



планы • программы • диагностика • повышение квалификации • классные часы • работа с родителями • в мире профессий • зарубежный опыт воспитания • сценарии

2019

Научно-методический журнал для заместителей директоров школ по воспитательной работе, классных руководителей, воспитателей и кураторов

УЧРЕДИТЕЛЬ

АНО Издательский Дом «Педагогический поиск»

Издается с января 1997 г. Выходит 8 раз в год.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ №ФС77–67719 от 10.11.2016 выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий коммуникаций (Роскомнадзор)

РЕДАКЦИЯ

Главный редактор Лизинский В.М. Зам. гл. редактора Степанов П.В., Переславцева Е.В.

Зав. редакцией Переславцева Е.В. **Редколлегия:** Богуславский М.В.,

Богуславскии м.в., Григорьев Д.В., Гуткина Л.Д., Демакова И.Д., Куприянов Б.В., Мудрик А.В., Поляков С.Д., Селиванова Н.Л., Щуркова Н.Е.

Корректор Краснослободцева К.В.

Подписные индексы в каталогах:

- «Роспечать» 45864 (п/год.); 79404 (год.)
- «Книга-сервис» 43601 (п/год.); 40611 (год.)
- «МАП» 61981 (п/год.); 83052 (год.)

Вы также можете оформить подписку непосредственно в редакции журнала.
По вопросам просьба обращаться:pedpoisk_buh@mail.ru

ТИРАЖ 1450 ISSN 1996-1790

Редакция оставляет за собой право на стилистические правки и сокращение присланных материалов, использование материалов в электронных изданиях и на сайте АНО Издательский Дом «Педагогический поиск» в Интернете

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов

ЭЛЕКТРОННОЕ ПРИЛОЖЕНИЕ

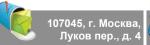
Стратегия профессиональной поддержки педагога как воспитателя в современной системе образования

Учебно-методическое пособие

Работа выполнена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта №17-06-00117 «Педагог как воспитатель в контексте изменений в современном образовании»









Авторы: Алиева Л.В., Демакова И.Д., Круглов В.В., Селиванова Н.Л., Степанова И.В., Степанов П.В., Парфенова И.С., Шустова И.Ю.

Стратегия профессиональной поддержки педагога как воспитателя в современной системе образования. Учебно-методическое пособие. / Под ред. И.Д. Демаковой. – М.: АНО Издательский Дом «Педагогический поиск», 2019. – 154 с.

Научно-методическое пособие содержит методические рекомендации всем, кто по роду профессиональной деятельности соприкасается с профессиональной поддержкой педагога как воспитателя: специалисты региональных органов управления образованием, школьная администрация и иные категории педагогических работников. В пособии содержатся теоретические основы профессиональной поддержки педагога как воспитателя, рассмотрены воспитательные компетенции современного педагога, охарактеризованы направления и средства профессиональной поддержки будущего педагога как воспитателя, приведены интерактивные формы профессиональной поддержки педагога как воспитателя.

Работа выполнена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта №17-06-00117 «Педагог как воспитатель в контексте изменений в современном образовании»

[©] Л.В. Алиева, И.Д. Демакова, В.В. Круглов, Н.Л. Селиванова, И.В. Степанова, П.В. Степанов, И.С. Парфенова, И.Ю. Шустова, 2019.

[©] АНО Издательский Дом «Педагогический поиск», 2019.

СОДЕРЖАНИЕ

-	/пление. «О государственной поддержке профессиональ- деятельности педагога как воспитателя»	4
	ДЕЛ 1. «Теоретические основы профессиональной держки педагога как воспитателя	10
1.1.	• •	10
1.2.	Воспитательные компетенции современного педагога	26
1.3.	О событийности в воспитании и работе педагога как воспитателя	38
1.4.	Основные направления трансформаций подготовки и организации и деятельности педагогов как воспитателей	50
1.5.	Направления и средства профессиональной поддержки будущего педагога как воспитателя	57
	1.5.1. Классного руководителя	57
	1.5.2. Педагога дополнительного образования	65
	1.5.3. Вожатого	69
	1.5.4. Учителя-предметника	78
	ДЕЛ 2. «Интерактивные формы профессиональной держки педагога как воспитателя	104
2.1.	• •	104
2.2.	Проблемные педагогические советы по воспитательной тематике	112
2.3.	Некоторые практические советы по организации занятий с классными руководителями	143
ПРИ	ЛОЖЕНИЕ	146
•	рамма курса повышения квалификации	
«Boo	спитание в общеобразовательной организации» (24 ч.)	

Вступление

О государственной поддержке профессиональной деятельности педагога как воспитателя

Почему многие приходящие работать в школу молодые педагоги испытывают нешуточные затруднения в воспитательной работе с детьми: в налаживании элементарного контакта с ними, в организации интересной совместной деятельности, во влиянии на их социальное поведение? Почему многие из тех, у кого это получается, через несколько лет работы в школе как будто бы утрачивают эти умения? Почему после окончания педагогического вуза сразу же или спустя некоторое время педагоги перестают заниматься воспитанием или попросту начинают имитировать эту деятельность?

Очевидно потому, что в нынешней системе профессиональной подготовки будущего педагога к воспитанию, а также в системе государственной поддержки воспитательной деятельности тех из них, кто всё же пошёл работать в школу, имеются проблемы. И эти проблемы, судя по нарастающему в обществе и государстве интересу к воспитанию, необходимо решать. Очевидно также, что начинать их решать нужно с изменения установок сознания тех, от кого зависят эти решения. Именно установки, взгляды, мысли, идеи представителей всех без исключения уровней управления образованием играют здесь решающую роль. Вот их-то и нужно менять в первую очередь.

Какие же идеи должны быть положены в основу профессиональной подготовки педагога к воспитательной деятельности и последующей его государственной поддержки? Если остановиться на самых главных, то, на наш взгляд, их всего три.

Во-первых, ни одно начинание в сфере воспитания невозможно реализовать без соответствующей мотивации тех, кто непосредственно работает с детьми. Никакая программа не будет «работать», никакие мероприятия не будут проведены с толком, никакие инновации не «приживутся», минуя желание педагога к осуществлению воспитательной деятельности. Деятельность человека (и профессиональная деятельность педагога в том числе), как убедительно показывает психологическая наука, побуждается соответствующим внутренним мотивом, который в воспитательной деятельности всегда совпадает с ее целью – развитием

личности ребенка. Отсутствие этого мотива или его подмена другим приводит к имитации воспитания. Другими словами, воспитательный потенциал деятельности педагога не будет в полной мере реализован, если педагог проводит классные часы, ведет детей в поход, ставит с ними спектакль в первую очередь не ради развития личности ребенка, а ради, например, похвалы руководства, избегания санкций, накопления рейтинговых баллов для школы и т.п. Этим, кстати, воспитательная деятельность отличается от деятельности представителей многих других профессий, где отсутствие соответствующей мотивации работника не обязательно негативно сказывается на результатах труда. Наверное, это не очень радостная новость для поборников рейтингового оценивания школ.

Во-вторых, воспитательная мотивация педагога не зависит напрямую от внешнего стимулирования его работы. В связи с этим важно понимать, что решение проблемы поддержки воспитательной мотивации педагога лежит не в области экономики воспитания, а в области психологии управления воспитанием. Для повышения качества воспитательной деятельности педагогов в системе образования из всех базовых функций управления (планирование, организация, мотивация, контроль) приоритет необходимо отдать именно функции мотивации, а точнее – функции устранения демотивирующих педагога факторов.

В-третьих, основные ресурсы, которых не хватает педагогу для решения задач воспитания сегодня – это свободное время и самоуважение. А их отсутствие – основной демотивирующий фактор. Что касается свободного времени, то его у современного педагога чем это было 10 или 20 лет назад. Причины тому: принуждение педагога к большой учебной нагрузке (сегодня она часто доходит до 30 и более часов); усилившийся контроль его профессиональной деятельности (на предварительную подготовку к всевозможным проверкам, мониторингам, контролям качества и на последующую подготовку отчетной документации по итогам таких проверок педагог вынужден тратить много времени на протяжении всего учебного года); рейтинговые региональные и муниципальные мероприятия, в которых педагогам приходится принимать участие (погоня за рейтинговыми баллами крадет время у педагога и вынуждает его заниматься не теми делами, которые интересны детям и ему самому, а теми, которые отнесены к разряду рейтинговых). Что же касается самоуважения, то жесткая внешкольная регламентация деятельности современного педагога, тотальный внешний контроль и слабая правовая защищенность отнюдь не прибавляют уважения к себе.

Понимание и принятие данных идей на всех без исключения уровнях управления образованием создаст благоприятные условия для того, чтобы дело воспитания наконец-то сдвинулось с «мертвой точки» нескончаемых и, к сожалению, ничем не подкрепляемых на практике разговоров о приоритете воспитания в нынешней системе образования. Лишь потом можно предпринимать попытки усовершенствовать подготовку и последующую государственную поддержку педагога как воспитателя. Для решения же этих, практических, задач необходимы на наш взгляд, следующие меры.

В сфере профессиональной подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности важно:

- 1. Увеличение в вузовских программах количества часов на изучение теории и методики воспитания. К сожалению, сегодня оно сравнительно небольшое по отношению к количеству часов, отводимых на изучение предметных дисциплин.
- 2. Возвращение в педагогические вузы настоящей педагогической практики студентов, позволяющей будущим педагогам осваивать азы работы с детьми непосредственно в образовательных организациях. К сожалению, во многих российских педагогических вузах эта практика (особенно связанная с воспитательной работой) носит имитационный характер, а то и вовсе отсутствует.
- 3. Существенное обновление программного и учебно-методического обеспечения подготовки студентов-бакалавров педагогических специальностей, которое будет ориентировано преимущественно не на изучение ими основ педагогической теории, а на освоение практической составляющей их будущей воспитательной деятельности. Оно призвано преодолеть такие имеющиеся сегодня проблемы как слабая практическая ориентация программ и учебно-методических пособий, не дающая студентам возможности действительно подготовиться к работе в школе; большой объем содержания учебно-методических пособий, не позволяющий соотнести его с наличным количеством часов, предусмотренных для изучения теории и методики воспитания; «академичная сухость» стиля изложения текстов учебно-методических пособий, их отстраненность от читателя-студента; поверхностные и неоперациональные описания в пособиях тех форм работы

- с детьми, которые педагог будет реализовывать во время своей работы в школе. Новые программы и новые пособия должны стать инструментом, способствующим возникновению воспитательной мотивации будущих педагогов и осознанной подготовке себя к работе в системе образования.
- 4. Внесение изменений в требования к преподавателям педагогических вузов. К сожалению, подготовка студентов к воспитательной деятельности, как правило, ведется специалистами, имеющими небольшой (или вовсе не имеющими) собственный опыт воспитания детей в образовательных организациях. Это приводит к тому, что получаемые будущими педагогами знания часто становятся оторванными от реальной практики, и хорошо теоретически подготовленные молодые педагоги попросту не в состоянии применить их в реальной работе с детьми. У вузовского преподавателя гораздо больше шансов привить будущим педагогам интерес к школе и сформировать их соответствующие профессиональные компетентности, если он сам не понаслышке знаком с педагогическим ремеслом.

В сфере государственной поддержки профессиональной деятельности педагога как воспитателя важно:

- **1.** Административное сопровождение воспитательной деятельности педагогов в образовательных организациях. Оно предполагает:
 - высвобождение личного рабочего времени педагогов, необходимого им для организации воспитательного процесса в образовательных организациях;
 - упрощение процедур разработки программной и отчетной документации, необходимой для организации воспитательной работы в образовательных организациях;
 - сокращение количества обязательных для образовательных организаций районных, городских, региональных мероприятий, не вписывающихся в школьные программы воспитания и дестабилизирующих тем самым их работу;
 - возвращение в штатное расписание образовательных организаций ставки (там, где она была по разным причинам сокращена) заместителя директора по воспитательной работе;
 - разработку и внедрение рекомендаций для администрации школ о способах управления персоналом, направленного на поддержку воспитательной мотивации педагогов;

- определение критериев оценки воспитательной деятельности школы, основанных не на учете количественных данных (о числе проведенных мероприятий, количестве реализуемых программ, охвате детей кружками и секциями и т.п.), а на учете таких качественных характеристик как отношения, существующие между педагогами и воспитанниками, наличие чувства доверия друг к другу, развитость школьной идентичности ребенка и т.п.
- **2.** Методическое сопровождение воспитательной деятельности педагогов в образовательных организациях. Оно предполагает:
 - анализ, алгоритмизацию, популяризацию и распространение хорошо зарекомендовавших себя традиционных и перспективных инновационных методик воспитания;
 - разработку пакета методических рекомендаций по осуществлению воспитательной деятельности педагогов, содержащих описание специфики личностного развития современного ребенка, базовых принципов педагогического взаимодействия с современным ребенком, ориентировочного алгоритма организации педагогами собственной воспитательной деятельности, способов реализации воспитательного потенциала совместной деятельности педагогов и их воспитанников, путей создания детсковзрослых общностей, которые бы объединяли детей и педагогов яркими и содержательными событиями, общими позитивными эмоциями и доверительными отношениями друг к другу;
 - поддержку развития образовательных организаций как воспитательных систем, позволяющих школам преодолевать фрагментарность воспитательной работы и обеспечивать согласованность действий различных субъектов воспитания.
- **3.** Информационное сопровождение воспитательной деятельности педагогов в образовательных организациях. Оно предполагает:
 - организацию конференций с привлечением одновременно педагогов-практиков, опытных ученых, представителей администрации школ, муниципалитетов и регионов для согласования действий в сфере воспитания (одно из препятствий на пути решения задач воспитания расхождение в приоритетах различных представителей системы образования и нечастое присутствие среди этих приоритетов воспитания);

- возрождение (или возвращение к их лучшим вариантам проведения) Всероссийских конкурсов «Воспитать человека», «Воспитательных систем образовательных организаций», региональных конкурсов «Самый классный классный» и т.п.;
- популяризацию через публикации в СМИ опыта лучших образовательных организаций России, эффективно работающих в сфере воспитания;
- создание интернет-ресурса для дистанционного консалтингового обеспечения деятельности педагогов в сфере воспитания.

Возможно, эти меры позволят повысить качество воспитательной деятельности школьных педагогов и помогут им решать насущные проблемы гармоничного вхождения школьников в социальный мир, налаживания ответственных взаимоотношений с окружающими их людьми и профилактики экстремизма и противоправного поведения.

Наше учебно-методическое пособие направлено на попытку помочь всем тем, кто работает с педагогами как с воспитателями и облегчить им задачу их профессиональной поддержки. В первой части данного пособия читатель сможет найти теоретические материалы, посвященные взглядам авторов на современного педагога-воспитателя, на те условия и меры, которые должны существовать и реализовываться для того, чтобы данная поддержка была эффективной. Вторая часть пособия содержит описание интерактивных форм работы с педагогами (педсоветы, деловые игры и т.п.), которые призваны помочь педагогам совершенствовать и актуализировать свои воспитательные компетенции.

РАЗДЕЛ 1.

Теоретические основы профессиональной поддержки педагога как воспитателя

1.1. Педагог-воспитатель: характеристики профессиональной позиции

Многие современные исследователи проблем воспитания (такие как Н.Л. Селиванова, А.И. Григорьева, Д.В. Григорьев, И.Д. Демакова) сходятся во мнении, что, воспитывая, педагог не играет роль воспитателя, не выполняет возложенную на него кем-то функцию воспитания, а реализует собственную профессиональную позицию. Эта профессиональная позиция представляет собой, по сути, некую совокупность его устоявшихся взглядов, отношений, жизненных принципов, которые определяют его деятельность как субъекта воспитания. Какие же характеристики этой профессиональной позиции можно было бы назвать?

На наш взгляд, такими характеристиками являются ценности, мотивы, цели и во многом влияющие на них неосознаваемые ментальные установки. Без этих компонентов сложно представить себе педагога, занимающегося воспитанием подрастающих поколений. Именно они в большей мере определяют специфику его профессиональной воспитательной деятельности. Именно от них в большей мере зависит, каким методам, средствам и формам воспитания педагог будет отдавать предпочтение в работе с детьми.

Итак, проанализируем каждую из этих характеристик.

Ценности. В основе профессиональной позиции педагога всегда лежат те или иные его ценности. Качество его воспитательной деятельности определяется его ценностными предпочтениями.

Вопрос о ценностях, лежащих в основе профессиональной позиции педагога, можно было бы разделить на два.

Во-первых, это вопрос о тех ценностях культуры, которые определяются педагогом как необходимые для передачи подрастающим поколениям. Такого рода ценности обобщены в исследованиях В.А. Караковского (Человек, Семья, Труд, Знание, Культура, Отечество, Земля, Мир); С.Д. Полякова (Человек, Близкие, Отечество, Человечество); И.А. Зимней (Жизнь, Добро, Истина, Красота) и других известных специалистов. Это те ценности, которые трансформируются в цели воспитания, и речь о них впереди.

Во-вторых, это вопрос о тех ценностях, которые свойственны самому педагогу и которые определяют характер его деятельности. На рассмотрении этих собственно педагогических ценностей мы и остановимся.

Ориентирован ли педагог на гуманистические ценности в воспитании — или им движут авторитарные установки? Видит ли педагог в ребенке полноправного субъекта собственной деятельности, способного совершать свободный выбор, принимать осмысленные решения, нести ответственность за них — или ребенок представляется ему нуждающимся в постоянном надзоре, опеке, помощи и покровительстве со стороны взрослых? Считается ли педагог с мировоззренческими установками, ценностями, субкультурой подростков — или все это он считает низкопробным и недостойным внимания взрослых? Другими словами, признает ли педагог своей базовой ценностью ребенка — или приоритетными ценностями для него являются порядок и дисциплина в школе, качественно проведенное мероприятие, поощрения за те или иные заслуги и достижения? От ответов на эти вопросы зависит характер воспитания, его направленность: гуманистическая, ориентированная на иные ценности.

Гуманизм полагает человека наивысшей общественной ценностью. Более того, он постулирует принцип самоценности человека, подчеркивающий отсутствие всякой необходимости в каком бы то ни было обосновании или оправдании этой ценности. Сущностью человека гуманизм провозглашает свободу как способность встать над жизненными обстоятельствами и каждым актом своего существования творить самого себя. Исходя из своей свободы «человек лишь посредством себя становится тем, чем он может быть, но еще не есть» [12, с. 379]. Такое понимание свободы, разделяемое Н. Бердяевым, Ф. Достоевским, А. Камю, И. Кантом, Ж.-П. Сартром, Э. Фроммом, Л. Шестовым, К. Ясперсом и многими другими, своими корнями восходит к христианству. Именно в деяниях Христа со всей очевидностью проявляется феномен человеческой свободы. Именно Он впервые так ярко продемонстрировал образец поведения свободного человека в обстоятельствах, казалось бы, совсем не располагающих к этому. Именно Он показал, что выбор человеком собственных поступков может быть подчинен не естественной необходимости (к чему нас часто побуждают наши инстинкты и потребности, страхи и комплексы, мнение окружающих или угрозы сильных мира сего), а его собственной воле.

Свобода – это не просто выбор и преодоление препятствующих ему

обстоятельств. Это еще и тяжелое бремя ответственности за сделанный выбор – ответственности перед своей совестью (для верующих – перед Богом), перед другими людьми, ответственности, нести которую оказывается не всем по силам. Свобода – это всегда усилие, усилие быть человеком. Гуманизм основан на вере в способность человека совершать это усилие, в его способность встать на путь личностного роста.

Противостоит гуманизму мировоззрение, в основе которого лежит отрицание свободы и низведение человека до существа, детерминированного самыми разными внешними обстоятельствами. Если не преуспел в делах – допустима зависть. Если все вокруг пошлят – можно тоже говорить пошлости. Если жизнь тяжела и монотонна – оправданы пьянство и наркотики. Если власть деспотична – можно славословить, угождать и доносить. Отрицание своей свободы влечет за собой и отрицание ответственности за свои действия, стремление переложить эту ответственность на кого-то другого, списать все негативное на обстоятельства – «все так делали...», «такое было время...» или «нас так учили...».

Человек с таким мировоззрением не только отказывается от собственной свободы — он отказывает в возможности быть свободными и другим людям. Основополагающая идея антигуманизма — неверие в свободу и силу человеческого духа, неверие в способность личности самостоятельно, без давления извне, встав над своими страстями и пороками, избрать путь нравственного самосовершенствования. Такая установка логично влечет за собой признание права некой внешней силы на вмешательство в личное пространство человека, на игнорирование или подавление его свободы. В педагогике такая негуманистическая установка выливается в представление о том, что ребенок — это tabula газа, а воспитание — есть инженерия человеческих душ.

Различие гуманистических и негуманистических представлений о свободе человека порождает различие и педагогических подходов к решению таких проблем воспитательной деятельности как:

- 1. Подавление свободы ребенка и допустимость в воспитании авторитарного принуждения;
- 2. Игнорирование свободы ребенка и допустимость в деятельности педагога обмана и манипуляций;
- 3. Отказ в поддержке реализации ребенком собственной свободы и допустимость педагогического равнодушия и попустительства.

В зависимости о того, как педагог на практике решает эти проблемы, можно говорить о том или ином характере его деятельности – авторитета

или авторитарности, проблематизации или манипуляции, педагогической поддержки или попустительства. Именно в этом проблемном поле раскрывается тот или иной характер воспитательной деятельности.

Авторитет и авторитарность. Довольно часто во взаимодействии с ребенком педагог использует преимущество своего опыта, возраста, статуса для достижения целей воспитания. Совет или наставление, данное ребенку в проблемной ситуации; обращение с просьбой воздержаться от непристойного поступка; вовлечение подростка в общественно-полезную деятельность собственным примером – во всех этих случаях педагог использует свой авторитет. Авторитетный педагог может оказывать существенное воспитывающее влияние на ребенка самыми разными способами: весомым словом или многозначительным молчанием, подбадривающей улыбкой или осуждающим взглядом, активным действием или продуктивным бездействием. Он инициирует то или иное поведение ребенка. Он побуждает его к тем или иным отношениям. По сути, педагог предъявляет школьнику свои ценности как некий образец и предлагает ему сделать выбор в пользу этих ценностей, оставляя, однако, за подростком и право отказаться от них. Таким образом, для педагога здесь признание свободы ребенка остается базовым гуманистическим принципом его деятельности.

Но не так уж редки в практике воспитания ситуации, когда педагогом подавляется свобода ребенка и желаемые ценности навязываются ему силой. В этом случае воспитательная деятельность приобретает уже авторитарный характер — «педагогика авторитета» трансформируется в «педагогику авторитарности». Ребенок в глазах взрослого лишается права на самоопределение и самостроительство. Он рассматривается как слабое и порочное существо, не способное к самостоятельному нравственному выбору и нуждающееся в подчинении его воли воле более опытного и мудрого наставника. Такая негуманистическая установка в конце концов может породить педагогический деспотизм и даже жестокость.

Рассмотрим теперь другую оппозицию: *проблематизацию и мани-пуляцию*. Описать их не так просто, еще сложнее – показать тонкую грань различия между ними. Поэтому анализу этих характеров деятельности педагога мы уделим чуть большее внимание. Кроме того, мы остановимся здесь также и на рассмотрении конкретных примеров из практики. Начнем же с манипуляции.

Манипулятивные действия педагога направлены на то, чтобы, создав у воспитанника иллюзию свободы, направить его поведение в нужное взрослому русло, изменить отношения ребенка к миру, к другим людям, к самому себе. Свобода ребенка здесь не подавляется, а просто игнорируется. По сути, манипулятор, также, как и авторитарный педагог, отрицает способность ребенка самостоятельно личностно расти. Но желая ему добра и заботясь о его нравственном развитии, взрослый считает своим долгом при помощи различных ухищрений, косвенно, не прибегая к прямому принуждению, «направить неразумного», подвести его к правильным (с точки зрения самого взрослого) поступкам, суждениям, ценностным ориентациям. При этом взрослый стремится создать у ребенка впечатление, что тот самостоятельно принимает решение, делает свободный выбор среди имеющихся альтернатив, принимая при этом свободу как осознанную необходимость, но не понимая, что неравноценность видимых им альтернатив намеренно задана манипулятором и часто является иллюзорной.

«Поздравляю вас с окончанием учебного года. Уроки закончились, и на завтра у нас с вами намечена автобусная экскурсия в Петергоф», – говорит классный руководитель своим воспитанникам. А далее (обычное дело) начинает объяснять подросткам, как им следует вести себя во время этой экскурсии.

«Да, кстати, Петров и Сидоров, – завершает педагог свой инструктаж, – годовые отметки по химии я вам еще не выставила».

Это пример вполне обычного, к сожалению, манипулятивного педагогического приема. Желая добиться своих целей, а именно, культурного поведения школьников во время экскурсии, педагог стремится сделать так, чтобы в сознании двоих из них возникло четкое представление о связи их поведения и годовых отметок по химии. Скорее всего, у Петрова и Сидорова эти отметки могут быть заслуженно неудовлетворительными, но учитель, как это часто бывает, может «натянуть» их до «удовлетворительно». Причем сам педагог напрямую о такой связи отметок и поведения не упоминает, предлагая своим ученикам как бы «информацию к размышлению», а заодно и скрытое предложение, от которого Петрову и Сидорову (и они прекрасно, по мнению классного руководителя, должны это понять) лучше не отказываться.

Как видим, прямого авторитарного принуждения здесь нет, а вот скрытое принуждение, завуалированная манипуляция поведением детей

– вполне очевидна. Очевидно также и введение в заблуждение школьников – дело в том, что их тройки уже стоят, но не в классном журнале (они там появятся, когда дети разойдутся по домам), а в сводной ведомости успеваемости учащихся 8-го «В» класса, которая передается завучу школы накануне итогового педсовета. На такого рода обмане обычно и строится педагогическая манипуляция – владей школьники объективной информацией, вряд ли бы цели педагога были достигнуты.

«Не худший ли это вид рабства, когда жертва гнета даже не осознает его» – это критическое замечание С.И. Гессена, высказанное им еще в 1923 году в адрес манипулятивной педагогики, увы, весьма и весьма актуально и в наше время.

В практике гуманистического воспитания также используются подобные приемы передачи ребенку какой-либо информации, какого-либо мнения, возможности участия в какой-либо деятельности, которые, по мысли взрослых, могли бы способствовать развитию тех или иных ценностных ориентаций школьников, формированию того или иного стиля его поведения. Но, в отличие от манипулятивного воздействия, здесь исключается сознательный обман, скрытое давление. Здесь ценностный выбор ребенка желаем, но не предопределен педагогом, поскольку ни одна из возможных альтернатив поведения школьника не влечет за собой каких-то особых негативных последствий или, напротив, каких-то особых благ. Такой характер воспитательной деятельности педагога можно назвать проблематизацией.

Проблематизирующий характер воспитательная деятельность приобретает тогда, когда она осуществляется не как навязывание ребенку воли взрослого, а как передача ему «оснований», из которых тот, как бы дедуктивно, может (а может быть и нет!) вывести то или иное решение, суждение, действие, предвиденное педагогом.

Педагогическая поддержка и попустительство. Проведенный нами выше анализ показал, что в основе того или иного характера воспитательной деятельности педагога лежит отношение педагога к такой ценности как свобода ребенка. Однако здесь следует подчеркнуть, что свобода, по тонкому замечанию С.И. Гессена, не данность, а задание воспитания. Говоря о свободе как сущностном свойстве человека, не следует забывать, что ребенок не рождается свободным — сама его жизнь зависит от родителей, состояния окружающей среды, многих других факторов. Свобода — это еще не актуализированное свойство родившегося

человека, «разворачивание» и отстаивание которого происходит на протяжении всей его дальнейшей жизни. Свобода – это всегда усилие, и, как показал в своих исследованиях Э. Фромм, даже взрослому человеку нелегко совершать это усилие. А потому развивающаяся свобода ребенка не только не должна подавляться или игнорироваться педагогом – свобода ребенка, его самостоятельность, самореализация, самоопределение, должна еще и поддерживаться педагогом.

Как пишет О.С. Газман, педагогическая поддержка направлена на оказание превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с жизненным самоопределением, экзистенциальным, нравственным, гражданским, профессиональным, семейным, индивидуально-творческим выбором. Но поддержка «самости» ребенка отнюдь не означает поддержку всех, в том числе и негативных ее проявлений. Поддержка самоопределения и самореализации детей со стороны взрослых вовсе не означает, что последним нужно закрыть глаза на все, что делают первые. «Педагогичность» поддержки, на наш взгляд, как раз и состоит в том, что в процессе воспитания педагог удерживает в сознании и реализует в деятельности свои профессиональные цели и ценности, среди которых «не навреди» — одна из важнейших.

Если же этого не происходит, мы можем говорить уже не о педагогической поддержке, а о педагогическом попустительстве. Деятельность взрослого лишается какой бы то ни было педагогической направленности, воспитание выхолащивается, превращаясь в обслуживающую деятельность: организацию дел ради развлечения (и только!), игр ради самих игр, бесед ради простого обмена информацией и эмоциональной разрядки — что само по себе неплохо, но воспитанием это уже не является.

В завершении необходимо отметить вот еще что: свидетельством приверженности взрослого гуманистическим ценностям в воспитании будет являться отнюдь не педантичное использование им только гуманистических приемов, средств и методов, а наличие в его деятельности общей гуманистической доминанты, не исключающей при этом применения в особых случаях авторитарных или манипулятивных действий. Давайте задумаемся, неужели не из гуманистических соображений мама заболевшего малыша после безуспешных попыток убедить того принять лекарство начинает манипулировать им, говоря, что детей, которые не хотят лечиться забирает к себе Баба-Яга, а Дед Мороз на Новый год не приносит им подарков? Неужели не из гуманистических соображений

взрослый применит физическую силу, чтобы остановить подростка, поднявшего руку на девочку, если другие способы не подействовали? Практика гуманистического воспитания — явление сложное и не сводится только лишь к добрым словам и поощрениям.

Мотивы. Мы придерживаемся такого понимания мотивов, которое свойственно психологической теории деятельности, разработанной А.Н. Леонтьевым и его коллегами. В их трактовке мотив — это материальный или идеальный предмет, способный удовлетворить ту или иную потребность человека и в связи с этим обладающий свойством «побуждать и направлять его деятельность». Субъективно мотив выступает «в форме переживания желания, хотения, стремления к цели». Именно мотив и отличает воспитательную деятельность от любой другой.

Главный, смыслообразующий мотив воспитательной деятельности — это развитие личности ребенка. Он не просто побуждает деятельность, но и придает ей личностный смысл — особенное субъективно переживаемое значение для того, кто эту деятельность осуществляет. Отсутствие же такого мотива может привести к имитации воспитательной деятельности и снижению результативности работы с детьми. Невысокие воспитательные результаты организуемых педагогом дел, событий, мероприятий могут объясняться тем, что затевались они в первую очередь не ради личностного развития ребенка, а ради чего-то иного — например, выполнить спущенное сверху требование провести это мероприятие, обойти параллельный класс в негласном соревновании «ашек» и «бэшек», произвести хорошее впечатление на коллег или родителей. Таким образом, если главной побудительной силой действий педагога не становится мотив развития личности ребенка, то и воспитательный потенциал таких действий не может быть в полной мере реализован.

Однако мотив развития личности ребенка, хоть и является главным мотивом воспитательной деятельности педагога, не является все же единственным. Немалое значение здесь могут иметь и другие мотивы. За ними стоят другие, непрофессиональные, но при этом не менее значимые для личности педагога потребности. Найдя предметы своего удовлетворения, эти потребности превращают их в мотивы. В воспитательной деятельности педагога они занимают место мотивов-стимулов. Как отмечал А.Н. Леонтьев, такого рода мотивы выполняют функцию «дополнительной стимуляции деятельности». А потому на них также стоит обратить внимание.

Рассмотрим эти потребности и мотивы, обратившись к известной их классификации, предложенной А. Маслоу. В работе педагога, воспитывающего детей, могут находить свое удовлетворение самые разные перечисляемые А. Маслоу потребности. Здесь, например, педагог может удовлетворять потребности в безопасности и стабильности (ведь она позволяет ему иметь стабильный, а кое-где и неплохой заработок); потребности в принадлежности (ведь она позволяет ему чувствовать себя частью коллектива, членом профессионального цеха – отсутствие этого чувства иногда остро переживается педагогами, ушедшими на пенсию); в уважении и признании (ведь она позволяет ему чувствовать уважение со стороны родителей, любовь и благодарность детей, родителей); потребность в самоактуализации (ведь она позволяет ему реализовать здесь свой творческий, организаторский, лидерский потенциал). Таким образом, значимыми мотивами-стимулами воспитательной деятельности педагога становятся зарплата, чувство принадлежности к педколлективу, признание коллег, похвала начальства, уважение родителей, любовь детей.

Но эти мотивы отнюдь не равноценны в выполнении своей функции стимулирования воспитательной деятельности педагога. Для проверки этой гипотезы, мы провели анкетирование педагогов: классных руководителей, педагогов дополнительного образования и заместителей директоров по воспитательной работе. Им было предложено проранжировать различные характеристики их работы, которые они считают значимыми для себя (перечень вошедших в опросник характеристик был составлен нами на основе ряда бесед с педагогами о хорошей с их точки зрения работе). Первую тройку в рейтинге педагогов заняли: «работа, которая приносит радость»; «работа, где я могу реализовать свой творческий потенциал» и «работа, в которой я вижу смысл». Это ценится педагогами немногим больше, чем «работа, которая приносит неплохой доход» (5 место в рейтинге), и намного больше, чем, например, «работа, где у меня был бы высокий статус» (8 место); «работа, где я могу сделать карьеру» (9 место) или «работа, не требующая от меня больших усилий» (10 место).

По сути, в заполняемой педагогами анкете был представлен (разумеется, неполный) перечень возможных предметов удовлетворения их потребностей, которые они могут найти в своей работе. Другими словами, там был представлен перечень возможных мотивов-стимулов их деятельности: радость, реализация своих способностей, осмысленность, доход, статус, карьера, ясность, простота работы и т.п. При этом

из предложенного перечня были намеренно исключены такие характеристики их работы, которые указывали бы на их главный, смыслообразующий мотив.

Сделанные педагогами выборы говорят о том, что в иерархии их мотивов-стимулов высокие места занимают мотивы, за которыми стоят потребности, названные А. Маслоу «метапотребностями». Он связывал их с самореализацией человека — непрерывным осуществлением им своих потенциальных возможностей, способностей, талантов, свершением своей миссии, призвания, судьбы. Деятельность, предпосылкой которой является потребность в самореализации, считает А. Маслоу, — это та деятельность, которой люди «как бы посвящают себя», с которой «они себя идентифицируют», в которой они могут реализовать свои идеалы и ценности, от совершения которой «человек получает удовольствие», в которой «стирается разница между трудом и радостью, работой и игрой, а иногда и между «хочу» и «должен»». Такая деятельность, по мнению Маслоу, всегда носит творческий характер. Ее субъекту свойственны нешаблонность, избегание ярлыков, интерес к новому, поглощенность ситуацией «здесь и теперь».

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что самым важным мотивом-стимулом воспитательной деятельности педагога является мотив его самореализации. Этот вывод представляется нам особенно важным с практической точки зрения. Воспитательная деятельность педагога, судя по всему, слабо стимулируется предоставлением ему возможности заработать, сделать карьеру, получить высокий статус, упростить работу. Более сильным стимулирующим фактором является предоставление педагогу возможности самореализоваться в воспитательной деятельности: воплощая в работе с детьми свои ценности и идеалы, придумывая и реализуя здесь свои собственные методические идеи и находки, проявляя здесь свои творческие (актерские, художественные, поэтические и т.п.) способности, наконец, просто получая от работы удовольствие.

И, напротив, факторами, демотивирующими педагога, будут являться те, которые препятствуют его самореализации в ней. Например, навязывание педагогу форм и содержания его воспитательной работы с детьми, сужающего пространство его собственного выбора; излишне жесткий контроль воспитательной работы педагога, вселяющий в него страх совершения ошибки и подавляющий в нем его творческое начало;

бюрократизация воспитательной работы, делающая ее рутинной и неинтересной. Все это приводит лишь к накоплению усталости педагогов от работы. Главными факторами, мешающими повышению качества их работы, педагоги называют «чрезмерную внешнюю регламентацию их работы инструкциями и отчетами» и «накопившуюся усталость». По мере усиления действия этих демотивирующих факторов усиливаются и риски: риск восприятия педагогом воспитания как возложенной на него повинности, риск имитации им воспитательной деятельности и, как следствие, — риск снижения ее результативности.

Цели. Перейдем теперь от рассмотрения мотивов к рассмотрению связанных с ними целей воспитательной деятельности педагога. Связь эта заключается в том, что общей целью воспитательной деятельности педагога может стать осознанный ее главный мотив. А.Н. Леонтьев называл такую цель «мотивом-целью» и считал, что это свойственно более высокому уровню развития деятельности. Думается, что на таком уровне могут находиться те профессиональные деятельности человека, организация которых предполагает высокий уровень их рефлексии. Воспитательная деятельность педагога – одна из них. Выше мы определили, что таким мотивом-целью воспитательной деятельности педагога является изменение в личностном развитии воспитанников. Однако если для описания мотива этой предельно общей формулировки было достаточно. то для описания цели – нет. Предъявляемые к цели требования операциональности и конкретности вынуждают нас конкретизировать данную формулировку. Необходимо пояснить, о каких именно изменениях идет речь. Важно показать, в чем они проявляются. Нужно упорядочить разнообразие взглядов педагогов на эти желаемые изменения и представить их в виде удобной для практического применения модели.

Все многообразие целей воспитания мы можем представить следующим образом.

Общей целью воспитания можно считать личностное развитие ребенка, включающее: усвоение им социально значимых знаний, развитие его социально значимых отношений, накопление им опыта осуществления социально значимых действий, которые дают растущему человеку возможность в перспективе овладеть деятельностями, считающимися в обществе социально значимыми. Обратим внимание на то, что в данном определении показаны различные аспекты личностного развития ребенка (когнитивный, реляционный, деятельный), которые в совокупности

как бы подготавливают почву для качественных изменений в его деятельности. Рассмотрим каждый из них отдельно.

Во-первых, это процесс усвоения ребенком социально значимых знаний, то есть знаний о тех объектах и явлениях, которые считаются значимыми в окружающем его обществе, которые ценятся в нем более всего. Такие знания помогут растущему человеку лучше ориентироваться в жизни этого общества, понимать, на каких ценностях оно базируется, что в нем считается нужным и правильным, что в нем осуждается и табуируется, каковы формы социально одобряемого и социально неодобряемого поведения. Это можно назвать когнитивным, знаниевым аспектом личностного развития ребенка.

Во-вторых, это процесс развития социально значимых отношений ребенка, то есть позитивных отношений к тем объектам и явлениям, которые признаются в окружающем его обществе ценностями. Развивая в себе такие отношения, ребенок получает больше возможностей для гармоничного вхождения в общество, в сложившуюся в нем систему социальных отношений. Это можно назвать реляционным, отношенческим аспектом его личностного развития.

В-третьих, это процесс накопления ребенком опыта осуществления социально значимых действий, то есть тех действий, которые были бы направлены на пользу окружающего его общества, которые считаются в этом обществе значимыми. Такой опыт приобретается в процессе всевозможных социальных проб ребенка, вовлекающих его в те формы реального взаимодействия людей, которые поддерживают нормальное функционирование самого общества. Именно здесь ребенок может на практике применить собственные знания и реализовать собственные отношения. Это можно назвать уже деятельным аспектом личностного развития ребенка.

Как уже было сказано, все это помогает растущему человеку овладеть высшими, социально значимыми видами деятельности. К ним можно отнести деятельности, ориентированные на сохранение и развитие того, что считается в обществе ценностями. Социально значимой деятельностью, таким образом, может быть природоохранная, миротворческая, волонтерская деятельность, защита Родины, охрана памятников культуры, охрана здоровья людей, забота о детях и т.п. Большинством из этих видов деятельности человек может овладеть в полной мере, лишь став уже взрослым.

Кроме общих целей воспитания, можно отдельно выделить и особенные, специфические, частные цели, связанные с работой педагога с детьми какого-то определенного возраста. Очевидно, что реализуемые педагогом цели воспитания должны соотноситься с теми возрастными задачами, которые решает ребенок на каждом этапе своего развития. Рассмотрим этот вопрос чуть подробнее.

Важнейшей особенностью ребенка младшего школьного возраста, по мнению психологов, является обретение им нового социального статуса – школьника, осознание его и желание ему соответствовать. Перед младшим школьником, таким образом, встает задача социального самоутверждения в статусе школьника. Это выражается в его стремлении овладеть присущими носителям данного статуса формами поведения. а значит, научиться соответствовать предъявляемым к носителям данного статуса социальным нормам. Очевидно, что цели воспитания младшего школьника должны быть связаны с этой его характеристикой. А потому особенной целью воспитания младших школьников должно стать создание благоприятных педагогических условий для освоения ребенком наиболее общих социальных норм. Эти нормы задаются взрослыми и воспринимаются детьми именно как нормы поведения школьника. Эти нормы выступают в виде проекции общепризнанного (в рамках европейской культуры) эталона ценностных отношений человека к миру. к людям, к самому себе. Подчеркнем, что речь идет не о соответствии младшего школьника данным нормам (это, скорее, задача-идеал), а об освоении младшим школьником данных норм, понимании важности своего соответствия данным нормам. Для ребенка, пришедшего в школу, это имеет особое значение, поскольку воспринимается им как своеобразный «пропуск» в широкий социальный мир, в открывшуюся ему систему общественных отношений.

Новая социальная ситуация развития детей данного возраста приводит к тому, что в школе многие из них начинают испытывать вполне естественные и объяснимые сложности с учебной самоорганизацией. В сочетании с высоким авторитетом и большой ролью в жизни младшего школьника взрослых, к которым он обращается за помощью, это может способствовать нежелательному развитию у ребенка привычки во всем полагаться не на себя самого, а на помощь и мнение взрослого. Склонность к стандартизированному поведению в сочетании со стремлением выглядеть в глазах учителя не хуже других детей порождает отмечаемый многими психологами известный конформизм младших школьников,

что также ведет к возможному отказу от своего «Я сам». Как отмечает В.С. Мухина, конформное поведение становится типичным для детей младшего школьного возраста. Все вышесказанное позволяет нам сформулировать еще одну особую цель воспитания младших школьников создание благоприятных педагогических условий для развития их самостоятельности. Воспитание самостоятельности у младших школьников имеет значение не только для развития ребенка здесь и теперь, оно важно также и в контексте его дальнейшего взросления. Воспитывая в младших школьниках самостоятельность, педагог тем самым в перспективе помогает ребенку решить те задачи, которые встанут перед ним в подростковом возрасте. Ведь позднее у школьника возникнет потребность ощущать себя взрослым и зависимость от других все больше станет тяготить его. Подросток будет стремиться освободиться от статуса зависимого малыша и утвердить себя в качестве взрослого. Имея же за спиной пережитый опыт самостоятельности, ему легче будет решать эти новые задачи, легче проживать этот «переходный», подростковый возраст.

Действительно, к окончанию младшего школьного возраста ребенок все отчетливее понимает, что его статус (школьника) не является полноценным социальным статусом. Он чувствует, что его общественная функция (посещать школу, учиться) не признается равноценной общественным функциям взрослых. К тому же последние не воспринимают занятия, увлечения, интересы ребенка всерьез, рассматривая его жизнь лишь как подготовку к взрослой жизни в далеком для ребенка этого возраста будущем. Он все острее чувствует свое несоответствие взрослому миру. Он начинает тяготиться своей зависимостью от него и в то же время сам стремится скорее стать взрослым. Катализатором этих процессов, охватывающих период подросткового возраста, являются физиологические изменения, происходящие в ребенке, а именно – начало полового созревания.

В подростковый период своей жизни ребенок решает сразу две основные задачи: обособления от мира взрослых и интеграции с миром взрослых, обретения чувства причастности к миру взрослых. Личностный рост ребенка подросткового возраста во многом будет зависеть от решения им этих задач. В противном случае существует реальная опасность трансформации «противоречивого подростка» в «проблемного подростка», формирования у него антиценностных отношений к миру, к дру-

гим людям, к самому себе, осложнений в его взаимоотношениях с родителями, педагогами, сверстниками.

Поэтому можно сказать, что специфической целью педагога, воспитывающего подростка, является создание благоприятных педагогических условий для утверждения подростком себя как личности в системе человеческих отношений, свойственных миру взрослых. Это связано с обретением независимости в мнениях, суждениях, поступках; с самостоятельным определением своей позиции по различным волнующим взрослых проблемам; с участием в общественно полезной деятельности; с переживанием чувства собственной социальной значимости. Процесс утверждения подростком себя как личности, утверждения своего «Я» в системе человеческих отношений неразрывно связан также с процессами самопознания (проявления интереса к своим взглядам, отношениям, поступкам, определения своих потенциальных возможностей, стимулируемого к тому же быстрыми изменениями в физическом облике и внутреннем мире подростка), самореализации (раскрытия своих потенциальных возможностей и личностных качеств, а также предъявления их окружающим), самоидентификации (определения своей принадлежности к тем или иным социальным группам). И лишь пройдя этот сложный период, период крайностей и противоречий, подросток становится юношей.

Период обучения школьника в старших классах, как правило, связывается психологами с началом ранней юности, периода завершения физического созревания человека. Это возраст, когда подростковая потребность ощущать себя взрослым трансформируется в реальное проживание взрослости. Человек в юношеском возрасте уже не изображает себя взрослым и не подражает взрослым, как это делал подросток. Он все чаще на практике включается в решение тех сложных проблем, которые ставит перед ним взрослая жизнь – выбор образования, выбор профессии, выбор спутницы (спутника) жизни и т.д. Взрослый мир, порог которого он только что переступил, предстает перед юношей (девушкой) полем путей дальнейшего его развития. Будущие профессия, круг общения, любовь, религия, мировоззрение, ценности. Куда пойти? Кем быть? С кем быть? Каким быть? В качестве важнейшей задачи перед юношами и девушками встает задача жизненного самоопределения. Именно в этом возрасте возможно определение в полной мере собственных отношений человека к миру, к другим людям, к самому себе. Они становятся более свободными как от нормативного давления извне, которое имело место в младшем школьном возрасте, так и от влияния собственных конформных или нигилистических порывов, имевших место в подростковом возрасте. Не трудно понять, что именно ценностное самоопределение лежит в основе личностного роста старшеклассников. Но оно во многом определяется тем, как протекают процессы их профессионального, мировоззренческого и интимно-личностного самоопределения. Ведь проблемы, возникающие там, могут существенно повлиять на нравственное развитие человека.

Из этого мы можем сделать вывод о том, что особой частной целью педагога, занимающегося воспитанием старшеклассников, является создание благоприятных педагогических условий для жизненного самоопределения юношей и девушек. В противном случае, полоса неудач в какой-либо деятельности, ряд промахов и разочарований в отношениях с друзьями или с противоположным полом, негативные переживания по поводу своего тела могут способствовать неврозам, депрессивным состояниям, агрессии по отношению окружающим людям и самому себе.

Таким образом, при условии благоприятного разрешения школьниками встающих перед ними возрастных задач, а также при условии решения педагогами встающих перед ними соответственных профессиональных задач возможно достижение главной цели гуманистического воспитания – личностного роста ребенка.

Ментальные установки. Позицию педагога можно образно представить в виде некой слоистой структуры, чем-то напоминающей луковицу. В ней есть наружные слои, те, что находятся на поверхности, и поэтому отчетливо видны. А есть еще и внутренние, те, что в глубине. Они невидимы, но именно на них держатся все остальные, именно на них нарастают все новые и новые их пласты, как бы наслаиваясь на эту основу. Это то, что, начиная с Марка Блока и Люсьена Февра, принято называть ментальностью.

Ментальность, как удачно определил ее А.Я. Гуревич, — это «не сформулированные четко и не вполне осознаваемые (или вовсе не осознаваемые) манеры мыслить, подчас лишенные логики умственные образы, которые присущи данной эпохе или определенной социальной группе. Они представляют собой своего рода автоматизмы мысли, люди пользуются ими, не вдумываясь в них и не замечая их».

Действительно, мы не живем вне времени и вне социального пространства. Образы мира, стереотипы поведения формировались в нашем обществе столь долго и проникают в сознание его членов столь глубоко, что мы даже не всегда рефлексируем их сильнейшее влияние на наше поведение - в том числе и профессиональное.

Понимание ментальных основ профессиональной позиции педагога как воспитателя помогает объяснить причины трудностей в реализации некоторых полезных педагогических начинаний. Почему, например, детское самоуправление в школах часто превращается в игру или откровенную имитацию? Может, потому, что нам просто привычнее мыслить и действовать в мире строгих властных вертикалей? Почему, организуя в классе дискуссии по важным социальным или нравственным проблемам, некоторые педагоги начинают манипулировать мнениями детей, чтобы непременно подвести их к «правильному» выводу? Может, просто иное мнение мы подсознательно считаем чуждым и привычно тянемся к удобной дихотомии «правильно-неправильно»?

Разумеется, наши ментальные установки - это лишь одно из возможных объяснений, но никак не оправдание наших профессиональных затруднений. И это никоим образом не отменяет необходимости развиваться и учиться - особенно тому, что полезно для детей, но плохо получается у нас самих. Ведь ментальные установки, хоть и тверды, но все же подвижны. А вода, как известно, и камень точит.

1.2. Воспитательные компетенции современного педагога

Профессия педагога во многом уникальна, поскольку связана и с социальной ролью в обществе, и с видом деятельности, и с особой направленностью личности, исключающей аморальное поведение и подразумевающей, точно так же как и профессия врача, соблюдение особого этического кодекса в отношениях с людьми, особенно с детьми. По своей основной социальной позиции педагог – это воспитатель. Сесодержание профессионально-педагогической деятельности годня включает в себя следующие ведущие позиции: знание методики воспитательной работы, современные философско-психологические представления и знания о человеке, о личности, об индивидуальности, о коллективе, о сущности педагогического и профессионального общения, о возрастных особенностях учащихся. Важен и специальный минимум медико-физиологических и гигиенических знаний. Исключительную роль приобретает социально-ответственная позиция педагога, работающего в школе.

Все эти позиции формируют содержание социальных и профессиональных компетенций будущего педагога как специалиста, владеющего представлениями и знаниями о социализации подрастающего поколения, но работающего непосредственно в сфере воспитания.

Представления о профессионализме педагога, о его качествах, влияющих на достижение определенных показателей, в современном образовании принято определять именно через понятие компетенции. Чтобы работать с детьми, необходимо обладать не только определенными знаниями, но и качествами и даже чертами характера. Все это и входит в понятие компетенции.

Для педагога, воспитывающего детей, важнее других оказываются его социальные компетенции, позволяющие продуктивно взаимодействовать с другими людьми, и в первую очередь, конечно же, с ребенком.

А чего же ждет от нас сам ребенок? Какого педагога он хочет видеть перед собой? Перечень качеств, которыми, по мнению современных детей, должен обладать педагог открывается (как и десять, двадцать, тридцать лет назад) одним и тем же — добротой. Именно этого дети более всего ждут от педагога. Также ими очень ценится знание своего учебного предмета и умение хорошо объяснять. Важны и такие качества как понимание, справедливость, строгость, уважительность, терпение. И еще отзывчивость, честность, юмор, спокойствие, открытость, позитивный настрой. В каждом из нас эти качества развиты по-разному: какие-то в большей степени, какие-то — в меньшей. Но их можно развивать, культивировать в себе. И, если вы планируете в будущем работать с детьми, никогда не следует забывать, что это куда важнее всех педагогических методик и технологий!

Итак, какими же компетенциями может обладать педагог, который воспитывает ребенка, который помогает ему личностно расти? Их список мог бы быть очень длинным, но здравый смысл и чувство меры призывают нас остановиться на некоторых из них.

Стрессовая компетенция. Стресс — это естественная реакция организма на нагрузки. Поэтому эту компетенцию можно назвать «устойчивостью к нагрузкам». Всемирная организация здравоохранения считает стресс самой большой проблемой XXI века. Стресс может возникать изза тех или иных внешних причин: шума, недостатка времени, предстоящей педагогу аттестации или участия в конкурсе и т.п. Все они в разной степени присутствуют в школе. Стресс может возникать и из-за внутренних причин: неоправданных ожиданий, завышенных требований к себе,

негативной оценки сложившейся вокруг человека ситуации. С одной стороны, стресс негативен и нежелателен, с другой — необходим. Как мышцам тела нужна тренировка, так и определенные психические нагрузки человеку нужны для того, чтобы приобрести полезный для него опыт поведения в новой ситуации. Но если эти нагрузки избыточны, то начинаются проблемы: повышение артериального давления, раздражительность, депрессия, нарушение сна. Устойчивости к нагрузкам педагог может научиться. Например:

- ✓ не говорить всегда «да», если хочется сказать «нет»;
- ✓ не торопиться везде и всюду (если на работе не торопиться иногда просто не получается, то дома желательно «сбавлять обороты»);
- ✓ стараться спать не меньше 6 часов в сутки (а при наличии такой возможности и больше);
- ✓ стараться менять свои негативные установки на позитивные (мысли вроде «эту аттестацию я не пройду» лучше заменять на «будет сложно, но я справлюсь») и т.п.

Умение рефлексировать собственные стрессы и справляться с ними — это залог того, что педагог не будет создавать стрессовых ситуаций и для детей. Работая с детьми, нам очень важно об этом всегда помнить и стараться не превращать, например, столь распространенные в школе контрольные работы, тесты, диагностики, ОГЭ или ЕГЭ в стрессогенные факторы для ребенка.

Активное слушание. Казалось бы, эта компетенция присуща любому человеку. Но это не так. Когда ученики отвечают на уроке, а мы выслушиваем их ответы, — это еще не активное слушание. Оно предполагает особое умение человека не перебивать другого; не стремиться, недослушав, сразу начать спорить с ним; не навязывать ему свои мысли; не стремиться переносить акцент в разговоре на себя самого. В процессе активного слушания мы можем стараться сохранять зрительный контакт с собеседником, поддерживать говорящего кивком головы или короткими репликами, можем уточнять сказанное им. Мы показываем, что готовы выслушать все его аргументы, правильно понять его, его мысли, чувства, эмоции. Для педагога это незаменимая компетенция еще и потому, что, активно слушая ребенка, мы создаем основу для доверительного диалога с ним и, соответственно, для дальнейшей продуктивной работы. Ведь желание быть услышанным и понятым живет в каждом из нас, но особенно остро — в ребенке.

Эмпатия. Эмпатия тесно связана со способностью человека активно слушать другого. Но все же это не одно и то же. Эмпатия (вчувствование) – это, прежде всего, наша способность дать почувствовать другому человеку, что он нам интересен, что мы его понимаем. Быть эмпатичным – это значит почувствовать себя на месте другого и посмотреть на мир его глазами. Эмпатия педагога особенно важна детям, оказавшимся в непростой жизненной ситуации, тем, кому в данный момент необходимо участие взрослого, его понимание, сочувствие. Эмпатия – это та компетенция, которая востребована в основном в индивидуальной работе с детьми. Педагог просто не в силах одновременно глубоко проникнуть в переживания всех детей, с которыми он работает. При этом педагогу важно быть и уверенным в себе, иметь достаточно высокую самооценку, уметь, как часто говорят, «выстраивать границы», чтобы слишком глубокое вчувствование в других людей не сделало его самого уязвимым. И, наконец, стоит помнить: что не только чувства, но и рассудок дает нам порой не меньше возможностей понимать ребенка и находить с ним общий язык.

Критическое мышление. Поток информации, который мы получаем отовсюду, возрастает с каждым годом. Это связано, в первую очередь, с развитием сети интернет. Там информацию можно получить за секунды. Однако все труднее становится ее анализировать, отделять факты от вымысла. Развитие критического мышления предполагает, прежде всего, выработку привычки задавать себе вопросы: так ли это на самом деле, могу ли я доверять этому источнику информации, что об этом пишут другие источники, где еще я об этом могу узнать? Обладая критическим мышлением, мы умеем различать факты и мнения, мы чаще используем в своем лексиконе фразы вроде «на мой взгляд...», «по мнению...», «как считают...» и т.п. Мы знаем и стараемся показать это своим воспитанникам, что могут существовать разные точки зрения по одному и тому же вопросу, что любое утверждение нуждается в доказательствах и аргументах, что, некритично воспринимая информацию, легко стать объектом манипуляции.

Межкультурная компетенция. Один из главных вызовов настоящего времени — нарастающая нетерпимость в отношениях между людьми, чем-то непохожими друг от друга. В современном мире происходит более четырех десятков вооруженных конфликтов, и их число только возрастает. Интенсивнее ведутся кибервойны, финансовые войны. Агрессивное поведение людей на улицах — тоже давно уже

не редкость. Согласно «Глобальному индексу миролюбия» последние несколько лет наша страна занимает всего лишь 151 место из 164. Умение жить в согласии с непохожими на нас людьми, понимать и принимать различия, уважать образ мыслей другого человека, пожалуй, самая востребованная и самая необходимая на сегодняшний день компетенция педагога. Ведь большинство современных российских школ – это школы, где обучаются дети разных национальностей, разного вероисповедания, разного материального положения, представители разных молодежных субкультур. К тому же создать благоприятные условия для развития такой компетенции у ребенка может только педагог, сам обладающий ею. Способность понять другой образ жизни, заинтересованное отношение к иным культурным традициям, открытость к взаимодействию с другими людьми, готовность подвергать сомнению собственные негативные стереотипы в их отношении, умение сдерживать свою раздражительность по их поводу – вот лишь некоторые характеристики этой компетенции, без распространения которой в обществе сложно будет представить его процветающим.

Юмор. Юмор позволяет добродушно и миролюбиво посмотреть на мир вокруг, на свои и чужие недостатки, позволяет легче переживать страхи, жизненные невзгоды. Кроме того, смех – это наше личное и к тому же совершенно бесплатное лекарство: он стимулирует сердечно-сосудистую деятельность, улучшает дыхание, благотворно влияет на центральную нервную систему, вырабатывает эндорфин, помогающий нашему организму бороться с болью. Юмор способствует и налаживанию межличностных отношений с нашими воспитанниками, созданию творческой атмосферы в нашей совместной с ними деятельности, преодолению многих школьных конфликтов. Шутка вместо окрика в сочетании с мягкой улыбкой часто помогает нам разрядить напряженную обстановку в отношениях с детьми, создать в классе доверительный психологический климат. Чувство юмора можно развивать и поддерживать в себе: смотрите комедии, смейтесь над анекдотами, придумывайте остроумные выходы из уже случившихся конфликтов, рассказывайте о смешных случаях, произошедших с вами. А еще не забывайте слова Того Самого Мюнхгаузена: «Улыбайтесь, господа, улыбайтесь! Серьезное выражение лица еще не признак ума. Помните, что самые большие глупости на Земле делаются именно с этим выражением лица».

Профессиональная стойкость. Бесспорно, этим качеством может обладать педагог со сформировавшейся профессиональной позицией

именно в области воспитания. Опытные педагоги, рассказывая о своей педагогической деятельности, часто упоминают о большом количестве сменившихся директоров, чиновников, руководящих образованием, и о том, как в зависимости от этой смены менялись запросы и требования. Тем не менее, педагог, для которого воспитание детей имеет большое значение, всегда проповедует «законы порядочных людей».

Умение вести диалог. Диалог, сам по себе, дает человеку возможность находиться в активной позиции. Для ребенка важно, чтобы он был позитивным. Это дает ему возможность ощутить свою значимость, понять, что его слушают и с его мнением считаются. Особого внимания от педагога требует общение, без которого не может происходить развитие ребенка ни как личности, ни как индивидуальности. Хорошо, когда ребенок находится в группе (будь то школьный класс, команда, кружок и т.д.) в которой присутствует товарищеское общение, которое предполагает взаимопомощь, доброжелательность и заинтересованность участников в достижении общих целей. Как правило, общность, в которой находится человек, формирует некий эталон общения. Соответственно, чем значительнее для ребенка эта общность, тем более значительно то влияние, которое она оказывает на формирование и развитие его отношений к другими детьми, а соответственно и на выбор стиля общения с ними. Педагог должен учить ребят признавать ценность каждого человека, способствовать формированию психологических знаний, умений и навыков, позволяющих разобраться в другом человеке, прививать им дружественный тон общения.

Организаторская компетенция. Педагог должен быть ориентирован на создание условий для организации разных видов деятельности, что дает возможность детям выбрать ту, которая более всего соответствует его индивидуальным потребностям, ту, в которой он лучше всего может реализовать себя. В противном случае, у ребенка может возникнуть потребность самоутвердиться среди сверстников, нарушая дисциплину, идя на конфликты или каким-то иным неконструктивным способом. Нужно отметить, что это педагогическое умение отличается от умения просто «провести мероприятие». Это способность педагога найти подходящую форму дела, подключить детей к его подготовке и проведению, к рефлексии успехов или неудач прошедшего дела. Здесь важно и умение педагога занять в совместной деятельности разные позиции: организатора, участника, наблюдателя и т.д.

Быть хорошим педагогом — это не только обладать некоторыми важными компетенциями. Быть хорошим педагогом — это еще и способность занимать профессиональную позицию во взаимодействии с детьми. Такая позиция может быть разной и определяться конкретными условиями взаимодействия. Например:

- **1.** «Наблюдатель» внешнее, беспристрастное, опосредованное наблюдение за жизнью детской общности.
- **2.** «Консультант» включенное ситуативное или систематическое наблюдение за жизнью детской общности.
- «Наставник» опека, попечительство, вовлеченность в совместно-распределенную деятельность членов детской общности, но без права принятия официальных решений или распоряжений.
- **4.** «Тренер» официальный руководитель детской общности, как правило спортивной направленности, высокий официальный статус
 - с правом принятия решений, обязательных к неукоснительному выполнению всеми членами детской общности.
- 5. «Вожатый» традиционная позиция взрослого руководителя во временных детских объединениях, детских и юношеских летних лагерях и т.п. Совмещает как официальные, так и неофициальные статусно-ролевые функции.
- **6.** «Неформальный лидер» неофициальный, иногда даже харизматический лидер детской общности;
- 7. «Аниматор» это своего рода массовик-затейник, профессионал-игровик, функционал аниматора это социально-культурная деятельность, предоставление социально-культурных услуг, «конструирование особых обстоятельств совместного бытия праздников, фестивальных мероприятий, митингов или шествий, акций и т.п.
- 8. «Арбитр» это независимый омбудсмен официальный посредник между детьми и взрослыми в их ближайшем социальном окружении, третейский судья или независимый представитель в отношениях детей с учреждением образования, с семьей, с гражданскими социальными институтами.

На этом завершаем предисловие к данному разделу и попробуем практически рассмотреть некоторые различные варианты педагогической позиции, находящихся в нашем арсенале в динамичном процессе управления детским коллективом.

Командир

– Я отдаю команды четко и точно. Что делать, как делать и зачем. И не следует забывать, что приказ – закон для подчиненного.

Демократия? А что это такое?

Ах, ну да, демократия... Не уверен в ее необходимости, но вполне допускаю в качестве элемента своей системы управления. Можем обсудить необходимость принятия отдельных моих решений. Это даже иногда бывает полезно. Но только после того, как они выполнены. Так же четко и точно, как я отдаю свои распоряжения.

Может показаться, что этот монолог написан с некоторой иронией, обозначающей наше отношение к позиции Командира, как к не слишком правильной, не слишком продуктивной в педагогическом отношении. Эта можно обсуждать.

Но, мы уверены, есть ситуации, в которых педагог может и должен быть командиром! Ведь при спасении людей из горящего дома (не дай бог), переправе через горные реки, оказании помощи пострадавшему жесткий командир будет существенно эффективнее мягкого демократа.

Короче говоря, командовать надо уметь! И, как говорится, применять этот навык по назначению.

Правитель

– Я не командую. Не мое это дело.

Не стоит забывать о том, что мы педагоги. Пусть руководят сами дети. Это очень полезно для их развития, для развития коллектива.

Такая система управления демократична. Она вполне может предполагать наличие самых разнообразных органов самоуправления и «детских должностей».

Я в своем коллективе просто занимаю «руководящие высоты» и принимаю основные решения. Честно говоря, мне лучше видно, что для чего нужно и как коллектив должен жить.

Да и инициативы у них пока маловато...

Готовы выразить мнение, что каждый из нас в той или иной мере стоит на этой позиции. Если не двумя ногами, то одной или как-нибудь «на носочках».

Мы, авторы данного пособия, про себя готовы сказать, что часто ощущаем, что «так делать не очень хорошо, но иначе не получается».

При этом уверен, что данную позицию надо уметь «включать» и «выключать». Как собственно и многие другие.

Наставник

— Что-то, ребята, у вас тут вот дело явно не идет. Мне кажется, что это результат ваших ошибок, которые вы сами пока не замечаете.

Думаю, мне стоит вам помочь. Давайте обсудим, что и как надо сделать делать для того, чтобы ситуация нормализовалась...

Советник

– Друзья, вы достаточно опытны и мудры, чтобы принимать самостоятельные решения. Вы сами решаете, что, как и для чего мы будем делать.

Но я всегда с вами. Я всегда готов поделиться с вами опытом и знаниями или просто мнением по интересующему вас вопросу.

Вы всегда можете обраться ко мне за советом.

Вряд ли стоит говорить о том, что в позициях Наставника и Советника есть некоторая схожесть. Но есть и одно различие, которое является определяющим: если в первом случае инициатива принадлежит педагогу, то во втором она на стороне ребят. Надо ли обсуждать, насколько это существенно, сколько усилий приходится порою приложить нам для того, чтобы без ущерба для общего дела от первой позиции перейти ко второй?!

Кризисный управляющий

– Ребята! Скажем прямо, в этой области у нас образовался кризис. Не смотря на все мои (и не только мои) советы и помощь дело не идет! Давайте договоримся, что на некоторое время это дело возглавлю я, стану его руководителем и организатором.

Не навсегда! Как только кризис будет преодолен, я передам дело под ваш контроль и постараюсь, а также постараюсь передать вам свой опыт его организации, накопленный за период работы кризисным управляющим.

Лично я считаю, что эта позиция может стать очень продуктивной и демократичной, если в полной мере соблюдены все правила «входа» и «выхода» из нее.

Коллега

– У нас все в порядке! Дела идут успешно безо всякого моего руководящего вмешательства.

Я очень рад и в такой ситуации с удовольствием буду выполнять все обязанности члена нашего коллектива: принимать участие в общих делах, выполнять поручения и т.д.

Кто-то скажет, что это фантастика — «безо всякого моего руководящего вмешательства». У кого-то могут возникнуть справедливые сомнения в том, что мне (или ему самому) удастся реально перейти на эту позицию и удерживать себя от педагогических комментариев и руководительских коррекций типа «ну кто же так делает, я же вас совсем по-другому учил».

Все эти мнения имеют полное право на существование. Я хочу лишь заметить вот что.

Важно, чтобы ребята знали и видели, что их руководитель, точно так же, как и они сами, готов, любит, не стесняется колоть дрова, писать заметки в газету, играть роли в сценках и даже подметать пол.

Может быть, благодаря этому у ребят возникнет более адекватное отношение к ситуациям, когда их руководитель не участвует в этих делах. Не потому что дела это не соответствуют его положению в обществе, а потому что в данный момент он занят делами другими, не менее жизненно важными.

Есть иная проблема. Не во всяком коллективе и не каждого руководителя ребята будут воспринимать как обычного коллегу с различными вытекающими из этого момента последствиями. Но с этим, как говорится, нужно и можно работать.

Друг-товарищ

Не очень получается начать эту часть в изначально выбранном стиле. С полусерьезного, немного игривого монолога.

Здесь все серьезно на сто процентов. Решение вопроса о целесообразности и возможности установления дружеских отношений между педагогом и ребенком, на мой взгляд, зависит от решения, на каких принципах вообще строятся отношения взрослого и ребенка, насколько неизбежна и велика так называемая «дистанция» между ними.

Мнения педагогов разнятся: от признания того, что искренние и доверительные человеческие отношения обязательны и к ним надо стремиться, до утверждения того, что всевозможные «дружеские за-игрывания» являются атрибутом педагогического непрофессионализма.

Не вижу полезным именно здесь анализировать существующие взгляды. Позволим лишь кратко обозначить наш.

«Дистанция» неизбежна. Она всегда будет присутствовать, на то есть множество причин: разница в возрасте и много-многое другое, причем держится эта «дистанция» не с одной, как это иногда утверждают, а чаще всего с обеих сторон. Размер варьируется субъективно: от условной «демаркационной линии» до непреодолимой пропасти.

Наряду с неизбежностью «дистанция» полезна. Без нее многие процессы взаимодействия начинают «идти не так», а у педагога появляется опасность из «Друга-товарища» перейти «Рубаху-парня».

При это мы искренне убеждены, что дружеские отношения взрослых и ребят, основанные на открытости, взаимном уважении и доверии, совершенно необходимы в нашей деятельности.

Лидер

Тоже без вступительного монолога.

О лидерстве и лидерах написано очень много, в то же время понятие это многогранно и не всегда однозначно.

Хочется начать с того, что каждый лидер индивидуально выстраивает тактику и стратегию своих действий, так или иначе включая в них те или иные элементы большинства из перечисленных выше позиций: лидер может быть и командиром, и коллегой, и наставником. В то же время он может ими не быть и при этом лидерство не сводится ни к одной из этих позиций.

Сущность лидерства — быть авторитетом и примером, вести за собой: «За мной! Делай как я!»

Многие лидеры умеют и исповедуют в качестве своего стиля «работу изнутри», считая это более эффективным методом по сравнению с «начальственным давлением сверху».

Лидерство может быть авторитарным и демократическим; это положение уже давно стало хрестоматийным.

Короче говоря, вот она, казалось бы, истина. Конечно, педагог – лидер своего коллектива, все остальное – «детали», элементы его тактики и стратегии!

Надо только определиться в самом важном вопросе: педагог лидирует сам или делит лидерство с ребятами, членами своего коллектива. От этого зависит очень многое в «выстраивании» его позиции.

Стоп!

— Вверенной мне властью, в связи с возложенной на меня ответственностью я принимаю решение прекратить ... (по ситуации: «движение по этому маршруту», «постановку этого спектакля», «эту игру» и т.д.), потому что ... (по ситуации: «это дело угрожает вашей жизни и здоровью (жизни и здоровью других людей)», «это дело унижает честь и достоинство людей», «в результате этого дела может быть испорчено ценное имущество» и т.д.)

Важно следующее: должны быть максимально четко сформулированы оба самых главных момента — что должно быть прекращено и по какой причине.

Нечеткость в этих вопросах, размытость формулировок, неопределенность понятий («Прекращайте базар – это убого!») вносит в ситуацию путницу и только добавляет ей нервозности.

И еще. Важно, чтобы коллектив, как и сам его руководитель, понимали, что руководитель имеет полное право на совершение столь жесткого деяния, не имеющего ничего общего с горячо любимой всеми демократией. Более того, это право одновременно является его обязанностью, ибо «беречь и сохранять» — святая обязанность любого педагога!

Вернемся к общим рассуждениям. Пришла пора заключительных выводов в стиле: «Итак, подведем итоги...»

Итак, поставленная задача выполнена: в нашем распоряжении набор позиций, которые могут стать типовыми шаблонами поведения педагога в различных ситуациях.

Как это и задумывалось, в самом простом варианте из этого набора можно просто выбирать: выбрал – и вперед, в более сложном можно моделировать линию своей педагогической деятельности, соединяя различные позиции и переходя из одной позиции в другую.

Кому-то этот набор покажется недостаточным, и он пополнит его плодами своего творчества и опыта. Отлично! – Никто не утверждает, что нынешний набор – конечный и исчерпывающий себя.

Каждому педагогу важно задумываться о том: «А кто я сейчас? «Лидер»? Или «Командир»? А это правильно? А как лучше?» Эффект от этого процесса рефлексии — однозначно полезный.

Как и всякий предмет, которым мы обладаем, получившиеся позиции обладают характером требования по отношению к нам самим. Самых простых требований два:

- 1) Освоить каждую из позиций, даже если она «пока не нужна»: как уже говорилось, командовать можно не любить и не хотеть, но уметь надо, потому что, когда это станет необходимо учиться будет поздно.
- 2) Научиться гибко и логично переходить из одной позиции в другую, например, из «Консультанта» превращаясь в «Наставника», а то и в «Кризисного управляющего».

Есть и еще одно требование, более сложное. Мы сознательно упростили ситуацию, с самого начала соотнося позицию педагога исключительно с *ситуацией* в коллективе. На самом деле, все значительно сложнее: есть третья переменная, играющая исключительно важную роль. Это – цель: в одну и туже ситуацию можно войти с разными позициями, преследуя разные цели и решая разные задачи.

Соотносить свою позицию не только с ситуацией, но и с целью, как мне кажется, задача более высокого порядка, чем те, о которых мы только что говорили. Этот вопрос надо обсуждать отдельно, но важно с самого начала иметь его в виду.

1.3. О событийности в воспитании и работе педагога как воспитателя

Уникальность педагогической профессии в ее сопричастности миру детства, радости и яркости детских переживаний и стремлений, возможности поддерживать взросление ребенка, развитие его личности. Понимание уникальности, ценности детства, шагов становления человека, определяет позицию педагога и содержание его профессиональную деятельности.

Определение ключевых проблем воспитания в свете новых социальных вызовов является важной задачей современного образования, требует переосмысления профессионально-личностной позиции педагога-воспитателя, утверждения значимых характеристик его деятельности, решаемых им задач и методов работы.

В условиях глобальных изменений в социокультурной и экономической сферах, произошедших в нашей стране за последние десятилетия,

важно, чтобы педагог в воспитательной деятельности удерживал общечеловеческие ценности и смыслы, стремился передать ребенку не только основы человеческой культуры и этики, но и помочь ему избежать моральной деградации, нравственной ущербности.

Убеждены: в современных условиях педагогом - воспитателем может стать лишь высоко образованный человек, искренний друг детей и подростков, сильный профессионал, способный к постоянному саморазвитию и творчеству, к нестандартным трудовым действиям, умеющий сочетать в своей деятельности достижения современной науки и педагогической практики.

По словам В.А. Караковского, педагог – это «пограничник на рубеже Современного и Вечного. Ему не только необходимо соответствовать постоянно растущим ожиданиям ..., но и всегда соотносить свою деятельность с логикой развития истории и культуры... Согласимся: мы работаем с непрерывно меняющейся личностью в непрерывно меняющемся мире.

Воспитание, воспитательная деятельность современного педагога — это постоянное самоопределение с ориентацией на жизнь, на будущее, на развитие. Воспитание — это деятельность, обеспечивающая процесс развития ребенка, работа с «живой ситуацией» взаимодействия с детьми. Педагог должен ориентироваться не на застывшие истины, а на свою жизненную позицию, собственные ценности, на понимание и поддержку процесса взросления ребенка. Главный принцип Я. Корчака в подготовке воспитателей звучит так: «Пусть ни один из взглядов воспитателя не станет непререкаемым убеждением, убеждением навсегда; сегодняшний день лишь переход от суммы вчерашних наблюдений к завтрашним, более глубоким обобщениям».

Для установления своей позиции педагогу важно осознание себя Учителем или Воспитателем, а не просто винтиком образовательного механизма, исполнителем предписанного. В книге А.Н. Тубельского есть размышление о трудном процессе самоопределения молодого педагога: «...это процесс забвения мертвых «истин» и обретение собственных ценностей – относительно образования, ребенка, относительно средств учительского труда, возможностей совместного поиска решений».

Работа с детьми обусловливается не столько социальными требованиями, задаваемыми государством, министерством, региональными чиновниками или администрацией школы, сколько запросом, идущим

от детей в непосредственном взаимодействии с ними. Важно почувствовать и понять, что истинно волнует воспитанников, значимо для них сегодня, является задачей их самоопределения и саморазвития.

В современных условиях социальных, экономических преобразований в стране вопросы воспитания школьников с использованием системы гуманистических идей носят первостепенное значение. Важно удерживать внимание на понимании основ гуманистического воспитания, которые содержательно представлены в трудах Л.В. Алиевой, Ш.А. Амонашвили, Р.А. Валеевой, А.В. Гаврилина, Д.В. Григорьева, А.И. Григорьевой, Н.С. Дежниковой, О.В. Заславской, В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, С.Д. Полякова, Н.Л. Селивановой, П.В. Степанова, И.В. Степановой, А.Н. Тубельского, Т.В. Цырлиной. В этих работах анализируется содержание воспитательной деятельности педагога в условиях утверждения гуманистической парадигмы.

Современная задача воспитания найти способы активного взаимодействия с учащимися, созвучные их внутренним смыслам, где проявляются лучшие качества человека, общие и личные гуманистические нормы, и ценности. Именно гуманистический подход привносит в педагогическую науку и практику идеи со-бытия и диалога (полилога), представленные в работах Н.М. Борытко, Д.В. Григорьева, Ю.В. Громыко, И.Д. Демаковой, И.А. Колесниковой, Н.Б. Крыловой, Л.И. Лузиной, А.В. Мудрика, Н.Л. Селивановой, М.В. Шакуровой, И.Ю. Шустовой и пр.

Наша цель – прояснить содержание воспитательной деятельности педагога с ориентацией на гуманистическую парадигму образования, где в основе лежит отношение к ребенку как к высшей ценности, признание и уважение его способности и права на самоопределение и саморазвитие, приоритет открытого личностного взаимодействия с воспитанниками с выходом в со-бытие.

Раскрыть основные характеристики воспитательной деятельности, а именно: ценности профессиональной деятельности педагога как воспитателя, цели воспитательной деятельности, приоритеты и функции воспитательной деятельности педагога. Содержание деятельности педагога - воспитателя, ориентированного на развитие ребенка, включает: целостное изучение ребенка, создание условий для его самореализации и саморазвития, организации активной жизнедеятельности детей.

Представить значимый принцип современного воспитания – со-бытийный, который предполагает, что воспитание выстраивается как инсти-

туционально оформленная реальность ценностно-смыслового взаимодействия взрослых и детей, в которой дети осваивают культурные образцы и нормы отношений и деятельности, постигают общечеловеческие ценности и смыслы, находят новое понимание себя, других людей и мира.

Исходной точкой воспитания являются *ценности профессиональной деятельности педагога как воспитателя*. Основной ценностью такой деятельности является ребенок (его личность и индивидуальность), его развитие, детство. Если педагог полагает главной ценностью своей деятельности ребенка, то он берет на себя ответственность за то, чтобы ребенок состоялся как человек: не был сломлен или унижен, узнал, кто он, понял свои интересы и возможности, уяснил, что он умеет или не умеет, хочет и не хочет.

Развитие ребенка как ценность воспитательной деятельности требует от педагога глубокого понимания этого процесса. Деятельность педагога- воспитателя включает создание условий, обеспечивающих целостный и успешный процесс развитие ребенка, понимание и устранение преград и опасностей на этом пути. Психологи подчеркивают, что фактором, тормозящим процесс развития ребенка, являются страх. Страх рождает у воспитанника чувство неуверенности в себе, комплекс неполноценности, следствием чего, как правило, становится агрессия, заторможенность и уход в себя. Тормозом развития зачастую делаются пережитые детьми несправедливые обвинения взрослых в «прегрешениях», которых они не совершали или совершали нечаянно. Детские переживания страха, вины или стыда сохраняются на долгие годы, мешая ребенку чувствовать себя счастливым, выходить на самостоятельные действия и поступки. Педагог обязан помогать детям преодолевать стрессы и внутренние комплексы, поддерживать их уверенность в себе, способность осознать и преодолеть свои трудности. Важно говорить воспитаннику о его хороших качествах и поступках, поддерживать его стремления. Не менее важно понимать, какие факторы стимулируют процесс развития личности ребенка. Главным фактором, который стимулирует этот процесс, психологи считают эмоциональную стабильность жизни ребенка.

Цели воспитательной деятельности выводятся из ценностей. Примером поиска цели воспитания может служить педагогическая концепция Януша Корчака, для которого целью гуманистического воспитания было воспитание активной и самостоятельной личности, а важнейшими принципами воспитательной деятельности — уважение к личности

ребенка, его внутреннему миру; признание прав ребенка; гармонизация «разумного воспитания» и самовоспитания детей в процессе их активной и разнообразной деятельности; принцип гласности и открытости, связи детского дома со средой. Главными воспитательными задачами было обеспечить (создать условия) нравственного и физического развитие ребенка; организацию демократичного детского самоуправления, которое давало реальную власть воспитанникам и направляло процесс создания единого воспитательного коллектива, развивающегося на принципах сотрудничества, доверия и взаимной договоренности. Следовательно, если ценность – право ребенка на уважение, то, соответственно, цель – отслеживание, как соблюдается данное право в детском сообществе, в процессе детско-взрослого взаимодействия. В процессе воспитательной деятельности цели осознаются и анализируются, ранжируются и выверяются по степени значимости каждой из них для создания условий развития воспитанника.

Приоритеты воспитательной деятельности педагога. Здесь выделим идеи К. Роджерса о том, что личность ребенка для педагога всегда должна быть важнее любой педагогической проблемы; что настоящее ребенка педагогу следует считать более важным, чем его прошлое и будущее; что чувства и переживания ребенка значительнее, чем его знания и мысли; что понимание важнее, чем объяснение, а принятие намного важнее исправления, что внутренняя устремленность педагога на развитие ребенка (на его ценности, выборы, приоритеты) важнее, чем любые педагогические декларации и инструкции. В воспитательной деятельности должен присутствовать оптимистический взгляд на ребенка, опора в работе с ним на позитив. По мнению К. Роджерса, человек есть не то, что он есть, а то, чем он может стать. Ресурс развития человека заложен в нем самом, в нашем отношении к нему (вере в лучшее, что в нем есть). Задача педагога-воспитателя выступить в позиции фасилитатора, поддерживающего процесс становления и развития ребенка.

Фасилитаторскую деятельность можно рассмотреть, как приоритет воспитательной деятельности педагога. Педагог-фасилитатор естественен, открыт для общения, для диалога, он относится к своим ученикам с доверием, стремится увидеть мир их глазами, ему свойственно теплое, понимающее отношение к детям. Он сам живет настоящим и помогает детям жить настоящим, исповедуя принцип Роджерса: «настоящее важ-

нее прошлого и будущего». Обобщая результаты многочисленных исследований на данную тему, С.Л. Братченко вводит понятие «фасилитативная способность педагога», раскрывая его через способность педагога сочетать пять искусств: искусство уважения, искусство понимания, искусство помощи и поддержки, искусство договора и искусство быть самим собой. Фасилитаторскую деятельность, на наш взгляд, можно рассматривать как новую культуру педагогической деятельности — гуманитарную культуру и искусство воспитания.

Функции воспитательной деятельности педагога:

- ✓ воспитательная деятельность реализуются в обучении, в процессе классного руководства, организации жизнедеятельности детей в школе и во внеурочной деятельности (кружки, студии, секции, клубы, детские творческие объединения и т.д.). Воспитательная деятельность, таким образом, пронизывает всю профессиональную деятельность педагога, определяя ее идеологию, стратегию и тактику;
- ✓ воспитательная деятельность является концептуальной основой системы педагогической деятельности, и ее эффективность определяется качественными изменениями в развитии детей, их личностном росте;
- ✓ воспитательная деятельность осуществляется на «территории», где педагог и дети «живут» вместе: это пространство детства, где ребенок реализует свои ведущие потребности; педагогическое пространство, где педагог осуществляет воспитывающую функцию, осознает личностную и профессиональную позицию; пространство взаимодействия взрослых и детей, детско-взрослая общность как основа воспитания и взаиморазвития.

В этих условиях меняется смысл управленческой функции педагога: от прямых распоряжений и внедрения норм он переходит к поддержке процессов самоорганизации, самоуправления, самодеятельности детей.

Содержание воспитательной деятельности педагога. Изучение воспитательной деятельности лучших педагогов XX в. в Европе и России показало, что содержанием воспитательной деятельности педагога, ориентированной на развитие ребенка, является: изучение ребенка; создание условий его самореализации и саморазвития; организация активной жизнедеятельности детей.

Изучение ребенка. С помощью наблюдений и специально организованного изучения физического состояния и личностного развития детей педагог определяет рациональные пути организации воспитательного процесса. Педагог старается изучать ребенка в целостности, рассматривает возрастные особенности, знакомится с каждым ребенком как представителем определенной социальной и культурной среды. Стремясь лучше понять ребенка, он зачастую погружается в воспоминания о собственном детстве, ставит себя на место ребенка.

Он может использовать сравнительно-эволюционный метод, который помогает ему фиксировать динамику развития каждого ребенка; анализирует предметы детского творчества (сочинения, рисунки и пр.); наблюдает за детьми в их свободном общении со сверстниками, в разнообразной деятельности, совмещая воспитательную деятельность с исследовательской.

Валеевой Р.А. сформулированы принципы исследовательской деятельности в воспитании, которые важно знать и использовать современным педагогам: интерес к ребенку; принятие каждого ребенка таким, какой он есть; уважение самоценности любого ребенка; принцип педагогического оптимизма; отношение к ребенку как целостной личности; проведения исследования не «вообще», а для решения конкретной задачи. Исследование должно быть хорошо продумано, его результаты должны быть зафиксированы письменно; смыслом исследовательской деятельности должно стать составление индивидуальной программы развития каждого ребенка. Важный принцип — отказ от сравнения детей, выбор в качестве критерия оценки динамику процесса развития.

Создание условий для самореализации ребенка как цель и результат воспитательной деятельности педагога. Педагоги-гуманисты соглашались с Аристотелем, утверждавшим, что самореализация человека — это реализация сущности, которая имеется в нем с самого рождения, они признавая уникальность каждого ребенка, его непохожесть на других, стремились понять условия для реализации этой непохожести. Уважение к ребенку в XX веке становится одним из значимых принципов воспитания, ибо уважение ребенка педагогом является основанием для уважения ребенка к самому себе. Содержанием воспитательной деятельности в реализации данного принципа является создание условий для утверждения самосознания воспитанника, воспитание в нем убежденности, что он способен на выбор и творческую самореализацию и сам является творцом самого себя. Чем выше самопринятие и самоуважение

ребенка, тем лучше он понимает и принимает других людей, свободнее управляет своими эмоциями и поведением, активнее стремится к творчеству и самореализации. В этих условиях процессы социализации и индивидуализации идут эффективнее.

Организация активной жизнедеятельности детей. Принцип активности и самостоятельности воспитанника является основной идеей гуманистической концепции. Активность ребенка при этом рассматривается: как жизненная потребность ребенка, условие и показатель развития его способностей и дарований, как средство достижения успеха в самореализации и саморазвитии. Именно в активности ребенка проявляется его мыслительная деятельность, способность к осознанному самоопределению, его субъектная жизненная позиция.

Активность ребенка не может быть сформирована в условиях авторитарной педагогики, излишней опеки и избыточным вмешательством взрослых в жизнь детей, их доминированием в организации деятельности. Задача воспитания перевести деятельность детей, в которую они включены совместно со взрослыми, в самодеятельность; дисциплину в самодисциплину. Активность и самостоятельность ребенка является источником его развития, а, с другой стороны, выступает как результат воспитания.

Со-бытийный принцип воспитания. В основе профессиональной деятельности педагога - воспитателя лежит его умение взаимодействовать с ребенком, с детским коллективом. По словам О.С. Газмана, «поиск совместно с детьми нравственных образцов, лучших образцов духовной культуры, культуры деятельности, выработка на этой основе собственных ценностей, норм и законов жизни составляют содержание работы воспитателя...».

Позиция педагога наиболее отчетливо проявляется в непосредственном его взаимодействии с детьми. Именно здесь он по-настоящему является носителем человеческих ценностей и смыслов, ставит их в основу своего отношения к другим. Во взаимодействии с детьми педагог ощущает себя причастным миру детства, бережно и уважительно относится к личности ребенка и его самостоятельности. В процессе взаимодействия с детьми педагог проявляет всю глубину личностного в себе, «опирается на гуманистическое внутреннее образование — положительное мировосприятие, отношение к детству как самоценности ... Педагоггуманист развивает и у себя, и у своих воспитанников неприятие наси-

лия, жестокости по отношению к человеку и ко всему живому, тонкое осознание экзистенциальной неповторимости каждого человека, демонстрирует конструктивность, способность принять на себя всю полноту ответственности за свою деятельность».

Со-бытийный принцип воспитания предполагает, что воспитание — это институционально оформленная реальность ценностно-смыслового взаимодействия взрослых и детей, в которой дети осваивают культурные образцы и нормы отношений и деятельности, постигают общечеловеческие ценности и смыслы, находят новое понимание себя, других людей и мира. Принцип со-бытийности означает, что феномен воспитания уходит от педагога, который выстраивает цель и методы воспитания (знает, как надо). Этот принцип выносится в сферу «между» воспитателем и воспитанниками, где педагог сориентирован не на заранее определенные цели и выверенные способы работы, а на сегодняшний день ребенка, на со-бытие, живой процесс взаимодействия с воспитанниками. Это возможно, если педагог и ребенок заинтересованы во взаимодействии, удерживают общее поле мысли и совместной деятельности. Задача взрослого — соответствовать детскому интересу, его любопытству, создать общее пространство жизни с ребенком.

Со-бытие не может произойти без диалога; в то же время настоящий диалог вероятен только в со-бытии. «Событие бытия» рассматривается М.М. Бахтиным как место встречи, точка пересечения, из которой может быть осмыслено как субъективное бытие личности, так и бытие вообще. Субъекты, по выражению М.М. Бахтина, это «выразительное и говорящее бытие», но бытие, выраженное двусторонне; оно осуществляется только во взаимодействии двух сознаний (Я и Другого); «это поле встречи двух сознаний, зона их внутреннего контакта».

Со-бытие как встреча взрослых и детей, их открытое взаимодействие на равных в общем пространстве жизни. Жизненными представляются идеи М. Бубера, который выделяет пространство «МЕЖДУ» как истинное место человеческого со-бытия, где возможен настоящий диалог, настоящий урок, настоящее, а не превратившееся в привычку объятие, настоящий разговор, настоящее познание. Живое воспитание возможно только в пространстве МЕЖДУ, где можно удержать его, открыть его образовательный потенциал. Ценности и смыслы вызываются самими участниками во взаимодействии на равных, когда взрослый является значимым и интересным воспитанникам, а они для педагога являются

самостоятельными личностями, к которым он проявляет неподдельный интерес, уважение и доверие.

Результатом воспитания в со-бытии будет духовное взаимообогащение, взаиморазвитие взрослого и ребенка. Со-бытие порождает открытие индивидуального смысла происходящего каждым участником взаимодействия и проявление совместного обновленного смысла для всех, общего ценностно-смыслового пространства.

Со-бытие осуществляет перевод отношений между педагогом и школьниками на другой уровень, от формализованных и институционально заданных выводит в пространство человеческих отношений, предполагающих равенство и открытость, свободу и ответственность. Отношения создаются не по «вертикали», когда позиция педагога возвышается над бытием ученика и регламентирует его деятельность, а по «горизонтали», когда учитель и ученик равноправны в своей человеческой сущности, обладают одинаковым правом на свободу и творческое самовыражение.

Со-бытийность предполагает возникновение детско-взрослой общности. Важно введение в теорию и практику воспитания понятия «детсковзрослая со-бытийная общность». Со-бытийные детско-взрослые общности в воспитании имеют принципиальное значение. Общность выражается для человека как его субъективное переживание, он становится сопричастен мыслям, чувствам, знаниям, ценностям другого, вследствие чего они непроизвольно присваиваются, становятся частью его самого. Если между педагогом и воспитанником не возникает общности или она по каким-нибудь причинам рушится, воспитание как трансляция воспитаннику культурных норм и ценностей невозможно. Общность проявляет и удерживает гуманистический тип взаимоотношений. В.А. Караковский отмечает: «Главное, что мне кажется совершенно необходимым для новой школы, – это гуманизация отношений внутри нее. Ведь отношения между людьми более чем что-либо влияют на формирование человеческой личности. Слова могут быть значимые и пустые, поступки – удачные и неудачные, а в отношениях соврать нельзя».

Детско-взрослая общность как явление коллективное создает у участников систему жизненных установок, актуализирует процессы социокультурной идентификации и формирования жизненных ценностей и смыслов. Большое значение имеет то, какие ценности и смыслы преобладают в общности, что вносит в общность взрослый. Детско-взрослая

общность должна выступать пространством для развития гуманистических ценностей.

Со-бытийное воспитание находится в настоящем, дети живут настоящим, им интересно и важно то, что происходит сейчас, волнует в данный момент. Такое воспитание основывается на понимании не внешних норм и правил, технологий и методик, которые зачастую устарели еще вчера, а педагогической реальности в живой ситуации непосредственного взаимодействия с детьми, в которой проявляются запросы и интересы детей, их позиции, их отношение к себе и к другим. О.С. Газман отмечал: «... воспитание опирается на реальные межличностные социальные отношения, процессы, явления как живые, естественные события окружающей человека действительности, способные вызвать эмоциональные переживания...».

Со-бытийное воспитание основано на реальных ситуациях взаимодействия с детьми. Работа педагога с детской ситуацией строится на осознании и понимании того, что волнует детей именно сейчас, на умении реагировать на актуальные жизненные запросы детей, умении понимать и принимать реальность детей, их интересы и ценности в настоящем, его умении моделировать и выстраивать взаимодействие с воспитанниками как со-бытийные ситуации. Д.В. Смирнов отмечает: «Педагогическое искусство – это как дар! А владение им – одаренность, данная конкретному педагогу! Педагогу – творцу «со-бытия», вдохновляющему на сценической площадке «пространство детства» ребенка к таинству образования... Педагог не только обнаруживает в процессе творчества глубинное, сущностное понимание реальности, он конструирует из него совместно с обучающимися новый мир».

Со-бытийное воспитание мы представляем как моделирование и проживание совместно с воспитанниками образовательных со-бытийных ситуаций, которые направляют их жизненное самоопределение, стремление к самовоспитанию и саморазвитию, поддерживают способность осознавать и отстаивать собственные убеждения и ценности, проявлять субъектную позицию в осознанной самореализации, в общении и деятельности.

Важно, чтобы такое взаимодействие не ушло в эмоциональную «тусовку», а вышло в образовательную плоскость, где каждый участник взаимодействия смог бы лучше понять и проявить себя, понять новое о мире, в котором он живет, о других людях. Образовательная ситуация —

это ситуация, где воспитанник находит образ человеческий в себе, открывает новое знание, ощущает новые (лучшие) качества и черты в себе, принимает это ощущение и понимание как личную ценность — это и есть переход в со-бытие, когда рождаются важные личные смыслы.

Самые важные ситуации — это те, которые меняют нашу жизнь, выводят нас на новое понимание себя, другого, мира. Они рождаются в живом открытом общении, в общем переживании, в интересном и захватывающем для всех деле. Тогда живая ситуация может рассматриваться как значимая встреча, со-бытийная детско-взрослая общность, в которой проявляются объединяющие всех ценности и смыслы. Это ситуация, в которой всем хорошо именно вместе, но где каждый может «петь свою песню», осознавать и проявлять себя, свою позицию в открытом общении, проявить то лучшее, что в нем есть. И здесь, действительно, речь идет о равенстве человеческой сущности педагога и ребенка.

Формирование педагога как воспитателя видится нам как его личное творчество. В основе со-бытийного воспитания лежат условия взаимодействия с воспитанниками в настоящем, здесь никто не может знать заранее как будут разворачиваться события, кто и как проявится. Учитывая это, воспитателю не следует стремиться загнать ситуацию в «прокрустово ложе», бороться с ее спонтанным разворачиванием — он может вжиться в нее, рассчитывать не только на свой опыт и педагогический багаж, но и на интуицию, педагогическое чутье, на чувство «внутреннего ребенка в себе». Н.Л. Селиванова отмечает: «Несомненно, что у разных педагогов процесс становления и развития личностно-профессиональной позиции имеет свои особенности. Ее становление наиболее эффективно происходит в процессе профессиональной деятельности, в основе которой принципы диалогичности, креативности, толерантности, эмпатического понимания, открытости».

В заключение сделаем ряд обобщений и выводов:

- воспитательная деятельность современного педагога это его постоянное самоопределение с ориентацией на жизнь, на будущее, на развитие ребенка, это работа с «живой ситуацией» взаимодействия с детьми;
- исходной точкой воспитания являются ценности профессиональной деятельности: ребенок, его личность и индивидуальность, его развитие;

- цели воспитательной деятельности выводятся из ценностей.
 Они должны удерживать понимание процесса развития ребенка в современных условиях;
- приоритетом воспитательной деятельности педагога должен стать оптимистический взгляд на ребенка, опора в работе с ним на его лучшие качества. Педагог должен выступать в позиции фасилитатора, поддерживающего процесс самовоспитания и саморазвития ребенка;
- содержанием воспитательной деятельности педагога, ориентированного на развитие личности ребенка, является изучение ребенка, создание условий для его самореализации и саморазвития; организация активной жизнедеятельности детей;
- позиция педагога воспитателя наиболее отчетливо проявляется в непосредственном взаимодействии с детьми. Именно здесь он понастоящему является носителем человеческих ценностей и смыслов, ставит их в основу своего отношения к людям. Феномен воспитания выносится в сферу «между» воспитателем и воспитанниками, где педагог ориентирован не на заранее определенные цели и выверенные способы работы, а на сегодняшний день ребенка, на со-бытие, живой процесс взаимодействия с ним.

Таким образом, воспитание — это институционально оформленная реальность ценностно-смыслового взаимодействия взрослых и детей, в процессе которого дети осваивают культурные образцы и нормы отношений, постигают общечеловеческие ценности и смыслы, находят новое понимание себя, других людей и мира.

1.4. Основные направления трансформаций подготовки и организации и деятельности педагогов как воспитателей

Возвращение интереса к проблемам воспитания в профессиональном сообществе заставляет внимательнее рассматривать фигуру педагога-воспитателя. Некоторые исследователи считают некорректным само понятие «педагог-воспитатель», аргументируя свою позицию тем, что любой педагог обязательно является воспитателем. Конечно, идеальный педагог всегда воспитатель. Но для всех имеющих дело с сегодняшними образовательными организациями, очевидно, что в практике это далеко не так. Более того, для многих педагогов, к сожалению, воспитательная деятельность была и остается самой непривлекательной составляющей профессиональной деятельности.

Используя понятие «педагог-воспитатель», мы хотим подчеркнуть, что объектом нашего рассмотрения является именно эта составляющая.

Современный педагог сталкивается с серьезными трудностями в воспитании. Они вызваны разными причинами.

Обозначим некоторые из них:

- ✓ девальвация ценности воспитания в педагогическом сознании;
- ✓ слабая мотивация к воспитанию у школьных педагогов;
- ✓ отсутствие системного подхода в воспитании;
- ✓ использование без учета происшедших в нашем обществе и в воспитанниках изменений старых форм и содержания воспитания;
- ✓ недостаточное взаимодействие, координация между участниками воспитания;
- ✓ доминирование количественных оценок результатов воспитания;
- ✓ недостаточная представленность в системе повышения квалификации проблематики воспитания, а имеющиеся курсы часто сосредоточены на формальной, «мероприятийной» стороне воспитания;
- ✓ слабая подготовка будущих педагогов к воспитательной работе в школе.

Современные исследования, посвященные анализу труда учителя, показывают, что серьезные изменения произошли в его жизненных ценностях. К сожалению, в общественном сознании образ педагога нередко ассоциируется со старыми представлениями о властном, авторитарном, бескомпромиссном человеке, для которого требовательность и принципиальность являются высшими ценностями.

Безусловно, такие представления мешают педагогу реализовать себя в роли воспитателя. Они создают некие негативные ожидания как со стороны учащихся, так и со стороны родителей.

Если иметь в виду формирование профессиональной позиции педагога как воспитателя, то обнадеживает тот факт, что основные мотивы педагогической деятельности лежат в сфере духовной и связаны с пониманием учителем своей гражданской и культурной миссии в обществе. Существенным для реализации учителем воспитательных функций является наличие у него чувства единения со школьным коллективом, восприятия школы как семьи, родного дома.

Указанные выше трудности, испытываемые педагогом в воспитательной деятельности, изменения, происшедшие как в педагогическом

сознании, так и в системе ценностей, приводят к необходимости выделить основные направления трансформации подготовки педагогов, организации их деятельности, которые могли бы облегчить им выполнение воспитательных функций.

На первом месте традиционно остается вузовская подготовка будущих педагогов как воспитателей. В период вузовского обучения, к сожалению, практически не идет речь о становлении личностно-профессиональной позиции педагога как воспитателя, хотя именно здесь должны закладывать ее основы. Решение этой задачи связано, прежде всего, с изменениями в содержании и организации педагогической практики.

Н.М. Борытко отмечает, что профессионально-личностное самоопределение студентов связано и с выбором форм их обучения. Самоопределению, которое играет существенную роль в формировании личностно-профессиональной позиции педагога, способствуют: анализ педагогических ситуаций, проводимый на семинарско-практических занятиях; проектное исследование, интегрирующее лекционный материал; лабораторно-практические занятия и педагогическая практика, которая нацелена на овладение системой методов понимания ребенка, понимания педагогического процесса и опыта учителя, применение системного подхода в проектировании и реализации внеучебной воспитательной работы, моделирование и представление своей педагогической системы.

Дальнейшее развитие данной позиции возможно в реальной педагогической деятельности. Личностно-профессиональная позиция педагога как воспитателя, в первую очередь, – результат собственных усилий педагога и лишь во вторую очередь результат деятельности администрации, педагогического коллектива образовательного учреждения.

В современных условиях педагог и как учитель, и как воспитатель должен быть личностно ориентирован, причем показателем такой позиции педагога является положение ребенка в системе отношений образовательного учреждения, его субъектность. Личностная ориентированность педагога — существенная составляющая личностно-профессиональной позиции педагога как воспитателя. В связи с этим на первый план выходит понятие «поддержка».

В.П. Бедерханова предложила трехфакторную модель поддержки личностно ориентированной позиции педагога, которая включает в себя субъективные, объективные и объективно-субъективные факторы. Первые связаны с « ценностно-смысловой сферой личности, самосознанием

педагога, с его самоактуализацией, принятием основных гуманистических ценностей, развитием рефлексивных и проективных способностей, положительной направленностью на педагогическую деятельность, его компетентностью, удовлетворенностью, творчеством» 1. Требования образовательной деятельности, осуществляемой в личностно ориентированной парадигме, которые являются основой личностного и профессионального самоопределения составляют вторую группу факторов. Третья группа факторов связана с организацией образовательной и профессиональной сред, выстроенных на принципах совместности, открытости, рефлексивности. В.П. Бедерханова также предложила способы, которыми может осуществляться психолого-педагогическая поддержка становления личностно ориентированной позиции педагога. Их, в первую очередь, определяет третья группа факторов.

В исследовании, проведенном А.И. Григорьевой в Центре теории воспитания ИТИП РАО, показано, что позиция педагога как воспитателя в условиях воспитательной системы школы может быть охарактеризована как полисубъектная. Это означает, что педагог является субъектом: воспитательного влияния во взаимодействии с ребенком и детским сообществом школы; личностного и профессионального развития себя (саморазвития) как воспитателя; формирования и развития педагогического коллектива как коллектива воспитателей; взаимодействия с семьей, представителями социума, социальными общностями (институтами), выходящими на ребенка, по активизации их воспитательного потенциала.

Еще одно направление изменений связано с необходимостью существенной трансформации системы повышения квалификации и переподготовки педагогов как воспитателей.

Основу содержания системы повышения квалификации и переподготовки педагогов как воспитателей составляют междисциплинарные научные знания о человеке и о личности как феномене историческом, антропологическом, психологическом, культурологическом, социальном, философском и педагогическом, а также о развитии тех обществ, в которых живет человек. Формы повышения квалификации и переподготовки должны быть, прежде всего, интерактивными.

Очевидно, что данные направления изменений подготовки педагогов, организации их деятельности взаимосвязаны и решение проблем по одному из направлений создает предпосылки для решения других проблем.

53

¹ См.: Бедерханова, В.П. Становление личностно ориентированной позиции педагога: Автореф. дисс. докт. пед. наук. — Краснодар, 2002. - C.18.

Безусловно, личностно-профессиональная позиция есть у каждого педагога. Другое дело – что она собой представляет, как «окрашивает» ее личность педагога, что включено в понятие «профессионализм».

Сегодня существуют различные подходы к пониманию профессионализма современного педагога.

Бурное развитие переживает компетентностный подход. По мнению В.И. Слободчикова, профессиональные компетенции педагога не могут передаваться «из рук в руки», а могут быть выращены путем включения каждого педагога в разработку комплекса разномасштабных образовательных программ: управленческих, учебных, воспитательных, дополнительного образования, развивающих программ конкретной ступени образования, научно-сервисного сопровождения. Участие каждого педагога в разработке совокупности таких программ позволяет ему пройти особые педагогические позиции: теоретико-методологическую, проектную, конструкторско-методическую, профессионально-деятельностную, диагностическую.

Спорным остается и вопрос о креативности педагога как об обязательной составляющей его профессиональной компетентности.

Что необходимо развивать у студента педагогического вуза и поддерживать у педагога — креативность или технологичность, то есть способность использовать различные образовательные и воспитательные технологии? Проще всего ответить, что нужно и то, и другое. На самом деле креативность — скорее личностная характеристика, чем профессиональная. Замечательно, когда педагог ею обладает, а если нет? Тогда на первое место выходит необходимость овладения различными технологиями организации воспитательного процесса. Конечно, креативность, проявляющаяся у воспитателя, открывает перед ним новые возможности в воспитании ребенка, но известно и другое, что излишнее формотворчество может и навредить воспитательному процессу.

В то же время исследование, проведенное польским педагогом Яном Лащиком, показывает возможность обучения педагога творчеству. Он считает, что «основные направления и цели реализованного обучения можно свести к трем следующим: создание творческих индивидуальностей путем формирования и развития у педагогов, обучающихся в специальных школах творчества, тех индивидуальных черт, которые способствуют получению творческих решений; подготовка участников к деятельности педагога творчества, т.е. снабжение их знаниями и методическими умениями, и образцами действия, позволяющими эффективно

развивать предрасположенность к творчеству других людей; создание групп людей, которые будут развивать и популяризировать этот вид педагогики и участвовать в других действиях, связанных с расширением знаний о творчестве»².

Принципиальное значение для развития личностно-профессиональной позиции педагога как воспитателя имеет его субъектность, которая является своеобразной гарантией как эффективности его воспитательной деятельности, так и его профессионального роста как воспитателя.

Важную роль в реализации педагогом воспитательных функций играют различные педагогические общности, прежде всего, педагогический коллектив.

Известно, что педагогический коллектив, как и любой другой, возникает в процессе совместной деятельности его членов. Исследования Н.С. Дежниковой, Г.Н. Прозументовой показывают, что педагоги испытывают определенные трудности в организации совместной деятельности. Тем не менее, именно совместная деятельность является важным условием развития личностно-профессиональной позиции педагога как воспитателя, так как дает каждому педагогу возможность оказаться в ситуации соотнесения и тем самым отрефлексировать свою педагогическую позицию и сравнить ее с позицией коллег. Навыки, полученные педагогами в процессе организации совместной деятельности, необходимы им при организации аналогичной деятельности в детской общности, коллективе.

Не менее важна для реализации воспитательных функций та система отношений, которая складывается в педагогическом коллективе. Именно отношения создают благоприятную или неблагоприятную среду для личностного и профессионального развития, самоопределения педагога. Взаимоотношения педагога и коллектива всегда складываются достаточно противоречиво. Задача и потребность сохранения своей индивидуальности требует от педагога определенного обособления; успешность и эффективность деятельности, особенно в воспитании детей, предполагает определенное слияние с педагогическим коллективом.

В исследованиях (Л.Н. Капустина, М.М. Поташник) выделены условия формирования педагогических сообществ, которые способствуют росту профессиональной культуры их членов. Среди них: решение профессиональных задач; осуществление профессиональной деятельности

55

² Лащик, Ян. Развитие теории и практики педагогики творчества (опыт Варшавского кружка): Автореф. докт. дисс.— М., 1994. — С.17.

в различных организационных формах (мастерские, мастер-классы, лаборатории, кафедры и т.д.); гуманистический характер деятельности по формированию педагогического сообщества; создание нормативноправовой базы функционирования сообщества, создание и сохранение его традиций; дифференциация социально-профессиональных ролей, выполняемых педагогом в том или ином сообществе.

Педагогический коллектив, различные педагогические сообщества играют особую роль в развитии начинающего педагога как профессионала. Это развитие зависит от характера педагогической концепции, разделяемой данным коллективом, сообществом, от открытости образовательной или воспитательной системы образовательного учреждения, от характера системы отношений в нем, от включенности молодого педагога в эту систему отношений, от наличия системы наставничества или тьюторства по отношению к начинающим педагогам. Последняя должна служить развитию как профессиональной, так и личностной индивидуальности педагога, не подавлять его инициативы, поиски. Тем более исследования Е.В. Яковлевой показывают, что молодые педагоги по сравнению со студентами проявляют более высокую креативность, которая сохраняется в течение первых 5–10 лет педагогической деятельности, а затем уменьшается.

Несомненно, что у разных педагогов процесс развития как профессионала свои особенности. Наиболее эффективно оно происходит в деятельности, в основу которой положены принципы диалогичности, креативности, толерантности, эмпатического понимания, открытости. Особое значение имеет педагогическая среда, в которую включен педагог как в своем образовательном учреждении, так и за его пределами.

Поиски нового подхода к реализации педагогом воспитательных функций продиктованы реалиями, сложившимися в отечественной системе образования, в частности, возросшей дифференциацией, специализацией педагогической профессии (учитель-предметник, классный руководитель, классный воспитатель, тьютор, педагог дополнительного образования, социальный педагог, руководитель детских общественных объединений и т.п.), расширением сферы деятельности педагога-воспитателя, его связей, контактов с различными общественными и государственными структурами.

1.5. Направления и средства профессиональной поддержки будущего педагога как воспитателя

1.5.1. Классного руководителя

В педагогической литературе, изучая проблему поддержки, чаще всего мы сталкиваемся с вопросами, раскрывающими суть педагогической поддержки ребенка. Безусловно, особенно в контексте гуманистической парадигмы, крайне важно для ребенка получить содействие в развитии индивидуальности, самовыражении и самоопределении.

Н.Б. Крылова, раскрывая вопрос поддержки с позиции культурологии образования, отмечала: «...поддержка рассматривается в более широком социокультурном контексте как элемент любого со-трудничества и взаимо-действия, поскольку она является проявлением позитивного отношения к деятельности человека и готовности к со-действию его начинаниям в самореализации, что предполагает не прост партнерские, а товарищеские отношения». Конечно, Н.Б. Крылова, О.С. Газман и другие ученые, рассматривали педагогическую поддержку в контексте отношений ребенка и взрослого, но разве нельзя отнести все вышесказанное к поддержке самого педагога?

Когда мы говорим о поддержке педагога, то имеется ввиду, что у педагога есть что поддерживать: он обладает определенным набором компетенций, но в какой-то момент наступил спад в его профессиональной деятельности. И для многих выходом является именно поддержка.

Довольно часто от представителей вышестоящих инстанций, в контексте поддержки педагога можно услышать: «Что это за необходимость такая – поддерживать педагога. Их никто не заставлял идти в профессию. Знали, на что шли». Конечно, они знали. Но, давайте посмотрим на проблему с другой стороны: профессия педагога – это вечные перегрузки, напряжение, стрессовые ситуации и, бесспорно, педагоги нуждаются в поддержке не меньше, чем сами дети. А если педагог еще и классный руководитель, то нагрузка и ответственность значительно увеличиваются.

Классный руководитель – педагог, ближе всего стоящий к ребенку. На него возложена ответственность за воспитание учеников своего класса. Он обладает большим потенциалом, у него больше возможностей влиять на ребенка, но для этого он должен быть спокойным, адекватным, мыслящим, не стоящим на месте в своем развитии.

Чтобы понять, каким образом можно оказывать поддержку классному руководителю как воспитателю, проведем небольшой анализ и обозначим некоторые очевидно существующие на сегодняшний день проблемы:

Проблема 1. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки «Педагогическая образование» среди перечня профессиональных компетенций, которыми должен овладеть выпускник, освоивший программу бакалавриата непосредственно с воспитанием, в той или иной степени, связаны: «способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности»; «способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого учебного предмета»; «способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности».

То есть, помимо общекультурных компетенций, выпускник должен обладать и профессиональными компетенциями, среди которых «способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития личности обучающихся (ПК-2)». То есть, по сути, требование общее – умение решать задачи воспитания... Никакой конкретики. По сути все отдается на откуп ВУЗу.

Проблема 2. В этой связи, исследуем программы высших учебных заведений педагогической направленности на предмет наличия курсов, связанных с воспитанием. Такие модули есть. Называются они, как правило, «Теория и методика воспитания» или «Теория и методика воспитательной работы». Но есть одно «но». Количество часов, выделенных на прохождение этого курса, в основном варьируется от 24 до 72 часов! Из анализируемых программ, только в Благовещенском университете курс составляет 270 часов. Таким образом, в вузах ситуация похожа на ситуацию в школе: есть вузы, которые ориентированы на воспитание и, за счет вариативной составляющей, они насыщают свои программы необходимыми курсами, а есть вузы, в которых в большей степени ориентированы на учителей-предметников.

Профессор кафедры педагогики Московского гуманитарного педагогического института (МГПИ) (ныне в составе МГПУ), доктор педагогических наук, заслуженный учитель России Валентина Сергеева, отвечая на вопрос о том, как педвузы готовят студентов к классному руководству, много ли часов на это отведено, ответила: «Программой предусмотрено шесть академических часов: четыре теоретических и два часа семинарско-практических. Этого, конечно, мало. Наши студенты «добирают» знания на элективных курсах по выбору: «Классное руководство в современной школе», «Проектно-организаторская компетентность», «Современные концепции воспитания». В комплексе получается значительный объем материала». И здесь первая проблема заключается в том, выбирают или нет студенты педвузов предоставляемые курсы, а вторая — в том, что классное руководство — это особый вид профессиональной деятельности педагога, который не восполняется только теоретическими знаниями.

Проблема 3. Отсутствие единства между теорией и практической деятельностью. Практика студента должна быть постоянной и содержательной. В настоящее время ситуация, можно сказать, тупиковая. С одной стороны, школа, принимая студентов на практику, должна обеспечить их педагогами, которые не используют студентов как исполнителей (будь то проведение урока, заполнение документации, проведение классного часа), а вводят студентов в основы профессии, показывая на практике как происходит процесс обучения и воспитания, чего на практике часто не происходит. С другой стороны, вузовские преподаватели часто «спихивают» студентов педагогам школы, не используя практику как наглядную демонстрацию и подтверждение той теории, которую они преподают в вузе.

Качество практики значительно улучшается, когда у педагогического вуза есть базовые школы и профессиональные учителя, на примере и с помощью которых можно готовить студентов к собственной практической деятельности.

Проблема 4. Не добавляет оптимизма и тенденция присоединения педагогических вузов к университетам. Если не брать во внимание тот крайне важный факт, что педагогические вузы — это особая аура, то конечные цели у студентов тоже отличаются: студенты университета в большей степени ориентированы на изучение и получение результата, будущие педагоги тоже работают на результат, но он в корне другой — как всему изученному научить детей.

Проблема 5. Значительно упал авторитет учителя и, как следствие, престиж учительской профессии. Кроме того, образование превратили в «сферу услуг». Соответственно, даже у тех выпускников вуза, которые приходят в школу по «велению сердца» пропадает профессиональная мотивация.

Итак, на выпуске из вуза, мы получаем педагогов, которые имеют небольшое представление о работе классного руководителя и еще меньшее представление о воспитательной деятельности. Поэтому, опытные заместители директоров школ по воспитательной работе организуют в своих школах «Школы молодых классных руководителей» или нечто подобное, чтобы поддержать молодых педагогов в деле выстраивания собственной позиции классного руководителя как воспитателя. В некоторых школах разработана система наставничества, большую роль играют методические объединения классных руководителей.

Но начнем по порядку.

В первую очередь остановимся на *мотивации педагога*. Мотивы – крайне важный аспект воспитательной деятельности классного руководителя. Это те движущие силы, которые побуждают человека к действию. От того, чем педагог руководствуется в своей деятельности – во многом зависит ее результат. Бесполезно надеяться на результат, если, к примеру, мотивом для проведения классного часа, является указание «сверху».

«Все факторы, участвующие в мотивационном процессе и обуславливающие поведение работника в процессе труда, принято называть мотивационными. Они составляют мотивационную структуру личности, которая подвержена непрерывным изменениям, но в то же время сохраняет устойчивость благодаря системе ценностей, регулирующей способы удовлетворения потребностей».

А.Б. Бакурадзе отмечает что по природе возникновения потребностей выделяются внутренняя и внешняя мотивационные доминанты. Внутренняя доминанта формирует такую деятельность, которая является самоценной для работника, и она не нуждается в стимулах руководства. Вот здесь у нас возникают некоторые сомнения. Предположим у педагога есть некие внутренние установки. Для него ценными являются определенные процессы, которые для некоторых его коллег не являются важными. Разве не получает такой педагог удовлетворение и поддержку в ситуации, когда он находит единомышленников? Когда он понимает, что он не одинок в своих представлениях о том или ином факте?

«Внешняя мотивационная доминанта проявляется под воздействием внешнего субъекта. Она может быть основана на вознаграждениях (внешняя положительная доминанта) и наказаниях (внешняя отрицательная доминанта), которые стимулируют желательное или нежелательное поведение работника в процессе труда».

Однако, ссылаясь на многочисленные исследования, А.Б. Бакурадзе отмечает, что эффективность трудовой деятельности работников выше в тех случаях, когда их усилия определяются внутренней мотивационной доминантой.

Что касается сферы образования, то трудно себе представить человека, который идет работать в школу с мыслью о хорошем заработке, поскольку, то, что в сфере образования очень скудные финансовые ресурсы – факт всем известный.

И. Млодик, позиционирующая себя как гуманистический психолог, отмечает: «Я видела учителей, реализующих самые разные мотивации: делиться накопленным опытом, увлекать личным интересом, выполнять собственное предназначение, неплохо зарабатывать, иметь длительный отпуск, получать любовь и признание, управлять чужими судьбами, уйти от неудач в личной жизни и еще много-много других. Я убеждена, что любая мотивация хороша, если она не злонамеренна, если она осознана и отделена от задач, которые стоят перед вами как перед учителем своих учеников. Потому что для процесса влияния нет ничего хуже, когда вы убеждены сами и убеждаете других, что делаете все ради них, а понастоящему это нужно только вам».

«...например, вы с детства привыкли брать на себя ответственность за все вокруг. Быть ответственным — совсем не плохое качество для учителя, если вы не продолжаете по привычке отвечать теперь уже и за своих учеников, взращивая в них предельную инфантильность. И не потому, что они балбесы и лодыри, а потому, что это закон: тот, у кого вы забираете чувство ответственности рано или поздно совершенно забывает о нем. Значит, вам, как учителю, важно осознать свою привычку — брать все на себя, по возможности найти и проработать ее истоки. В дальнейшем же развивать чувство ответственности в детях, а не растить из них потребителей и инфантильных пользователей».

В данном разделе мы в большей степени говорим о классных руководителях. Доплата за классное руководство никогда не была достойной и никогда не соответствовала тем усилиям, которые классные руководи-

тели прикладывают в своей работе. Классное руководство – это деятельность, требующая понимания и осознания ее важности. Она, во многом, альтруистична. Очень хорошо, когда администрация школы или региона в целом находит возможности для материального стимулирования классных руководителей. Но, чаще всего, денег на это нет. Поэтому администрации школы только и остается что искать пути для поддержки внутренних ресурсов педагогов. Это можно делать следующим способами:

- ✓ личное или публичное признание деятельности классного руководителя в сфере воспитания;
- ✓ обобщение его опыта и знакомство с ним коллег;
- ✓ способствование в повышении квалификации классного руководителя;
- ✓ предоставление возможности выезда на мероприятия регионального и всероссийского масштаба, для ощущения сопричастности к прогрессивному педагогическому сообществу и т.д.

Научно- методическое обеспечение.

Мастерство классного руководителя как воспитателя требует внимания и в плане научно-методического обеспечения. На наш взгляд, количество лет, проработанных в школе не дает гарантии хорошей методической подготовки. Даже если классный руководитель успешен в своей воспитательной деятельности, ему все равно нужна периодическая «методическая встряска», так как какие-то вещи забываются, что-то появляется совершенно новое и т.д.

Итак, как мы отмечали выше, большую роль в поддержке деятельности классных руководителей играет методическое объединение.

Методическое объединение классных руководителей создается для повышения профессиональной компетентности классного руководителя как воспитателя. Практика показывает целесообразность таких объединений, потому что на них:

- ✓ обсуждаются общие проблемы воспитания;
- ✓ проходят лекции со специалистами в области педагогики, психологии;
- ✓ проходит знакомство с новыми методами в работе классного руководителя как воспитателя;
- ✓ разбираются конфликтные ситуации;
- ✓ проходят выступления коллег, которые делятся своим опытом;
- ✓ организуются посещения открытых внеклассных мероприятий;

✓ происходит знакомство и обмен мнений по поводу новой научной литературы и т.д.

Однако, следует заметить, что эффективность функционирования таких объединений во многом зависит от разнообразия форм, которые выбираются руководителем такого методического объединения. Это могут быть:

- ✓ творческие мастерские;
- ✓ деловые игры;
- ✓ тренинги;
- ✓ встречи с интересными специалистами;
- ✓ мозговые штурмы и т.д.

Хорошо, когда в методическом объединении организуется, своего рода, банк методических находок. Это дает возможность любому педагогу найти для себя интересные идеи для работы.

Такая деятельность, помогает классному руководителю не только в плане повышения своей квалификации как воспитателя, но и оказывает психологическую поддержку (особенно, если у руководителя методического объединения получается создавать коллектив).

«Сейчас уделяется большое внимание вопросу сохранения психологического здоровья современного школьника. Об этом много говорят и пишут. А вот проблема развития эмоциональной устойчивости и сохранения психологического здоровья учителя освещается гораздо скромнее, хотя давно существует целый ряд апробированных программ, написанных известными психологами и педагогами, которые посвящены именно учителям. Да и потом совершенно очевидно, что только психологически здоровый учитель реально способен создать эмоционально комфортную атмосферу в классе, обеспечивающую не только обучение и развитие ребенка, но и его воспитание как личности».

Трудно не согласиться с психологом Галиной Паниной, которая развивая свою мысль, констатирует, что учителю в большей мере нужны не лекарственные препараты, а социально-психологическая поддержка, целью которой является организованная помощь в выработке необходимых профессиональных качеств, умений и навыков, направленных на сохранение эмоциональных резервов и повышение адаптации к напряженным ситуациям в работе.

Классному руководителю такая поддержка нужна еще больше, чем просто педагогу. Он, кроме того, что разрешает трудные ситуации как учитель-предметник на своих уроках, занимается решением проблем непосредственно в своем классе. Много внутреннего ресурса требуется

и для общения с родителями, поскольку это люди взрослые со своими жизненными ценностями, которые, зачастую, не совпадают с учительскими.

Еще в далеком 2011 году на Первой глобальной министерской конференции по здоровому образу жизни и неинфекционным заболеваниям было отмечено, что по данным Всемирной организации здравоохранения каждый 4–5-й житель Земли страдает психическими расстройствами, а к 2020 году депрессия выйдет на первое место по числу заболевших.

«Глобальные и национальные системы здравоохранения обязаны отвечать на этот вызов, обеспечивая людей психологической и психотерапевтической помощью, помогая им овладевать способами саморегуляции, сохранения душевного равновесия, способностью жить счастливо в социокультурных обстоятельствах», – отмечала тогда Татьяна Голикова.

Вот мы подходим к 2020 году и вопросы профессиональной деформации, эмоциональном выгорании, повышенной тревожности и депрессии поднимаются все чаще и чаще. Психологическое благополучие и психическое здоровье сейчас ставят на первое место среди условий, необходимых для воспитания успешной развитой личности.

На наш взгляд, дело не в том, что педагоги стали какими-то неуравновешенными и им срочно нужна помощь психологов и психотерапевтов. Дело в общей стратегии нашего государства, которое не поддерживает образование в целом, и педагогов в отдельности. Поэтому, педагогам нужны знания о том, как заниматься саморегуляцией, как противостоять стрессам, как сохранять эмоциональную уравновешенность, как научиться находить позитивные моменты в любой ситуации.

И еще один момент, который может показаться не столь важным, но на самом деле, играющий большую роль – наличие любимого дела, которое непосредственно с работой не связано. Это одна из возможностей выхода за пределы. Даже самому преданному детям и школе педагогу необходим периодически отстраниться от школы, зарядиться энергией.

В завершении всего перечисленного, обратим внимание еще на одно условие успешной деятельности классного руководителя как воспитателя — необходимость постоянно заниматься анализом и рефлексией своего опыта. Это дает возможность систематизировать воспитательную деятельность, понять, какие направления вызывают профессиональные затруднения, какие приемы работают на одном возрасте и не являются эффективными в другом. Кроме того, настоящие педагоги часто действуют интуитивно, а для современных родителей во всем нужна четкая аргументация, лучше, если научно обоснованная. Так вот

анализ своей воспитательной деятельности заставляет педагога совершенствоваться, повышать свою квалификацию.

На просторах интернета мы нашли результаты исследования в одной из школ. К сожалению, информации о том, что это за школа нет, но результаты интересные и, что немаловажно, достаточно тенденциозны. Вот выдержки из этого исследования: на вопрос «Хотите ли вы быть классным руководителем?» – 37,5% – ответили «да», а 62,5% – «нет».

Если Вы ответили «нет», то каковы причины Вашего нежелания:

низкая оплата этого вида деятельности	100%
должность классного руководителя отнимает много	80%
личного времени	
не считаю нужным заниматься этой работой	50%
хочу быть только учителем-предметником	50%
не хватает теоретических знаний по психологии и пе-	90%
дагогике	
не хватает практических умений в организации вос-	80%
питывающей деятельности	
недостаточно владею знаниями о возрастных осо-	70%
бенностях детей	
испытываю трудности в общении с детьми во вне-	72,5%
урочное время	
считаю, что этой работой должен заниматься осво-	70%
божденный от предметной деятельности педагог	

Даже экспресс-анализ ответов педагогов показывает, что основные причины кроются не просто в нежелании заниматься этой деятельностью, а в том, что педагоги осознают нехватку знаний в области психологии, теории и практики воспитания.

Эти результаты лишний раз показали важность тех аспектов, на которых мы остановились в данном разделе.

1.5.2. Педагога дополнительного образования

Основу воспитательной деятельности педагога дополнительного образования представляет творчество педагога и воспитанника, что формирует и определенную позицию подростка, отличную от позиции «ученика». В учреждении дополнительного образования подросток занимает особую позицию, в основе которой; добровольность участия в избранной образовательной деятельности; возможность перехода

из одного объединения в другое в течение года; право на определение своего участия в деятельности с учетом индивидуальных способностей, возможностей; на индивидуальную траекторию своего личного роста и самооценку результатов. Воспитательный потенциал учреждения дополнительного образования – в позиции воспитанника – субъекта воспитательной деятельности. Это приоритет дополнительного образования. Воспитание в учреждениях дополнительного образования – «штучное (индивидуализированное) в отличие от школы, осуществляющей единый для всех образовательный стандарт. Воспитанник имеет реальную возможность изменить свою роль, позицию, попробовать свои силы, способности, проявить свой пусть небольшой жизненный опыт, узнать себя как «Я». Одни становятся отличными организаторами в коллективе, учреждении, другие создают уникальные творческие работы, представляют их на выставках, смотрах, получают призовые места, грамоты, дипломы; третьи становятся инструкторами, передавая полученные умения, знания, опыт младшим товарищам, четвертые создают подобные объединения в своих школах, по месту жительства, включаются в реальные практические дела (трудовые). И все это входит в понятие «субъектность» – характеристику личности, индивидуальности. Опыт наших лучших педагогов дополнительного образования убеждает в том, что именно сформированная у воспитанника субъектная позиция (проявляемая у разных детей по-разному) – главный результат его воспитательной деятельности.

Позиция воспитанника учреждения дополнительного образования формируется в организованной жизнедеятельности первичной детской общности-объединении разнообразных типов и форм организации образовательной деятельности, что позволяет воспитательные результаты видеть, осознавать в функционировании «ближайшего социального пространства-среды» в реальном времени.

Поэтому особо выделим детское объединение учреждения дополнительного образования как субъект воспитания, специфическое педагогическое средство воспитательной деятельности, практической реализации воспитательного потенциала учреждения дополнительного образования. Существенные характеристики детского объединения системы дополнительного образования: а) это добровольное объединение детей с общей направленностью интересов, позитивным отношением к предлагаемой деятельности; б) основой детского объединения является деятельность (а не обязательные учебные урочные занятия в классе),

т.е. совместное, творческое созидание, общение, комплекс отношений взрослых и детей (педагогов, родителей, специалистов социума), детейсверстников, подростков разного возраста, что само по себе является природосообразным воспитательным фактором. Как правило, деятельность детского объединения — это сочетание индивидуальной самостоятельной деятельности воспитанника и коллективного творчества, коллективной деятельности, что придает индивидуальной работе подростка особую значимость в своих собственных глазах и мнении товарищей и педагога.

Анализ исследований, результаты опытно-экспериментальной работы позволяют выделить «детское государственно-общественное объединение дополнительного образования» как динамичный, демократичный объект-субъект воспитательной деятельности, отражающий социально-педагогическую специфику инновационных учреждений дополнительного образования,

Государственно-общественные детские объединения» (временные и относительно стабильные, одновозрастные и разновозрастные; многообразные по основной направленности образовательной деятельности, по организации досуга, углублению и расширению образовательного индивидуального кругозора, потребностей учащихся) — особый тип детской общности; целенаправленно организуемой совместными усилиями детей и взрослых, педагогически управляемая в сочетании с самоуправлением, самоорганизацией самих детей и функционирующее в «государственном образовательном пространстве». Это тип детских общностей системы внешкольного воспитания, в создании и функционировании которых происходит интеграция воспитательного потенциала образовательной деятельности государственных структур и социально-личностно значимой общественной деятельности детей и взрослых в досуговом пространстве, на добровольной основе.

Государственно-общественное объединение является инновационным средством организации образовательной, социально-значимой, культурологической деятельности учреждения дополнительного образования; средством воспитания в процессе взаимодействия детей (разного возраста) и взрослого-профессионала в конкретной образовательной деятельности с четко выраженной ее профессиональной, социальной и личностно-индивидуальной направленностью. Это педагогически

обеспеченная и самоорганизуемая (саморегулируемая, самоуправляемая) общность, в функционировании которой формируется позиция ребенка – субъекта деятельности объединения и самоорганизации.

Детские государственно-общественные объединения, создаваемые в системе дополнительного образования, являются действенным средством реализации его специфического воспитательного назначения; «полигоном» становления и развития индивидуальности во взаимодействии общественно значимой деятельности объединения и профессионально ориентированной образовательной деятельности учреждения дополнительного образования (художественной, музыкальной, технической, спортивной и т.д.).

Детское государственно-общественное объединение – особая среда образования и самообразования подростка (неформального, открытого, практико-ориентированного), способная формировать личность-индивидуальность как носителя определенных общих и индивидуальных ценностей и компетенций. Значительном фактором развития подростка в детском государственно-общественном объединении становится общественное воспитание: детей детьми, воспитание через сотрудничество с общественными структурами взрослых. Воспитательный потенциал объединения – в саморазвитии подростка, как главной ценно-СТИ ЛИЧНОСТИ, В СТИМУЛИРОВАНИИ «ВНУТРЕННИХ СИЛ», ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОбенностей подростка как движущих сил развития; в максимальном использовании внешних факторов для позитивного личностного роста подростка (благодаря выходам детского объединения в различные сферы социума, контактам с самыми различными категориями взрослых и т.д.). Воспитательная ценность данного типа детской общности – в комплексном влиянии на личность подростка деятельности, интегрирующей ее познавательную, профессионально ориентированную, социальную, культурную направленность, удовлетворяющей и развивающей индивидуальные возможности ребенка в творческой активной совместной работе со сверстниками и авторитетными взрослыми-профессионалами, формирующей позицию юного гражданина.

Процесс воспитания в учреждениях дополнительного образования не столько «директивно управляемый», задаваемый «сверху» государственными органами, сколько саморегулируемый, самоопределяемый в дифференцированной образовательной деятельности; индивидуализированный. Просчитать, спроектировать воспитательные влияния той

или иной деятельности на ребенка-индивида заранее практически невозможно; воспитание становится управляемым на определенной ступени позитивного освоения и принятия ребенком педагога и предлагаемой им профессиональной деятельности.

Выделенные воспитательные приоритеты системы дополнительного образования могут быть дополнены специфическим воспитательным потенциалом, dye ресурсом конкретного учреждения или структуры дополнительного образования.

Обозначенные воспитательные приоритеты учреждений дополнительного образования позволяют определить его воспитательную систему как: государственно-общественную; традиционно-инновационную, динамичную в общей образовательной системе; субъекта становления российского гражданского общества; гуманистическое пространства развития личности-индивидуальности, становления юного гражданина; систему становления нового типа педагога-воспитателя-общественника, реализуемую в могообразной, многозначной личностно ориентированной воспитательной деятельности.

Воспитательный потенциал структур системы дополнительного образования, представленный ценностно-целевой направленностью их образовательных программ, социально и культурно значимых проектов, общественных акций — основа воспитательной деятельности учреждения и каждого его педагогического работника

Именно наличие специфического воспитательного потенциала учреждения дополнительного образования и его эффективная реализация в приоритетной воспитательной деятельности является убедительным доказательством перспективности развития системы дополнительного образования как самостоятельного (а не «дополнительного») блока государственного, общественного, открытого и непрерывного образования, не дублируя школьное образование, реализуя гуманистическую отечественную традицию внешкольного воспитания детей.

1.5.3. Вожатого

Подготовка педагога как воспитателя в рамках высшей школы – процесс, требующий особого подхода. Сейчас, в условиях введения профессиональных стандартов, меняются требования к будущим педаго-

гам, критерии их эффективности, а следовательно – и условия их подготовки. На первый план выходят овладение практическими навыками, умение действовать в тех или иных сферах профессии, применять полученные знания в работе.

Очевидно, что это влечет за собой необходимость увеличения объема времени, выделяемого на практическую деятельность студентов, получающих педагогические профессии, их стажировку, иные формы профессиональных проб.

Одной из традиционно используемых форм педагогической практики студентов педвузов является летняя практика, в рамках которой студенты получают опыт работы вожатыми в летних оздоровительных загородных лагерях. К сожалению, эта форма сейчас используется не так часто, как использовалась в предыдущие десятилетия, а между тем, практическая воспитывающая деятельность, которой вожатый занимается в летнем оздоровительном лагере как нельзя лучше влияет на формирование его профессиональной позиции и помогает овладеть множеством необходимых и полезных для будущей работы навыков.

Однако, даже в тех ситуациях, когда педагогическая практика в летнем лагере является частью подготовки студента, она нередко формальна, специальной подготовки будущих вожатых не проводится, в связи с чем молодой специалист оказывается в стрессовой для него ситуации, формирующей у него негативное отношение к будущей профессии и демотивирующей его к педагогической деятельности.

Подход первый – готовить не вожатого, а педагогический отряд.

К сожалению, в ряде оздоровительных лагерей вожатый в неформальной системе взаимоотношений и субординации — низшее звено структуры лагеря. Что в целом подтверждается объемом заработной платы и требованиями к занимаемой должности. Однако, именно вожатый — человек, который непосредственно взаимодействует с ребенком. В подавляющем большинстве случаев именно от вожатого зависит, насколько психологически комфортным и эффективным будут отдых и оздоровление ребенка. Вожатый становится защитой для ребенка от возможных негативных явлений во взаимоотношения между ребятами в отряде, вожатый обеспечивает поддержку в трудных ситуациях, связанных с адаптацией в незнакомой и новой обстановке и многое, многое другое. Ни администрация оздоровительного лагеря, ни какие-либо другие сотрудники лагеря не смогут помочь ребенку, если он становится

объектом насмешек со стороны товарищей по отряду. Это может сделать только вожатый.

Вот почему так важно создать в лагере условия для комфортной, спокойной работы вожатого, освободить его от ненужных и отнимающих у него время забот — заполнение документации, решение хозяйственных вопросов, не связанных с детьми и т.д. и т.п. Вожатый — в первую очередь педагогический работник, главной задачей которого является решение педагогических и воспитательных задач.

Достичь этого возможно только в случае единой позиции по этому вопросу как администрации лагеря, так и организаторов педагогической практики, взаимодействие которых должно начаться задолго до летней оздоровительной кампании. Началом этого взаимодействия должно быть не только и не столько решение формальных вопросов, сколько определение единых педагогических и ценностных позиций, на которых стоят все участники процесса. Только в этом случае в лагере будет создана ресурсная и поддерживающая среда, в которой наиболее эффективно пройдет становление вожатого – будущего учителя.

Такой средой, в том числе, в ходе работы в рамках летней оздоровительной кампании становится и пространство педагогического отряда. Когда вокруг вожатого коллектив единомышленников, подготовленный в одном ценностном поле, в ситуации одинакового понимания целей, задач, приоритетов, специфики работы вожатого — этот коллектив становится средством профилактики эмоционального выгорания, стресса, ситуаций неуспеха, которые являются значимыми факторами эффективности деятельности.

Наиболее важные решения, связанные с воспитанием детей, и организацией жизнедеятельности коллектива стоит принимать всем педагогическим отрядом, выслушивая мнение каждого члена, обсуждая все спорные вопросы. Не допускается нарушать, обходить, не учитывать согласованные вожатыми позиции при подготовке дел, решении тех или иных проблем, затрагивающих интересы коллектива.

Говоря о взаимоотношениях, которые должны существовать в педагогическом отряде, выезжающем работать в лагерь, стоит сказать, что эти взаимоотношения должны строиться на принципах равенства, взаимоуважения и взаимопомощи. Для взрослого недопустимо обращаться грубо к коллеге, унижать его. Чем лучше общаются между собой вожатые, тем эффективнее их совместная деятельность. Сплочённость педагогического отряда позволяет решить многие проблемы, которые могут

возникнуть при работе. Идеальными взаимоотношениями можно назвать взаимоотношения, когда вожатые с удовольствием решают вместе рабочие вопросы и, так же, получают удовольствие от совместного отдыха, имеют общие темы для разговора, обладают общими интересами. Если вожатые активно общаются между собой, то и у детей не возникает трудностей в общении, если же внутри педагогического отряда вожатые мало общаются, ссорятся, существуют недомолвки и непонимания, то и среди подростков риск возникновения конфликтов будет высок. В связи с этим стоит отметить, что недопустимо выяснять с ребятами и при ребятах отношения между коллегами, обсуждать их действия. Также не стоит увлекаться дискуссией с коллегами в присутствии детей, в процессе обсуждения и принятия решений органами детского самоуправления.

Безусловно, возникают такие ситуации, когда один из взрослых не согласен с поступками и решениями своих коллег, и эти ситуации требуют обсуждения. Когда бы, в какой компании не возникали подобные ситуации, они обсуждаются только в кругу взрослых, иначе мы нарушаем целостность нашего педагогического отряда, подрывая авторитет одного из его членов.

Такая форма организации работы требует определённой активности и ответственности со стороны всех членов педагогического отряда. Каждый возникший вопрос требует внимания каждого: для каждого становится необходимо знакомиться со всей информацией о деятельности коллектива, брать на себя ответственность за выполнение проектов и поручений, доводить дело до конца, оперативно реагировать на просьбы.

Подход второй – приоритетом работы вожатого должна быть педагогическая и воспитывающая деятельность, это должно быть учтено при его подготовке. Традиционно, в бытовом понимании, задачей летней оздоровительной кампании являются отдых и оздоровление. Однако это неверный взгляд. Летний оздоровительный лагерь – уникальное воспитывающее пространство, ресурсы которого нельзя недооценивать. В летнем лагере ребенок может быть погружен в среду, которая окажет серьезное влияние на становление и развитие его личности. Какой окажется эта среда – во многом зависит от вожатого. Будет ли сформирована в отряде общность, отличающаяся высокими нравственными нормами, требованиями, позитивными ценностно-личностными ориентаци-

ями группы? Все эти вопросы должны быть максимально подробно и досконально рассмотрены в процессе подготовки вожатого. Целесообразно знакомить будущих вожатых с основами теории и практики создания детских общностей, опытом по формированию детских коллективов, накопленным в нашей стране.

В процессе освоения данных тем рекомендуется использовать опыт лучших педагогов, работавших в сфере детского отдыха и занимавшихся разработкой вопросов воспитания в данной области. Многолетний опыт пионерского лагеря «Орленок», давший отечественной педагогике методику коллективно-творческой деятельности и коммунарского воспитания, опыт О.С. Газмана, А.Н. Лутошкина, С.А. Шмакова и других.

Обязательным являются темы, связанные с формированием внутри детской общности (отряда) атмосферы, комфортного психологического климата и т.п. Ключевым понятием в данной области является механизм ситуации успеха. Путем создания разноуровневых ситуаций успеха можно достичь большого личностного роста ребят в отряде. Безусловно, постройка как отдельных, так и систем ситуаций успеха — дело довольно щекотливое. Что же такое ситуация успеха? В чем ее воспитательный секрет?

У каждого человека заложено природой стремление к личностному развитию и самореализации, а у ребенка особенно. Впоследствии оно может гаснуть или временно пропадать, скорее всего из-за утраты «веры в себя». Ситуация успеха призвана не дать подростку утратить эту веру, а наоборот укрепить ее. Ситуация успеха — это смоделированная рабочая ситуация происходящая в реальной жизни, в которой подросток добивается чего-либо, что в прошлом было для него недостижимо — добивается некоторого успеха. Заслуга вожатого здесь в том, чтобы подобрать такую ситуацию, к которой ребенок внутренне готов, обладает потенциалом для ее решения, но ему не хватает уверенности или некоторого опыта. Кроме того, заслуга вожатого — в такой незаметной поддержке, что подросток почти ее не видит, уверен, что все сделал сам.

Какие же еще механизмы, приемы, методы помогают решить задачу личностного роста ребенка в отряде? Помимо ситуации успеха это и максимально нравственное решение всех проблем, встающих перед коллективом. Группа вожатых, а впоследствии и ядро коллектива, как имеющие наиболее высокий авторитет в коллективе могут и должны во всех случаях склонять коллектив именно к таким решениям. Если же это не удается (мяг-

кий или жесткий конфликт) следует вывести ситуацию в тупик, пойти по неправильному пути, но зато достичь в конце, при полученном отрицательном результате внутреннего осознания всеми своей ошибки. Это поможет в дальнейшем избежать повторения таких случаев.

Конечно, при работе с такими вопросами во главу угла всегда стоит ставить душевный комфорт подростков и затрагивать его только тогда, когда это педагогически оправдано и требуется для решения задач воспитания.

Влияние на нравственный климат коллектива невозможно без заслуженного, выстраданного делами и поступками авторитета вожатого. Авторитет возникнет только тогда, когда вожатый не злоупотребляет авторитарными методами, не поступает несправедливо, всегда готов выслушать ребят и разобраться в ситуации. Однако, даже если авторитет есть – и тут возникает множество вопросов. В каких случаях создавать какое настроение? А настрой? Сложные вопросы, но, тем не менее, требующие решения. Сначала о настрое. Настрой, безусловно, должен быть рабочий – только надо учитывать – постоянное напряжение выматывает. У педагогов-практиков, специалистов есть понятие «синусоида» – синусоида серьезности-веселости, работоспособности-апатии и так далее. Напряжение должно сменяться релаксацией, отдыхом. Настрой – быть рабочим, но разным – то напряженным, то спокойным, неторопливым. Способы формирования настроя тоже разные, они тесно связаны с мотивацией, которая, вообще-то говоря, у каждого подростка может быть разная. Однако, помимо личной мотивации должна быть и коллективная мотивация к деятельности, принимаемая большинством членов коллектива, в идеале, конечно, всеми, причем с внутренним осознанием, та мотивация, которая является «официальной», обсуждаемой вслух.

Коллективная мотивация достигается коллективным целеполаганием, обсуждением целей деятельности, ее результатов и пользы. Личная мотивация формируется благодаря беседам вожатого с конкретными ребятами в самых различных формах: от дискуссий и споров до намеков и мельком оброненных слов.

Подростки обладают своим мнением, умеют рассуждать и делать выводы, они вполне могут организовать свою деятельность. У подростков ярко выражена потребность в проявлении самостоятельности и самовыражении. Поэтому работая с подростком, вожатый не должен быть ни руководителем, ни начальником. Если вожатый постоянно занимает

такую позицию, подросток перестаёт проявлять инициативу, перестаёт быть активным, теряет интерес к деятельности.

Точно так же в общении с подростками не стоит быть сторонним наблюдателем. Для подростка есть люди, с которыми с ним общается хорошо, и люди, с которыми он не общаются вообще. Постоянно оставаясь в стороне в позиции наблюдателя, вожатый перестаёт быть важным для подростка и теряет свои воспитательные возможности. Подросток занимает по отношению к «стороннему наблюдателю» оборонительную позицию и старается избегать его. А без оценки и поддержки взрослого, он нередко теряется, не зная, что и как следует делать, поддаётся негативным воздействиям окружающей среды.

Какую же позицию должен занимать вожатый, чтобы успешно организовать воспитательную работу с подростками?

Подростки более чем кто-либо ещё нуждаются в помощи и поддержке взрослого товарища. Им важно себя чувствовать нужным и ценным, знать, что на кого-то он может всегда положиться. Важно, чтобы именно такое место в жизни подростка занимал вожатый. Важно, чтобы вожатый одинаково хорошо относился к своим воспитанникам, не забывая при этом об индивидуальности каждого подростка. Несмотря на то, что все дети разные, по-разному ведут себя, общаются и выполняют задания, каждый из них одинаково заслуживают любви и уважения.

Отношения между вожатым (да и вообще любым педагогом) – важнейшая воспитательная категория, без позитивных, уважительных (в обе стороны) отношений не может существовать результативного и эффективного воспитательного процесса. Формирование таких отношений – важнейшая задача вожатого. Невнимание к этой категории приводит к формализации этих отношений, к их исключительной регламентации, определяемой ролями начальника и подчиненного. Воспитание возможно лишь в том случае, если вожатый является для ребенка значимым человеком, который интересен ребенку не только как ответственный за его жизнь и здоровье, но и как многогранная и разносторонняя личность.

Несмотря на гуманистические тенденции, декларируемые прогрессивным педагогическим сообществом, основная масса вожатых (да и других педагогов) продолжает активно использовать в своей деятельности авторитарные методы: они действеннее и проще. В ситуации, когда нужно быстро добиться дисциплины и результата, практически нет возможности (а главное времени) работать над выстраиванием отношений с детьми.

Как следствие – используются инструменты, обращающиеся к мотиву страха или избегания неприятных последствий. Это недопустимо в деятельности вожатого.

Подростку будет гораздо проще общаться со вожатым, если вожатый проявляет инициативу в общении. Совсем не сложно найти тему для общения с каждым из подростков, будь то книги, фильмы, музыка, спорт, личная жизнь, знаменитые люди, физика, психология или что-то ещё. У каждого ребёнка есть свои сильные стороны, необходимо найти их, чтобы знать, когда можно рассчитывать на этого ребёнка. Для взрослого необходимо стремиться видеть и чувствовать, знать и понимать каждого подростка; стремиться ненавязчиво быть рядом, чтобы помочь, поддержать. Необходимо уметь видеть и понимать мир глазами ребят, серьезно относиться к проблемам, с которыми они сталкиваются, к проблемам своего коллектива, чтобы суметь их разрешить.

Несмотря на то, что с коллективом может работать большое количество вожатых, любое разделение детей должно быть условно. В лагере не может быть своих и чужих детей — все дети - объект общей заботы и общих требований, но у каждого из членов педагогического отряда имеется персональная ответственность за конкретных ребят в конкретное время и постоянная ответственность за ребят своего отряда. А это значит, что обо всех членах коллектива вожатые заботятся в равной степени. Вожатых всегда должны беспокоить их физическое здоровье и удовлетворение всех потребностей, обеспечение психологического комфорта каждого подростка и в целом коллектива, возможности самореализации и саморазвитья. Вожатому необходимо знать и бережно относиться к здоровью, эмоциональному и духовному состоянию ребенка, представлять себе обстановку в его семье, чтобы вовремя и правильно реагировать. Важно уметь общаться с родителями ребенка так, чтобы не навредить; стремиться сделать этих взрослых нашими союзниками.

Подростки требую от окружающих людей большое количество энергии, которую можно тратить на получение новой информации и опыта, общение с людьми, игры. Вожатому необходимо успевать за темпом подростка. Он должен быть активен, позитивно расположен к миру, видеть яркие краски, находить позитивные вещи, так где из тяжело найти. Так и только так ребёнку будет интересно быть рядом с этим человеком.

Основным инструментом работы вожатого является коллективная деятельность ребят и взрослых. В первую очередь следует позаботиться

о том, чтобы так организовать жизнь и деятельность своего отряда, чтобы каждого ребенка обеспечить делом по душе и по плечу.

Участвуя в подготовке дела вместе с подростками вожатый не должен забывать, что в первую очередь он — организатор деятельности. Порой подросткам не хватает опыта, чтобы грамотно распределить своё время, или вовремя отреагировать на те или иные задачи. Нередко у ребят большое количество интересных идей, но они еще не знают, как их реализовать. Задача вожатого - помогать им, подхватывать в нужный момент деятельность, но в тоже время позволить ребятам чувствовать ответственность за выполняемую работу.

Стоит распределять дела равномерно, чтобы все ребята отряда были чем-то заняты в подготовке, чтобы не было тех, кто сильно загружен, и тех, кто ничего не делает. Важно, чтобы каждый ребёнок получил конкретное поручение, услышал и оценил его, понял, каким должен быть результат.

Отдельное место в позиции вожатого занимает форма общения с подростком. Необходимо помнить, что подросток все слова и формы поведения вожатого запоминает и повторяет, копирует его мысли и движения. Отдельное внимание стоит уделить словам, которые вожатый употребляет в общении с подростками. Стоит быть корректными в общении, не употреблять грубых слов, жаргонной лексики. Вожатому недопустимо опускаться до пошлости и грубости в общении как с подростками, так и с другими людьми. Необходимо быть вежливым в общении с окружающими, следить за уровнем культуры своего поведения и высказываний.

Подход третий — надо работать с мотивацией вожатых. Вожатый должен стремиться обогащать и использовать свои знания, опыт, мастерство для того, чтобы не потерять доверие, и авторитет у детей, для того, чтобы способствовать их личностному росту. Вожатый должен учиться сам, чтобы учить других; овладевать вожатским, педагогическим и психологическим мастерством для работы с детьми. Стараться сам много уметь, быть интересным человеком: танцором, певцом, эрудитом, умельцем, а ещё — романтиком, мечтателем, фантазёром. Быть честным и открытым с ребятами, не бояться трудных дел, не уходить от острых вопросов и сложных проблем. Таких результатов трудно достичь при низкой мотивации или ее отсутствии. Вот почему, работа с мотивацией является одной из важнейших задач его подготовки.

Каждый взрослый человек, работающий с детским коллективом, находит для себя в этом то, что его сюда притягивает, то, что помогает

выполнять поручения, проводить дела. Для кого-то таким мотивом становится удовольствие, получаемое от атмосферы, общения с детьми, выполнения определённого типа работы (театральные постановки, организация туристских походов и т.п.) Еще один вид мотивации – получение удовольствия от достижения результата в рамках своей профессиональной педагогической и воспитывающей деятельности.

Безусловно, все вышесказанное не гарантирует однозначно эффективной работы детского лагеря и педагогического отряда, однако рассмотренные подходы помогают серьезно повысить качество воспитывающей деятельности и снизить риск негативных явлений, возникающих как в педагогическом, так и детском коллективах.

1.5.4. Учителя-предметника

В настоящее время, на очередном этапе реформирования системы образования, заданы новые стратегические цели и выдвинута новая парадигма образования, меняющая содержание обучения и воспитания. Приоритетным направлением становится деятельностный подход в образовании, который ориентирован на субъектные качества обучающегося, его способность быть субъектом осознанной деятельности. Субъектность предполагает авторство, свободный самостоятельный поиск направлений и средств самоопределения и самореализации, творческую реализацию учащихся в разных видах деятельности, и в главной их деятельности – учебной.

В новом стандарте общего образования делается упор на формирование универсальных учебных действий (УУД) учащегося (регулятивных, познавательны, коммуникативных), осознанном использовании их школьником в учебной, познавательной и социальной практике. Заданы метапредметные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования, которые во многом реализуются через деятельность учителя-предметника как воспитателя.

Данные результаты должны отражать такие способности школьника как: самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учёбе и познавательной деятельности; умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные; умение соотносить свои действия с планируемыми результатами,

осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией и пр. Все они задают достаточно высокий уровень профессиональной деятельности педагога и ее осознанности, предполагают его способность к творческому мышлению и к рефлексии.

Проблемой является то, что не представлены направления и средства педагогической деятельности по реализации предложенного стандарта. Многие педагоги испытывают большие сложности в проектировании и осознании своей профессиональной деятельности по формированию выше названных способностей школьника. Появляется необходимость выделить возможные направления и средства профессиональной поддержки учителя-предметника как воспитателя, одним из таких направлений может являться повышение его рефлексивной компетенции.

Рефлексивная компетентность педагога, предполагает изменение его отношения к своей деятельности, способность видеть себя субъектом ее моделирования, организации и преобразования. Педагог становится ориентированным на изменения, происходящие в педагогическом процесс, умеет целостно увидеть ситуацию и пути ее разрешения для оптимизации образовательного процесса школьника (включающего целостность процессов обучения и воспитания), для своего профессионального и личностного роста.

Администрация школы, ее научно-методический совет, для которых развитие рефлексивной компетенции педагогов становится задачей, должны понимать, что она решается постепенно, может занимать длительный период времени. И это возможно, если перевести задачу из внешней (нужной администрации) во внутреннюю задачу самих педагогов, для которых рефлексия и ее использование в профессиональной деятельности становятся внутренним смыслом, личной задачей самосовершенствования. Это возможно если педагоги погрузятся в личный опыт рефлексивных практик, который для них организуют, смогут использовать полученные рефлексивные технологии и приемы для исследования и организации своей профессиональной деятельности.

Педагогические условия принято считать внешними обстоятельствами, которые обеспечивают функционирование и развитие процесса (в нашем случае развитие рефлексивной компетентности педагогов), что требует определенного упорядочивания — организации. Организационно — педагогические условия рассматриваются как совокупность факторов, таких как: специально организованная рефлексивная деятельность педагогов, наличие рефлексивной среды, активизация межсубъектных отношений

между участниками рефлексивной деятельности, актуализация рефлексивности педагога, значимости для него рефлексии.

Специально организованная рефлексивная деятельность педагога.

Рефлексивное действие имеет двухплоскостной характер: онтологическую плоскость – плоскость видения и понимания; организационнодеятельностную плоскость – плоскость организации индивидуального и коллективного действия. Именно в такой двухплоскостной форме наиболее адекватно схватывается то новое и общее, что привносят акты рефлексии – как переходный мост между действованием (опытом) и мышлением, схватывающим и осознающим этот опыт.

Подтверждение находим у В.В. Давыдова, который рассматривает идеальный план деятельности, важной составляющей любой деятельности. Наличие у индивида идеального плана его собственной деятельности позволяет ему рассматривать наедине с самим собой ее основания (т.е. рефлексировать), изменять замыслы своих действий, контролировать свои намерения, желания и чувства, формулировать высказывания, соответствующие конкретной ситуации. Поэтому идеальный план деятельности можно назвать ее внутренним планом в отличие от внешнего, в котором деятельность реально осуществляется. Рефлексивный уровень исследования деятельности, выступает системообразующим фактором такой системы как мыслительный процесс и регуляция содержания действий на предметном уровне и на операциональном уровне.

В данном направлении могут осуществляться следующие мероприятия:

- ✓ работа обучающего научно методического семинара, направленного на формирование когнитивного и операционального компонентов рефлексивной компетентности педагога, на прояснение педагогами смыслов профессиональной деятельности, развитие знаний и представлений о рефлексивной деятельности, отработку операциональных умений в рамках рефлексивно-деятельностного подхода. В рамках научно-методического семинара могут проходить лекционные занятия, проблемные семинары, тренинги;
- ✓ работа с творческими группами педагогов, нацеленная на их продвижение и самореализацию в конкретной профессиональной области;
- ✓ индивидуальная работа с педагогами, осознание ими своих профессиональных трудностей, их выход на индивидуальную исследовательскую и проектную деятельность.

Наличие рефлексивной среды. Рефлексивная среда — это система условий развития образовательного пространства школы, открывающая возможность самоисследования и самокоррекции социально-психологических и профессиональных ресурсов. Функция подобного рода среды способствовать возникновению у личности потребности в рефлексии.

Основной задачей в данном направлении, по проявлению рефлексивной среды в гимназии, будет работа с экзистенциальными феноменами, смыслами, ценностями педагогов и школьников. Данная среда создается посредством организации проблемных педагогических семинаров, работы научно методического совета и методического объединения классных руководителей, проявления в школьном пространстве детсковзрослых общностей, проектирование и реализацию общешкольных событий и системы воспитательных дел на уровне параллели, классов с обязательной последующей рефлексией.

Рефлексивно-инновационная среда стимулирует сотворчество, в результате происходит изменение представлений о себе как о личности и профессионале, формируются творческие группы, возникают индивидуальные проекты. Кроме того, цель создания рефлексивной среды: снятие отчуждения в коллективе между педагогами, между педагогами и детьми, развитие профессиональной рефлексивности педагога как принципа осуществления профессиональной деятельности.

Активизация межсубъектных отношений между участниками рефлексивной деятельности. Особенность отношений в педагогическом процессе в условиях рефлексивной деятельности предполагает, что педагог и школьник выступают субъектами совместной деятельности, каждый дополняет и обогащает деятельность друг друга, определяя и проявляя собственную позицию. Именно в таких взаимопереходах заключены механизмы развития профессиональной рефлексии педагога.

Межсубъектные открытые отношения в школе, проявление детсковзрослой общности представляют значительную ценность. Они обеспечивают сложение сил, единство действий и взаимосвязь деятельности ее участников-исполнителей. В этих условиях раскрываются как позиции и возможности школьников, их опыт, их внутренние ресурсы, так и педагогическое мастерство педагога, достижение более высоких результатов. Результатом межсубъектных отношений в рефлексивной деятельности становятся взаимопонимание, сотрудничество, сотворчество. Рефлексия составляет сущностную характеристику межсубъектных отно-

шений, способна быть механизмом познания и понимания не только своего, но и чужого сознания. Межсубъектные отношения важны во взаимодействии с детьми, во взаимодействии между педагогами, в рамках прохождения педагогических советов, работы творческих групп, взаимодействия педагогов с администрацией.

Актуализация рефлексивности педагога. Рефлексивность, это отраженная в рефлексивной деятельности субъектность ее участников. Актуализировать рефлексивность педагога — значит, создать условия, актуализирующие и стимулирующие его потребность в пересмотре своей профессиональной деятельности, собственной профессиональной позиции и пр. Что предполагает, что благодаря рефлексии педагог выходит из поглощения самой профессией и своей профессиональной деятельностью, умеет посмотреть на них отстраненно, с позиции другого человека и исследователя, выработать критическое отношение, стратегии самоизменения как профессионала.

Актуализированная рефлексивность педагога позволяет ему преодолевать педагогический эгоцентризм, переводить проблемные для себя ситуации в задачу деятельности, быть исследователем собственных затруднений и способов их преодоления. Найденный заново личностный смысл дает перспективу для внутренних изменений, ломки устаревших профессиональных стереотипов, открывает путь дальнейшего профессионального роста.

В работе с педагогами важно постоянно ориентироваться на повышение значимости рефлексивных процессов в профессиональной деятельности, на проявление педагогами инициатив, их поддержку. Педагоги могут заполнять рефлексивный дневник, где осмысливается и отражается их индивидуальное продвижение. У каждого педагога присутствует открытая рефлексивная карта, в которой он получает обратную связь от коллег и детей.

Роль рефлексии в работе педагога предметника с детьми на уроке.

Педагогическая рефлексия предполагает взаимоотображение, взаимооценку участников педагогического процесса, состоявшегося взаимодействия, отображение педагогом внутреннего мира, состояния развития учащихся и наоборот.

В когнитивном компоненте рефлексивной компетентности педагога указывались три области знания, особо необходимые педагогу, ориентированному на развитие личности и индивидуальности школьника: пред-

ставления педагога о способах стимулирования рефлексивных процессов у школьников (в процессе обучения и воспитания), знания педагога о формах выстраивания рефлексивного межпозиционного взаимодействия с классом (группой школьников); знание о способах индивидуальной работы с ребенком с использованием рефлексивных форм, для педагогической поддержки ему в проблемной ситуации.

Можно выделить несколько направлений использования педагогом рефлексивных приемов, которые может использовать педагог в работе с отдельным ребенком и с классом (группой детей):

- ✓ рефлексия в «живой» педагогической ситуации анализ урока или отдельного его элемента, анализ содержания деятельности, анализ ситуации в классе, анализ общего дела класса, обсуждение фильма, и пр.;
- ✓ рефлексия, нацеленная на анализ своего прошлого опыта деятельности (учебной или любой другой), систематизация опыта и выделение значимых позиций;
- ✓ рефлексия как моделирование своих возможных действий в будущем, как целеполагание и планирование, проектирование деятельности по реализации намеченных целей, представление образа ожидаемого результата;
- ✓ рефлексия в проблемной ситуации, в ситуации выбора, объективация проблемы и ее преобразование в задачу деятельности.

Развитие рефлексии у детей проходит ряд последовательных этапов: (В.И. Слободчиков, Г.А Цукерман) от полагающей рефлексии (высвобождение сознания из поглощенности бытием до года) к сравнивающей рефлексии (разграничение «Я» и «не Я» до трех лет), определяющей рефлексии (Я как объект и как субъект, формирование понятий в форме данности). Последний этап длится весь период дошкольного детства и является основным психическим новообразованием младшего школьного возраста, проявляется в способности ребенка устанавливать границы собственного знания и незнания, своих умений и возможностей. К ранней юности формируется синтезирующая рефлексия, осознание своей объектности и субъектности, полное высвобождение сознания, выход на новый уровень процесса самопознания «Я–Я» (ранее он проходил на уровне «Я–Другие»).

Направлением педагогической деятельности в воспитании и развитии субъектности школьника будет проявление во взаимодействии с воспитанником рефлексивных механизмов, которые последний мог бы постепенно

осваивать и переносить в личный опыт деятельности, формируя навыки осознанно выстраиваемого и контролируемого действия. Здесь педагогу важно удержаться в рефлексивном пространстве взаимодействия, выводить воспитанника на осознание собственных смыслов, не уйти в «пустое говорение» и фантазирование, где нет реальной предметной деятельности, в которой воспитанник мог бы выйти на предметно-практическую реализацию своих (или совместно с взрослым спроектированных) замыслов и проектов. К сожалению, частый педагогический «вывих» — это уход в плоскость, где воспитанник во взаимодействии подчиняется воле взрослого или осознанно копирует и воспроизводит заданные им образцы, но где нет «хочу» воспитанника, его инициатив и желания проявить себя в самостоятельном действии, самостоятельно инициируемом и выстраиваемом.

Совместная деятельность во взаимодействии педагога и воспитанника (группы воспитанников) с выходом в общее рефлексивное пространство будет основным средством для создания образовательных ситуаций для школьника, его обучения и воспитания, для его развития.

И сегодня актуальны положения Л.С. Выготского о социальной ситуации развития как совершенно своеобразном и специфичном для каждого возраста, неповторимом взаимоотношении между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной действительностью, которая и является основным источником развития. Для теории воспитания здесь важны два момента:

- Развитие каждой психической функции обязательно проходит два этапа. Вначале это коллективная социальная деятельность, а затем внутренний способ мышления ребенка, его внутреннее новообразование. Между этими двумя «выходами» находится процесс интериоризации как «взращивание» той или иной функции, способности ребенка изнутри.
- Процесс воспитания (как сознательно организуемая и педагогически управляемая социальная ситуация развития для ребенка) должен представлять собой коллективную деятельность, где в совместной деятельности, сотрудничестве ребенка и взрослого, детей между собой происходит первичное проявление той или иной психической функции, которая принимается ребенком и постепенно становится его внутренней способностью. Он может осуществлять ее уже самостоятельно, проявлять субъектные качества, отражая ее во внешней деятельности.

Социальное действие воспитанника важно рассматривать в ситуации неопределенности, которая требует от него выбора, поиска новых

способов реализации себя, переосмысления своего прошлого опыта, является для него проблемной. Именно такая ситуация выводит нас на рефлексивно-деятельностный подход, организует условия для проявления субъектных качеств воспитанника. Через выбор и его последующую рефлексию происходит становление субъектных качеств воспитанника, его способности совершать осознанное действие (быть его автором) и осознавать последствия своего действия для себя и для других, проектировать дальнейшие способы самостоятельных действий.

К ситуациям неопределенности можно отнести: проблемную ситуацию, освоение воспитанником нового опыта, решение им творческих задач, ситуацию выбора, конфликт и пр. Такие ситуации возникают стихийно, и педагог должен использовать их в работе с детьми или сознательно моделировать и организовывать, выводить обычную, привычную ситуацию в ранг неопределенной.

Рефлексивный акт позволяет вывести педагога и школьника из погруженности в сам процесс взаимодействия, дает им возможность взглянуть на этот процесс со стороны (определить свои приоритеты, ценности, позиции), определить задачи, которые каждый из них может решить в данном взаимодействии. Получается, что только рефлексия позволяет каждому увидеть и осуществить свою субъектность, определить меру своей свободы в общем действии и свою ответственность за общее дело.

Кроме того, при организации такой коллективной деятельности с воспитанниками у последних формируется свой идеальный план деятельности, на который они ориентируются в своей жизнедеятельности, в самостоятельном построении и контроле своих действий (деятельности). Наличие у индивида такого идеального плана деятельности позволяет ему рефлексировать основания своей деятельности, изменять замыслы и планы действий, контролировать желания и чувства, более осознанно формулировать высказывания, проявлять субъектную позицию. Следовательно, идеальный (внутренний) план деятельности позволяет индивиду осознанно выстраивать и реализовывать свои субъектные качества во внешней деятельности, во взаимодействии с другими.

Совместная рефлексивная деятельность педагога с детьми часто является импульсом, рождающим детско-взрослую общность. Общая увлеченность и включенность в деятельность создают условия для возникновения коллективно значимых ценностей и смыслов, общей целевой направленности. Предметом деятельности является согласование, ко-

гда инициативы и действия отдельных субъектов соотносятся меду собой, выявляются общие правила и нормы деятельности. Совместность деятельности предполагает, что каждый является частью общего, общих усилий, где каждый отвечает за всю деятельность в целом. Деятельность определяется индивидуальными интересами, инициативой участников, их самоопределением в ней. В деятельности рождаются ценностные единицы, проявляются общие нормы, формируется общее ценностно-смысловое пространство.

Контекст педагогической деятельности в рамках рефлексивного подхода должен быть ориентирован на содействие, на активность самого школьника, на его способность осознавать свои действия, меру своей инициативы и ответственности. Содействие как совместные (педагога и ребенка, педагога и группы детей) акты действия, создающие педагогическую ситуацию развития личности и индивидуальности ребенка, – это усиление и дополнение самостоятельного действия воспитанника.

Педагогическое содействие – это взаимодействие педагога с воспитанником в проблемной ситуации, которую он не в состоянии сам разрешить, которая мешает его самореализации и развитию. Педагог помогает ему расширить горизонт видения проблемы, показывает направления моделирования ситуации. В целом педагог организует и направляет рефлексивную деятельность воспитанника в анализе конкретной ситуации и в моделировании способов выхода из нее. Через самоанализ происходит осознание школьником жизненной ситуации для себя как решение особой внутренней задачи; он порождает себя как субъекта деятельности в данной ситуации. Если воспитанник совершает осмысленный выбор в ситуации, он переводит ситуацию из проблемной в образовательную для себя, так как открывает новое в себе и в мире. Ситуация из социальной, внешней переходит во внутренний план ребенка, становится предпосылкой для целенаправленного изменения им самого себя, стимулирует его субъектность, образует в нем новое знание и новый опыт. Проблемная для него ситуация становится ситуацией его развития.

Направлениями педагогической деятельности в рамках рефлексивного подхода в образовании, ориентированного на развитие субъектных качеств школьников, являются:

✓ создание условий, проявляющих детско-взрослую общность в открытом позиционном взаимодействии с воспитанниками;

- ✓ стимулирование обращенности школьников к осознанному обособлению и отождествлению себя в общности с другими;
- ✓ организация внешних условий (ситуации неопределенности, выбора), способствующих проявлению внутренней активности школьников, их рефлексии и самоанализа;
- ✓ содействие самостоятельности и осознанной активности школьников во всех направлениях и видах деятельности, в которых они участвуют;
- ✓ перевод образца внешней рефлексивной деятельности в идеальный план самостоятельной деятельности воспитанников;
- ✓ педагогическая поддержка воспитанника в ситуации проблемы (неопределенности), перевод проблемной ситуации в развивающую, в задачу самостоятельной деятельности посредством совместной с воспитанником рефлексии.

Главным критерием эффективности воспитания в рефлексивном подходе к деятельности учителя предметника, представляется способность учеников самостоятельно вырабатывать собственные учебные (и не только) цели, жизненные критерии и руководствоваться ими в самоопределении и саморазвитии, в нахождении путей и способов самореализации в осознанной деятельности.

Рассмотрим важные позиции, наработанные учителем русского языка и литературы гимназии №33 г. Ульяновска — И.А. Малышевой, отражающие понимание рефлексии как движущей сила урока, основным механизмом соразвития учителя и ученика. Она рассматривает рефлексивные приемы как фактор становления субъектности школьника на уроке.

Считаем, что на современном этапе образования, учитель должен видеть каждого школьника в процессе обучения, для этого каждого учащегося необходимо активно вовлекать в деятельность. Личность включается в деятельность только тогда, когда это нужно именно ей, когда имеются определенные мотивы для ее выполнения. Это невозможно решить без правильно организованной рефлексивной деятельности. Одним из направлений новаторского подхода к обучению школьников является формирование регулятивных учебных действий, в основе которых лежит технология рефлексивной деятельности ученика на уроках.

Современная педагогическая наука считает, что, если человек не рефлексирует, он не выполняет роли субъекта образовательного процесса, поэтому в школе необходимо обучать детей рефлексивной деятельности. Рефлексия лежит в основе осознания им всех других УУД,

понимания в чем они состоят (какое действие в основе), как они помогают ученику в учебной деятельности и не только, выводит школьника на субъектную позицию по отношению к своей деятельности (я понимаю, что я делаю, зачем, что получается, а что нет, чему еще следует научиться и пр.). Новизна педагогического опыта учителя заключается в системном применении рефлексивного подхода на уроках русского языка и литературы.

Современные разработчики теории рефлексивной деятельности (Н.Г. Алексеев, В.К. Зарецкий, А.В. Карпов, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов и др.) указывают на то. что именно включение рефлексивных функций в деятельность ставит индивида в позицию исследователя по отношению к собственной деятельности. Как отмечает С.Ю. Степанов «Рефлексия ... проявляется как представленность в сознании человека механизмов и форм произвольного контроля над процессами генерации информации, ее развития и функционирования. ... Способность к рефлексии можно понимать, как умение реконструировать и анализировать понимаемый в широком смысле план построения собственной или чужой мысли; как умение выделять в этом плане его состав и структуру, а затем объективировать их, прорабатывать соответственно ставящимся целям». А.В. Карпов указывает: «Рефлексия – это одновременно и свойство, уникально присущее лишь человеку, и состояние осознания чеголибо». В опыте педагог опирался также на работы В.К. Зарецкого, С.В. Зуевой, Л.С. Кожуховской.

Цель рефлексии. Рефлексия способствует развитию важных качеств человека, которые потребуются ему в будущем: самостоятельности (ученик, анализируя свою деятельность, осознаёт свои возможности, сам делает свой собственный выбор, определяет меру активности и ответственности в своей деятельности); предприимчивости (в случае ошибки или неудачи он не отчаивается, а оценивает ситуацию и, исходя из новых условий, ставит перед собой новые цели и задачи и успешно решает их); конкурентоспособности (умеет делать что-то лучше других, действует в любых ситуациях более эффективно). Из всего сказанного можно сделать вывод: рефлексия — это не пустая трата времени, а важная и необходимая составляющая учебного процесса в школе.

Определение рефлексии. Рассмотрим, каково значение этого термина, ставшего очень употребительным в последнее время? Словари приводят следующие толкования: рефлексия — это а) reflexio (лат.) как обращение

назад; б) размышления о своём внутреннем; в) размышление, самообладание, самопознание. Форма теоретической деятельности человека, направленная на осмысление его собственных действий и их законов (словарь иностранных слов); г) осознание индивидом того, как он воспринимается партнером по общению (в социальной психологии); д) самоанализ деятельности и её результатов (в современной педагогической науке).

Термин «рефлексия», идущий от античной философии, используется в психологии как *самопознание* в виде размышлений над собственными переживаниями, ощущениями, мыслями. С давних времён рефлексию определяли, как «мышление, направленное на мышление». Этот феномен человеческого сознания изучается с различных сторон философией, психологией, логикой, педагогикой. Л.С. Выготский считал, что новые типы связей и соотношений функций предполагают в качестве своей основы рефлексию, отражение собственных процессов в сознании. По мнению Я.А. Пономарева, рефлексия выступает одной из главных характеристик творчества, человек становится для самого себя объектом управления, из чего следует, что рефлексия, как «зеркало», отражающее все происходящие в нем изменения, становится основным средством саморазвития, условием и способом личностного роста.

Логику рефлексивной деятельности следует видеть в контексте рефлексивно-деятельностного подхода, разработанного Н.Г. Алексеевым. Он основан на деятельностном подходе, но в отличие от него предполагает взаимодействие и функциональное единство рефлексии и деятельности во всем многообразии их связей (подробнее можно ознакомиться в первой главе монографии). Степень единства рефлексии и деятельности определяется глубиной осознания субъектом своей деятельности и «высвечивания» рефлексивных границ возможностей на различных уровнях деятельности (мотивационно-потребностном, целеполагании, проектировании, реализации, оценке).

Из всех определений рефлексии мы остановимся на том, что рефлексия это – самоанализ деятельности педагога и ее результатов, это авторство собственного развития, когда педагог становится исследователем собственной деятельности на уроке.

Рефлексия на уроке базируется на следующих принципах:

Основополагающий из которых — принцип субъектности учителя. Речь идет об особой профессиональной компетентности педагога. Его готовности и способности сделать профессиональную проблему предметом своего сознательного рефлексивного анализа и перевести проблему

в задачу своей деятельности. Чтобы осуществлять рефлексивно-деятельностный подход на уроке, прежде всего учитель должен осознать, что в его собственной деятельности нужно что-то изменить, стать исследователем собственной деятельности. Речь идет о рефлексивной компетентности, где основанием профессиональной деятельности педагога видится его способность к рефлексии.

Принцип психологической комфортности. Необходимым условием проведения рефлексии на уроке является создание психологического комфорта, включающего в себя и доверие к учителю, и свободу выбора ответа. Рефлексия возможна только при условии создания на уроке психологического комфорта. Она должна пронизывать все этапы урока, тогда она будет тем механизмом, который формирует ученика как субъекта учебной деятельности. Рефлексия должна быть направлена не только на эмоциональное состояние ребенка, но и на процессуальную и содержательную сторону его деятельности.

Она не должна оставаться без ответа, иначе она превращается в формальное задавание вопросов, а это значит, рефлексирующий учитель всегда готов идти по процессу, готов (ждет, стимулирует) к вопросу ученика и готов ответственно строить урок как ответ на вопрос и запрос самих учеников.

Такая работа возможна в ситуации открытости и доверия между учителем и учениками, что позволяет вывести взаимодействие на уроке в рабочее продуктивное русло, где основная задача педагога и ученика понять, что и зачем мы делаем, как это у нас получается.

Принцип разнонаправленности и всеэтапности. Рефлексия должна быть разнообразной: содержательной, эмоциональной, процессуальной. Что позволяет выйти на мотивацию и деятельность каждого ученика, работать по процессу, удерживая интерес и включенность школьников на уроке.

Рефлексию учителю необходимо осуществлять на различных этапах образовательного процесса. Рефлексия должна пронизывать всю деятельность субъектов образовательного процесса, выводить в интерактивность. Рефлексивные процессы на уроке могут служить для учеников и учителя способом получения обратной связи о своей деятельности и ее результатах от учителя, одноклассников, самого себя.

Принцип соразвития. Рефлексирующий учитель – это думающий, анализирующий, исследующий свой опыт педагог. Это, как сказал Д. Дьюи, «вечный ученик своей профессии» с неутомимой потребностью к саморазвитию и самосовершенствованию. Рефлексия (организуемая и поддержи-

ваемая педагогом) позволяет двигаться ребенку как субъекту самостоятельной учебной деятельности, раскрывает ему зону его ближайшего развития, ставит перед ним новые задачи. Новые достижения ребенка, его продвижение в учебной деятельности — рождают открытия в педагоге, новые профессиональные задачи для него, его развитие. Этот принцип выводит деятельность учителя и ученика на уроке на новый поворот, определяя учителю зону его ближайшего развития, новое видение своей операциональной деятельности, он таким образом развивается вместе с учеником.

Принцип сознательности и активности (или принцип субъектности ученика) — один из принципов развивающего обучения. Ребенок может быть активен, если осознает цель обучения, его необходимость, если каждое его действие является осознанным и понятным. Рефлексия позволяет школьнику увидеть цель своей деятельности, способы ее осуществления, свои трудности, свои успехи, свой личный и учебный результат, свои задачи на будущее и пр.

Можно увидеть роль рефлексии в структуре учебной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), рефлексия переводит учебную деятельность на уровень осознанности, помогая ученику осознать и проявить свою субъектность. Формирование учебной деятельности есть процесс постепенной передачи выполнения отдельных элементов этой деятельности ученику для самостоятельного осуществления, здесь большую роль играют исследования: по формированию учебной мотивации А.К. Марковой, умственных действий П.Я. Гальперина, учебной деятельности Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и Г.А. Цукерман.

Виды рефлексии. Сегодня педагогическая литература предлагает множество рефлексивных приемов, каждый из которых соответствует определенной классификации.

Итак, у нас готов учитель, он знает виды рефлексии и соответствующие им приёмы, а вопрос КАК остаётся для учителя открытым.

Представляем взгляд на решение данной методической проблемы. По временному принципу рефлексия бывает ситуативной, ретроспективной и перспективной: Ситуативная рефлексия обеспечивает ориентировку в ситуации, непосредственную включенность, осмысление ее элементов и их взаимосвязи, анализ происходящего в данный момент, «здесь и теперь». Рассматривается способность субъекта соотносить себя с предметной ситуацией собственных действий, координировать и контролировать их в соответствии с меняющимися условиями. Ретроспективная рефлексия слу-

жит для анализа и оценки уже выполненной деятельности, прошедшего события, развернувшегося конфликта, обращена в прошлое. Рефлексия направлена на системный анализ, осознание, понимание и структурирование пережитого опыта, может затрагивать предпосылки, мотивы, условия, средства, этапы и результаты деятельности, ее отдельных этапов. Данная форма может служить средством для выявления ошибок, поиска причины неудач или успехов, определения своих сильных и слабых сторон. Перспективная рефлексия отражает размышление о предстоящей деятельности, ее осознанное целеполагание и планирование в заданных условиях, представление о значимом результате, о ходе деятельности, выбор наиболее подходящих способов ее осуществления. Несмотря на то что данная рефлексия нацелена на будущее, она основывается на прежнем опыте субъекта, его жизненных ценностях и смыслах.

По форме организации деятельности ученика рефлексия бывает индивидуальная и групповая.

Например, индивидуальная рефлексия как формирование реальной самооценки (приём самооценки).

Групповая — акцентирование ценности деятельности каждого члена группы для достижения максимального результата в решении поставленной задачи. Например, *приём продолжи предложение:* «Смогли бы сделать, если бы с нами не работал ... (имя)», «Какую помощь в работе оказал... (имя)».

Для групповой рефлексии используется алгоритм:

- как общение в ходе работы влияло на выполнение задания? (делало её более эффективной, тормозило выполнение задания, не позволило точно выполнить задачу, испортило отношения в группе);
- на каком уровне в большей степени осуществлялось общение в группе? (обмен информацией, взаимодействие, взаимопонимание);
- какого уровня коммуникативные трудности испытывали участники группы при выполнении задания? (недостаток информации, недостаток средств коммуникации: речевых образцов, текстов, трудности в общении);
- какой стиль общения преобладал в работе? (ориентированный на человека, ориентированный на выполнение задания);
- сохранилось ли единство группы в ходе выполнения задания?
 (в группе сохранилось единство и партнерские отношения, единство группы в ходе работы было нарушено);
- кто или что сыграло решающую роль в том, что произошло в группе? (лидер, выдвинувшийся в ходе работы, нежелание наладить контакт большинства участников группы, непонимание задачи, поставленной

для совместной работы, сама задача оказалась неинтересной, трудной).

По способу проведения — вербальная и невербальная рефлексия.

Вербальная рефлексия заключается в живом, непринужденном общении, проговаривании своих эмоций, мнений, рассуждений. Это техники свободного высказывания. Отрицательный момент состоит в том, что не все дети смогут высказаться искренне, боясь осуждения остальных членов группы. Преимущества использования невербальных техник заключаются в том, что каждый ребенок, не стесняясь мнения коллектива и не боясь осуждения, может смело выразить свое мнение. Главное, что невербальные техники проводятся намного быстрее, красочнее, показательнее. Недостаток техник такого вида — это отсутствие живого общения. К невербальным рефлексивным техникам предъявляется ряд серьезных требований: они должны быть компактными, быстро выполнимыми (не более 5 минут), очень информативными, разнообразными и ненавязчивыми.

По форме рефлексия бывает устная и письменная.

Хорошо развивает речь и мышление приём рефлексии — приём незаконченного предложения. Например: «я не знал... теперь я знаю и могу доказать...». Приём мини-сочинения. Участникам педагогического взаимодействия предлагается написать на отдельных листках бумаги небольшие по объему тексты по окончании занятия: «Мои мысли о своем участии на занятии», «Как я оцениваю результаты дела?», «Что мне дало это занятие?»

Представим опыт работы педагогов, через отдельные рефлексивные приемы, используемые на уроке. Данный опыт можно анализировать и использовать при обучении педагога предметника как воспитателя. Помним, что рефлексия должна пронизывать каждый этап урока.

Прием самопроверки. В начале урока ученики оценивают свои знания по изученной теме, исходя из правильности выполнения домашнего задания, тем самым, как правило, создается ситуация успеха. Затем после выполнения задания, данного учителем, вновь проводят самооценку. Дидактический материал учитель подбирает таким образом, чтобы у ученика возникла трудность, он встал перед проблемой, обозначил зону своего «незнания». Так формируется учебная мотивация: проблема становится учебной задачей, требующей решения. Учитель в данном случае работает с «зоной ближайшего развития» ученика.

Например, на начальном этапе урока проводится контроль знаний учащихся через проведение самопроверки. Учащиеся записывают слово

«самопроверка» и готовятся оценить себя. Оценки на этом этапе работы получаются на балл ниже, так как возникает орфографическая трудность, заложенная учителем в дидактический материал специально: правописание приставок ПРИ — ПРЕ ребята не знают, а с приставками на 3-С в начальной школе они только знакомились. Таким образом, учитель берёт на себя роль провокатора. Цель этого задания — определить зону «НЕЗНАНИЯ», НОВОГО для ребят и создать условия для рефлексии, для выявления ЧТО не знаем и ПОЧЕМУ. Оценивая свою работу, ученики ставят оценку ниже, чем на этапе определения темы урока, что и будет являться одним из моментов, побуждающих к дальнейшей работе.

И что здесь делает учитель? Можно предложить выучить правило или найти ответ в учебнике. А можно задать вопрос — В чём причина неуспеха? Что мы можем сделать, чтобы устранить проблему?

Здесь начинается самое интересное, у учителя должен быть огромный запас рефлексивных вопросов, направленных на все виды рефлексии. Так, организуя работу по решению учебной задачи, мы задаём вопросы, направленные на формирование регулятивных и познавательных УУД.

Прием рефлексивного вопроса. Можно классифицировать вопросы по тому, какой из видов УУД формируется. Так, если ученики задумываются над вопросами: Зачем изучать эту тему тебе лично? Зачем повторять правили? Есть ли у вас необходимость проверять домашнее задание? Зачем читать предложенный текст? — они выводят на личностные УУД учащихся (жизненное, личностное, профессиональное самоопределение, действия смыслообразования и нравственно-этического оценивания, ориентации в социальных ролях и межличностных отношениях).

Если ученики отвечают на вопросы: Что предстоит изучать? Что необходимо знать и уметь по этой теме? Что необходимо знать, чтобы не ошибиться в написании данных слов? Как можно классифицировать примеры? По какому принципу, или основанию, мы можем провести классификацию? — стимулируем формирование познавательных УУД школьников.

А если ставятся вопросы: *Как будем работать, чтобы достичь* намеченной цели? Сколько времени вам потребуется для выполнения этой работы? Какую форму работы вы выберете? Если возникнет трудность, как будем действовать? Что нужно сделать, чтобы исправить имеющиеся ошибки? — то выводим на осознание и формирование регулятивных УУД.

Особую группу вопросов образуют те, которые предполагают осуществление рефлексии. Так как существуют разные виды рефлексии, то вопросы и задания такого рода могут быть разнообразными (С.В. Зуева). Прогностическая, или перспективная рефлексия — Что, на ваш взгляд, будет самым сложным из перечисленных нами особенностей орфограммы? Ретроспективная рефлексия — Были ли трудности при выполнении домашнего задания? Каким способом вы определили это языковое явление?

Например: Как будем работать, чтобы достичь намеченной цели? Сколько времени вам потребуется для выполнения этой работы? Какую форму работы вы выберете? Если возникнет трудность, как будем действовать? Что необходимо знать и уметь по этой теме? Как можно классифицировать примеры? По какому принципу будем проводить классификацию? и т.д.

Прием рефлексивного слушания. Итак, вопросы задали, получили ответы — что дальше? Здесь самое сложное — услышать, понять, создать условия чтобы он сам себя услышал и понял, вывести его на новый уровень осознания учебного материала. При этом педагог ни в коем случае не находится в позиции лидера, авторитара. При ведении диалога особую роль играет приём рефлексивного слушания, когда педагог выстраивает систему вопросов, проясняющих, уточняющих смысл сказанного учеником.

Рефлексивное слушание – активное слушание, объективная обратная связь с говорящим, используемая для контроля точности восприятия услышанного. Слушать рефлексивно – это значит расшифровывать смысл сообщений, выяснять их реальное значение.

Техники рефлексивного слушания: Выяснение – состоит в деятельности по уточнению смысла каких-либо высказываний либо всего сообщения в целом. Это позволяет получить дополнительную информацию по неясным вопросам, совершенствовать первоначальное сообщение, так как показывает автору, что он выражает свои мысли неточно. Типовыми фразами и вопросами являются: «Уточните, пожалуйста, что Вы имеете в виду», «Повторите, пожалуйста, эту часть», «Я не понял», «Не объясните ли Вы это еще раз?»

Перефразирование – формулирование той же мысли, другими словами. В данном случае слушающий для проверки понимания смысла и идеи сообщения пытается выразить мысль автора, используя свои слова, термины, выражения. Это позволяет получить подтверждение правильности понимания и дает возможность автору внести коррективы

в сообщение. Типовыми словами являются: «Правильно ли я понял, что...», «Как я понял Вас...», «По Вашему мнению...», «Другими словами, Вы говорите...», «Вы считаете, что...».

Отражение чувств состоит в адекватном восприятии и озвучивании слушающим чувств, эмоционального состояния говорящего. Диалог зависит не столько от содержания информации, сколько от чувств, установок, эмоциональной реакции. Для рефлексивного отражения чувств можно использовать следующие фразы: «Мне кажется, что Вы чувствуете...», «Вы несколько расстроены...», «Мне знакомы Ваши ощущения...», «Я чувствую, что Вы...».

Обобщение — подведение итога, смысла сообщенного говорящим. Обобщение помогает соединить фрагменты беседы в единое смысловое целое. Это помогает слушающему убедиться в правильности и точности понимания, а говорящему оценить, насколько хорошо ему удалось передать свою мысль. Типовыми формулировками могут быть следующие: «Основными выводами, с Вашей точки зрения, являются…», «Можно ли сказать, что смысл Вашей речи состоит…», «Если подытожить сказанное Вами, то…», «Правильно ли я понял, что Вашими основными идеями являются…»

Прием формулирования рефлексивного вопроса самим учеником. Умение внимательно слушать и понимать своего товарища проявляется в ситуации, когда отвечающий у доски ученик допускает ошибку. Ресурсной для развития проблемную ситуацию делает то, что, став объектом анализа и рефлексии, она дает возможность каждому ее участнику продвинуться в понимании себя и другого. Как поступить: Учителю исправить? Обратиться за правильным ответом к классу? А если предложить ребятам задать такой вопрос, чтобы отвечающий сам нашёл ошибку, а ещё лучше — причину её появления.

Прием взаимоконтроля. Одним из эффективных приёмов рефлексии на этапе закрепления материала является приём взаимоконтроля (Л.С. Кожуховская, И.В. Позняк). Особенность проведения взаимоконтроля на уроке проявляется в межличностной коммуникации, когда ученик выполняет роль учителя. Приём взаимоконтроля не заканчивается на выставлении оценок друг другу. Участники подводят итоги проделанной работе, анализируют ошибки и объясняют их друг другу. Особенно эффективно этот приём работает в технологии сотрудничества.

Можно использовать данный прием при проверке знаний, для развития межличностной коммуникации, интенсификации опроса, формиро-

вании Я-концепции. Оптимальное количество участников – до 20 человек. Реализации приема способствует предварительная работа по развитию умения давать положительные оценки ответам. Критериями оценки являются: полнота, правильность, точность высказывания, отсутствие словпаразитов. Группа делится на две части (по ролям: спрашивающий – отвечающий), разбивается на пары. «Ученики» отвечают «учителям», не мешая другим. После выставления оценки следует предложить участникам поменяться ролями. Пары следует менять во избежание необъективных оценок, а также для расширения круга общения. Групповой обмен впечатлениями проводится по завершении проработки темы в рабочих группах, например, в четырех. Для подведения итогов участники собираются по одному от каждой группы (всего четыре в каждой вновь образуемой группе). В этих «сборных» представлена информация всех прежних рабочих групп. Члены «сборных» рассказывают о результатах работы своей группы. Подведение итогов завершается выражением благодарности всем присутствующим за активное сотрудничество. Что дает данный прием: каждый участник активен; в малочисленных группах слушать гораздо легче, чем на общем обсуждении; метод отличается высокой интенсивностью работы, но времени на него требуется не больше, чем на обычное общее обсуждение.

Завершая работу над решением учебной задачи, необходимо задать ребятам ретроспективные вопросы на осмысление проделанного: Что нужно сделать, чтобы исправить имеющиеся ошибки? Благодаря какому алгоритму Вы нашли решение? Какие способы и приемы работы Вы использовали (таблица, схема, рисунок, ключевые слова, цитаты)? С кем тебе было интереснее работать в паре/группе? Почему? Какое задание показалось самым сложным? А какое самым интересным? Зачем мы выполняли это задание? Каким способом вы определили это языковое явление?

Прием мини-сочинения и прием «Закончи предложение». Завершаем работу на уроке, почти всегда — итоговой рефлексией. Ее можно провести как в устной, так и в письменной форме. Ребятам задаются ретроспективные вопросы на осмысление проделанных действий и полученного опыта, которые позволяют определить эмоциональное состояние, уровень включенности в работу, глубину понимания темы.

Устные рефлексивные паузы имеют много преимуществ: они занимают меньше времени на уроке по сравнению с письменной рефлексией, сразу демонстрируют обратную связь. Однако устная форма

не даёт возможности высказаться всем, происходит определённое «навязывание» мнений двух-трёх высказавшихся учащихся всему классу. Осуществление рефлексии в письменной форме, как отмечает в своей статье С.В. Зуева, помогает формированию умений создавать первичные тексты и вместе с тем формирует рефлексивную компетенцию школьников.

На уроках русского языка важное место должно принадлежать письму как виду речевой деятельности, особенно значимой для самостоятельного формулирования отдельных предложений или небольших текстов рефлексивной тематики. Например, приём написания мини-сочинения или приём незаконченных предложений, когда школьникам предлагается в письменной форме закончить предложения: Я узнал...; Я научился...; Я понял, что могу...; Для меня стало новым...; У меня получилось...; Урок дал мне для жизни.

Темами для мини-сочинений на уроке могут стать: Как подготовиться к словарному диктанту на 5? Как понять материал параграфа? (операционные составляющие помогает осмыслить эта тема). Как я нахожу в предложении причастный оборот? Как я определяю вид односоставного предложения? (рефлексия отражает знание содержания учебного материала, запись необходимых «шагов», которые приводят к успешному узнаванию грамматических категорий). Была ли эффективна работа в группе? В чём причина того, что группа не уложилась в отведённое для выполнения задания время? Что помешало задействовать ресурсы всех участников группы? (коммуникативная рефлексия предполагает оценку своего умения эффективно общаться, осмысление своих достижений и просчётов в учебном сотрудничестве). Какие эмоции ты испытал на уроке? Сегодня меня порадовало...? Сегодня меня огорчило...? (формулирование предложений, отражающих настроение учащегося на уроке русского языка, помогает формировать рефлексивные умения осознавать свое эмоциональное состояние и настроение).

Прием «свободного» домашнего задания. В зависимости от уровня осознания темы, личной заинтересованности, ребёнок может выбрать «своё» домашнее задание: например, выполнить упражнение, дописать текст, доработать алгоритм или составить словарный диктант по изучаемой теме. Он может сам себе придумать форму домашнего задания и представление ее учителю.

Таким образом, организация рефлексивной деятельности на уроке создает условия для выявления и осознания школьником основных компонен-

тов деятельности – её смысла, способов, проблем, путей их решения и получаемых результатов. Школьники самостоятельно выявляют сложность учебной задачи и способы ее решения, что приводит их к успешному учению и саморазвитию, и сложность учебной задачи перестаёт быть проблемой. В случае если ученик не знал способа решения и самостоятельно нашел его, осознавая свой успех, то это может стать поводом для развития интеллектуального азарта. У учеников возрастает мотивация к учению, что способствует продолжению своего образования на долгие годы.

Можно выделить несколько уровней организации работы внутри школы по профессиональной поддержке учителя-предметника как воспитателя. Разделение на уровни условно, они находятся во взаимосвязи. Важно целостное видение всех взаимосвязанных уровней как системы организации исследовательской и обучающей работы в школе. По ходу работы возможно перетекание одного уровня в другой, коллективная работа сменяется индивидуальной, парной и пр.

Индивидуальный уровень конкретного педагога. Ведётся работа по формированию рефлексивной компетентности педагога как основы его профессиональной деятельности, самосовершенствования и саморазвития, что находит отражение в работе педагога на уроке, при ориентации на субъектность ученика, его воспитание.

Творческое объединение педагогов под задачу. Такие творческие группы собираются стихийно, объединяя педагогов по интересам и по близости педагогических позиций. Существование творческой группы кратковременно, после решения поставленной задачи она, как правило, распадается.

Творческая лаборатория педагогов. Это более длительная по времени существования группа педагогов. Обычно она возникает вокруг идейного лидера школы или научного руководителя извне, предусматривает теоретическую и практическую проработку вопросов, связанных с выбранной проблематикой. Работа творческой лаборатории строится вокруг учебных семинаров, тренингов и «круглых столов».

Методические объединения (МО) педагогов: предметные кафедры, МО классных руководителей. В настоящее время основная работа МО выстраивается вокруг внедрения ФГОС в образовательное пространство школы, в процессы обучения, воспитания и развития школьников. МО работают сами по себе и раз — два в четверть собираются на объединённый семинар, где коллективно обсуждаются общие вопросы и наработки каждого объединения, проходят учебные семинары.

Остановимся подробнее на индивидуальной работе с педагогами предметниками.

Направлениями индивидуальной работы с педагогами предметниками направленной на профессиональную поддержку их как воспитателя может реализовываться по следующим направлениям:

- ✓ при осуществлении внутришкольного контроля, который может быть тематическим, персональным;
- ✓ при подготовке и проведении открытых уроков;
- ✓ как совместное продвижение участников творческой группы в поддержке отдельного взятого учителя при подготовке и участии его в профессиональных конкурсах, близких выделенной теме.

Важно, что, когда данное направление присутствует в школе, все больше педагогов ощущают его значимость для себя, приобщаются к данной работе.

Отдельного внимания заслуживает работа научного семинара в школе, под запросы педагогов, работа предметных кафедр. Если кафедра ставит перед собой новые актуальные задачи, распределяет ответственность, включает в эту работу каждого члена кафедры, тем самым она инициирует индивидуальную исследовательскую деятельность педагогов. На кафедре могут возникать творческие исследовательские группы, где опытные педагоги методисты объединяют свои усилия с молодыми педагогами, которые только начинают работать в школе. В совместной деятельности происходит консолидация усилий, когда старшие делятся опытом, поддерживают инициативы молодых, а молодые наполняют процесс новыми знаниями и современными подходами, бывают более смелыми и решительными в апробации новых технологий и форм работы с детьми. Важно, чтобы на кафедре возникло взаимопонимание, желание продвигаться вместе, общее рефлексивное и ценностно-смысловое пространство, которые формируют профессионально-личностную общность, стимулирующую профессиональную субъектность каждого.

Важно проводить совместные заседания кафедр, августовские педагогические советы, где запускают рефлексивные процессы достигнутых результатов и проявившихся проблем в начале учебного года, помогают через рефлексию и совместное мыслетворчество определить цели и задачи на год, направления и способы их достижения, стимулировать индивидуальную инициативу и ответственность каждого в достижении общих значимых целей. В течение года научно-административная команда должна присутствовать на заседаниях, особенно на рефлексии

после проведения каких-то важных мероприятий, на защите определенных этапов в работе кафедры и пр. Кафедры совместно с научным руководителем и администрацией готовят открытые уроки, обучающие семинары на школьном, межшкольном, городском и межрегиональном уровнях. В проведении отдельных мероприятий (как, например, в этом году погружение в проектную деятельность семиклассников) кафедры объединяют усилия.

В течение года каждый педагог может запросить консультацию у научного руководителя, у любого педагога школы или завуча. Приветствуются коллективные творческие проекты и их реализация.

Хотелось бы несколько слов сказать о внутришкольном контроле, который есть в каждой школе. Но не всегда администрация видит в нем тот ресурс, который сможет продвинуть педагога в продвижении и понимании самого себя, своих профессиональных плюсов и минусов, ресурсов. Посещение и анализ урока позволяет педагогу выйти на осознание перспектив своего развития. В гимназии на сегодняшний день разработаны Карты рефлексивного анализа урока и классного часа. На кафедрах в текущем учебном году запущена копилка эффективных педагогических приемов, рефлексивных вопросов, охватывающих и вопросы, задаваемые на уроке, при проведении классного часа, беседы с родителями.

Представим возможную схему анализа урока в рамках системнодеятельностного подхода, ориентированную на проявление и анализ субъектных качеств ученика.

Таблица 2 **Анализ урока в рамках системно-деятельностного подхода**

Этапы урока	Проявляемые	Действия
	УУД	и позиция
	школьника	педагога
Организационно-мотивационный этап		
Создание мотивации (через		
обращение к прошлому опыту,		
эмоциональное включение,		
наглядность, видеоряд, проверка д/з,		
дидактический материал и пр.)		
Постановка учебной задачи. Целеполагание		
Работа с формулировкой темы урока		
(от учителя, самими учениками и т.п.)		

Постановка учебной задачи: Как создаётся проблемная ситуация (методы и приёмы учителя); Эффективность педагогических условий с позиции субъектности школьника (активность, уровень включенности в работу). Целеполагание учащихся (от учителя, коллективное, индивидуальное). Уровень целеполагания (что? — содержательный, как? — технологический, зачем? — смысловой). Рефлексия на данном этапе.
(методы и приёмы учителя); • Эффективность педагогических условий с позиции субъектности школьника (активность, уровень включенности в работу). Целеполагание учащихся (от учителя, коллективное, индивидуальное). Уровень целеполагания (что? – содержательный, как? – технологический, зачем? – смысловой). Рефлексия на данном этапе.
• Эффективность педагогических условий с позиции субъектности школьника (активность, уровень включенности в работу). Целеполагание учащихся (от учителя, коллективное, индивидуальное). Уровень целеполагания (что? – содержательный, как? – технологический, зачем? – смысловой). Рефлексия на данном этапе.
условий с позиции субъектности школьника (активность, уровень включенности в работу). Целеполагание учащихся (от учителя, коллективное, индивидуальное). Уровень целеполагания (что? – содер- жательный, как? – технологический, зачем? – смысловой). Рефлексия на данном этапе. Общая оценка данного этапа:
школьника (активность, уровень включенности в работу). Целеполагание учащихся (от учителя, коллективное, индивидуальное). Уровень целеполагания (что? – содержательный, как? – технологический, зачем? – смысловой). Рефлексия на данном этапе.
включенности в работу). Целеполагание учащихся (от учителя, коллективное, индивидуальное). Уровень целеполагания (что? – содержательный, как? – технологический, зачем? – смысловой). Рефлексия на данном этапе. Общая оценка данного этапа:
Целеполагание учащихся (от учителя, коллективное, индивидуальное). Уровень целеполагания (что? – содержательный, как? – технологический, зачем? – смысловой). Рефлексия на данном этапе. Общая оценка данного этапа:
коллективное, индивидуальное). Уровень целеполагания (что? – содержательный, как? – технологический, зачем? – смысловой). Рефлексия на данном этапе. Общая оценка данного этапа:
Уровень целеполагания (что? – содержательный, как? – технологический, зачем? – смысловой). Рефлексия на данном этапе. Общая оценка данного этапа:
жательный, как? – технологический, зачем? – смысловой). Рефлексия на данном этапе. Общая оценка данного этапа:
зачем? – смысловой). Рефлексия на данном этапе. Общая оценка данного этапа:
Рефлексия на данном этапе. Общая оценка данного этапа:
Общая оценка данного этапа:
Решение учебной задачи
Какие методы (наблюдение, поиск
информации, опыт, сравнение, чтение
и т.п.),
Формы (индивидуальная
самостоятельная, парная, групповая,
КСО) и приёмы (работа с текстом,
учебником, доп. литературой и т.п.)
использовались учителем?
Какова доля репродуктивной и
поисковой (исследовательской)
деятельности учащихся? (соот-
ношение заданий «прочитай», «пов-
тори», «перескажи», «вспомни» и «до-
кажи», «объясни», «оцени», «найди
ошибку» и т.п.).
Соотношение деятельности учителя и
деятельности ученика. Объём и
характер самостоятельной работы
ученика.
Как проводится самооценка учащихся?
Реализация дифференцированного
обучения. (наличие заданий для детей
разного уровня обученности).
Рефлексия на данном этапе
Общая оценка данного этапа:

Оценка и коррекция деятельности	
Как учителем создаются условия для	
осознанной оценки результатов своей	
деятельности учащимися?	
Как учитель способствует коррекции	
деятельности ученика?	
Формы контроля (самоконтроль,	
взаимоконтроль, оценка учителя).	
· · · · · · · · · · · · · · · · · · ·	
Общая оценка данного этапа:	
Подведение итогов урока	
Соответствие результатов урока пос-	
тавленным целям учителя и ученика?	
Уровень д/з (по аналогии, творческое	
и т.п.) и объём д/з?	
Доступность инструктажа;	
Предоставление права выбора;	
Дифференциация.	
Психологические основы урока	
Учёт учителем уровней актуального	
развития учащихся и зоны их	
ближайшего развития.	
Реализация развивающей функции	
обучения: развитие внимания,	
воображения, восприятия, памяти,	
мышления, речи.	
Наличие психологических пауз и	
разрядки эмоциональной сферы	
урока.	
Разнообразие видов учебной	
деятельности, чередование заданий	
различной трудности.	
Умение педагога работать с	
процессом, откликаясь на запросы	
детей, их интерес, трудности и т.п.	

РАЗДЕЛ 2.

Интерактивные формы профессиональной поддержки педагога как воспитателя

2.1. Деловая и ролевая игра как форма повышения квалификации педагогов школы в сфере воспитания: как и зачем проводить

ВМЕСТО ВВЕДЕНИЯ

В названии не хватает третьего слова — «кто» будет проводить и четвертого «когда». Может потому, что для каждой школы ответ свой и зависит он от слова «зачем». Школа в селе, маленькая, многие тихонько спиваются и кажется, что выхода нет. Тогда педагогам надо держаться, сплотиться, а игра — хороший путь. Школа большая, обычная, все спешат по своим делам и кажется вам одному что-то еще надо. Проверьте, окажется, что нет. Школа элитная, где все давно уже все знают и понимают. Это опасно и для детей, и для педагогов. Игра многое поставит на свои места. Звучит романтично, ну а если прагматично, то сказать можно так: серия деловых и ролевых игр для педагогов одной школы необходима с целью проблематизации ими своей профессиональной деятельности в сфере воспитания.

Деловая игра «Состояние теории и практики воспитания сегодня»

Цель именно этой игры – в активной форме ввести педагогов школы в проблематику теории воспитания, а также выявить тот спектр проблем в практике воспитания, которые обозначаются ими как приоритетные и актуальные в их практической работе.

Ведущий (а в качестве ведущего такого рода занятий с педагогами может выступать заместитель директора школы по воспитательной работе, руководитель методического объединения классных руководителей, директор школы, преподаватель ИУУ) предлагает каждому участнику за 3–5 минут написать несколько проблем в теории и практике воспитания, которые значимы лично для него. Далее ведущий предлагает объединиться в пары, обсудить названные каждым проблемы и объединить их вместе. Через 5–10 минут ведущий предлагает парам объединиться

в четверки и проделать ту же процедуру: не упустить ни одной проблемы, а похожие попытаться сформулировать как одну. Во время обсуждения кто-то может отказаться от своей проблемы, могут появиться и новые. Далее ведущий предлагает четверкам объединиться в восьмерки. Если участников немного, то на этом процесс объединения можно закончить.

После этого ведущий предлагает представителям двух образовавшихся в результате объединений групп представить свой перечень проблем в теории и практике современного воспитания. Из двух списков можно сделать один на тех же основаниях.

Далее ведущий предлагает проранжировать предложенный список проблем. Ранжирование можно провести путем выставления каждым участником баллов напротив каждой из проблем. Путем простого сложения определяется список из 5–7 проблем, которые набрали наибольший рейтинг.

Затем ведущий предлагает осуществить «погружение» в эти проблемы. Педагоги разбиваются на 5–7 групп (причем каждый педагог выбирает проблему-группу лично для себя) по числу названных ими основных проблем воспитания и в течении 20–30 минут готовят доклад о сути данной проблемы, причинах ее появления и возможных путях ее разрешения.

После презентации каждого доклада важно инициировать вопросы (на понимание, усомнение, проблематизацию прозвучавших выступлений) к докладчикам от представителей других групп. Свои вопросы должен задать и ведущий, а затем подчеркнуть слабые и сильные стороны представленного группой проекта.

Итогом этой деловой игры может стать составление педагогами примерной годовой тематики школьного семинара по повышению своей квалификации в сфере воспитания; определение тем, которые могут быть обсуждены на педагогических советах, методических объединениях, родительских собраниях.

Деловая игра «Целеполагание в практике воспитания»

Эта игра может стать логичным следствием первой, когда, по сути, были обозначены основные проблемы, смыслы и вопросы воспитания. Цель игры — проблематизация профессионального сознания педагогов в вопросах целеполагания. Она поможет получить представление о взглядах педагогов на воспитание; скорректировать и скоординировать

эти взгляды; настроить педагогов на решение воспитательных задач, стоящих перед школой как социальным институтом; начать формировать их профессиональную позицию как воспитателей-гуманистов.

Игра проводится следующим образом. Педагогам предлагается разделиться на 3–4 группы и дать свой ответ на вопрос – «Какова, на ваш взгляд, цель воспитания»? Иначе – «Чего мы хотим достичь, занимаясь воспитанием детей?».

После самостоятельной работы каждая группа представляет свой вариант решения вопроса. Здесь важно попросить педагогов избегать красивых, но бессодержательных лозунгов, давать четкие и конкретные ответы с развернутыми комментариями к ним. Если ответы групп не совпали, необходимо предложить их представителям задать друг другу вопросы, найти слабые места в ответах друг друга. Важно подчеркнуть эти возникшие в профессиональном сообществе противоречия. Это заставляет задуматься – не договорившись о цели, где гарантия, что все мы будем делать одно общее дело? Необходимо также задать педагогам и собственные вопросы, показав тем самым сложности, возникающие при непродуманном определении цели воспитания. Например, «как узнать, достигли воспитали названной вами цели или нет?»; «достижима ли эта цель в широкой образовательной практике, или это скорее цельманифест?»: «насколько постановка вами целей воспитания и соответственно процесс диагностирования их достижения отражают уважительное отношение к личности воспитанника?»

Возможная формулировка педагогами целей воспитания влечет за собой другие вопросы: как понять, движемся ли мы в сторону достижения цели; с помощью чего эти цели могут быть достигнуты; на основании каких ценностных ориентаций появились именно эти цели? Частично на эти вопросы отвечают следующие игры, ставя в свою очередь другие.

Игра «Концепция развития школы как школы воспитания»

По крылатому выражению, концепция школы существует, даже если ее нет на бумаге. (Чаще, правда, документ с таким названием имеется, о чем могут не догадываться ни педагоги, ни родители, ни дети). Она — в неписанных традициях, правилах, укладе школы: это в школе принято, а это нет; за все в школе отвечает директор, или ответственность делится; до сути проблем пытаются докопаться или же отписаться.

Написание концепции – дело трудоемкое, а если делать это всем вместе, то практически неподъемное. Но концепция, на наш взгляд, имеет смысл только во время ее коллективного написания (на худой конец, коллективного обсуждения). Именно при написании должна стоять «пыль до небес», именно тогда определяется профессионализм директора и его заместителей, именно тогда сталкиваются противоположные точки зрения может быть без шансов стать хотя бы похожими.

Предлагаем вам ролевую игру, которая может помочь смоделировать один из вариантов написания концепции школы как школы воспитания (или концепцию ВС). Ее имеет смысл проводить, когда уже обсуждались вопросы о том, что такое концепция школы, чем она отличается от планов и программ, нужна ли она, и если да, то какие проблемы решает (а если нет, почему без нее будет легче прожить).

Педагоги делятся на три группы в зависимости от выбранной ими социальной роли — «учителя и администрация школы», «учащиеся», «родители». У каждой группы свое задание. Группа «учителя и администрация школы» разрабатывает проект концепции воспитательной системы школы, получая некоторые исходные условия (начать можно с условий не своей школы) для ее составления. Эти условия могут быть такими: ваша школа находится на промышленной окраине города далеко от культурных центров, в неблагополучном социальном окружении; учителя школы достаточно квалифицированы; состав учащихся многонационален.

Группы «детей» и «родителей» получает другое задание. Во-первых, им предстоит подумать над тем, как они видят свое участие в составлении концепции. Во-вторых, они составляют примерный перечень ожиданий от проектируемой воспитательной системы исходя из своей роли.

После того, как работа в группах будет закончена, начинается следующий этап игры. «Учителя и администрация» представляют подготовленный ими вариант концепции. После этого члены двух других групп задают выступающим вопросы с позиции своей игровой роли, стараясь взглянуть на концепцию глазами «детей» и «родителей».

В ходе последующего ролевого диалога группы пытаются согласовать свои взгляды на будущую воспитательную систему, скорректировать концепцию и принципы ее разработки. Ведущий пытается проблематизировать складывающуюся ситуацию. Противоречия во взглядах различных субъектов воспитательной системы все равно сохраняются. Нужно ли пытаться снять их окончательно? Возможно ли это сделать в принципе? А может быть некоторые противоречия в целях, установках,

ожиданиях вполне естественны и являются стимулом для дальнейшего развития школы как воспитательной системы?

Для проведения игры возможно выделение еще одной группы из числа педагогов школы – группы экспертов, которые во время обсуждения пытаются соотнести идеи трех других групп, возможно предложить свой вариант, возможно какие-то вопросы оставить открытыми.

Групповая проблемная работа: анализ концепций воспитательных систем

Эта проблемная работа может стать логичным продолжением предыдущей игры. Для анализа ведущий выбирает одну из опубликованных концепций или описаний воспитательных систем.

Возможны два взаимодополняющих варианта анализа. Во-первых, это формальный анализ концепций, то есть анализ их соответствия необходимым требованиям, предъявляемым к составлению такого рода документов. Во-вторых, это содержательный анализ, то есть анализ тех теоретических воззрений и той практики воспитания, которые нашли отражение в данных документах. Педагоги могут получить некоторые рекомендации к предстоящей экспертизе:

- 1. Постарайтесь выяснить, каким образом появилась эта концепция. Явилась ли она (и в какой мере) плодом усилий всего коллектива школы, какой-то инициативной группы или это продукт мыследеятельности одного человека директора, его заместителя и т.д.? Какие исследования окружающей школу социокультурной среды, запросов родителей, особенностей личностного развития школьников способствовали ее созданию?
- **2.** Проанализируйте постановку цели воспитания: гуманистичны ли они, достижимы ли в принципе?
- **3.** Обратите внимание на то, каким формам и средствам воспитания отдается большее предпочтение в анализируемых вами концепциях.
- **4.** Обратите внимание, насколько разнообразны определенные в концепции направления в развитии воспитательной системы.
- **5.** Каким образом осуществляется мониторинг воспитательного процесса в школе.
- **6.** Существуют ли противоречия в тексте концепции (или предложенном описании) между целями воспитательной системы, способами ее достижения и критериями эффективности воспитательного процесса.

Деловая игра «Изучение личности воспитанника как главного показателя эффективности воспитания»

Цель деловой игры – инициировать освоение педагогами существующих диагностических методик, помочь им научиться самим организовывать диагностическую работу в своем классе или группе.

Узнать об изменениях, происходящих в личности школьника, можно различными способами. Это может быть наблюдение за поведением и эмоционально-нравственным состоянием школьников в их повседневной жизни; в специально создаваемых педагогических ситуациях; в ролевых, деловых, организационно-деятельностных играх, погружающих ребенка в мир сложных человеческих отношений; в организуемых педагогом групповых дискуссиях по тем или иным актуальным проблемам современности. Это может быть анализ письменных работ школьников: дневников, сочинений, эссе, статей в школьную газету и т.д. Возможно также применение и количественных методов диагностики.

В ходе деловой игры трем или четырем группам педагогов предстоит разработать проект тестового опросника, направленного на изучение изменений, происходящих в личности воспитанника. Ведущий при необходимости выступает здесь в роли консультанта, знакомя участников игры с правилами составления педагогических опросников, а также с принципами составления уже существующих подобных диагностических методик. Ведущий также может познакомить педагогов с одним из существующих опросников по изучению динамики личностного развития ребенка, а педагоги могут составить свой опросник на тех же принципах, только с другим содержанием. В процессе игры необходимо организовать промежуточную презентацию разрабатываемых методик с обязательным обсуждением участниками проектов друг друга. Это позволит разработчикам скорректировать свои первоначальные варианты проектов, увидеть их сильные и слабые стороны, познакомиться с направлениями работы других групп. После представления окончательных вариантов проектов организаторы игры должны дать им свою экспертную оценку. Наиболее удачные проекты могут быть апробированы в образовательном учреждении, а результаты этой апробации проанализированы во время следующей встречи.

Ведущий может предложить педагогам и другой ход игры. Он еще за несколько дней до начала игры просит педагогов назвать методики

изучения личностного развития ребенка (может быть даже более широко – те диагностические методики, которыми он пользуется для изучения эффективности воспитательного процесса в своем классе), которыми он обычно пользуется. Ведущий отбирает из них несколько наиболее распространенных в школе и в ходе игры, имея в качестве раздаточного материала тексты этих методик, организует их обсуждение и анализ. Анализ может развернуться вокруг следующих вопросов: что сравнивается (измеряется) в ходе диагностики? Каковы достоинства и недостатки анализируемой методики? Есть ли ограничения в ее использовании? Как соотносится конкретная анализируемая методика с теми целями в воспитании, которые ставит перед собой использующий ее педагог?

Наиболее продуктивным, на наш взгляд, является первый вариант этой игры, когда в ходе работы появляется собственный опросник, или тест, или анкета. Возможно, педагоги придут к выводу, что наблюдение – лучший способ диагностики. Это невозможно сделать за час-полтора работы. Поэтому этой игре нужно будет посвятить два-три занятия в школе или использовать возможности выездных сборов педагогов, которые практикуются в ряде школ.

Ролевая игра «Консультации педагога для родителей учащихся» (в основе этой игры — разработка А.И. Григорьевой)

Как правило, в качестве проблемы в сфере воспитания педагоги называют в первую очередь проблему взаимодействия школы и семьи. В теории воспитательных систем семья выступает одним из «субъектов воспитательного взаимодействия», от которого во многом зависит эффективность процесса воспитания ребенка.

Целью этой игры является совершенствование профессиональных способностей педагогов в определении существа проблемы, заявленной родителями; в умении анализировать условия возникновения и развития проблемной ситуации; в определении необходимых для решения проблемы действий родителей; в умении предъявлять рекомендации родителям в доступной для них форме; в способности поддерживать гуманистический характер общения с родителями во время консультации.

По ходу игры ведущий доводит до сведения участников цели и задачи, правила игрового взаимодействия, обосновывая необходимость

проведения педагогами консультаций для родителей на высоком профессиональном уровне.

Участники игры выбирают из своего состава экспертную группу из наиболее опытных педагогов; оставшиеся делятся на две команды.

Каждая из двух команд готовит вопросы, которые родители могут задать педагогу в ходе консультации. Вопросы могут быть самыми разными: простыми, каверзными, глубокими, примитивными и т.д. К каждому вопросу задается описание ситуации, характера отношений ученика с окружающими и другая информация в объеме, которым, по мнению участников игры, может располагать педагог. Возможно использование реальных ситуаций, с которыми когда-либо сталкивался педагог. На каждый собственный вопрос командой коллективно вырабатывается, по возможности, полный, педагогически целесообразный ответ-рекомендация родителям. Обе команды должны придумать по 2–5 вопросов и ответов. Разработанные вопросы и ответы-рекомендации команды хранят в тайне друг от друга.

Экспертная группа вырабатывает критерии оценивания ответов-рекомендаций: к примеру, полнота, аргументированность, логичность, практичность, доступность для понимания родителями и т.п.

В течение первых 15 минут одна команда выступает в роли пришедших на консультацию родителей, другая — консультирующих педагогов. Устанавливается время коллективной подготовки ответа-рекомендации — 1 минута. «Родители» задают вопрос, дают описание ситуации, включается время выработки ответа «консультантами», дается ответ-рекомендация «консультантов», который соотносится с ответом, заранее подготовленным «родителями». В ходе «консультации» допускаются дополнительные вопросы и уточнения (не более 3-х) со стороны участников обеих команд, возможно развертывание коротких дискуссий между «педагогами-консультантами» и «родителями».

В течение других 15 минут команды, поменявшись ролями, продолжают «консультации».

Все это время экспертная группа на основе выработанных критериев анализирует и оценивает вопросы и ответы команд, качество возникающих дискуссий, сопоставляет ответы-экспромты и заранее подготовленные ответы, фиксирует недоработки и ошибки участников игры.

Экспертная группа представляет свои выводы, оценки и рекомендации участникам игры. Ведущий и участники, в свою очередь, сообщают свои впечатления от игрового взаимодействия.

Предложенные игровые процедуры не исчерпывают, конечно, всей проблематики школьного воспитания. Скорее они помогут «запустить» в школе режим совместности в обсуждении проблем, принятии решений, помогут сделать школьную жизнь важной не только для тех, кому положено за все отвечать «по должности». Не достаточным, но необходимым условием является участие в такого рода интерактивной работе директора школы, если только развитие школы как системы (в нашем случае воспитательной) входит в круг его интересов. И последнее. Инновационность деловых игр определяется не только их формой. В них каждому учителю есть место, здесь нет готовых правильных и неправильных ходов, от них, как и от совместного чаепития, тоже можно получить удовольствие. И это редкая возможность создать команду педагогов из всех, а не только из избранных.

2.2. Проблемные педагогические советы по воспитательной тематике

Проблемный педагогический совет 1

Цель педсовета: Проблематизация позиции педагога, выход на формирование и формулирование общих целей в образовательном пространстве школы.

Задачи: проблематизировать педагогов, проявить профессиональную позицию; организовать совместный анализ педагогических трудностей в современных социокультурных условиях и поиск перспективных путей их решения; актуализация рефлективности педагогов, приобщить педагогов к самоанализу и самооценке своих действий; модифицировать систему мер материального и морального стимулирования участников программы.

Ход проведения педагогического совета:

Теоретический этап. Цель этапа: проблематизация ситуации в школе и формулирование актуальных задач на современном этапе.

Выступления педагогов по следующей тематике:

- Инновационный ресурс развития педагога.
- Требования к современному уроку в условиях ФГОС.
- Технология развития критического мышления как эффективное средство проведения уроков в условиях внедрения ФГОС.
 - Характеристики развивающего образовательного пространства.

Практический этапа. Цель этапа: Организация совместной деятельности по моделированию развивающего пространства школы. Организация рефлексивной деятельности.

Работа в проектных творческих группах «Модель развивающего пространства гимназии». Защита проектов.

Дискуссия, которая основана на межпозиционном взаимодействии с выходом на осознание и проявление педагогами своей позиции. Форма проведения – «Аквариум».

ФОРМА «АКВАРИУМ»

Данная дискуссионная форма применяется обычно при обсуждении противоречивых подходов, конфликтов, разногласий. Интересна тем что здесь делается упор на сам процесс представления и отстаивания своей позиции, ее аргументации. Это всегда «живая» ситуация взаимодействия, ведущий должен четко понимать свои задачи, желательно чтобы он имел личный опыт участника.

Дискуссия наиболее эффективна в разнородной аудитории, где присутствуют учителя-предметники, воспитатели, родители, ученые, методисты. Хорошо прошла на педагогическом совете школы, в детсковзрослом сообществе педагогов и старшеклассников.

Берется за основу назревшая проблема, конфликтная ситуация и пр. актуальная тема. Заранее собирает банк вопросов по ней от потенциальных участников (возможно описание педагогических ситуаций по выбранной проблеме). Вопросов должно быть с запасом, чтобы в ходе работы можно было выбирать наиболее перспективные для обсуждения, соответствующие логике разворачивающегося взаимодействия.

Можно сразу обозначить направления, например, проблемы воспитания в работе с конкретным ребёнком; с классом; с родителями; внутренние проблемы и смыслы педагога; проблемы воспитания на уровне администрации школы и области, министерства и других внешних структур.

Задача ведущего: организовать проблемное позиционное взаимодействие между участниками, вывести обсуждаемую проблему на новый уровень понимания и осмысления, формирование общего ценностносмыслового пространства.

Дискуссия строиться через поэтапное обсуждение отдельных вопросов, связанных с темой. Каждый вопрос – отдельный шаг взаимодействия. Форма строится через организацию двух кругов:

Внутреннего, где и происходит живое взаимодействие участников, высказывание и аргументация позиций, прояснение смыслов, групповая проработка и рефлексия вопроса в коллективной мыследеятельности. Внутренний круг должен включать 5–7 участников;

Внешнего, который не участвует в обсуждении, каждый участник самостоятельно анализирует взаимодействие и позиции участников внутреннего круга, ведет внутренний диалог и рефлексию обсуждаемого вопроса, соотнося с собственными представлениями, своим личным опытом. Участник внешнего круга, с разрешения ведущего, могут задать уточняющие и проясняющие вопросы участникам внутреннего круга. В заключении обсуждаемого вопроса иногда (смотря по времени и активности участников в дискуссии) ведущий дает право высказаться желающим из внешнего круга в режиме свободных суждений. Часто это делается, если нет группы экспертов. Участник внешнего круга на следующем вопросе могут выйти во внутренний круг, так называемый «Аквариум», если им интересен вопрос и у них есть своя позиция по нему.

Ход дискуссии:

На первом этапе – включение участников, актуализация темы.

Далее ведущий выбирает, или представляет (приглашенных из вне) группу экспертов, которые после каждого круга дают свою экспертную оценку проработанному вопросу, его содержательному наполнению.

Пространство оформлено так, что основная часть присутствующих составляет внешний круг, внутри которого располагается «Аквариум» — внутренний круг из пяти-семи участников. Ими становятся те, кто, услышав вопрос, считают, что хотели бы высказаться на эту тему. Ведущий старается привлечь в круг носителей разных педагогических позиций.

Взаимодействие строится внутри внутреннего круга «Аквариума». Внешний круг внимательно слушает, рефлексирует, записывая свои суждения.

Каждый участник может побывать в «Аквариуме» не более трех раз.

Первый тур – пробный, на нем уточняются правила. На нем можно использовать шуточный вопрос, например, «Можно ли есть мороженое зимой на улице?».

Каждый следующий тур представляет собой блиц-дискуссию не дольше семи-восьми минут. Когда время истекает, звучат высказывание

экспертов, при желании – содержательные реплики из зала по обозначенной проблеме, не больше двух–трех. Весь тур не должен длиться дольше 10–12 минут.

Собравшиеся в «Аквариуме», сначала кратко высказываются по очереди, затем происходит общее спонтанное обсуждение. Сидящие в большом кругу не имеют права вмешиваться в жизнь «Аквариума», они только слушают.

Если возникла пауза, из внешнего круга могут звучать вопросы конкретным участникам по их первоначальному выступлению. Этот процесс жестко регулируется ведущим, из внешнего круга могут звучать только вопросы (максимально конкретные и понятные) не допускаются свои развернутые суждения.

Можно запустить в аквариум ещё одну «рыбку», из внешнего круга (если ей очень захочется сказать, а дискуссия в аквариуме течет вяло). Но для этого другая рыбка должна покинуть аквариум, освободив место. Если в упражнении принимают участие ученые, лучше не запускать их в аквариум всех сразу. Пусть каждое обсуждение включает не более 1–2 теоретиков. А можно устроить бой теоретиков, запустив их во внутренний круг.

В целом данная форма очень свободна в реализации, возможны импровизации по ходу, важно удержать живое обсуждение внутри, сохранить активность всех участников внешнего круга, удерживать эмоционально-интеллектуальное напряжение взаимодействия. Последовательность вопросов свободная. Ведущий заранее выстраивает примерную логику их следования, но по ходу взаимодействия может менять последовательность, брать другие, если видит, что появились моменты, которые следует заострить и прояснить, или наоборот следует сделать «крутой поворот» и вывести разговор в новое русло.

В нашем опыте был хороший результат, когда разговор вели двое ведущих, пока один вел вопрос, второй отслеживал логику разворачивания, подбирал и уточнял следующий вопрос, смотрел кого из участников внешнего круга хорошо бы взять на следующий круг в «Аквариум». К тому же это давало возможность отдохнуть одному, во время ведения круга другим.

В данной форме важен заключительный рефлексивный круг участников, где они в свободной форме раскрывают свое видение проработки заявленной темы, говорят о возможной смене своих представлений в ходе дискуссии, своих эмоциональных переживаниях во время нее, дают обрат-

ную связь организаторам и другим участникам. В зависимости от количества участников, говорят все по кругу (до 30 человек) или устраивается «открытый микрофон», где говорят желающие (от 30 до 100).

Упрощенный вариант АКВАРИУМА

Представим упрощенный вариант данной формы, которую может использовать практически каждый классный руководитель для работы с классом.

Здесь важен начальный этап, форма заявление проблемы, эмоциональная включенность всех участников. Что позволяет включить каждого в начальном обсуждении, после чего группа заинтересованно следит за работой внутреннего круга и поддерживает связь со своим представителем. Внутренний круг выступающих (5-6 человек), позволяет сосредоточить восприятие на основных позициях.

Подготовительный этап. Ведущий представляет классу проблему, делит класс на группы.

Ход самой дискуссии. Группам дается время, обычно небольшое, для обсуждения проблемы и определения общей точки зрения. Участники выбирают представителя, который будет отражать позицию их группы всему классу и войдет во внутренний круг.

Ведущий просит представителей групп собраться в центре класса, чтобы высказать и отстоять позицию своей группы в соответствии с полученными от нее указаниями. Кроме представителей, никто не имеет права высказываться, однако участникам группы разрешается передавать указания своим представителям записками.

Участники внешнего круга находятся в позиции активных наблюдателей и аналитиков, они отмечают (можно фиксировать письменно) наиболее яркие и аргументированные выступления, четкость выражения мыслей и позиции в целом, умение слушать оппонентов и задавать уточняющие вопросы, способность четко и аргументировано отвечать на поставленные вопросы, умение убеждать и т.д.

Педагог может разрешить представителям, равно как и группам, взять тайм – аут для группового обсуждения.

«Аквариумное» обсуждение проблемы между представителями групп заканчивается либо по истечении установленного времени, либо после достижения решения.

После такого обсуждения проводится его критический разбор, рефлексия всем классом. Коллективный анализ хода дискуссии в конце обсуждения, позволяет ведущему вместе с участниками выделить как содержательные, так и процедурные моменты проведенного обсуждения, выделить сильные и слабые стороны, наиболее аргументированные позиции.

Итоговый этап. Подведение итогов, выход на цели и задачи, значимые для педагогического коллектива. Заключительная рефлексия. В ходе педагогического совета проходили рефлексивные паузы.

Проблемный педагогический совет 2

Первая половина педагогического совета, проводимая с участием старшеклассников, была посвящена вопросам формирования школьного уклада, правам и обязанностям школьников и педагогов, мерам регламентации.

Ход проведения педагогического совета:

Мотивационный этап – Вступительное слово директора о задачах, стоящих перед педагогическим коллективом гимназии в период реализации инновационных проектов

Проблематизация задачи. Вступительное слово научного консультанта об итогах Дня Старшеклассника и инициативе гимназистов.

Работа в группах, включающая педагогов и старшеклассников в совместную проблематизацию образовательного процесса. Отработка молодежной инициативы о создании документа, регламентирующего права и свободы участников образовательного процесса. Защита групповых разработок.

Вторая половина педагогического совета посвящена ФГОС, определению списка УУД, формируемых на том или ином возрастном периоде (начальная школа, 5-7 классы, 8-9- классы, старшие классы). Это блок повышения профессиональной компетентности педагогов. Вступительное слово заместителя директора по НИЭР и ИТ о разработке карты возрастных УУД.

Самостоятельная проработка УУД, определение границ «знаний» и «незнаний» своего развития.

Работа проектных групп по формированию возрастных УУД по параллелям (начальное звено, 5–7-е классы, 8–9-е классы, 10–11-е классы). Представление и защита проектов.

«Карта возрастных УУД»

	Коммуникативные	Когнитивные \	Субъектные \
		Познавательные	Регулятивные
1–4-й	• Умение говорить	• поиск и выделение	• целеполагание –
класс	Умение говорить четко	необходимой инфор-	самостоятельная
	и понятно.	мации; применение	постановка цели
	• Владение культурой	методов информаци-	(учебной и не только)
	речи;	онного поиска, в том	на основе соотнесе-
	• Умение слушать	числе с помощью	ния того, что уже из-
	• Уметь сдерживать	компьютерных	вестно, и того, что
	себя, не перебивать	средств, использова-	еще неизвестно, но
	говорящего;	ние справочной и до-	актуально и значимо,
	• Умение дать обрат-	полнительной лите-	определение образа
	ную связь о своем	ратуры;	результата (ради че-
	понимании, задавать	• использование раз-	го я буду делать);
	уточняющие и проясня-	ных видов моделиро-	• прогнозирование –
	ющие вопросы;	вания, знаково-сим-	предвосхищение ре-
	• Умение	волические действия	зультата, вероятнос-
	договариваться;	(моделирование;	ти его положитель-
	• Организация совмес-	преобразование мо-	ных и отрицательных
	тной деятельности	дели с целью выяв-	последствий,
		ления общих законов,	• оценка – выделе-
		определяющих дан-	ние и осознание ре-
		ную предметную	бенком того, что уже
		область);	сделано (усвоено, ре-
		• логические уни-	ализовано и пр.) и
		версальные дей-	что еще нужно сде-
		ствия;	лать, оценивание ка-
		• выявление сущес-	чества и уровня сво-
		твенных признаков	его промежуточного
		объекта;	и целостного резуль-
		• доказательство –	тата, его соответст-
		выдвижение гипотез	вия своим реальным
		и их обоснование	актуальным запросам
			(необходимостям,
			ведущим мотивам)
5–7-й	• Умение говорить	• подбор и группиров-	• целеполагание –
класс	• Умение использовать	ка материалов по оп-	самостоятельная
	образы и примеры, для	ределенной теме;	постановка цели
	разъяснения информа-	подготовка сообще-	(учебной и не только)
	ции;	ния	

• Умение слушать

- Умение сосредоточиться на говорящем, на том, что слышишь, на понимании (не отвлекаться, сконцентрироваться на том, что слышишь).
- Умение задавать вопросы на понимание (уточняющие, проясняющие);
- Умение выделять главное, существенное в речи говорящего;
- Умение дать обратную связь о своем понимании, при запросе говорящего, четко выделяю, что ты понял;
- Умение договариваться

- составление на основе текста таблицы, схемы, графика;
- использование различных видов наблюдения;
- логические универсальные действия
- определение объектов анализа и синтеза. их компонентов:
- выявление существенных признаков объекта;
- определение соотношения компонентов объекта;
- проведение разных видов сравнения;
- установление причинно-следственных связей;
- классификация информации;
- подведение информации под понятие, обобщение и выведение самостоятельного понятия:
- оперирование понятиями, суждениями;
- построение логической цепи рассуждений;
- доказательство выдвижение гипотез и их обоснование;
- формулирование проблемы и способов ее решения

- на основе соотнесения того, что уже известно, и того, что еще неизвестно, но актуально и значимо, определение образа результата (ради чего я буду делать);
- планирование определение последовательности промежуточных задач с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий;
- оценивание своей учебной деятельности и учебной деятельности одноклассников;
- контроль соотнесение способа действия и его результата с заданным эталоном с целью, с отдельными промежуточными задачами, обнаружение отклонений и ошибочных действий;
- коррекция внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действий в случае расхождения ожидаемого результата действия и его реального продукта

8–9-й кпасс

- **Умение говорить** Умение говорить четко и понятно.
- Умение удерживать внимание слушающего;
- Умение запрашивать обратную связь, отражающую, что и как понял слушающий (слушающие);
- Умение слушать
- Умение задавать вопросы на понимание (уточняющие, проясняющие);
- Умение мысленно удерживать логику говорящего (удерживать свой внутренний монолог по поводу того, что слышишь, не вступать сразу во внутреннее противоречие);
- Умение договариваться;
- Апеллировать различными суждениями понятиями

- рефлексивные умения и навыки, обращенные на себя, свой прошлый опыт, на анализ узнанных и усвоенных ранее знаний о мире (природном, социальном и др.);
- подбор и группировка материалов по определенной теме;
- составление планов различных видов;
- создание текстов различных типов;
- владение разными формами изложения текста:
- составление на основе текста таблицы, схемы, графика;
- составление тезисов, конспектирование:
- подготовка рецензии:
- подготовка сообщения, доклада, реферата;
- использование разных видов моделирования, знаково-символические действия (моделирование; преобразование модели с целью выявления общих законов, определяющих предметную область);
- логические универсальные действия;

- сравнение полученных результатов с учебной задачей;
- владение различными формами самоконтроля;
- определение проблем собственной учебной деятельности и установление их причины;
- постановка цели самообразовательной деятельности;
- определение наиболее рациональной последовательности действий по осуществлению самообразовательной деятельности.
- рефлексивные умения, владения способами самоанализа и рефлексии;
- коррекция внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действий в случае расхождения ожидаемого результата действия и его реального продукта;
- оценка выделение и осознание ребенком того, что уже сделано (усвоено, реализовано и пр.) и что еще нужно сделать, оценивание качества и уровня своего промежуточного и

		• формулирование	целостного резуль-
		проблемы и опреде-	тата, его соответст-
		ление способов ее	вия своим реальным
			актуальным запросам
		решения	
			(необходимостям,
10-	- Viscous Forenses		ведущим мотивам)
10 – 11-й	• Умение говорить	• самостоятельное	• самоопределение –
	• Владение различны-	выделение познава-	способность к выбо-
класс	ми формами устных	тельного мотива,	ру, к определению
	публичных выступле-	формулирование	значимого и главного
	ний;	познавательной цели;	для себя в учении, в
	• Владение культурой	• использование раз-	построении стратегии
	речи;	ных видов моделиро-	жизни, в определе-
	• Умение слушать	вания, знаково-сим-	нии способов поведе-
	• Умение дать обрат-	волические действия	ния и деятельности;
	ную связь о своем по-	(моделирование; пре-	• самореализация –
	нимании, при запросе	образование модели	способность к целе-
	говорящего, четко вы-	с целью выявления	направленной твор-
	деляю, что ты понял;	общих законов, опре-	ческой деятельности
	• Умение	деляющих данную	по реализации себя,
	договариваться;	предметную область);	своих целей, стрем-
	• Оценка разных точек	• логические уни-	лений и способнос-
	зрения;	версальные дей-	тей;
	• Ведение дискуссии	ствия;	• саморегуляция –
		• классификация ин-	способность к воле-
		формации;	вому усилию, самоог-
		• построение логи-	раничениям и само-
		ческой цепи рассуж-	стимуляции в реали-
		дений;	зации своих задач, в
		• доказательство –	преодолении препят-
		выдвижение гипотез и	ствий и трудностей;
		их обоснование;	• самоорганизация –
		• формулирование	способность выст-
		проблемы и опреде-	раивать оптималь-
		ление способов ее	ный для себя режим
		ление способов ее решения	ный для себя режим работы в достижении
			· ·
			работы в достижении
			работы в достижении поставленных целей,
			работы в достижении поставленных целей, умение расставлять
			работы в достижении поставленных целей, умение расставлять приоритеты и органи-
			работы в достижении поставленных целей, умение расставлять приоритеты и организовывать последова-
			работы в достижении поставленных целей, умение расставлять приоритеты и организовывать последовательность действий

	ция – умение восста-
	навливать себя, свое
	эмоциональное сос-
	тояние, способность
	к деятельности

Подведение итогов педагогического совета. Заключительная рефлексия.

Выработка решений.

Проект решения педагогического совета:

- 1. Создать рабочую группу из числа педагогов, учащихся, родительской общественности для обобщения предложений и создания документа, регламентирующего деятельность участников образовательного процесса. Разместить проект документа на сайте ОУ до 1 марта 2013 года
- 2. Обобщить наработки групп по карте возрастных УУД, утвердить карту на НМС гимназии и внедрить в образовательный процесс для дальнейшей детализации на кафедрах

Проблемный творческий педсовет 3

Задачи педсовета:

Обсудить и обобщить работы кафедр школы, которые выдвинули на педсовет следующие вопросы: права и обязанности педагога, профессионализм и компетентность педагога, этика и нравственные нормы педагогической деятельности, ЗОЖ (здоровый образ жизни педагога); вывести педагогов на осознание своей жизненной и педагогической позиции, прояснение смыслов своей педагогической деятельности в данной школе; Создать условия для открытого межпозиционного взаимодействия, позволяющего педагогу лучше понять себя и коллег, условия, формирующие чувство общности и сотрудничества внутри педагогического коллектива.

Педсовет проводился в форме погружения, он шел шесть часов. При этом день был эмоционально и деятельностно загружен.

Каждый этап дня характеризовался рядом обязательных элементов:

- 1) был построен на открытом общении, стимулировал проявление и осознание собственного мнения, своей позиции;
- 2) требовал от каждого самостоятельных действий в пространстве выбора, определения своей позиции и формы самореализации;

- 3) менял состав участников малых групп;
- 4) заканчивался общим кругом, групповым обсуждением;
- 5) включал индивидуальную рефлексию через организацию рефлексивных пауз.

Ход педсовета:

Начало дня — игра «Алгоритм выбора». Цель - разрушить стереотип привычных педсоветов, внести живой игровой элемент в начало дня, формирующий общую атмосферу дня, разбить участников педсовета на группы (не по симпатии и признаку «с кем чаще общаюсь», а через игровой выбор).

«Алгоритм выбора» позволил сформировать очень интересные группы, затем была проведена *работа в малой группе* (всего 5 групп по 8 – 12 участников). Цель – помочь каждому педагогу проявить себя, свою индивидуальность, выйти на коллективное осмысление необходимых качеств, присущих современному человеку, учителю.

Осуществлялось несколько направления работы: создание атмосферы взаимопонимания и открытости между учителями, актуализация работы педагогов со своим Я, поддержка процессов самопознания и самоотношения, самоопределения и рефлексии, организация коллективного обсуждения, максимально учитывающего позицию каждого.

Форма проведения включала элементы игрового тренинга общения (все работа проходила в круге, а не за партами), дискуссию.

К завершению работы группа делала коллективный рисунок, который является визиткой группы на общем сборе после окончания работы в малой группе. Рисунок должен отражать портрет современного человек, педагога, качества, которые ему присущи, и некую базу (основание) на которой эти качества им могут быть реализованы.

На данном этапе чувствовалось большое желание педагогов выходить на открытое общение, их стремление проявить в нем себя, лучше узнать и понять друг друга. Педагогами были представлены 5 следующих моделей современного человека.

Первая группа. База: государственная политика, социальная защищенность, материальная независимость. Качества: порядочность, духовность, интеллектуальность, целеустремленность, толерантность, коммуникативность, стрессоустойчивость.

Вторая группа. База: здоровое общество, умение слушать и уважать друг друга, благоприятный микроклимат в коллективе, личное благополучие, возможность профессионального роста (учеба на базе

гимназии у высоких профессионалов). Качества: здоровье, уверенность в себе, профессионализм, порядочность, самодостаточность, гибкость, ум.

Третья группа. База: взаимопонимание, толерантность, открытость, доверие, взаимопомощь. Качества: здоровье, целеустремленность, профессионализм, сила воли, работоспособность, порядочность, ум.

Четвертая группа. База: семья и любовь, уважение и понимание в обществе. Качества: жизнерадостность, оптимизм, коммуника-бельность, образованность, гуманность, профессионализм, эрудированность.

Пятая группа. База: семья, коллектив, самосовершенствование. Качества: порядочность, внутренняя культура, доброта, профессионализм, стремление к здоровому образу жизни, коммуникабельность, информированность.

Рефлексивная пауза. Всего в день было 4 рефлексивные паузы. Обобщенные ответы педагогов в рефлексивных паузах, будут представлены, согласно структуре дня, таким образом, они будут отражать атмосферу дня, и покажут насколько содержательными становились ответы в паузах в течение дня. Ответы рефлексивных пауз проявляют профессиональную и жизненную позицию педагогов. Главное, рефлексивные паузы позволили стимулировать у педагогов рефлексивные процессы, осознание ими своих действий, своей профессиональной и жизненной позиции.

Ответы в рефлексивной паузе — 1. Продолжение предложения «Я это...»: Более 50% представили в ответе образ — солнышко, яблоко, колесо, хаос, покой, точка...; На втором месте, Я это Я (личность, человек; На третьем — Я это мать, жена, гражданин (социальные роли); Еще встречались ответы «Я это Мир», «Я это Человек» и пр.

Продолжение предложения «Жизнь - это...»: На первом месте вновь образы и различные характеристики жизни: тайна, путь, труд, радость, любовь, деятельность, борьба, свет и краски, чудо и пр.; На втором месте — «жизнь, это Я», «Жизнь тайна, я открытие тайны», «Жизнь — система координат, Я — точка в ней»; На третьем месте. Жизнь — это мои близкие, дочь, внук, родные и пр. Содержательные ответы: «Жизнь — это возможность оставить след на земле», «Жизнь — процесс биологической и социальной адаптации человека в данный период, в данной среде» и пр.

Творческие мастерские. Цель – обобщить работу кафедр, создать коллективный проект работы педагогов школы по возможным направлениям личностного роста современного педагога. В работе педсовета участвовало четыре мастерские: права и обязанности педагога, профессионализм и компетентность педагога, этика и нравственные нормы педагогической деятельности, ЗОЖ (здоровый образ жизни педагога). Педагоги до педсовета работали на кафедре по данному вопросу, изучали литературу. Работа в творческих мастерских велась в разной форме, ее определяли сама группа и координаторы группы (педагог школы из организаторов «педсовета», приглашенный специалист).

На общее обсуждение были представлены следующие проекты:

Права и обязанности педагога отражают три сферы: свобода учителя (ее определяет наше желание, самодетерминация; защищенность школы; то, что мы можем сами, что зависит от нас); права учителя; обязанности учителя перед детьми (кодекс педагогической этики), перед школой.

Профессионализм педагога включает его профессиональную и личностную компетентность. Ее содержание отражено в следующих областях: предметной (знание предмета, любовь к предмету, творчество и мастерство, постоянный поиск и самообразование и пр.), Я – педагога (самопознание, саморефлексия, внутренняя система ценностей, жизненная позиция, самоуважение и пр.), взаимодействие с ребенком (способность к открытому общению, уважение к ребенку, умение понимать и принимать его таким как есть, знание возрастных и индивидуальных особенностей, создание условий для индивидуальной траектории развития ребенка и пр.), общество (знание прав и обязанностей педагога, понимание социального заказа общества, умение сотрудничать с общественными структурами, умение привлекать внимание к проблемам образование и пр.).

Здоровый образ жизни включает четыре компонента: «Моя среда» – умение ее создавать; «Отношения между людьми» – учиться строить и сохранять; «Позитивные цели и воля» – развивать в себе способность учится, управлять собой; «Материальные средства и их правильное использование» - учиться их увеличивать и уметь использовать.

Этика и нравственные нормы педагогической деятельности выходят на такое понятие, как культура педагога, педагогический такт, внутренняя конгруэнтность, согласованность, непротиворечивость декларируемых и реализуемых ценностей и норм. Сферы проявления: учитель —

ученик, учитель – учитель, учитель – родитель. Проблемы: снобизм, равнодушие, отсутствие гласности в школе.

«Педсовет» ярко проявил стили кафедр, их преимущества и недостатки, позволил каждому поработать в режиме собственных возможностей и соотнести результаты. Неслучайно отмечалась групповая сплоченность на этапе работы в творческих мастерских, а рефлексивная пауза после них отмечена особыми прозрениями педагогов, как коллективными, так и индивидуальными.

Результаты творческих мастерских были представлены на общем сборе, обобщены и проанализированы впоследствии для успешной работы администрации.

Ответы в рефлексивной паузе – 2 «Хочу..., могу..., делаю...»! Практически все ответы выходят на достаточно глубокую рефлексию себя, своей жизненной и профессиональной позиции. В более 50% ответов данные глаголы связаны между собой. Многие ответы связаны со своей профессиональной деятельностью. Варианты ответов: «Хочу жить, могу меняться, делаю это», «Могу дарить радость, делаю это по мере возможности», «Хочу, чтобы страна поднялась с колен, могу участвовать в этом, стараюсь научить детей работать и жить не только для себя».

«Упражнение Джеффа» (описание упражнения дано в третьей главе). Цель – создать условия для осознания педагогами своей жизненной и профессиональной позиции (при желании проанализировать соотношение своего мнения с суждениями коллег), позволяющей выйти на их открытое живое общение друг с другом.

Представим фрагмент данного упражнения, который отражает как постепенно педагоги более осознанно и отчетливо формируют свое мнение, как активно включаются в обсуждение.

Вопрос – «Счастье, это любимая работа?». Да: «Она занимает так много времени, что должна быть важной составляющей», «Работая – думаю о работе, иду домой и думаю о работе»; Нет: «Мое счастье, моя семья и друзья», «Работа это что-то очень тяжелое, а счастье, это когда легко, а не тяжело»; Может быть: «Она может быть счастьем, может нет», «Иногда бывают на работе такие моменты, когда ты действительно счастлив, что-то получается, удается, тогда это меновения счастья».

Вопрос — «Любить детей опасно?». Да: «Можно испортить человека своей любовью», «Любовь слепа, иногда она опасна»; Нет: «Хочешь воспитать хорошего человека, люби его», «Любви не бывает

много», «Любовь, это еще и требование к человеку»; Может быть: Любовь иногда как паутина, ты любишь ребенка и навешиваешь на него свои ожидания, желания, решаешь за него, лишаешь его выбора, самостоятельности», «Любовь для ребенка опасна? Нет, не опасна. Но опасна для себя, любовь, это боль утраты, боль разочарования».

Вопрос – «Главная задача педагога – выполнять социальный заказ общества?». Да: «Если социальный заказ воспитание личности, моральный кодекс, кодекс чести», «Сейчас, общество тоже требует личность, творческую, самостоятельную, наши позиции совпадают», «Нам за это платят деньги»; Нет: «Как быть с такими качествами как сопереживание, верность и тому подобное, которые не прописаны в социальном заказе», «А если социальный заказ будет воспитывать националиста», «Для меня заказ, это что-то обезличенное, бесчеловечное, невозможно исходить из него воспитывая человека»; Может быть: Если рассматривать стандарт, то он никогда не включает всех качеств, тех качеств, которые необходимо поддержать в конкретном ребенке», «Общество имеет свой заказ, я жила при социализме и сейчас. Я ищу как учитель свое место в этом заказе, как безболезненно для ребенка его продвигать».

Вопрос – «Хороший учитель всегда сильная личность?». Да: «Сильная личность, это не значит плохой человек, это значит цельный человек, который умеет брать на себя ответственность», «Сильная личность умеет жертвовать, жертвовать собой ради других, поступаться собой и своими близкими ради цели», «только сильная личность, может обратить на себя внимание, показать пример», «Иметь внутренний стержень – который только и дает уверенность. Желание действовать»; Нет: «Сильная личность может быть абсолютно безнравственной», «Пугает количество образцов в современных реалиях, где сильные личности, но не дают, а только берут», «Сильная личность, это общественный показатель, гораздо важнее духовность педагога, нравственная чистота и честность педагога», «Каждый ученик находит своего учителя, это может быть один ученик который нашел своего учителя, учителя который научил многому, дал много в жизни. и он не обязательно сильная личность»; Может быть: «Учитель может быть как сильная, так и слабая личность, и на его слабости я понимаю, что я таким не буду».

Вопрос – «Учителю бессмысленно и бесполезно ждать благодарности от детей?». Нет: «Не стоит, но очень хочется», «Он совершил благодеяние, а ему не только ни сказали спасибо, а распяли на кресте»; Да: «Во-первых, нет четкого определения благодарность, интереснее, что внутри него происходит. Во-вторых, он добр по природе, добрые качества в нем есть, в-третьих, у него есть совесть», «Если мы попытаемся с вами перечислить, что движет человеком в момент благодарности, то придем к идеальной модели ученика, а выражение благодарности в любом варианте, это есть ступенька по которой мы идем, воспитывая личность. Это есть маленький этап осознания», «Благодарность может не всегда проявляться открыто. Если учитель заронил в ребенке зерно сомнения, зерно мысли, какой-то вклад, а потом он подумает, что-то я об этом уже думал, мне кто-то говорил, он вспомнит, и это уже может быть благодарность», «Благодарность, это нечто духовное, родство, близость ученика»; «Может быть»: «Благодарность всегда стимулирует, но не нужно ее никогда ждать, что бы не чувствовать не решительность», «Благодарность как обратная связь, не стоит ждать, но стоит рассчитывать на нее, что что-то, ты сможешь изменить в своей работе».

Ответы в рефлексивной паузе — 3. Три важных глагола. На первом месте глаголы, направленные на саморазвитие — «самосовершенствоваться», идти вперед, принимаю решения, реализовывать, действовать, развиваться, выбирать, жить, и т.д.; на втором месте глаголы, связанные с чувствами, чувством общности с другими — общаться, чувствовать, любить, радоваться, заботиться и пр.; на третьем месте глаголы, связанные с первой категорией, но ориентированные на мыслительные процессы, - понять, думать, решать, анализировать, узнавать, открывать, учиться, размышлять, мыслить, задумалась и пр.; на четвертом, разные - отдохнуть, расслабиться, устала, погулять, писать, слушать, говорить.

Рисование: «Взаимодействие ребенка и педагога». Цель – снизить напряжение дня после жесткой дискуссии. Использовать «запущенные» в дискуссии рефлексивные процессы на анализ своей позиции во взаимодействии с ребенком. Образ, созданный в рисунках, позволяет выйти на проявление и целостное осознание своих представлений.

Все рисунки отражали живую, творческую связь педагога и ребенка. Название рисунков: «Под одним зонтом», «Творческий союз», «Сотрудничество», «Взаимопонимание», «Цветы жизни», «Мы в ярком пространстве детства», «Дружба», «Ступени восхождения» и пр. После индивидуального рисования, все участники постепенно приносили свои рисунки

в общий круг и могли молча переходить от рисунка к рисунку рассматривая их.

Ответы в рефлексивной паузе — 4. *«Плюсы и минусы педсовета для меня»*.

Плюсы — практически все отметили значимость рефлексии себя в дне, а также отмечалось: положительные эмоции, ценность общения, чувство взаимопонимания и общности с другими, чувство собственной значимости, новая ценная для себя информация, личный результат. Некоторые ответы — «Отважилась выступить», «Справилась, не устала, довольна результатом», «Обозначилось много вопросов, над которыми задумалась», «Можно взаимодействовать с антиподами», «Преодоление изменение внутреннего сопротивления, путь к успешности», «Пути преодоления препятствий и нахождение путей — это трудно!». Минусы — «усталость», «приходилось останавливать оценивание других», «не уверенности в решаемости проблем», «не умею быстро формулировать свои мысли», «не всегда могу открыться», «не была активной на 100%» и пр.

Заключительная рефлексия в общем кругу.

В общем кругу отмечались: значимость такой формы общения в жизни коллектива, равенство в общении, чувство общности, сплоченность, которая появилась в дне, внутренние ресурсы школы в лице педагогического коллектива, сила педагогического коллектива, необходимость проведения таких педсоветов в дальнейшем, возможно более длительных и выездным, может быть вместе со школьниками. Суждения педагогов: «Самый короткий педсовет», «Ощущаю как длинна дорога, которую нужно пройти, сложны задачи, которые нужно решить», «Очень важны формы, которые проводились, особенно МИГ в начале, упражнение «Джеффа», необходимо их использовать в работе с детьми», «Сегодня мы лучше узнали друг друга, стали ближе, теперь вместе можно решать проблемы», «Важно, что Володя на «Джеффе» не давал вступать в дискуссию, уважительно относиться к мнению другого, требовал высказать свою позицию, это было очень сильно», «Никто не заполнял журнал и не проверял тетрадей», «Жаль, что не все дошли до финала» и пр.

Творческий педсовет позволил решить ряд задач: вывел педагогов на открытое живое общение друг с другом, все педагоги оказались включенными, все могли высказать свое мнение, с удовольствием открылись,

появилось чувство единения, общности. Это хороший фон для дальнейшей совместной работы педагогов школы.

Все были в одинаковой позиции, участвовали даже те, кто всегда стоит в оппозиции, важно, что педагоги сами готовили коллективные сообщения, сами выступали, слушали друг друга, в результате решения были предложены и приняты самими педагогами.

Важным достижением стало то, что был сломлен стереотип формальных, пассивных педсоветов, даже те, кто вначале выдал отрицательную реакцию, затем обсуждали общие вопросы, над которыми работал педсовет.

Все участники отметили роль индивидуальной рефлексии, что позволяет предполагать, что такой педсовет стимулировал в педагогах рефлексивные процессы, выводил на новое осознание себя, своей профессиональной позиции.

Индивидуальная работа с педагогами

Индивидуальная работа с педагогами проходит достаточно сложно. Нельзя обязать всех педагогов заниматься исследовательской деятельностью, можно и нужно работать под запрос конкретных педагогов, у которых есть стремление осознать свои профессиональный трудности, выйти на новые рубежи личностного и профессионального роста.

Работа по продвижению педагогов может быть реализована при изучении теоретических вопросов на предметной кафедре, так и с отдельным педагогом. За годы работы в гимназии сложились следующие направления индивидуальной работы:

- ✓ при осуществлении внутришкольного контроля, который может быть тематическим, персональным;
- ✓ при подготовке и проведении открытых уроков и классных часов;
- ✓ и наибольший результат дает совместное продвижение всех участников группы поддержки отдельного взятого учителя при подготовке и участии его в профессиональных конкурсах.

Важно, что, когда данное направление присутствует в школе, все больше педагогов ощущают его значимость для себя, приобщаются к данной работе.

Отдельного внимания в инициации исследовательской деятельности педагогов заслуживает работа научного семинара под запросы педагогов школы, работа предметных кафедр. Если кафедра ставит перед собой новые актуальные задачи, распределяет ответственность, включает в эту работу каждого члена кафедры, тем самым она инициирует индивидуальную исследовательскую деятельность педагогов. На кафедре могут возникать творческие исследовательские группы, где опытные педагоги методисты объединяют свои усилия с молодыми педагогами, которые только начинают работать в школе. В совместной деятельности происходит консолидация усилий, когда старшие делятся опытом, поддерживают инициативы молодых, а молодые наполняют процесс новыми знаниями и современными подходами, бывают более смелыми и решительными в апробации новых технологий и форм работы с детьми. Важно, чтобы на кафедре возникло взаимопонимание, желание продвигаться вместе, общее рефлексивное и ценностно-смысловое пространство, которые формируют профессионально - личностную общность, стимулирующую профессиональную субъектность каждого. В последние два года администрация школы и научный руководитель усилили работу с предметными кафедрами. Проводятся совместные заседания кафедр, августовские педагогические советы запускают рефлексивные процессы достигнутых результатов и проявившихся проблем в начале учебного года, помогают через рефлексию и совместное мыслетворчество определить цели и задачи на год, направления и способы их достижения, стимулировать индивидуальную инициативу и ответственность каждого в достижении общих значимых целей. В течение года научно-административная команда присутствует на заседаниях, особенно на рефлексии после проведения каких-то важных мероприятий, на защите определенных этапов в работе кафедры и пр. Кафедры совместно с научным руководителем и администрацией готовят открытые уроки, обучающие семинары на школьном, межшкольном, городском и межрегиональном уровнях. В проведении отдельных мероприятий (как, например, в этом году погружение в проектную деятельность семиклассников) кафедры объединяют усилия.

В течение года каждый педагог может запросить консультацию у научного руководителя, у любого педагога школы или завуча. Приветствуются коллективные творческие проекты и их реализация.

В свете требований к современному педагогу, многие из них стремятся участвовать в профессиональных конкурсах. Педагоги гимназии активно и победоносно участвую в профессиональных конкурсах на городском и всероссийском уровнях: «Учитель года», «Педагогический дебют», «Самый классный классный», «Воспитать человека».

Выстроилась система подготовки к конкурсу как продвижение совместно с педагогом (его группой поддержки) в рамках рефлексивно деятельностного подхода: через анализ и системное обобщение своего опыта, моделирование и проектирование эффективных профессиональных действий (деятельности) с ориентацией на проявление субъектности (способности к осознанным действиям) школьника.

При подготовке к конкурсу создается творческая группа поддержки из педагогов гимназии, которым также хочется погрузиться в данный процесс.

При организации работы используем рефлексивную работу с педагогом, с его группой поддержки. Перед нами стоит ряд задач:

- Погружение педагога в осознание своего опыта: своих сильных сторон, профессиональных открытий, своих профессиональных трудностей и проблем, осознание своих результатов разного масштаба и уровня. Цель – вывести на целостное, обобщенное видение своего опыта, проявление значимых принципов и направлений работы.
- Погружение группы поддержки в осознание и обобщение чужого опыта, в процессе чего они начинают четче понимать свои результаты, свое профессиональное продвижение. Группа поддержки выступает как рефлексивное зеркало, проблематизируя и поддерживая педагога, помогая выделить сущностные позиции, помогая моделировать новые важные позиции и способы (приемы) эффективных действий педагога для представления своего опыта на конкурсе.
- Осознанная проработка критериев конкурса к профессиональным качествам современного педагога. Участник конкурса и группа поддержки учатся: понимать критерии; выделять педагогическое содержание под обозначенные критерии (теоретические положения и методы профессиональной деятельности педагога); определять критерии своей профессиональной эффективности и способы работы в их рамках.
- Выделение идеального результата, идеального варианта конкурсных заданий, как построение модели профессионала, который соответствовал критериям конкурса и был лучшим.

Коллективная работа при подготовке к конкурсу позволяет продуктивно выстроить работу, запустить рефлексивные механизмы через целое поле разных мнений и позиций, их открытость, выходить в творческий процесс совместного моделирования, распределять ответственность для более быстрого и эффективного достижения общего результата. Проектируемые уроки, мастер-классы, классные часы, обобщение

опыта и т.д. проводятся, анализируются, изменяются. Множественность мнений, постоянные ответы на поставленные перед собой вопросы, соотнесение с критериями конкурсов позволяют добиться наилучшего результата.

Хотелось бы несколько слов сказать о внутришкольном контроле, который есть в каждой школе. Но не всегда администрация видит в нем тот ресурс, который сможет продвинуть педагога в продвижении и понимании самого себя, своих профессиональных плюсов и минусов, ресурсов. Посещение и анализ урока позволяет педагогу выйти на осознание перспектив своего развития. В гимназии на сегодняшний день разработаны Карты рефлексивного анализа урока и классного часа. На кафедрах в текущем учебном году запущена копилка эффективных педагогических приемов, рефлексивных вопросов, охватывающих и вопросы, задаваемые на уроке, при проведении классного часа, беседы с родителями.

Для сопровождения индивидуальной исследовательской деятельности педагогов, стимулирования значимости для них рефлексивной компетентности был разработан рефлексивный дневник педагога (приложение 1). Педагоги заполняют его в течении года, в конце года анализируют результаты и свои размышления по ходу заполнения. Ставят новые задачи, более точные и содержательные.

Несколько зарисовок из дневников педагогов на первом годе работы с ним.

Мое педагогическое кредо: «Любить свое дело. Быть помощникам детям в их трудной работе роста»; Радуйся успехам каждого ученика и помоги им стать собой, а не тобой»; «Учи — не навреди, не переигрывай, не забывай, что каждый ученик — личность»; «Мозг, хорошо устроенный, стоит больше, чем мозг, хорошо наполненный»; «Творить и расти и не одной, а вместе с детьми» и пр. В данном пункте иногда присутствуют достаточно развернутые размышления педагогов о своих профессиональных и личностных предпочтениях в работе.

Тема моего исследования на этот год: «Формирование коммуникативных компетенций на уроках и внеурочных занятиях»; «Развитие творческих способностей средствами театральной педагогики»; «Развитие коммуникативной компетентности на уроках литературы»; «Методическое обеспечение воспитательной работы классного руководителя на рубеже выпуска детей из начальной школы»; «Формирование УУД на уроках немецкого языка (на среднем этапе обучения)»; «Организация самостоятельной работы учащихся на уроке информатики»; «Разработка системы подготовки учащихся к итоговой аттестации по немецкому языку в форме ГИА» и пр. В течении года самостоятельно и при консультации, тема уточнялась и конкретизировалась. Например, уточнялось о каких именно УУД идет речь, какими средствами они формируются, как отслеживается результат и пр. Тема, ее цель разбивалась на задачи, этапы продвижения (где подробно описаны направления, формы работы, ожидаемые результаты, экспертиза и пр.).

Самые подробные записи педагогов были в пунктах: «Мои задачи, связанные с профессиональным самосовершенствованием» и «Заметки на полях», где отражались рефлексивные размышления педагога по ходу своей работы, те новые профессиональные и личностные смыслы, которые возникали.

На обратной стороне дневника педагоги отмечают свое продвижение в рефлексивной компетентности. В начале монографии (пункт 1.2.) были выделены и описаны три следующих компонента рефлексивной компетентности педагога: когнитивный, операциональный, личностный. Все суждения разделены на три блока и отражают рост педагога (как он сам его ощущает) в том или ином компоненте.

Когнитивный отражают суждения: «Читал, изучал понятие педагогической рефлексии»; «Понимаю роль рефлексии в повышении профессиональных качеств педагога»; «Знаю способы актуализации рефлексии у детей»; «Знаю механизмы рефлексивной деятельности»; «Осознаю свою профессиональную позицию».

Операциональный, как владение приемами и формами организации рефлексии, отражают суждения: «Умею выстраивать процессы целеполагания и планирования»; «Умею анализировать и моделировать способы и условия деятельности»; «Умею прогнозировать (образ результата) и сознательно контролировать результаты своей деятельности»; «Умею стимулировать и поддерживать рефлексивные процессы у школьников»; «Могу использовать рефлексивные механизмы для разрешения проблемных и конфликтных ситуаций».

Личностный компонент рефлексивной компетентности педагога, отражают суждения: «Использую рефлексию для самопознания и самоанализа себя как профессионала»; «Используя рефлексию для адекват-

ного самооценивания, уточнения своей позиции»; «Использую рефлексию в процессе самоопределения, в ситуации выбора»; «Использую рефлексию в профессиональной и личностной самореализации, самосовершенствовании»; «Использую рефлексию для самоконтроля и саморегуляции».

Обобщим продвижение педагогов в течении 2014–2015 уч. года:

Больше всего шагов педагоги отмечают в когнитивном компоненте – 40% от всех ответов, здесь лидирует позиция – «Понимаю роль рефлексии в повышении профессиональных качеств педагога» – 9% от всех ответов педагогов. Самую большую сложность вызывает позиция «Осознаю свою профессиональную позицию» – отметило 5,5% педагогов.

На втором месте операциональный компонент — 38% всех шагов. Именно в этом компоненте безусловный лидер по всем представленным позициям — «Умею выстраивать процессы целеполагания и планирования» — который набрал 11% всех ответов педагогов. Самую большую сложность вызывает позиция «Могу использовать рефлексивные механизмы для разрешения проблемных и конфликтных ситуаций» — отметило 5% педагогов.

На третьем месте личностный компонент – 22%, здесь лидирует позиция «Использую рефлексию для самопознания и самоанализа себя как профессионала» – 6% от общего числа выделенных шагов. Все остальные позиции в данном компоненте набрали по 4% шагов, от общих ответов педагогов.

«Рефлексивный дневник педагога»

Мои задачи, связанные с профессио-	Рефлексивный дневник педагога
нальным самосовершенствованием и	ФИО
самообразованием. Постепенно идет	Мое педагогическое кредо
уточнение задач, их конкретизация	
	Тема моего исследования на этот год.
	Направления и возможные этапы ее
	реализации (постепенно идет прора-
	1.
	ботка и уточнение темы, условий и
	средств для ее реализации)
	Дата

Заметки на полях (мысли и размышле-	
ния в ходе заполнения дневника)	
	дата

Проставьте свое движение (шаги) в данных направлениях, если оно происходило:

- 1. Читал, изучал понятие педагогической рефлексии: 1, 2, 3, 4, 5, 6,
- 2. Понимаю роль рефлексии в повышении профессиональных качеств педагога: ...
- 3. Знаю способы актуализации рефлексии у детей: ...
- 4. Знаю механизмы рефлексивной деятельности: ...
- 5. Осознаю свою профессиональную позицию (тьютор, проблематизатор, организатор, авторитар, манипулятор и т.д.): ...
- 6. Умею выстраивать процессы целеполагания и планирования: ...
- 7. Умею анализировать и моделировать способы и условия деятельности: ...
- 8. Умею прогнозировать (образ результата) и сознательно контролировать результаты своей деятельности: ...
- 9. Умею стимулировать и поддерживать рефлексивные процессы у школьников: ...
- 10. Могу использовать рефлексивные механизмы для разрешения проблемных и конфликтных ситуаций: ...
- 11. Использую рефлексию для самопознания и самоанализа себя как профессионала: ...
- 12. Используя рефлексию для адекватного самооценивания, уточнения своей позиции: ...
- 13. Использую рефлексию в процессе самоопределения, в ситуации выбора: ...
- 14. Использую рефлексию в профессиональной и личностной самореализации, самосовершенствовании: ...
- 15. Использую рефлексию для самоконтроля и саморегуляции: ...

Форма работы «Нарастающая рефлексия»

Для примера используется проведение методического объединения классных руководителей школы по теме «Приоритеты воспитания в нашей школе».

Первый этап: Индивидуальная работа. Участники встречи, индивидуально на личточке в течении 3 минут отвечают на 2 вопроса.

Вопрос первый – «Какого человека мы воспитываем?».

Второй вопрос — «Приоритетные линии в организации процесса воспитания в школе. Всего по каждому вопросу, у участника должно быть не менее 7–15 ответов.

Второй этап. Участники заседания объединяются в пары. Выслушав друг друга, они выделяют 3–5 приоритетных направлений в организации процесса воспитания в школе, связывая их с теми качествами личности современного человека, которые стали приоритетными по их общему мнению. Работа идет 5–7 минут.

Третий этап. Участники заседания объединяются в четверки, причем это должны быть участники из разных пар. Заслушав друг друга, они обобщают все предложения и выделяют 2–3 приоритетных направления в организации процесса воспитания в школе. Подкрепляют выбранные направления содержанием: какие методы и формы работы можно использовать для их реализации. Работа идет 7 минут.

Четверками были обозначены следующие направления работы: патриотическое воспитание (через определяющие идентичности: Я – семья, Я – гимназия, Я – Россия); духовно-нравственное воспитание (ценностное отношение к себе, другим, миру, культуре и пр.); спортивнооздоровительное (через осознание ценности здорового образа жизни); семейное воспитание (работа с семьей, сотрудничество и партнерство в воспитании ребенка); социальное направление в воспитании, волонтерское движение (добрые дела для других); трудовое воспитание (воспитание трудолюбия, уважения к труду, самостоятельные навыки трудовой деятельности); создать условия для успешного обучения и воспитания школьников в совместной деятельности и общении; создание в гимназии системы коллективных дел, органов самоуправления на всех параллелях, общей атмосферы творчества и понимания, сотрудничества в общих делах; проявление в жизни гимназии детско-взрослой общности (на разных уровнях, разного масштаба и времени существования), через

совместную интересную всем деятельность включающую педагогов и детей, общую атмосферу.

Четвертый этап. Участники объединяются в группы по 8 человек, четверки расходятся по разным группам, следовательно, происходит полная смена партнеров взаимодействия. Задача группы обобщить все предложения и выделить позиции созвучные всем участникам. Группы работают 10 минут и отвечают по трем позициям:

- Три приоритетных направления в организации процесса воспитания в школе;
 - Задачи, которые решают данные направления;
- Возможные формы работы, для реализации данных направлений.
 Пятый этап. Группы представляют свою работу, отвечают на вопросы и уточняют предложенные позиции.

Проекты групп:

Первая. Самореализация воспитанников на основе детско-взрослой общности. Это главная цель в разных направлениях воспитания. Направления: самореализация в разных направлениях и формах деятельности, социальная гуманистическая направленность; гражданско-патриотическое воспитание; духовно-нравственное воспитание как формирование ценностей. Задачи: 1. создание условий для проявления детско-взрослой общности; 2. Создать систему воспитания в гимназии.

Вторая. Направления: гражданско-патриотическое воспитание; трудовое воспитание; создание детско-взрослой общности. Способы работы: через внеурочную деятельность, проведение общешкольных дел (общешкольная конференция, сборы в том числе межвозрастные, обмен мнениями, совместное решение проблем и пр.), преемственность, органы самоуправления.

Третья. Направления: патриотическое, духовно-нравственное, здоровье сберегающее. Способы: внеурочная деятельность, метод проектов (к 70-летию победы, к юбилею школы и пр.), обмен идеями, общешкольная конференция.

Четвертая. Направления: гражданско-патриотическое (внеурочная деятельность, выход на проекты, реальные социальные действия), создание детско-взрослой общности (общее поле гимназии, конференция связанная с решением общих проблем в школе и пр.), трудовое (акции, конкретные дела).

Пятая. Направления: патриотическое (встречи, фестивали, круглые столы детско-взрослые, акции, социальные проекты); духовно-нравственное (посещение музеев, памятных мест и пр., экскурсии, литературные вечера, общие обсуждения книг и фильмов, встречи с интересными людьми, самодеятельность, театр и пр.); здоровьесбережение (спортивные праздники, семейные мероприятия, военизированные игры, походы и пр.).

Шестой этап. Обобщение всех предложений, выход на общую формулировку.

В результате появились следующие позиции.

Цель воспитания в гимназии: проявление детско-взрослой общности в образовательном пространстве гимназии (разного масштаба и времени существования) как значимого условия для самореализации воспитанников в разных направлениях деятельности, организации совместной деятельности всех субъектов: в гражданско-патриотическом, духовнонравственном, трудовом, здоровьесберегающем направлениях.

Коллективное обсуждение идеи «экран жизни школы», на котором должна отражаться работа каждого класса по общим критериям, выбранным направлениям деятельности. Договорились, что будем создавать большую стену «Жизнь в гимназии», где у каждого класса будет свое место для размещения информации, продумать мобильность в смене информации.

Седьмой этап. Общая рефлексия. Участники высказывают свое мнение о ценности и недостатках проделанной работы, о своих мыслях и чувствах, трудностях и ожиданиях.

Решено сохранить проработанные традиции: сборы, общешкольную конференцию, дела на каждую параллель, открытые классные часы и их обсуждение.

Решено разработать единые диагностики, отражающие результаты воспитательной работы в классе (ЦОЕ класса, психологический климат, значимые личностные качества и пр.), данные диагностики будут проводить сами классные руководители (обучение и обсуждение заранее), вся информация будет храниться у ЗДВР.

Индивидуальная рефлексия. Педагоги пишут цель своей воспитательной деятельности в классе, выделяют задачи и направления работы со своими классами.

Форма работы: Межвозрастная дискуссия «ЭСТАФЕТА ПОКОЛЕНИЙ»

Дискуссия выстраивается на свободных высказываниях, что создает ситуацию открытости и искренности. В дискуссии нет правильны и неправильных мыслей, и идей, есть ценность мысли каждого, ее уникальность и значимость в общем пространстве мыследеятельности. Главная задача всех участников слушать и слышать мнение других, удерживать и понимать логику и смыслы другого, видеть общую тему и то, что вносит в нее высказывание каждого нового участника дискуссии.

Главное условие проведения дискуссии – присутствие двух сторон: взрослых (педагогов, в нашем случае) и детей. У дискуссии двое ведущих (взрослый и ребенок), которые заранее планируют вопросы к задуманной теме, но не определяют жёсткой последовательности вопросов. В целом такая дискуссия — это живая ситуация, которая будет развиваться по своему сценарию, исходя из выступлений участников и той общей атмосферы, которая возникает в процессе разговора. В ходе дискуссии, ведущие задают вопросы (выбирают из заготовленных или придумывают по ходу) наиболее созвучные каждому конкретному ее моменту, той «тональности», тем смыслам, которые в настоящий момент являются более актуальными для участников.

Задача дискуссии – создать напряжённое ценностно-смысловое пространство разговора, проявить условия, в которых с одной стороны, каждый смог бы свободно высказаться, с другой, где участники слушают и понимают друг друга, удерживают общий смысл дискуссии. Напряжённость пространства – характеризуется его смысловой насыщенностью, отдельные позиции вступают в противоречие, порождая новое понимание и новые смыслы. Эмоциональная же ситуация в дискуссии должна быть максимально комфортной и теплой, где участники могут чувствовать себя в безопасности, получать удовольствие от общего интересного и насыщенного смыслами разговора, не бояться говорить открыто и искренне, резонировать с мыслями и чувствами других, быть чуткими к словам других, их позиции. В дискуссии не должно присутствовать оценок (правило удерживается ведущими), нет правильных и не правильных мыслей, присутствует только свобода и ответственность каждого в осознании и проявлении своей позиции. При таких условиях, удается включить в дискуссию всех, вернее сказать все присутствующие постепенно становятся активными слушателями и участниками разговора.

Структура и процедура дискуссии предельно проста:

Время дискуссии – полтора часа. За более короткий срок, участники не успевают выйти в единое ценностно-смысловое пространство, раскрыться и почувствовать друг друга. Большее время участникам сложно выдержать при такой активной мыследеятельности, так как порождение смыслов – это очень затратная и сложная работа.

1-й этап – начало. Задается общий смысл дискуссии – встретиться, услышать друг друга, высказать свою позицию по общей важной теме, прояснить общее поле значимой темы.

2-й этап — разминка, «включение». Участникам дается задание в письменной (или устной форме) ответить на короткий вопрос, связанный с темой дискуссии. В нашем случае, они должны были в двух словах написать, что для них воспитание, что для них жизнь. После этого, по кругу они говорят свое мнение, практически в двух словах, без разъяснений и уточнений (примерно 20 секунд на каждого). Данный прием позволяет настроить участников на открытый разговор, дает эмоциональный «разогрев», выводит на понимание, насколько все разные и как по-разному мы видим одни и те же вещи. Возникает ощущение интереса, именно в силу разности и индивидуальности каждого.

3-й этап — ход дискуссии. Ведущим задается вопрос, желающие сказать поднимают руку, ведущий дает слово, удерживая очередность взрослый — ребенок. Ведущим важно видеть и удерживать поле желающих сказать.

Обсуждение строится на 4-х правилах:

- 1) Правило чередования, или принцип «взрослый-ребёнок». Когда соблюдается строгий порядок: «после педагога говорит ученик», удаётся сохранить равенство и предотвратить давление одной стороны на другую;
- 2) Отсутствие критики и оценочных суждений. Если ты не согласен с мнением предыдущего, ты высказываешь свою позицию, которая ставит под сомнение его позицию. Нельзя говорить членам дискуссии: ты прав или ты не прав;
- 3) В высказывании, всегда должна присутствовать позиция, должен содержаться тезис, а не общие слова;
- 4) Слышать и понимать другого. Классическое правило, на котором только и можно выстроить диалог (полилог), но которое очень сложно удерживать, так как сейчас присутствует явная тенденция проявить свое я, люди с трудом слышат другого.

Ведущие не должны обобщать и делать заключение по каждому вопросу, они также как участники избегают оценивания, здесь не нужно подведение итогов, важно общее пространство живой мысли. Задача удерживать напряжение вопроса, если вопрос затухает (желающих высказаться нет), значит он уже не актуален и можно переходить к следующему. При ведении вопроса, ведущий не должен высказывать свое мнение.

Позиция ведущих меняется в ходе дискуссии, они ведут вопросы по очереди. Один ведет, другой отслеживает ход дискуссии, видит какой вопрос напрашивается быть следующим. Так как их двое, то у них есть право в обсуждении вопроса, который ведет партнер, быть простым участником и высказывать свою позицию. Между ведущими существует большое доверие друг другу, отсутствует контроль и конкуренция. Мне (взрослому) было достаточно сложно отстроиться от позиции взрослого, не вмешиваться в ход вопросов, которые вела школьница, но в тоже время понимала ценность именно нашего равного участия в позиции ведущих. Очень важно насколько ведущие чувствуют и понимают друг друга, общий ход разговора, настроение участников. Это немаловажный фактор – получится разговор или нет.

Ведущий вопроса видит, кто еще хотел бы высказаться, запоминает очередность поднятых рук, чтобы затем в данном порядке дать слово. За один вопрос некоторые участники могут высказываться по нескольку раз (такое произошло, когда в ходе обсуждений двое почувствовали оппозицию друг друга и искали все новые аргументы в защиту своей позиции).

Дискуссия обрастает общим эмоциональным полем, насыщается общим смехом, взглядами и кивками, присоединением участников к позиции другого, их невербальной поддержкой друг друга. Высказываемые позиции становятся более свободными и открытыми (лишёнными штампов, желания сказать то, что от тебя хотят услышать, правильности ...), они окрашиваются словами классиков, стихами, случаями из жизни, выводят дискуссию на живой искренний разговор по волнующим всех вопросам, на гуманистические ценности и смыслы.

В такой открытой форме возникает пересечение и взаимообогащение смыслов, происходит порождение новых смыслов, рождается общее ценностно-смысловое пространство между участниками, что выводит дискуссию в ранг со-бытия, значимой встречи участников.

Так как участниками являются взрослые и дети, в открытом разговоре, основанном на взаимопонимании, происходит разрушение «смыслового барьера» между между поколениями взрослых и детей, проявляется детско-взрослая общность.

4-й этап — завершение дискуссии. Он должен быть обязательно, чтобы вывести дискуссию вновь на новый виток взаимопонимания, смыслового прояснения и ценностно-смыслового объединения. Данный этап предусматривает рефлексивное осмысление участниками возникших в дискуссии позиций, их общности.

По форме возвращаемся к началу. По кругу или по желанию участники высказывают свое суждение о дискуссии, что для них оказалось самым важным. Здесь говорят все, даже те, кто отмалчивался, был мало активным в разговоре. В высказываниях звучат не только содержательные позиции по теме дискуссии, но и эмоциональное восприятие атмосферы дискуссии, значимость отношений, которые проявились в ней, участники делятся своим удивлением и радостью по отношению к другим участникам. Педагоги отмечали значимость дискуссии для понимания ребят, свое уважением к содержательности и серьезности их суждений. Школьники отмечали значимость открытого разговора со старшими, сожаление, что такие разговоры большая редкость.

2.3. Некоторые практические советы по организации занятий с классными руководителями

1. Семинар по целям воспитания будет эффективнее, если начать его с игровой процедуры «Парусник», разработанной Б.И. Хасаном. Эта игра позволит увидеть, насколько жестко задаваемые извне цели (или установки) принимаются, осознаются, рефлексируются педагогами. Итак, игра «Парусник».

Ведущий предлагает всем участникам семинара представить себе такую ситуацию: «Все мы путешествуем на паруснике в открытом море. Наше путешествие длится уже несколько дней. Красиво. Комфортабельно. Мы решили выпускать газету о нашем путешествии. Сегодня моя очередь ее делать. Я собираюсь взять у вас интервью». Затем ведущий подходит по очереди ко всем (или не ко всем) участникам плавания и задает каждому по 3—4 разных вопроса. Например, таких: «Добрый день, как вам сегодняшняя погода. Говорят, вечером будет шторм?»; «В какой следующий порт зайдет наш парусник?»; «Кто ваши соседи по каюте? Не мешают ли отдыхать?»; «С кем вы успели познакомиться,

прогуливаясь по палубе? Говорят, с нами путешествует много интересных людей»; «Я проспала, что сегодня было на завтрак?». Ведущий заинтересованно слушает ответы. В какой-то момент он говорит «спасибо» и начинает анализировать, что получилось. А получается, как правило, вот что. У кого-то только что закончился завтрак, у кого-то — близится вечер. Кто-то ел на завтрак кашу, а ктото макароны по-флотски. Кто-то живет в каюте с подругой, кто-то с мужем, хотя ни той, ни другого в аудитории, а следовательно и на корабле, нет. При том, что установка в начале игры была четко задана, все ее услышали и согласились, результаты блиц опроса говорят о том, что плывут все на разных кораблях, с разными людьми, каждый в свою сторону.

На этом этапе – демонстрации различий в личных внутренних установках при заданной извне цели – можно было бы и закончить. Но, если позволит время и будет заинтересованность участников в продолжении игры, следующие этапы будут такими.

Участники делятся на несколько групп, к примеру, по месту нахождения на корабле (в ресторане, на палубе, в кинозале и т.п.) и в группах пытаются договориться о меню, погоде, вечернем фильме.

На последнем этапе каждая группа по очереди представляет результаты своей работы, отвечает на вопросы, выслушивает предложения, корректирует свой первоначальный вариант (меню, погоды, фильма).

Вот такая полезная игра.

- 2. Предположим, вы поставили перед собой задачу составить примерный план семинаров для классных руководителей на год. Когда такой план лучше составлять? Очевидно, либо в начале, либо в конце учебного года. Главное, чтобы:
 - а) вы составляли бы его не в одиночку;
 - б) там, по возможности, были бы отражены запросы педагогов;
- в) сам процесс составления такого плана был бы интересным и по возможности совместным.

Предлагаем один из вариантов составления тематики семинарских занятий для педагогов. Форма та же – игра. На сей раз – «Разворачивающаяся кооперация», описанная С.Д. Поляковым.

Ведущий предлагает каждому педагогу, участнику игры, за 2–3 минуты набросать несколько тем или проблем, которые представляют интерес лично для него в сфере воспитания. Далее ведущий предлагает объединиться в пары, обсудить в паре темы каждого и объединить их вместе, не упустив ни одной идеи, а похожие сформулировать как одну. Через 3–4 минуты ведущий предлагает парам объединиться в четверки и проделать ту же процедуру: не упустить

ни одной проблемы, а похожие попытаться сформулировать как одну. Во время обсуждения кто-то может отказаться от своей темы, могут появиться и новые проблемы. Далее ведущий предлагает четверкам объединиться в восьмерки. Если участников не много, то на этом процесс объединения можно закончить.

На заключительном этапе ведущий предлагает представителям двух образовавшихся в результате объединений групп представить свой перечень проблем (тем) для обсуждения на годовом семинаре педагогов. Из двух списков можно сделать один на тех же основаниях.

Далее ведущий предлагает проранжировать предложенный список проблем. Ранжирование можно провести путем выставления каждым участником баллов напротив каждой из тем. Путем простого сложения определяется список из 8—10 тем, которые набрали наибольший рейтинг. Они и могут стать основой для плана семинарских занятий с педагогами вашей школы.

3. Допустим, у вас по плану – круглый стол с классными руководителями. Как «разговорить» коллег? Как выйти на обсуждение сложных, порой не озвучиваемых никогда вопросов? Предлагаем форму проведения круглого стола с классными руководителями (вариант – круглый стол на конференции, районном семинаре и т.п.).

Итак, определена тема круглого стола (может быть способом, предложенным в пункте 2). У всех участников — по одинаковому небольшому листу бумаги. Ведущий предлагает каждому написать на этом листке тот вопрос (или проблему), который лично его интересует в рамках обозначенной темы. Потом просит всех свернуть свои листочки, собирает их в шляпу или пакет и перемешивает. Далее обходит всех участников и просит каждого вытянуть какой-нибудь листок. Если случайно участник выбрал свой собственный листок с вопросом, то меняет его на другой.

В результате – у каждого в руках вопрос по теме, но не свой собственный, а кого-то из коллег. Ведущий предлагает начать обсуждение. Кто-то начинает и пытается ответить на вопрос, доставшийся ему. Вопрос «чужой», поэтому говорящий может чувствовать себя более раскованно. Начать обсуждение может и ведущий, намеренно обостряя ситуацию и отвечая на вопрос с позиции «заведомого критика», «ребенка», «вечного оппонента» и т.д. Все участники могут включиться в обсуждение первого вопроса. Тот, кому принадлежит этот вопрос на самом деле, может обсуждать его вместе со всеми, оставаясь инкогнито, а может признать авторство, объясняя или дополняя вопрос.

С помощью описанной процедуры можно обсудить какой-то круг вопросов в контексте заявленной темы, составляя по ходу некий спектр идей, отражающий существо темы круглого стола в представлении его участников.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Программа курса повышения квалификации «Воспитание в общеобразовательной организации» (24 ч.)

Раздел 1. ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОГРАММЫ

1.1. Цель реализации программы

Совершенствование профессиональной компетентности педагогических работников в области воспитания разного возраста обучающихся.

Совершенствуемые/новые компетенции

Nº	Уомпотошия	Направление подготовки 050100 Педагогическое образование Код компетенции			
	Компетенция	Бакалавриат		Магистра-	
		4 года	5 лет	тура	
1.	Способен решать задачи воспи-		ПК-2		
	тания и духовно-нравственного				
	развития личности обучающихся				

1.2. Планируемые результаты обучения

Nº	Знать	Направление подготовки 050100 Педагогическое образование, Код компетенции Бакалавриат Магистра-		
		Бакала	авриа I -	Магистра- тура
		4 года	5 лет	Ιγρα
1.	Документы органов образования и литературы по разрабатываемым проблемам, массовую практику и передовой опыт, реальные возможности учреждения и уровень воспитанности учащихся		ПК-2	
2.	Структуру и требования к про- граммам воспитывающей дея- тельности обучающихся		ПК-2	

Nº	V	Бакалавриат		Магистра-
	Уметь	4 года	5 лет	тура
1.	Выбирать оптимальную структуру программы; обеспечивать взаимосвязи отдельных блоков программы по содержанию		ПК-2	
2.	оценивать результаты программно-целевой и проектировочной деятельности		ПК-2	
3	корректировать программу на основе диагностики		ПК-2	

Планируемые результаты обучения по дополнительной профессиональной программе соответствуют выполняемым трудовым действиям:

Обобщенные	Трудовые функции,	Код	Трудовые действия
трудовые	реализуемые после		
функции	обучения		
Код А	Общепедагогическая	A/01.6	Участие в разработке
Педагогическая	функция. Обучение		и реализации про-
деятельность			граммы развития обра-
по проектирова-			зовательной организа-
нию и реализа-			ции в целях создания
ции образова-			безопасной и комфорт-
тельного про-			ной образовательной
цесса в образо-			среды
вательных орга-	Воспитательная дея-	A/02.6	Реализация современ-
низациях основ-	тельность		ных, в том числе ин-
ного общего,			терактивных, форм и
среднего общего			методов воспитатель-
образования			ной работы, используя
			их как на занятии, так
			и во внеурочной дея-
			тельности
	Развивающая деятель-	A/03.6	Выявление в ходе
	ность		наблюдения поведен-
			ческих и личностных
			проблем обучающихся,
			связанных с особенно-
			стями их развития

- **1.3. Категория обучающихся:** учителя начального и основного общего образования, воспитатели, педагоги дополнительного образования, заместители директоров по ВР, педагоги-организаторы, директора образовательных организаций.
 - 1.4. Форма обучения: очно-заочная (с использованием ДОТ).
- **1.5. Режим занятий, срок освоения программы:** 6 часов в день, 1 раз в неделю.

Раздел 2. СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ

2.1. Учебный (тематический) план

№ п/п	Наименование разделов (модулей) и	Всего, час.	´ `` • •		Формы контроля
	тем		Лекции	Интерактивные занятия	•
	Базовая часть				
1.	Современные тенден- ции в области воспита- ния. Классификация программ воспитания	4	2	2	Входное тестирование
1.1	Социально-психологиче- ские условия гуманиза- ции пространства детства	2	1	1	
1.2	Сущность программно- вариативного подхода в воспитании. Понятие о качестве как категории управления воспитатель- ным процессом	2	1	1	
	Профильная часть				
2	Программно-вариатив- ный подход как путь повышения статуса и качества воспитания школьников	20	4	16	

	итого	24	6	18	
	Итоговая аттестация				Зачет
2.4.	Опыт разработки и реа- лизации программ воспи- тания школьников	6	1	6	Выходное тестирование
2.3.	Моделирование и диагно- стика результатов реали- зации программы воспи- тания	4	-	4	
2.2.	Структурные компоненты программы воспитания школьников	4	-	4	
	Современные тенденции в области воспитания. Классификация про- грамм воспитания	6	4	2	

2.2. Рабочая программа

№ п/п	Виды учебных занятий, учеб-	Содержание				
	ных работ					
Раздел 1. <i>Базовая часть</i>						
C	овременные тенде	енции в области воспитания.				
	Классификаци	я программ воспитания				
Тема 1.1.	Вид учебного					
Социально-	занятия, учеб-					
психологиче-	ных работ					
ские условия гуманизации пространства детства.	Лекция, 1 час	Социально-психологические условия гуманизации пространства детства. Понятие «детство» в психологии и педагогике. Пространство детства, его педагогические смыслы. Пространство школьного детства как важнейший фактор социализации личности. Самоопределение и самореализация ребенка, взаимоотношение педагогов и детей как категории педагогического смысла пространства детства				
Тема 1.2.	Лекция, 1 час	Многообразие современных подходов к				
Сущность про-		воспитанию и управлению воспитательным				

граммно-вари-		процессом: системный, интегративный, ва-					
ативного под-		риативный, технологический подходы и др.					
хода в воспита-		Вариативность целей, направленности, со-					
нии. Понятие о		держания, форм и методов деятельности,					
качестве как		организационных структур в современном					
категории		воспитательном процессе. Понятие о каче-					
управления		стве как категории управления воспита-					
воспитатель-		тельным процессом. Система инструк-					
ным процес-		тивно-методической работы по проблемам					
сом.		повышения качества воспитания в образо-					
		вательном учреждении. Проблема выбора					
		вариантов воспитательной деятельности					
		для обеспечения ее разнообразия, разно-					
		уровневости, интегративности, преемствен-					
		ности. Информационная и познавательная					
		насыщенность пространства личностного и					
		профессионального роста педагога. Каче-					
		ство воспитания как результат воспитатель-					
		ного процесса образовательного учрежде-					
		ния					
	Практическая	Проблемы подготовки педагогов к решению					
	работа (про-	задач гуманизации: направленность на вза-					
	блемно-ориен-	имодействие, корпоративность деятельно-					
	тированное за-	сти, профессиональный опыт, педагогиче-					
	нятие), 2 часа	ская техника и мастерство, коммуникации					
		педагога, направленность на саморазвитие					
		и самореализацию. Актуализация творче-					
		ского потенциала педагога как проектиров-					
		щика программы воспитания»					
Раздел	2. Профильная ч	асть (предметно-методическая)					
Программно-вариативный подход как путь повышения статуса							
и качества воспитания школьников							
	Вид учебного						
Тема 2.1.	занятия, учеб-						
Современные	ных работ						
тенденции в об-	Лекция, 4 часа	Современные подходы к воспитанию: лич-					
ласти воспита-		ностно-ориентированный, системный, лич-					

Тема 2.1.	занятия, учеб-					
Современные	ных работ					
тенденции в об-	Лекция, 4 часа	Современные подходы к воспитанию: лич-				
ласти воспита-		ностно-ориентированный, системный, лич-				
ния. Классифи-		ностно-деятельностный, программно-вари-				
кация про-		ативный, компетентностно-ориентирован-				
грамм воспита-		ный, герменевтический, культурологиче-				
ния.		ский, адаптивный и др.				
	Практическое	Виды и типы программ воспитания (по				
	занятие, 2 часа	масштабу реализации, содержанию воспи-				
		тания, способу реализации, возрасту детей				

		и пр.). Программа воспитания как составная часть образовательной программы учреждения
Тема 2.2. Структурные компоненты программы вос- питания школь- ников.	Проектно-практическая работа, 4 часа	Концептуальные основы программы воспитания: базовые, опорные идеи программы, основные принципы воспитания и воплощение их в структурных частях программы. Пояснительная записка. Обоснование актуальности. Изучение массовой практики. Целевой блок и содержание воспитывающей деятельности. Цель как желаемый результат. Классификация целей и задач воспитания (задачи воспитательные, управленческие, задачи деятельности). Требования к формулировкам задач. Направления воспитания и виды воспитывающей деятельности. Характеристика методического инструментария. Требования к выбору форм, технологий и методов воспитания. Адекватность методического инструментария целям и задачам. Методики изучения результатов работы по программе
Тема 2.3.	Практическое	Моделирование и диагностика результатов
Моделирование и диагностика результатов реализации программы	занятие, 4 часа	реализации программы воспитания. Понятие о моделях. Модель выпускника образовательного учреждения. Выражение качества воспитательного результата в культуре воспитанника, устойчивости и уровне воспитанности личности; в мобильности системы воспитательной работы образовательного учреждения, ее готовности к самообновлению; в предметном, социально значимом результате воспитывающей деятельности. Выражение качества воспитательного процесса через включенность всех субъектов в процесс создания системы оценки и самооценки качества; процесс целеполагания, программирования, проектирования, планирования и реализации воспитательной работы.
Тема 2.4.	Семинарское	Этапы разработки и реализации про-
Опыт разра-	занятие , 6 ча- сов	граммы. Проектирование условий реализа-

ботки и реали-	ции программы (кадровые, нормативно-пра-
зации про-	вовые, организационные, мотивационные,
грамм воспита-	материально-технические, финансовые).
ния школьни-	Подготовительный этап, этапы целеполага-
ков.	ния, моделирования, конструирования, про-
	ектирования. Оформление программы.
	Формы презентации программы воспитания

Раздел 3. 3.1 Формы аттестации и оценочные материалы

Вид	Форма	Характеристика оценочных материалов	
аттеста-	контроля		
ции			
Текущая	Входное	Вопросник	
	тестирование		
	Выходное	Вопросник	
	тестирование		
Итоговая	Зачет	Проводится в форме работы групповой слуша-	
аттестация		телей с различными программами воспитания.	
		Группам слушателей (по 3–4 человека) предо-	
		ставляются программы воспитания (по1 про-	
		грамме на группу) и 5 вопросов, на которые	
		группа должна подготовить ответ, проанализи-	
		ровав предложенную программу. Список во-	
		просов приведен в Приложении 3	

3.2. Контрольно-измерительные материалы

Nº	Предмет	Формы	Характе-	Показа-	Критерии	Ком-	Вид
	оцени-	и мето-	ристика	тели оце-	оценива-	плект	ат-
	вания	ды оце-	оценоч-	нивания	ния	оценоч-	тес-
		нива-	ных ма-			ных	та-
		ния	териалов			средств	ции
1	ПК-2	Зачет	Зачет	Демон-	Демон-	Во-	Ито-
			происхо-	страция	страция	просы к	го-
	Спосо-		дит инди-	компе-	владения	зачету,	вая
	бен ре-		виду-	тентности	материа-	ком-	
	шать за-		ально	по оцени-	лом	плект	
	дачи вос-		или по	ваемым		про-	
	питания					грамм,	

и духов-	ĺ	малым	компетен-	Способ-	являю-	
но-нрав-		группам	циям	ность диа-	щихся	,
ственно-				гностиро-	учеб-	
го разви-				вать про-	ным ма-	,
тия лич-				грамму	териа-	
ности				воспита-	лом,	
обучаю-				ния.	крите-	,
щихся				Возмож-	рии	
				ность вы-	оценки	
				деления		
				научных		
				подходов,		
				идей, кото-		
				рые лежат		
				в основе		
				програм-		
				мы воспи-		
				тания;		
				Способ-		,
				ность акту-		
				ализиро-		
				вать соб-		
				ственный		
				практиче-		
				ский опыт		
				по теме		

Раздел 4. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ

4.1. Материально-технические условия реализации программы

Для реализации программы необходимо следующее материальнотехническое обеспечение:

- ✓ оборудованные аудитории для проведения аудиторных занятий;
- ✓ мультимедийное оборудование (компьютер, интерактивная доска, мультимедиапроектор и пр.);
- ✓ компьютерные презентации, учебно-методические и оценочные материалы.

4.2. Образовательные технологии, используемые в процессе реализации программы

Программа может реализовываться с использованием дистанционных образовательных технологий. Для каждой темы могут быть разработаны учебно-методические и оценочные материалы, размещенные в системе дистанционного обучения, которые позволяют слушателям самостоятельно осваивать содержание программы. Соотношение аудиторной и самостоятельной работы слушателей определяется перед реализацией программы для каждой группы обучающихся отдельно.

В процессе реализации программы используются лекции с элементами обсуждения проблем, дискуссии, практические занятия (практикумы), технологии проблемно-ориентированного и проектно-ориентированного обучения.