

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«ИНСТИТУТ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ»

Методы изучения вопросов воспитания в практике

(научно-методическое пособие)

Москва, 2022

УДК 37.01

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор – Л.Г. Логинова

доктор педагогических наук, профессор – С.Д. Поляков

Методы изучения вопросов воспитания в практике. Научно-методическое пособие / Под ред. И.Д. Демаковой, И.Ю. Шустовой. – М.: АНО Издательский Дом «Педагогический поиск», 2022. – 122 с.

ISBN 978-5-91569-081-2

Авторы: И.Д. Демакова, И.С. Парфенова, И.Н. Попова, П.В. Степанов, И.Ю. Шустова.

Пособие посвящено проблематике исследования практик воспитания и профессиональных подходов к организации исследовательской деятельности, связанной с процессом воспитания. Изучение условий эффективного применения исследовательских методов в практике воспитания становится одним из наиболее значимых и принципиально новаторских направлений теории воспитания как науки о сущности, закономерностях, движущих силах воспитания. В данном пособии рассматриваются апробированные авторами методы изучения и исследования вопросов воспитания в практике, такие как: герменевтический метод, методы лонгитюдного исследования, гуманитарная экспертиза как метод исследования, качественные методы исследования, метод педагогической ситуации, метод изучения личностно-профессиональной позиции педагога как воспитателя. Отдельно рассматривается роль рефлексии в изучении практиками вопросов воспитания, построения своей исследовательской деятельности.

Работа выполнена при поддержке РФФИ (проект № 20-013-00184 «Исследовательские методы в теории воспитания»)

УДК 37.01

ISBN 978-5-91569-081-2

© Коллектив авторов, 2022.

© АНО ИД «Педагогический поиск», 2022.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
Глава 1. Роль рефлексии в построении исследовательской деятельности педагога-практика	11
Глава 2. Методы исследования	
2.1. Метод герменевтики.....	31
2.2. Нарративный анализ как метод исследования.....	55
2.3. Лонгитюдный метод исследования результатов воспитательной деятельности педагога.....	63
2.4. Гуманитарная экспертиза как метод исследования.....	74
2.5. Качественные методы исследования.....	81
2.6. Метод педагогической ситуации.....	94
2.7. Изучение личностно-профессиональной позиции педагога как воспитателя.....	103
Литература.....	114

ВВЕДЕНИЕ

Практика воспитания – социальный феномен, свидетельства изучения которого посвящены сотни тысяч страниц выдающихся представителей человечества. Среди авторов, подвергших анализу специфические аспекты воспитательного процесса в разные времена, разных культурах, разных социальных группах и сословиях, можно встретить имена великих правителей (Владимир Мономах, Иван Грозный, Петр I, Екатерина II, Елизавета Петровна, семья Романовых, Отто фон Бисмарк и др.), философов (Аристотель, Платон, Сократ, Конфуций, К. Гельвеций, Ж.-Ж. Руссо и др.), врачей (З. Фрейд, Г.И. Россолимо, В.М. Бехтерев, В.П. Кащенко, Я. Корчак, Н.И. Пирогов, И.И. Мечников и др.), полководцев (П.А. Румянцев, А.В. Суворов, Г.А. Потемкин, М.И. Кутузов, М.И. Драгомиров и др.), богословов (Григорий Богослов, Иоанн Златоуст, Иоанн Дамаскин, Климент Александрийский, Феофан Затворник, протопоп Аввакум и др.), писателей (И.И. Бецкой, Ф.М. Достоевский, Л.Н. Толстой и др.), ученых (М.В. Ломоносов, Л.С. Выготский, Д.С. Лихачев и др.).

Такой широкий круг имен, обеспокоенных вопросами воспитания подрастающего поколения за пределами своего основного дела жизни, убедительно доказывает глубину проблематики, заложенной в данной сфере, что обуславливается бесконечностью проявлений роста и развития ребенка, от момента рождения до фактов выражения как взрослой зрелой личности. Удивление, восхищение, преклонение перед природой развития человека, граничащие со страхом, непониманием и опасениями, связанными с невозможностью сиюминутно объяснить те или иные поступки ребенка и взрослого человека обращали внимание выдающихся людей своего времени к вопросам практики воспитания, которые в историческом контексте и для современности являются значимыми и выступают в роли отправной точки анализа закономерностей и условий воспитания.

Основы научного исследования, методы исследования в педагогике широко представлены в работах Краевского В.В., Бабанского Ю.К., Загвязинского В.И., Новикова А.М., Новикова Д.А., Пидкасистого П.И.,

Скаткина М.Н., Слостенина В. А., и др. Способы получения научных знаний, которые отражают постоянно меняющуюся педагогическую действительность, понятийный аппарат раскрыты в работах Бережновой Е.В., Гмурмана В.Е., Данилова М.А., Ильина В.С., Королева Ф.Ф., Коршуновой Н.Л, Краевского В.В., Петровского Г.Н., Полонского В.М., Штиновой Г.Н. и др. Ориентация на сложившиеся в педагогике идеи полипарадигмальности, междисциплинарный подход к проблемам воспитания, гуманитарная парадигма в методологии воспитания отражены в работах Бондаревской Е.В., Демаковой И.Д., Колесниковой И.А., Мудрика А.В., Новиковой Л.И., Пичугиной В.К., Полякова С.Д., Селивановой Н.Л., Сергеевой Н.К., Серикова В.В., Степанова П.В., Яковлева С.В. и др. Методы исследования в теории и практике воспитания представлены в работах Е.В. Киселевой, А.В. Мудрика, Л.И. Новиковой, С.Д. Полякова, Н.Л. Селивановой, П.В. Степанова и др.

Проблематике исследования практики воспитания и профессиональных подходов к организации воспитательной деятельности посвящены многочисленные работы историко-педагогической сферы научного познания (С.И. Гессен, В.В. Зеньковский, М.В. Богуславский, А.Н. Джуринский и др.). Здесь в центре научной мысли оказываются результаты выдающихся педагогов-воспитателей, их вклад в дело развития воспитания, причинно-следственные связи, условия и факторы достижения полученных результатов и закономерности развития воспитания, к осмыслению которых привел опыт поисков и размышлений того или иного исследователя.

В настоящее время в сфере воспитания особый интерес вызывают тенденции, формирующиеся в условиях развития инновационных процессов. Инноватика в практике воспитания становится модным направлением в педагогике, стимулирующим научный интерес к анализу потенциала исследовательских методов и их применению как предпосылки влияния на желаемый результат, спрогнозированный педагогом. Сегодня опубликованы работы, посвященные проблемам изменения теории воспитания как методологической платформы исследования практики воспитания, анализу

востребованных современностью направлений воспитания, систематизации развития инновационных практик воспитания, характеристике потенциала исследовательских методов воспитания. Все они свидетельствуют о тенденциях теоретического переосмысления практики воспитания в меняющемся социуме и потребности ее развития как среды, стимулирующей инновационные процессы.

В данном контексте изучение условий эффективного применения исследовательских методов в практике воспитания становится одним из наиболее значимых и принципиально новаторских направлений теории воспитания как науки о сущности, закономерностях, движущих силах воспитания, его основных структурных элементах и концептуальных основаниях, формирующих целостное представление о феномене воспитания и специфике деятельности педагога-воспитателя.

Развитие практики воспитания в деятельности современного педагога требует от него постоянной готовности к решению исследовательских задач, вызванных потребностью проникновения в суть особенностей формирования личности ребенка в стремительно меняющихся условиях, характером выстраивания отношений с ним, вовлечения его в деятельность и общение. Однако, свидетельствовать о ее сформированности у современного педагога было бы преждевременно. Проведенные в 2021 году в одно время (февраль-май) два исследования, посвященные изучению разных аспектов деятельности педагогов-воспитателей, показали их отношение и степень владения процессом применения исследовательских методов в практике воспитания.

Так, онлайн-опрос «Методы исследования в сфере воспитания» показал в глазах практиков высокую значимость таких исследовательских методов, как наблюдение (более 83%), необходимость сбора статистической информации (более 64%) и анализа (более 80%). Для эмпирического исследования важны диагностические методы сбора данных (64,4%), анализ опыта воспитательной деятельности (57,9%), анализ продуктов деятельности (49,7%), педагогический эксперимент (40%).

В результатах опроса по оценке профессиональных затруднений педагогов в работе с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации, просматривается недостаточный уровень владения педагогами исследовательскими методами в сфере воспитания. Это позволяет выйти на предположение о том, что педагоги-практики действуют в своей деятельности с опорой на интуицию и жизненный опыт, сформированный как на основании воспитания, полученного в семье, так и в процессе профессиональной деятельности, полученный путем проб и ошибок. Педагоги, в частности, указывают на слабое владение таким исследовательским методом, как диагностика в части изучения эмоциональных переживаний/состояний ребенка и особенностей его личностного развития. Так, 42% участников опроса указали, что нуждаются в освоении диагностики эмоциональных переживаний и состояний ребенка с опытом взросления в условиях трудных жизненных ситуаций. Для 38% педагогов важно освоить диагностику особенностей личностного развития детей социально уязвимых групп населения и акцентуаций их характера. Среди сфер профессионального дефицита 33% педагогов-участников опроса отмечают «развитие инновационной деятельности в направлении совершенствования педагогической поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации» и 40% - «ознакомление с эффективным опытом работы коллег».

Экспертная деятельность авторов пособия в разные годы (с 2008 по 2022 гг.) в рамках региональных и всероссийских этапов известных всероссийских конкурсов «Педагог года», «Воспитать человека», «Сердце отдаю детям» позволила обратить внимание на то, что педагоги с трудом осуществляют анализ ситуаций, связанных с осмыслением практики воспитания. При просмотре фрагментов фильмов «Чучело», «Похороните меня за плинтусом», «Гадкий утенок» и других конкурсанты оказывались перед затруднением в поиске путей решения непростых педагогических задач защиты прав ребенка, оказавшегося в трудной жизненной ситуации, выстраивании отношений с классным сообществом, формировании ценностных позиций гуманизма и культуры

уважения достоинства личности. Такого рода трудности педагогов-практиков могут быть связаны с недостаточным уровнем сформированности компетенции профессиональной рефлексии.

В ходе собеседований с участниками профессиональных конкурсов педагогов-воспитателей каждый из участников отмечал значимость опоры на теоретические подходы и концепции, оформленные в рамках развития научных школ и отдельных исследований. Здесь, в частности, педагоги-практики выделяют системный подход в воспитании (научная школа Л.И. Новиковой), средовой подход в воспитании (Ю.С. Мануйлов), концепции воспитания в культуре Н.Е. Щурковой, Е.В. Бондаревской, саморазвития и самовоспитания Г.К. Селевко. Каждый второй участник ссылаясь на внимание к историческому опыту воспитания, описанному в трудах А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого, а также педагогов-новаторов 80-90х годов XX века (М.П. Щетинин, В.Ф. Шаталов и др.)

Результаты проведенных исследований свидетельствуют о профессиональной потребности в изучении методологических оснований исследований в сфере воспитания и формировании запроса на овладение педагогами-практиками знаниями, позволяющими осмысленно и целесообразно использовать исследовательские методы в практике воспитания.

Таким образом, в ходе проведенного анализа нам удалось среди значимых условий эффективного применения исследовательских методов в практике воспитания выделить ряд ключевых позиций, позволяющих на современном этапе качественно подходить к решению задач воспитания:

□ опора на методологические основания воспитания – тезис, указывающий на необходимость профессионального выбора педагогом и осмысления им основ теоретической платформы, обеспечивающей пути организации воспитательной деятельности, направленной на достижение желаемых целей в обеспечении условий личностного развития ребенка. Педагогу необходимо определиться, какие теоретические положения для него являются значимыми и внутренне согласуются как с его субъективным представлением о

практике воспитания, так и теми научными взглядами, эффективность которых была доказана исторически. Опора на методологическую платформу создает устойчивость в определении целеполагания и выборе профессионального инструментария, формирует истинную культуру профессиональной деятельности педагога-воспитателя.

□ опора на теоретические основы организации исследовательской деятельности – тезис, определяющий значимость для педагога-воспитателя знаний основ закономерностей и структуры организации исследовательского процесса в практике воспитания. Умение видеть и формулировать проблему, формировать представление о желаемом результате как свидетельстве ее решения, выстраивать гипотетические предположения о путях и способах достижения желаемого результата, ставить цель, детализировать задачи, выбирать методы профессиональной деятельности как инструменты решения задач – это те необходимые предпосылки, которые позволят современному педагогу-практику быть доказательным в организации своей инновационной деятельности и видеть перспективы возможного развития педагогических новаций.

□ сформированность компетенции профессиональной рефлексии – тезис, констатирующий необходимость педагогу, анализируя факты практической деятельности, возникающие ситуации, идеи, инсайты, искать необходимый профессиональный баланс, стимулирующий постановку новых вопросов и поиск новых ответов, а значит и новых смыслов в сфере воспитания. Живое, гибкое мышление, откликающееся на вызовы практики воспитания, это то, что также, как и овладение методологией исследовательской деятельности, требует от педагога работы над собой в процессе совершенствования своего профессионального арсенала.

□ постоянное обращение к опыту коллег и его изучению – тезис, обращающий внимание на необходимость педагога-практика быть в курсе новаторских идей, которые рождаются в практике российских педагогов и зарубежных коллег. Поддерживать в себе чувство необходимости изучать

педагогический опыт – это то живое начало, которое обеспечивает постоянное пополнение исследовательского потенциала личности педагога, это кладезь профессиональных идей и источник не иссякающего педагогического творчества. Обращение к педагогическому опыту помогает совершенствовать навыки профессиональной рефлексии, открывает пути исследовательской деятельности педагогов-практиков, заставляет вновь и вновь обращаться к методологии воспитания, тем самым создавая некоторую целостность в представлении об условиях эффективного применения исследовательских методов в практике воспитания.

В данном пособии рассматриваются апробированные авторами методы изучения вопросов воспитания в практике, такие как: герменевтический метод, методы лонгитюдного исследования, гуманитарная экспертиза как метод исследования, качественные методы исследования, метод педагогической ситуации, метод изучения личностно-профессиональной позиции педагога как воспитателя.

Отдельно рассматривается роль рефлексии в изучении практиками вопросов воспитания, построения своей исследовательской деятельности.

ГЛАВА 1.

Роль рефлексии в построении исследовательской деятельности педагога практика

В современных социокультурных условиях требования к профессиональным качествам педагога возрастают с каждым годом, одним из неперенных направлений профессиональной деятельности становится умение спланировать выстроить и провести самостоятельное исследование.

В современных исследованиях, посвященных профессиональным качествам педагогов, имеется большое количество экспериментальных данных, доказывающих, что высокий уровень рефлексии у педагогов оптимизирует развитие их личности и профессионализма. Низкий уровень рефлексии, сопряженный с тенденцией к стереотипизации, снижает возможности педагога в познании и развитии себя как профессионала, что является одной из причин недостаточного профессионализма отдельных педагогов.

Российский педагог Б.З. Вульф¹ отмечает большое значение профессиональной рефлексии в деятельности педагога, определяет ее как соотнесение себя, возможностей своего Я с тем, чего требует избранная профессия, в том числе, с существующими о ней представлениями. Он отмечает, что профессиональная рефлексия в содержании связана с особенностями педагогической работы и собственным педагогическим опытом, с исследовательской деятельностью педагога.

В педагогической психологии под педагогической рефлексией понимают сложный психологический феномен, проявляющийся в способности учителя входить в активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе как ее субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки ее эффективности для развития личности ученика.

По отношению к собственной деятельности педагогическая рефлексия характеризуется осознанием собственного педагогического опыта, выработкой

¹ Вульф Б.З., Харькин В.Н. Педагогика рефлексии: Взгляд на профессиональную подготовку учителя – М.: ИЧП «Изд-во Магистр», 1995.

критериев, определяющих эффективность и успешность своей профессиональной деятельности с точки зрения своей субъектности (своего авторства в ней) и ее образовательного потенциала для развития личности школьника. Профессиональная деятельность при использовании рефлексии становится для педагога объектом исследования и проектирования, она становится более гибкой и осознанной, ориентированной на преодоление собственных трудностей и проблем воспитанников.

По отношению к содержанию образования рефлексия отдельного педагога или педагогического коллектива позволяет осознанно систематизировать социальный запрос к образованию, значимые для себя и школы теоретические концепции в педагогической и психологической науке, свой опыт работы, актуальные запросы школьников; определять, корректировать цели и задачи, средства образовательного процесса, выйти на его планирование и конструирование; видеть вариативные стратегии и методы организации образовательного процесса (воспитания и обучения), способы его контроля и регуляции.

По отношению к ученику она обнаруживается: в умении налаживать адекватную обратную связь в системе «учитель - ученик», выходить на взаимопонимание и доверие; в умении проявлять и анализировать интересы и запросы детей, выходить на их индивидуальные смыслы; в умении вооружить учащихся методами рефлексии собственной деятельности (учебной и не только), их способности оценивать успешность собственной деятельности, свои сильные и слабые стороны, проявлять свою позицию.

Обобщая, отметим важные моменты, которые акцентируют роль рефлексии в профессиональной деятельности педагога:

- рефлексия является важным условием самосовершенствования педагога, его профессионального и личностного роста;
- рефлексия является одним из основных механизмов развития самой деятельности и важна на всех этапах ее осуществления;

- рефлексия необходима при изменении условий профессионально-образовательной деятельности, в ее переосмыслении и перепроектировании, в нахождении оптимальных средств деятельности в изменившихся условиях;
- рефлексия необходима для решения педагогических трудностей и проблем, с ее помощью можно преобразовать проблему в задачу деятельности, выйти в исследовательскую позицию по отношению к своим трудностям;
- рефлексия является непременным условием организации исследовательской деятельности педагога на всех этапах;
- на ее основании осуществляется контроль и управление собственно процессом профессиональной деятельности педагога, процессом обучения и воспитания, развития личности ребёнка;

Виды и функции рефлексии в образовательном процессе.

Обобщая различные подходы к данному вопросу, значимому для понимания и изучения феномена рефлексии в образовательной практике, выделим несколько видов рефлексии: кооперативная, коммуникативная, личностная, интеллектуальная – и раскроем их в логике педагогической рефлексии.

Интеллектуальная рефлексия. Предметом интеллектуальной рефлексии являются знания об объекте и способах действия с ним. Интеллектуальная рефлексия рассматривается в педагогической и инженерной психологии в связи с проблемами организации когнитивных процессов работы с информацией, разработкой средств обучения, способов решения типовых и исследовательских задач. Близкой данному понятию является *логическая рефлексия* - область мышления, предметом которой является содержание деятельности субъекта. Особое значение данный вид рефлексии приобретает в свете введения нового ФГОС, основанного на системно – деятельностном подходе и призывающего к развитию универсальных учебных действий (УУД) школьников.

Кооперативная рефлексия имеет прямое отношение к психологии управления, педагогике, проектированию. Данный тип рефлексии обеспечивает проектирование коллективной деятельности и кооперацию совместных действий

субъектов деятельности. При этом рефлексия рассматривается как «высвобождение» субъекта из процесса деятельности, как его «выход» во внешнюю, новую позицию как по отношению к прежним, уже выполненным деятельности, так и по отношению к будущей, проектируемой деятельности с целью обеспечения взаимопонимания и согласованности действий в условиях совместной деятельности. Здесь акцент ставится на результаты рефлексирования. Полученный в совместной кооперативной рефлексии результат обеспечивает коллективный процесс целеполагания, планирования и реализации совместно принятых решений.

Важно, что в данном результате есть вклад каждого, следовательно, и последующая совместная деятельность по реализации совместно обозначенных целей будет значима для всех участников, стимулирует проявление каждым его субъектной позиции. Это имеет принципиальное значение для педагогики при организации кооперативной рефлексии для педагогического коллектива школы (образовательного центра дополнительного образования, вуза и пр.), где она формирует профессионально-личностную общность педагогов и администрации, позволяет выделить профессионально и личностно значимые содержательные ориентиры для всех, организовать коллективную исследовательскую деятельность.

Например, коллективная исследовательская деятельность в школе, создать педагогическую концепцию воспитательной системы школы, разработать оптимальный для всех план работы, написать общую образовательную программу и т.д. Отдельно следует указать роль кооперативной рефлексии в организации совместной деятельности с детьми, где дети становятся полноправными участниками и субъектами совместной деятельности.

Коммуникативная рефлексия рассматривается в связи с характером возникновения и разрушения эмоционально-психологических связей и отношений между участниками общения. Она выступает как важнейшая составляющая позиционного общения, где каждый осознает отдельность своего Я и сопричастность происходящему, идентифицируя себя с общим Мы.

Личностная рефлексия отражает индивидуальные качества человека, исследует собственные поступки субъекта, образы собственного Я. Для педагога она сопряжена с осознанием себя как профессионала.

Выделим возможные этапы осуществления личностной рефлексии в проблемной ситуации: переживание тупика – ситуации как не решаемой; апробирование личностных средств, имеющих стереотипов действия и их дискредитация; переосмысление способов деятельности в проблемно-конфликтной ситуации и самого себя в ней заново. Результатом такой внутренней работы может стать путь смирения, «неделания» и как следствие – застревание в проблеме и личная деградация. Другой путь – это преобразование проблемной ситуации (при помощи рефлексии) в задачу деятельности, нахождение и апробация новых средств деятельности в данных условиях. Для педагога это выход в исследовательскую позицию по отношению к своим профессиональным трудностям.

Рефлексия собственной деятельности субъекта, личностная рефлексия, может быть представлена в трех формах: ситуативная, ретроспективная и перспективная рефлексия, все три из указанных форм могут использоваться для построения исследовательской деятельности. Данные формы сущностно отражают возможные направления профессионально-личностной деятельности педагога, направленной на образовательный процесс школьника и на самосовершенствование себя как профессионала. Рефлексия может быть направлена в прошлое, его осознание и проработку, в будущее или в настоящее, но все равно на основании своего прошлого опыта.

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 служит 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.

Для использования рефлексии в образовательных процессах важно помнить о ее функциях. Она позволяет человеку: сознательно планировать, регулировать и контролировать свое мышление; быть субъектом своих действий, осознанной жизнедеятельности; оценивать адекватность своих представлений и рассуждений, их логическую правильность; улучшает результаты решения задач и позволяет решать задачи, которые невозможно решить без рефлексивных способностей.

В педагогическом процессе можно выделить следующие функции, которые выполняет рефлексия: проектировочная – проектирование и моделирование деятельности участников педагогического процесса, проектирование собственной исследовательской деятельности; *организационная* – организация эффективных способов взаимодействия в совместной деятельности, в том числе исследовательской; *коммуникативная* – как значимое условие для открытого межпозиционного общения участников педагогического процесса; *смыслотворческая* – актуализирует и поддерживает осмысленность деятельности и взаимодействия; *мотивационная* – определяет осознанную

направленность совместной деятельности участников педагогического процесса, коллективное целеполагание, нацеленность на значимый результат.

Кроме того, можно выделить конструктивную и контрольную функции. *Конструктивная функция* в рефлексии – это процесс внутреннего моделирования ситуации и себя в ней. Для отдельного человека это поиск и установление взаимосвязей между прошлым опытом и существующей ситуацией, жизненными ценностями и смыслами человека, и их преломлением в деятельности, осознанный процесс самоопределения и самореализации. Для коллективного субъекта, в частности педагогического коллектива школы, это процесс конструирования новой реальности с учетом прошлого, с видением запросов всех субъектов образовательного процесса и пр.

Контрольная функция рефлексии – это процесс отстройки, проверки и использования связей между существующей ситуацией и субъективными представлениями человека о мире (его жизненными ориентирами), это апробация и контроль арсенала субъектных способов деятельности в схожих условиях, рефлексия выступает основой для саморегуляции и самоконтроля. Для коллективного субъекта, в частности педагогического коллектива школы, это определение критериев и показателей желаемого результата с последующей рефлексивной «сверкой» с ними в процессе осуществления деятельности, в ходе разворачивания педагогического процесса. Часто педагогическое управление ориентировано на нормативный анализ, сравнение с заданными извне образцами и нормами. Управление, построенное на рефлексивных процессах, на рефлексивном анализе, предусматривает сравнение результатов с собственным замыслом и процессом его реализации.

Рефлексивная компетентность педагога.

Речь идет об особой профессиональной компетентности педагога, где основанием деятельности педагога видится его способность к рефлексии. Рефлексия является одним из основных механизмов деятельности, важна на всех этапах осуществления (мотивационном, целеполагании, проектировании, реализации, контроле и оценке). Степень единства рефлексии и деятельности

определяется глубиной осознания педагогом своей деятельности и рефлексивным ее «высвечиванием».

Рефлексия, прежде всего, это обращение (отражение) к своему прошлому опыту, отстранение от него, осознание и использование его для изменения своей осмысленной деятельности.

Рефлексивная компетентность – это профессиональное качество личности педагога, позволяющее наиболее эффективно и адекватно осуществлять процессы обучения и воспитания школьников через выход в рефлексию, что способствует творческому подходу к профессиональной деятельности, направляет процесс профессионального самосовершенствования, организует исследовательскую деятельность педагога.

Рефлексивная компетентность – необходимое условие повышения профессионализма педагога, его педагогического мастерства. Рефлексивная компетентность – составная часть общей профессиональной педагогической компетентности, ее сквозной интегративный элемент, пронизывающий все её составляющие и обеспечивающий их динамику (знаниевую, деятельностьную, коммуникативную, эмоциональную, личностную, творческую).

Рефлексивная компетентность предполагает овладение педагогом психологическим механизмом профессионального самосовершенствования и самоактуализации, который проявляется в его способности занимать аналитическую позицию по отношению к себе и своей профессиональной деятельности (удерживая временные рамки прошлого, настоящего и будущего). Важно, что предметом его рефлексии является не только он сам (как личность и как профессионал), но и процесс развития конкретного ребёнка (условия и средства, задерживающие и поддерживающие данный процесс), детского коллектива (как коллективного субъекта).

Организационные условия формирования рефлексивной компетентности педагога.

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 процессе, умеет целостно увидеть ситуацию и пути ее разрешения для оптимизации образовательного процесса школьника, 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; организационно-деятельностную 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 действием (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 в школе могут быть организованы следующие мероприятия:

- работа обучающего научно методического семинара, направленного на прояснение педагогами смыслов профессиональной деятельности, развитие знаний и представлений о рефлексивной деятельности;
- 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 школе, будет работа с экзистенциальными феноменами, смыслами, ценностями педагогов и школьников. 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.

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.

Критерии сформированности рефлексивной компетентности педагога.

Анализируя качество и критерии оценки деятельности преподавателя, отметим, что сегодня учеными, методистами, работниками образовательных учреждений накоплен огромный аналитический материал, но до сих пор четких и научно обоснованных критериев оценки труда педагогов не существует.

Часто выделяют упрощенную модель, отражающую компетентность педагога в профессиональной деятельности, она включает три уровня: нормативный, преобразующий, творческий.

Нормативный уровень характерен для преподавателей, ориентированных на стандарт, эталонное качество педагогической деятельности, стремящихся к его сохранению и поддержанию.

Преобразующий уровень предполагает достижение позитивного результата педагогической деятельности за счет освоения и поиска нового, которое уже, как правило, где-то кем-то реализуется. Преподаватели, работающие на этом уровне качества, более полно отражают свою индивидуальность в педагогической деятельности, для них характерен ориентир на нормы индивидуального прогресса.

Творческий уровень в большей степени ориентирован на нормы, идеалы, устанавливающие перспективные цели в данном виде деятельности и индивидуальные нормы. Он характерен для преподавателей, занимающихся исследовательской работой, имеющих собственные методики преподавания, постоянно находящихся в творческом поиске.

Рефлексивная компетентность предполагает творческий уровень профессиональной деятельности, на котором педагог является истинным субъектом деятельности, не только иницирует, планирует и организует сам процесс деятельности, но способен её анализировать, моделировать и преобразовывать в изменяющихся условиях.

Степень единства рефлексии и деятельности определяется глубиной ее осознания субъектом. Важна схема так называемого «рефлексивного выхода». Индивид выходит из прежней позиции деятеля и переходит в новую позицию внешнюю, как по отношению к прежним, уже выполненным деятельности, так и по отношению к будущей, проектируемой деятельности. Новая позиция, характеризующаяся относительно прежней и будущей деятельности, будет называться «рефлексивной позицией», а знания, вырабатываемые в ней, будут

«рефлексивными знаниями», поскольку они трансформируются относительно знаний, выработанных в первой позиции.

Говоря о педагогической деятельности, рассматривается способность педагога входить в исследовательскую позицию по отношению к своей профессиональной деятельности и к себе как ее субъекту. Педагог не только анализирует свой опыт, свои цели и задачи, выбранные им способы деятельности, но осмысливает свои действия с точки зрения их эффективности для развития личности школьника, анализирует его действия и их результат.

Логика рефлексивной деятельности, рефлексивная позиция педагога.

Логику рефлексивной деятельности следует видеть в контексте рефлексивно-деятельностного подхода, разработанного Н.Г. Алексеевым². Он основан на деятельностном подходе, но в отличие от него предполагает взаимодействие и функциональное единство рефлексии и деятельности во всем многообразии их связей.

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).

Рассмотрим схему организации рефлексии (по Н.Г. Алексееву): Остановка – Фиксация – Объективация – Отстранение.

Остановка – начальный шаг рефлексии, прекращение совершающегося мыслительного действия, иначе невозможно появление установки на его анализ.

Фиксация – реально проделанные действия мало просто остановить, их надо и удержать – зафиксировать. Достаточно выделить узловые пункты и характер (причинные связи) переходов между ними. Фиксации должны быть закреплены – на листе бумаги, доске и пр.

Объективация – работа над фиксациями. Начинается их преобразование, сведение к некой целостной форме, к некоторому одному или нескольким

² Алексеев Н.Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Н.Г. Алексеев - М., 2002.

объектам. Выделение (построение) объекта в отличие от фиксации уже определяет возможность работать с ним в различных контекстах. Таким образом, рефлексия объективирует свои результаты, переводит фиксацию в онтологическую плоскость.

Отстранение – беспристрастность, предотвращение от ухода в анализ своей или чужой деятельности, в оценки «хорошо – плохо», которые мешают проведению рефлексии (на всех рассмотренных этапах) Этап сквозной, проходящий через все другие.

Рефлексия выступает системообразующим фактором между мыслительным процессом и регуляцией содержания деятельности на предметном и операциональном уровнях. При этом рефлексивное знание специфично. Получаемое из анализа прошлого опыта, оно уменьшает разрыв между знанием как таковым и его применением в различных практических ситуациях. Такое знание имеет двухплоскостной характер (Н.Г. Алексеев): онтологическую плоскость – плоскость видения и понимания – и организационно-деятельностную плоскость – плоскость организации индивидуального и коллективного действия. Именно в такой двухплоскостной логике и должен педагог выстраивать взаимодействие с воспитанниками в рамках рефлексивно-деятельностного подхода, где схватывается новое (порождаемое ситуацией) и общее (гуманистические ценности, культурные образцы деятельности и т.д.). Рефлексивный акт выступает как переходной мост между действием (опытом) и мышлением, схватывающим и осознающим этот опыт (осознанием), между действием (опытом) в настоящем и осознанием своего прошлого опыта, его значимости для себя (осмыслением); между действием и идеальным проектированием своих целей, которые могут быть реализованы в целеполагании и проектировании своих будущих действий.

Следовательно, важно рассматривать два пласта деятельности, в том числе исследовательской деятельности педагога: предметное содержание деятельности и операциональный уровень её реализации.

Предметное содержание деятельности:

Цель, задачи – видение условий и средств – образ результата.

Операциональный уровень деятельности – уровень построения своих действий, исходя из цели и задач. Это проявление инициативы и творчества в поиске новых средств для достижения коллективной или индивидуальной цели. Операциональный уровень основан на предметном и представляет следующую цепочку:

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ → ДЕЙСТВИЯ 1.2.3... → ОПЕРАЦИИ 1.2.3....

Операциональный уровень деятельности отражает: средства и способы осуществления деятельности; позицию деятеля; направления и способы деятельности с заданным предметом. Рефлексивный (интегративный) уровень исследования деятельности выступает системообразующим фактором такой системы, как мыслительный процесс и регуляция содержания действий на предметном уровне и на операциональном уровне.

За основу берём схему рефлексивной стратегии деятельности Н.Г. Алексеева (рис.1.), как последовательность 4 блоков, каждый из которых служит средством (моделируемой и организованной ситуации действий для педагогов).

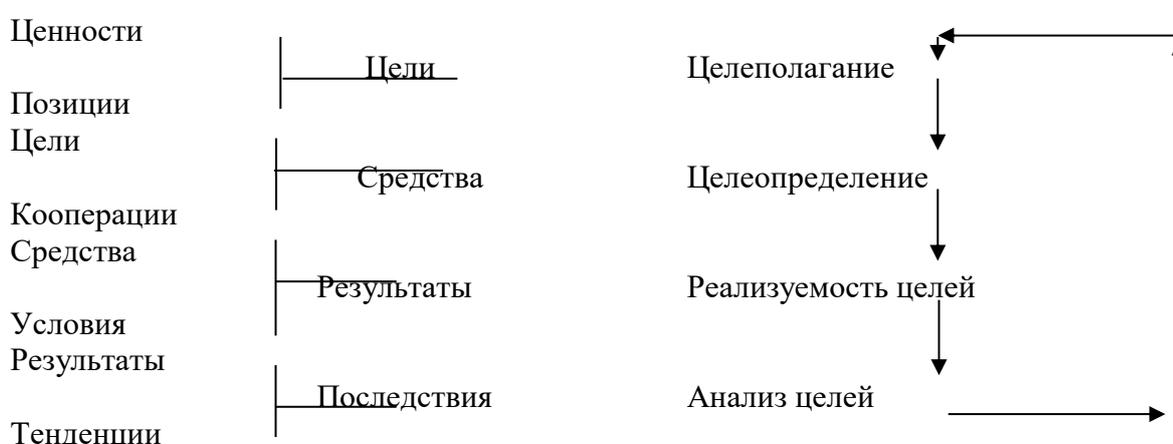


Рис. 1. Схема рефлексивной стратегии деятельности.

Вполне возможны перестановки, возвращения от одного функционального этапа к предыдущему, возвратные и кольцевые движения. Разная функциональная роль каждого из двух элементов левого столбца: первый как бы

предзадан, уже очевиден (либо из предшествующего опыта, либо был получен непосредственно в ходе разработки), с последним, связан перенос первого элемента схемы в последующий столбец левой части. Второй элемент левого столбца выражает то, над чем в данный момент времени идет работа. Построение содержания правой части схемы выступает в качестве практической цели каждого этапа.

Раскроем подробнее каждый этап.

1. ЦЕЛИ. Формирование и формулирование целей! Позиция выступает как активность, реализуемая в проведении ценности, в ней ценность реализует свой потенциал либо уходит от самовыражения. Неопределённость позиции связана с невключенностью в действие. Сам процесс связывания ценности и позиции для получения цели - процесс практический, существенным моментом которого является осознание и принятие ответственности за то, что в выбранном деле может быть сделано. Положение цели доопределяется, частично изменяется в последующих блоках.

2. СРЕДСТВА. Как получают средства! Они возникают в коммуникации при сопоставлении (согласовании или противопоставлении) позиций, собственно целей. Мыслекоммуникация при этом может быть как реальной, в фактическом и непосредственном диалоге заинтересованных лиц, так и протекать в режиме имитации. Сопоставление позиций образует проблемное поле, уяснение способа выхода из него служит толчком, который при рефлексивном оформлении является ведущим в появлении или образовании новых средств для продолжения деятельности. Положение цели через введение средств конкретизируется, происходит переход от целеполагания к целеопределению. При отборе и систематизации средств реализации намеченных целей большое значение имеет позиционная раскладка, т.е. определение тех позиций, с которыми точно придется иметь дело в проекте. Положение цели, через введение средств конкретизируется. Происходит уже не полагание целей (целеполагание), а целеопределение.

3. РЕЗУЛЬТАТ. Для получения результата – средства полагаются уже заданными (возможно их уточнение и переопределение), вторым ситуативным элементом берутся Условия. Условия активный элемент, они формируются и идут от разработчика (организатора рефлексивной деятельности, или педагога, при работе с детьми). Этимологически: условия от «У-слова», т.е. то, что выделяется действующим лицом и фиксируется им. В этом смысле условия противоположны обстоятельствам, которые от деятеля независимы. Обстоятельства преобразуются в условия через наложение на первое ограничения. В том, какие ограничения кажутся наложенными, проявляется активная сторона деятеля, его цели, средства и т.д. Любое ограничение, взятое в его «позитивной» стороне, является формой выделения и закрепления каждый раз своего особого предметного содержания, по которому и достигается «в мыслительном и реальном плане» соответствующий результат.

Полученные результаты, включаясь в ткань деятельности и мыследеятельности, начинают в ней «жить» уже независимо от породивших их деятелей, и иногда совсем не так, как им хотелось бы. Важно еще до получения результатов и запуска их в действие предварительно обдумывать последствия и просчет тех воздействий, положительных и отрицательных, которые полученные продукты (или результаты) могут оказать.

4. ПОСЛЕДСТВИЯ. Учет последствий связан с выходом в более широкие условия по сравнению с организованными, в которых производится конкретная разработка, включение ее в них. Одной из форм такого выхода является учет тенденций, через которые просчитываются ситуации будущего, в которых вводятся результаты разработки, т.е. места, где результаты будут «жить», играя ту или иную роль. Анализ последствий уже с иной точки зрения и на основе уже проделанной работы по другим нормам (единицам) стратегии выводят разработчика на первоначально сформулированные цели, на базовые ценности которым он следует. Конец движения замыкается на начало.

Данная схема и логика рефлексивной работы особенно отчетливо реализуется в исследовательской деятельности педагога.

Рефлексивная позиция педагога.

В чем специфика рефлексивного процесса в профессиональной деятельности педагога? Педагогическая деятельность изначально, по своей природе является рефлексивной. Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская³ говорят о мета-деятельности педагога. Объектом деятельности педагога и объектом его управления является деятельность учащихся.

Подтверждение находим у Н.Г. Алексева. Он отмечал, что в рефлексивном подходе меняется роль педагога-предметника. Педагог «входит» в другие, не менее важные, а может быть, и более существенные функции. Основная из них – функция управления, но не освоением заданного материала, а движением в определенной предметной области, задаваемым несколькими источниками, которые необходимо сравнивать, оценивать. Не всегда они должны быть известны педагогу (могут возникать дополнительно в процессе работы), но управление он должен осуществлять.

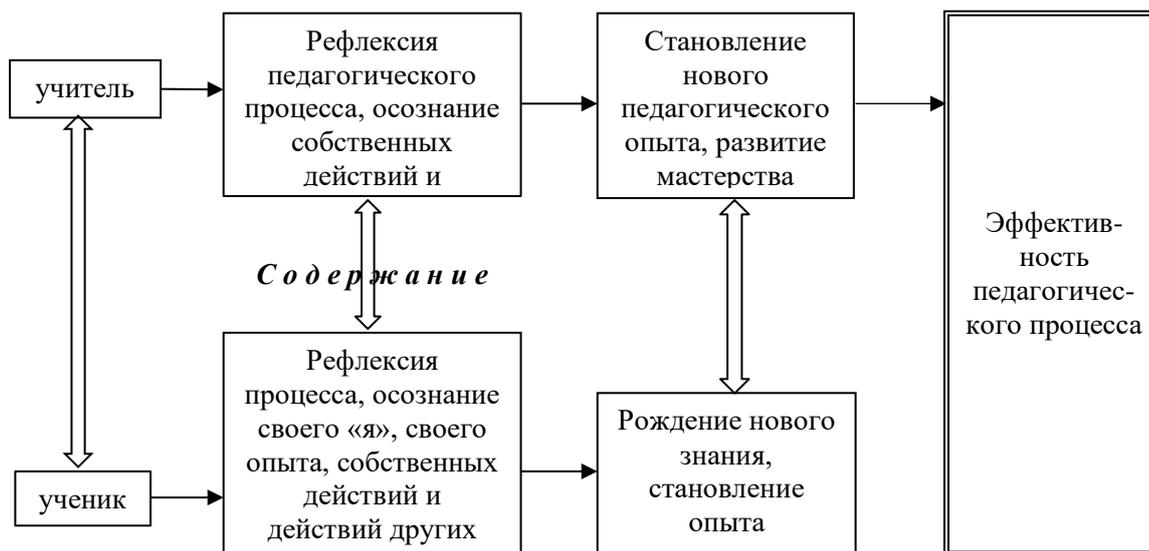
Педагог рефлексивно отображает «внутреннюю картину мира», которой обладает воспитанник, осознанно, целенаправленно ее преобразует – систематизирует, обогащает, углубляет и развивает. Такие преобразования могут происходить лишь в результате активной деятельности самого воспитанника, при проявлении им субъектных качеств в совместной с педагогом деятельности.

Подтверждение изложенным положениям находим в работе Ю.Н. Кулюткина, И.В. Муштавинской и схеме С.И. Заир-Бека (рис. 2).

Отталкиваясь от определения процесса воспитания, принятого за основу в научной школе Л.И. Новиковой, где воспитание есть целенаправленный процесс управления развитием личности, важно видеть сложности и рамки управления, когда мы говорим о развитии личности.

³ Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. и др. Мышление учителя – М. Педагогика, 1990.

Рис. 2. Механизм рефлексии на уровне педагогического процесса.



Обозначим *рефлексивную позицию педагога* в организации и управлении образовательного процесса. Анализируя ситуацию взаимодействия с воспитанником, управляя ею, педагог *удерживает три рефлексивных зеркала*: первое, педагогическое, отражает воспитательные цели и задачи педагога, педагогические ориентиры в работе с детьми; второе, детское, отражает поведение и деятельность ребенка в ситуации (его субъектные качества по управлению ситуацией, его позицию, мотивацию); третье, развивающее, отражает видение педагогом своих моделируемых и организуемых им условий в ситуации, способствующих развитию ребенка, видение путей и способов преобразования ситуации в развивающую для ребенка. Одновременно педагог отслеживает изменения в реакциях ребенка, его поведении, субъектности.

В настоящее время, когда говорят об управлении в рамках процесса воспитания, профессиональная работа с детьми определяется не столько общественно значимыми целями, задаваемыми государством или определяемыми педагогическим коллективом школы, педагогом, сколько запросом, исходящим от детей в непосредственном с ними общении. Важно увидеть и понять, что по-настоящему волнует детей, значимо для них, является задачей их саморазвития.

Любая образовательная ситуация имеет в себе фактор неопределенности, важно видеть в ней наличие двух логик одновременно – предметной и

содержательной (исходящей от запроса детей). Первая диктуется предметом, педагогическими целями, которые связаны с социальным заказом к профессии. Другая логика – логика содержания. Содержание – это типы и характер наших связей в ситуациях процесса образования. Именно посредством таких связей в большей степени формируется наша образованность. С их помощью педагог может использовать потенциал возникающих ситуаций или сам специально строить ситуации неопределенности. Важно не только фиксировать такие ситуации во взаимодействии с детьми, но и моделировать и строить пути выхода из них, пути совместного с детьми преодоления, когда возникает поистине образовательная ситуация, через получение опыта работы в ситуации неопределенности (трудности), ее преобразование в реальные шаги деятельности.

Умение работать в содержательной логике, с ориентацией на «живые» ситуации взаимодействия с детьми, требует определенной смелости от педагога, его осознанной позиции и ориентации на данную логику работы. Профессиональная деятельность педагога здесь не может осуществляться через применение известного, а основана на его рефлексивных способностях (в самом широком спектре), умении вести коллективную рефлексивную мыследеятельность с воспитанниками, выводить каждого на проявление своей позиции и постижение личных смыслов.

ГЛАВА 2

2.1. Метод герменевтики

Одним из значимых вопросов исследования по воспитанию будет вопрос, насколько глубоко удастся проникнуть педагогу в глубины детского бытия. Здесь на первый план выходят задачи понимания детей. Очевидно, что понимание возможно, если то, что мы пытаемся понять, так или иначе связано с нашим собственным предыдущим опытом, вписывается в действующую систему моделей мира. Необходимо чтобы педагог располагал особым способом «расшифровки» знаков детства, понимал то, что стоит за поступками детей и их поведением.

Помощь педагогу в процессе «проникновения» в мир детства оказывает герменевтика – специальная дисциплина, занимающаяся проблемой понимания. Это древнее, известное со времен толкования библейских источников учение о принципах интерпретации, толкования и понимания текстов, которое и сегодня интенсивно развивается на основе идей, высказанных в разное время такими выдающимися мыслителями, как: Августин, М.Флавиус, И.Хладениус, Ф.Вольф, Ф.Шлейермахер, В.Дильтей, Г.Фреге, М.Хайдеггер, Г.Гадамер, А.Уайтхед, Э.Бетти, Э.Коррет, Г.Г.Шпет. Герменевтика берет начало в древней Греции, где приходилось толковать изречения оракулов, произведения Гомера и другие тексты, допускающие многозначную интерпретацию. Задача герменевтической интерпретации – через особенности стиля, речи, интонации, построения фразы постигнуть произведение как выражение индивидуальности автора, принадлежащего определенной эпохе⁴. В широком смысле герменевтика – искусство понимания и толкования проявлений духовной деятельности человека есть один из краеугольных камней гуманитарной методологии. Существует огромное число герменевтических концепций. Для педагогики, на наш взгляд, полезна «понимающая герменевтика», во многом близкая

⁴ Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. – М.: Изд. корпорация «Логос», 2000. С.84.

«понимающей психологии» В. Дильтея и «понимающей социологии» М. Вебера. Быть может, со временем мы будем говорить о «понимающей педагогике».

Герменевтический подход основан на очевидном факте: если предметы и явления физического объективного мира доступны для восприятия, то гуманитарный мир, и прежде всего внутренний мир человека, во многих, в том числе самых главных аспектах, не дан в прямом восприятии и может «открыться» только в результате особой «понимающей активности» исследователя.

В современной науке герменевтический подход получил название «методологии вчувствования» (Г.Х. Вригт) и рассматривается как шаг к реализации концепции гуманитарного познания ребенка, в котором большую роль играет субъективный фактор (М.М. Бахтин). Методологическое «вчувствование» возможно, если педагог располагает адекватным методом проникновения в «глубинные смыслы» и способностью «рассекретить универсум знаков» (Ч.С. Пирс), если он умеет выделить «темные места» (М.М. Бахтин) и если исследователь обращает внимание не столько на отдельные факты, сколько на их сочетание, систему (Д.С. Лихачев).

Пилотные исследования в области «педагогической герменевтики», которая сегодня все еще делает первые шаги, показали, что герменевтический подход повышает эффективность педагогической деятельности и что высокие результаты обеспечиваются обращением педагога во взаимодействии с детьми не только и не столько к педагогическим фактам, но к тому, что за ними стоит, а именно: к смыслам тех или иных фактов, характеризующих поведение ребенка. Ориентация педагога на постижение смыслов детского поступка или поведения означает приоритет в воспитательной деятельности задач понимания ребенка. Заметим, что метод педагогической герменевтики обогащает представления педагога как о детстве в целом, так и о каждом ребенке в отдельности, формирует утонченный аппарат дифференцированного восприятия педагогом каждого ребенка, развивает педагогическую активность в преодолении ситуаций непонимания, обеспечивает глубину постижения каждого воспитанника,

приближает педагога к решению актуальных задач гуманизации жизни детей.

Вышесказанное означает, что в процессе общения с ребенком целью педагога является «вычерпывание» каждой конкретной ситуации с целью постижения глубинных (бессознательных) смыслов (мотивов) поступков и поведения детей. Понимание – это процесс, подчиняющийся жесткой логике и включающий точно обозначенные процедуры, независимо от типов мыслительной деятельности педагога: оно всегда начинается с выявления непонимания, затем следуют операции по его преодолению через обращение педагога к собственному интеллектуальному, эмоциональному, оценочному, культурному, педагогическому опыту, а потом следует рефлексия как движение в смыслах.

Выявление, распознавание собственного профессионального непонимания – весьма сложная педагогическая задача. В процессе исследования приходилось неоднократно убеждаться в том, что зачастую педагоги не фиксируют сложности и противоречия воспитательного процесса, а если фиксируют, то не осознают их как объекты своего профессионального «непонимания». Это существенный момент, ибо неотрефлексированные ситуации «провисают», и позже именно они становятся причиной конфликтов между взрослыми и детьми, а их следствием становятся как педагогические неудачи и провалы, так и детские драмы непонимания.

Важную роль в процессе понимания как педагогической деятельности играют нюансы жизни детей. Их изучение, внимательное отношение к мельчайшим подробностям дают позитивные результаты. Эта деятельность не возникает спонтанно – она есть результат специальных упражнений педагогов в слушании детей, вглядывании в них. Главный результат этих усилий – новый образ ребенка.

В процессе исследования мы опробовали еще один способ применения «герменевтического подхода». Речь идет о «прочитывании» ребенка как своеобразного текста, в котором находит совокупное отражение вся доступная педагогу информация: устная и письменная речь детей, их творческие работы,

биография, семейные истории, хроники их жизни, смешные эпизоды и т.д. Специфично то, что педагог «прочитывает» текст, который сам же должен «написать». В процессе «написания» «текста» и последующего его «прочтения» педагог реализует три типа «понимающей» деятельности:

- семантизирующую, когда он стремится досконально понять все, что есть ребенок (его знаки);
- «когнитивную», когда он изучает каждый факт;
- «распредмеченную», когда он восстанавливает целостную картину и смыслы, которые сразу не были им угаданы или были угаданы не все.

Последнее особенно важно, ибо именно целостное видение ребенка приближает педагога к пониманию его уникальности. Важно и то, что на всех этапах понимания информация о ребенке рассматривается не как законченный, а как постоянно развивающийся материал, который каждый раз создается, а не воспроизводится по раз и навсегда заданному эталону⁵.

Переход от «знаниевой» (от факта) воспитательной деятельности педагога к «пониманиевой» (от смысла) знаменует собой, принципиально новый этап в развитии концепции воспитательной деятельности педагога, его исследовательской деятельности. Принципиальное различие этих подходов заключается в том, что если «знаниевый подход» отражает способность педагога усвоить и воспроизвести сумму сведений о ребенке, в правильности которых он не сомневается, то «пониманиевый» есть способность педагога постичь внутреннюю связанность, организованность рассматриваемых явлений, логическую упорядоченность, ясное представление о причинно-следственных связях в поведении и деятельности ребенка.

Понимание есть, в сущности, индивидуальная реализация познавательных возможностей педагога, которая ведет к формированию его образа мыслей, что гораздо важнее, чем усвоение правил, форм, фактов, дат и т.д. Овладение герменевтическим методом означает для педагога развитие собственных

⁵ Зырянова Т.В. Герменевтический метод как способ повышения качества филологического образования (на примере художественной литературы): Дис.... канд.пед. наук: - М, 1998. С. 28. 96-97

способностей к пониманию, повышение культуры своего профессионального мышления. Понимание – это серьезный интеллектуальный труд и психическое напряжение, ибо оно возможно только на основе сопереживания и идентификации. Логика процесса понимания включает знание как получение и усвоение части информации, ее узнавание (распознавание), классификацию полученной информации и понимание – осмысление.

Наше исследование показало, что герменевтический подход помогает преодолевать психологические барьеры перед новизной ситуации, объемом работы, стереотипами традиционных представлений о воспитательной деятельности – и в результате демонстрировать оригинальность суждений и решений, самостоятельность мысли, способность принимать нестандартные решения, обогащение речевой культуры. Понимание – это высший уровень познавательного процесса и что оно возможно лишь при условии привития педагогу методологической культуры, в основе которой лежит рефлексия – связка между имеющимся и ожидаемым опытом⁶. Понимание позволяет педагогам продвигаться в профессиональном мастерстве и, в частности, в выработке креативной позиции. Выработка такой позиции включает фиксацию смыслов слушания себя, концентрацию, оформление в словах впечатлений, развитие наблюдательности. Самое важное в этих процессах – бережное отношение к энергии поиска каждым педагогом (даже в рамках единой команды) своего направления, стиля общения с детьми, почерка, постоянное побуждение со стороны педагога азартного интереса к опыту коллеги, создание творческой атмосферы, всемерное поощрение каждого участника воспитательного процесса за творческую находку. Вершина креативного процесса – собирание и издание материалов педагогических наблюдений, отражающие работу (в нашем опыте это рукописные и печатные альманахи, альбомы фотографий, видеofilмы и т.п.).

Ценный подход к пониманию ребенка дает педагогу близкая герменевтике

⁶ Зырянова Т.В. Герменевтический метод как способ повышения качества филологического образования (на примере художественной литературы): Дис.... канд.пед. наук: - М, 1998. С.9.

«философия жизни» (А. Бергсон, В. Дильтей, Г. Зиммель, Л. Клагес, Ф. Ницше и др.), в основе которой лежит онтологическая идея, согласно которой жизнь ребенка рассматривается как целостный процесс, в котором сплавлены жизнь тела и духа. Жизнь ребенка предстает как его личная история в контексте общего исторического процесса, каждый момент этой истории – это шаг человека к своему изменению, овладению собой или потере себя; каждый этап тесно связан с новым уровнем освоения реальности, отношения к миру. Человеческая жизнь видится в этом контексте как непрерывный творческий процесс, в котором каждая ситуация бытия есть выбор вектора самодвижения. Сама судьба человека осознается при этом как совокупность актов самостоятельного ответственного творчества. В этом процессе «человек никогда не равен сам себе», проявляясь по ситуациям то в своем величии, то в упадке и небрежении по отношению к себе и жизни, то есть «то больше себя, то меньше себя» (Батищев Г. С.).

Герменевтический подход помогает осознать, что одной из важных задач воспитательной деятельности педагога является создание благоприятной среды для творческого развития, процветания детей, приобщение к творчеству тех, кто до этого не имел склонностей и потребностей творить.

В процессе понимания ребенка педагог оперирует парой «социальное-индивидуальное», что позволяет задать его деятельности напряженность. Этот параметр открывает опорный спектр этических норм, снимающий ограниченность одного типа морали или идеологии и позволяющий воспринимать эти нормы эволюционно. Это формирует динамический интеллектуальный гомеостаз – внутреннюю готовность педагога к смене парадигм, исключает фанатизм и воспитывает терпимость к иным вариантам педагогической идеологии и этики. Мы полагаем, что эта характеристика воспитательной деятельности является важным условием положительного влияния педагога на процесс гуманизации жизни детей.

В современной научной литературе (С.Л.Братченко) подчеркивается, что именно с помощью понимания удастся за внешними проявлениями человека «увидеть невидимое»: субъективные смыслы, ценности, отношения,

переживания, чувства. А так как многие из этих сущностей имеют нерациональную природу и потому не могут быть познаны только рациональным путем, то «понимающая герменевтика» включает 2 группы методов понимания: первая группа включает методы, имеющие рационально – логическую основу (герменевтика в узком смысле): это методы интерпретации, которые предназначены для реконструкции внутренней логики и смыслов тех или иных действий ребенка, имеющих знаково-символическое выражение. Этот метод необходим, когда интерпретации подвергается «вербальное поведение» ребенка (свободные высказывания в беседе, самоотчеты, сочинения, любые тексты), а также отдельные «конкретные ситуации» (случаи). Автор подчеркивает, что строгой методики нет, но есть «каноны герменевтического процесса», разработанные Э. Бетти⁷. Понятие «канон» в этом тексте рассматривается как синоним понятия «принцип»: принцип ориентации на аутентичный смысл интерпретируемого содержания.

При интерпретации педагогом поведения ребенка, исходной позицией является признание ребенка, уважение к его индивидуальности, понимание того, что поведение интерпретируемого имеет для него самого субъективный, аутентичный смысл; следование принципу «герменевтического круга», суть которого выражается формулой «единство целого проясняется через постижение отдельных частей, а смысл каждой части постигается в контексте целого»; принцип учета влияния интерпретатора на процесс и результат интерпретации (нельзя предположить, что в самой интерпретации не скажется личный опыт и индивидуальные особенности педагога); принцип «герменевтического консонанса» – соответствие духовных горизонтов объекта и субъекта интерпретации, моральной и психологической готовности интерпретатора к отказу от собственных предрассудков, предвзятости и узости взглядов. При использовании этой группы методов подспорьем может служить результаты «семиотического анализа» и контент-анализ. Эти методы эффективны при

⁷ Братченко С.Л. Гуманистическая психология как одно из направлений движения за ненасилие. – СПб.: С.-Петербург.о-во Я.Корчака, 1999. С.62

изучении разных видов «текстового материала»: официальных документов, программ, сочинений, личных дневников (при согласии авторов), стенограмм дискуссий и записей интервью.

Вторая группа методов проникновения в гуманитарную сферу помогает педагогу постичь внутренний мир ребенка в его своеобразии и целостности, проникнуть в глубины переживаний, опираясь на чувства исследователя и его интуицию. Заметим, что в данном случае педагог-исследователь выступает не как бесстрастный, сторонний наблюдатель – он вступает в непосредственный диалог с детьми как живая уникальная личность. Высшего уровня такого понимания достигает экзистенциальная феноменология, которая пытается постичь основы переживания личностью своего мира и самое себя. Смысл этого метода не в описании педагогом частных переживаний ребенка, но в исследовании его частных переживаний в контексте его бытия в мире. Эта идея подтверждается и другими исследователями. Так, в книге «Введение в философию образования» Ю. И. Турчанинова и Э. Н. Гусинский отмечают, что понимать – означает разместить объект в контексте мировосприятия, сложившегося у человека к этому моменту⁸, понимать означает разместить объект в его контексте⁹. Таким контекстом в процессе понимания ребенка является, на наш взгляд, пространство детства.

Согласимся с учеными (Лэнг), что в процессе исследования внутреннего мира ребенка главным условием успеха является готовность педагога - исследователя идти навстречу исследуемому человеку. Искусство понимания в данном случае требует от ученого связывания его поступков со способами их переживания¹⁰. Главным в этой группе методов является эмпатия (эмпатическое понимание, эмпатическое слушание) – метод, обладающий огромным потенциалом, самый тонкий и сложный способ познания, необходимый в

⁸ Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. - М.: Изд. корпорация «Логос», 2000. С.81.

⁹ Там-же С.85.

¹⁰ Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). – М.: Смысл, 1999. С.111.

ситуации непосредственного контакта педагога и ребенка. Наиболее яркое описание «полноценной эмпатии» принадлежит К. Роджерсу, который описал ее как многогранный процесс, включающий «вхождение в личностный мир другого и пребывание в нем «как дома», постоянную чувствительность к меняющимся переживаниям другого, как временную жизнь в другой жизни, деликатное пребывание в ней без оценивания и осуждения, частое обращение к другому человеку для проверки своих впечатлений и внимательное прислушивание к получаемым ответам¹¹.

Таким образом, понимание можно рассмотреть, как требующее больших усилий умственное, символическое овладение объектом, возможность ясно видеть его во взаимосвязях с другими объектами, держать в руках, поворачивая и рассматривая отдельные его аспекты¹².

Психология рассматривает понимание как субъективное ощущение и предлагает педагогике несколько моделей понимания:

- первая модель – постепенное, пошаговое овладение истиной путем проб и ошибок и внезапное мгновенное постижение, озарение, инсайт. В этой модели основным механизмом понимания является идентификация – неосознанное отождествление себя с другим субъектом, группой и т.д. Идентификация позволяет даже маленькому ребенку понимать поведение других людей: он как бы принимает их социальные роли, усваивает образцы поведения «значимых других». На отождествлении себя с другим основано любое подражание, освоение новой социальной роли, принятие ценностей, норм, образцов. Почувствовать себя на месте другого человека, попытаться вжиться в его чувства и мысли, ощутить его жизненную позицию как свою собственную – все это позволяет освоить (сделать своим) различные жизненные позиции, расширить свой внутренний опыт, нормально пройти

¹¹ Роджерс Карл Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер.с англ.- М.:Изд. группа «Прогресс»: Универс, 1994. С.411.

¹² Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. - М.: Изд. корпорация «Логос», 2000. С.81.

путь социализации¹³;

- вторая модель понимания – проекция – перенесение собственных ощущений, мотивов, особенностей личности, мировосприятия на другие объекты. Человек понимает другое и других только через себя, потому что только себя самого он знает хоть и не очень хорошо, но все же «из первых рук». Человек особенно склонен приписывать другим людям собственные ощущения, когда испытывает какую-нибудь сильную потребность;
- третья модель - понимание как интерпретация. Такой тип понимания актуален для ситуаций на границах культур, где всегда происходят разрывы понимания, где люди с большим трудом воспринимают прошедшие эпохи, иное мировоззрение, иные обычаи. При затруднениях такого рода исследователю приходится проделывать работу по интерпретации контекстов чужой культуры. В педагогике этот вид понимания особенно актуален в сравнительной педагогике, а также в практике – при работе с международными детскими сообществами.

Необходимо подчеркнуть условность понимания, ибо оно неотделимо от познающего субъекта и потому может оказаться обманчивым, ибо исследователь всегда имеет дело со своей версией внешнего мира, а не с ним самим.

Знакомство с герменевтикой помогает педагогу осознать, что одной из важных задач воспитательной деятельности педагога является создание благоприятной среды для творческого развития, процветания детей, приобщение к творчеству тех, кто до этого не имел склонностей и потребностей творить.

Приведем пример применения данного метода через описание особенностей воспитательной деятельности педагога-руководителя лагеря.

В процессе исследования был осуществлен поиск принципиально новых возможностей применения герменевтического, результатом которого стала идея «прочитывания ребенка» как своеобразного текста, в котором педагог находит совокупное отражение, всей доступной ему информации: устная и письменная

¹³ Там же С.82.

речь детей, их творческие работы, биографические данные, семейные истории, хроники жизни, смешные эпизоды и т.д.

Исследование подтвердило: понимание позволяет педагогам продвигаться в профессиональном мастерстве и, в частности, в выработке креативной позиции, которая включает фиксацию смыслов слушания себя, концентрацию, оформление в словах впечатлений, развитие наблюдательности. Самое важное в этих процессах – бережное отношение к энергии поиска каждым педагогом (даже в рамках единой команды) своего направления, стиля общения с детьми, почерка, постоянный интерес к опыту коллеги, создание творческой атмосферы, всемерное поощрение каждого участника воспитательного процесса за творческую находку.

Вершина креативного процесса – сбор и издание материалов педагогических наблюдений, отражающих работу педагога.

Герменевтический подход помогает осознать, что одной из важных задач педагогического сообщества является создание благоприятной среды для творческого развития и процветания детей, приобщение к творчеству тех, кто до этого не имел склонностей и потребностей творить. Очень важны для осознания смыслов воспитательной деятельности нюансы жизни детей. Их надо внимательно изучать, придавая значение мельчайшим подробностям, которые могут иметь для ребенка большое значение. Столь же результативными могут оказаться специальные упражнения в слушании детей, вглядывании в них. Результатом этих усилий педагога становится новый образ ребенка.

Метод педагогической герменевтики обогащает представления педагога как о детстве в целом, так и о каждом ребенке в отдельности, формирует утонченный аппарат дифференцированного восприятия педагогом детей, развивает педагогическую активность в преодолении ситуаций непонимания, обеспечивает глубину постижения каждого воспитанника – все это пути к решению задач гуманизации пространства детства.

Понимание как способ мышления помогает педагогу преодолевать психологические барьеры перед новизной ситуации, объемом работы,

стереотипами традиционных представлений о воспитательной деятельности, демонстрировать оригинальность суждений и решений, самостоятельность мысли, креативность, способность принимать нестандартные решения, обогащение речевой культуры. Понимание возможно на основе сопереживания и идентификации, что обеспечивает развитие эмоциональной сферы педагога.

Задачи понимания детей реализовывались в процессе их изучения, целью которого было получение информации о возможных препятствиях на пути ребенка к своей радостной творческой жизни в лагере. Результатом изучения было оперативное педагогическое блокирование проблем-препятствий и стимулирование развития творческих возможностей детей. В процессе изучения детей использовались анкеты и опросники, изучались детские сочинения, заметки в газеты, рисунки, велось педагогическое наблюдение, проводились беседы, отдельные факты обсуждались на вожатских планерках, руководитель лагеря и часть вожатых вели дневниковые записи, постоянно шло фотографирование детей, с 1995 года ведутся съемки основных событий жизни лагеря (в настоящее время в нашем распоряжении имеется пять видеофильмов).

Изучение детей осуществлялось на всех этапах работы: в процессе подготовки лагеря при планировании количественного соотношения детей разных возрастных и социальных групп, при предварительном распределении детей по «семьям», при подборе вожатых для каждой «семьи»; в процессе проведения лагеря и особенно после его завершения, когда педагоги получали возможность глубокого изучения результатов анкетирования, опросов, анализа детских текстов и рисунков, просмотра фото и видеоматериалов. Ежегодно осуществлялось заблаговременное знакомство педагогов с детьми, которые ехали в лагерь впервые: изучались их истории, собиралась информация о них от родителей, школьных учителей, классных руководителей, администраторов школ, анализ которой давал возможность очертить контуры проблем ребенка и сделать первые шаги ему навстречу.

Замечено, что в условиях интеграционного лагеря актуальность изучения детей повышается в связи с разнородностью «детского населения», что делает

необходимым понимание, чем каждая дифференцированной группа детей отличается друг от друга и чем они похожи. Условно мы разделили детей на семь групп: дети-инвалиды (в основном слепые и слабовидящие), дети - сироты, дети – «жертвы школы», дети из бедных семей, дети из семей «новых русских», дети – иностранцы, «трудные дети» – группа, в которую периодически входят (и выходят) дети из всех групп. Заметим, что это деление носит условный характер: на практике все дети «перемешаны», они объединяются в «семьи», вместе занимаются в кружках, участвуют в праздниках и соревнованиях и т.д. Однако гуманизация пространства детства всех этих детей требует от педагогов знания и понимания различий детей каждой группы и учета полученных данных в организации жизни лагеря. За прошедшие годы мы убедились, что у каждой группы детей существуют свои проблемы. Так, например, испытывают очень серьезные затруднения, особенно на первых порах, слепые дети, которым в лагере приходится активно общаться со зрячими без опыта такого общения. Существует определенный барьер и у зрячих детей при первой встрече с детьми-инвалидами. Опыт показывает, что с помощью педагогов эти проблемы дети преодолевают. Ребята из детского дома счастливы жить вместе с «домашними» детьми, охотно общаются, очень активны, энергичны, многие – талантливы. Однако здесь педагог встречается с проблемами, которые берут начало в их раннем детстве, еще до прихода в детские дома: слабое здоровье, нервная возбудимость, неумение управлять своими эмоциями. Эти дети часто непредсказуемы, много плачут и постоянно борются за внимание взрослых, среди них встречаются дети, замеченные в мелком воровстве. Понимание этих детей – сверхтрудная задача для педагогического коллектива. Работа с ними требует от вожатых много времени, сил, терпения и выдержки.

Особую группу составляют дети – «жертвы школы». Их характерные черты: неуверенность в себе и привычка обороняться от взрослых. Они привозят в лагерную жизнь агрессию (могут организовать драку или начать травлю одного из своих школьных приятелей) или унылую занудность: они брюзжат, выражают недовольство, гордятся тем, что высказывают всем «правду в глаза» – так они

берут реванш за школьные неудачи и унижения и привлекают к себе внимание старших. Опыт показывает, что эти дети легко и охотно расстаются с показанными стереотипами поведения при первом же прикосновении понимающего, доверяющего и помогающего педагога.

Это подмечают вожатые, которые пишут в письмах «О лагере после лагеря»: «К нам попадают дети, которые в школах считаются «плохими». Они вначале никак не могут понять, почему к ним относятся, как ко всем остальным, и иногда ведут себя агрессивно, но потом они становятся одними из самых лучших, надежными, для них важно то, что они сами для себя понимают, что они не такие плохие и начинают верить в себя».

В группу, которую мы условно называли «дети из бедных семей», входят дети учителей, врачей, инженеров – родителей, не вписавшихся в новую жизнь, живущих на скромные бюджетные зарплаты или временно потерявшие работу. Это дети, которые привыкли к скромной, небогатой жизни в семьях. Часть из них рады быть в лагере из-за возможности отдохнуть и прилично питаться, однако временами они испытывают неудобства рядом с детьми из состоятельных семей. Эти дети хорошо понимают благородные цели лагеря, интересуются Корчаковской педагогикой, охотно и умело общаются со всеми группами детей, в том числе с иностранцами. Эти дети составляют в лагере большинство. Интеллигентная среда, из которой они «родом», поощряет их активное участие в развитии лагеря: не случайно, вырастая, они пополняют вожатскую команду.

Группа детей из семей «новых русских» немногочисленна. Это дети, которые могут себя не стеснять в средствах, они привозят в лагерь красивые дорогие вещи и крупные суммы денег. Их навещают родители, приезжающие на роскошных иномарках, эти дети объездили многие страны мира. Однако атмосфера лагеря является для них ценной, и они отказываются от других предложений, чтобы приехать сюда. Они активно участвуют во всех делах, быстро входят во все проблемы, готовы помочь: в их семьях живут до и после лагеря дети с Украины, из Голландии и Германии, они нередко проявляют инициативу в организации спонсорской помощи лагерю. Расставаясь с

вожатыми и товарищами по лагерю, эти дети искренно огорчаются, нередко плачут: очевидно, что из-за безумной загруженности родителей они испытывают дефицит тепла, и очень ценят лагерь именно за теплое к себе отношение.

Дети – иностранцы – особая группа. Большая часть из них из семей, связанных с корчаковским движением. Второй мотив приезда в лагерь – воспитанный в семье интерес к России, ее культуре, искусству, истории. Самая большая проблема для этой группы детей – языковой барьер. Не понимая языка, не всегда удовлетворяясь переводами (переводят в лагере вожатые и дети), они страдают, впадают в уныние, потому что чувствуют себя в стороне от «столбовой дороги» жизни лагеря. Среди этих детей тоже есть инвалиды, сироты, дети с проблемами в школьной и домашней жизни. Гуманизация их жизни в лагере – серьезная проблема. Необходимо постоянно помнить, что это дети, выросшие в другой культуре, знать ее особенности и создавать условия их активной деятельности в лагере с помощью диалога культур.

Последняя выделенная нами группа – «трудные дети». В отличие от предыдущих, эта группа не имеет постоянного состава – в нее мы включаем детей, с которыми у педагогов возникают проблемы, конфликты. Это своего рода «временный коллектив». Опыт показывает, что почти каждый ребенок за прошедшие годы был членом этого «сообщества» и благополучно его покинул. Сегодня многие члены этой «группы» – лучшие вожатые лагеря. Главный способ преодоления конфликтных ситуаций – заключение договора о прекращении «войны» и перемирии. Опыт показывает, что «перемирия» заключаются на короткое время, и педагог должен быть готов договариваться снова и снова, проявляя большое терпение и демонстрируя веру в возможность мирного урегулирования ситуации.

Изучение детей показало, что независимо от принадлежности к той или иной группе, они имеют общее: все они жаждут реализовать себя в лагере, социализироваться (войти в сообщество). ОЭР еще раз подтвердила, что условием реализации этих фундаментальных потребностей детей является

принятие их взрослыми, которое возможно, если педагоги понимают и принимают своих воспитанников.

Реализацию герменевтического метода к пониманию детей мы покажем на примере нашего профессионального вхождения в мир самой сложной группы лагеря – в мир слепых и слабовидящих детей. Эти дети, в основном учащиеся Московского интерната № 1, принимающие в нем участие с 1993 года, составляют примерно 20% от общего числа детей.

Для лучшего понимания слепых детей педагог – руководитель лагеря изучал научную литературу, консультировался с тифлопедагогами и психологами, однако ОЭР показала, что главными консультантами в этой работе могут быть сами слепые дети, которые открыто рассказывают педагогу о своих проблемах, помогая лучшему пониманию взрослых проблем слепых детей в лагере.

Полученные в процессе исследования данные могут быть сведены к следующему: существуют ограничения, которые сопровождают процесс социального развития слепых детей. Для зрячего педагога существуют трудности в понимании того, что слепой ребенок автоматически не вписывается в сообщество здоровых людей, куда он пришел.

Один из главных выводов, которые мы смогли сделать на этом этапе исследования, имел большое практическое значение: он заключался в том, что если деятельность и отношения здоровых людей могут стать известными слепому ребенку из словесных описаний, то их понимание приходит только в процессе его личного участия в этой деятельности и отношениях.

Проблема, требующая понимания педагога, это эгоцентризм слепого ребенка. Устройство его органов чувств таково, что даже когда он использует все ресурсы своего окружения в полной мере, он должен все еще много времени оставаться с самим собой. Ученые отмечают, и наше исследование это подтверждает, что врожденно слепой ребенок неизбежно развивается в направлении интровертной личности. В связи с проблемой социализации слепых детей в лагере педагогу важно понять процесс его социального приспособления. Исследователи

отмечают, что для слепого ребенка тип социальной нормы – это зрячий ребенок, который воспитывается в здоровой общественной атмосфере среднестатистической семьи. Проблема заключается в том, что, стремясь привести себя в соответствие с общим представлением о полноценно видящем ребенке (это главный мотив), приводит его к страданию от собственного несовершенства. Для педагога важно осмыслить, что развитие слепого ребенка организовано иначе, чем у зрячего, что он окружен атмосферой нетипичных личных отношений, главными отличиями которых специалисты считают положение слепого ребенка в семье: его рождение как правило является причиной глубокого горя родителей, которые в результате занимают по отношению к нему нездоровую позицию экономического долга или расточительной снисходительности.

Исследователи подчеркивают, что ответом ребенка на этот стиль отношений родителей является либо пассивная позиция, когда слепой принимает помощь, не видя разницы между сердечной привязанностью и жалостливой терпимостью, и позиция активного ребенка, который при каждой встрече с жалостью и снисхождением борется за свое самоуважение. Педагогу важно понять, почему слепые дети временами демонстрируют истеричное поведение. Исследователи объясняют, что это происходит тогда, когда они, не достигнув той или иной цели, используют свой физический недостаток, чтобы привлечь к себе внимание – в сущности учатся манипулировать окружающими, оказывать на них давление. Одна из самых важных проблем при создании интеграционной среды – понимание педагогом проблемы эмоций слепых детей.

Исследования показали, что характерные эмоциональные нарушения – результат социальной ситуации, которую создает потеря зрения, а не сенсорный дефект сам по себе. В клинических исследованиях эмоциональной жизни слепых не были найдены доказательства того, что слепота сама по себе формирует эмоциональные нарушения. Было обнаружено, что врожденно слепые, никогда не зная из своего собственного опыта, что такое зрение, не испытывают чувства лишённости, если только это не обозначено для них в их общественных

отношениях. Парадокс заключается в том, что, адаптируясь к слепоте, они остаются социально неприспособленными до конца своей жизни. Здесь актуальным для нашего исследования оказался вывод о том, что ослепший ребенок приспосабливается к своему новому положению до тех пор, пока он оказывается вовлеченным в общественную жизнь, где испытывает эмоциональные трудности: он огорчается, когда предполагает, что не сможет участвовать в тех или иных видах общественной деятельности, чувствует себя униженным в определенных ситуациях общественной жизни. Потому, подчеркивается в исследованиях, огромного уважения заслуживают попытки слепого ребенка самостоятельно достичь успеха в различных видах общественно значимой деятельности. Именно так в лагере «Наш Дом» относятся к слепым детям, которые ведут активный образ жизни, нередко более активный, чем зрячие. За 7 лет существования лагеря слепые ребята, его постоянные участники, повзрослели и социально состоялись: многие из них сегодня студенты вузов, колледжей, училищ, есть успешные музыканты, бизнесмены и т.д.. Не может не восхищать их участие в развитии «Нашего Дома»: в течение 4 последних лет они освоили новые роли: прошли путь от стажеров до вожатых. Естественно, это стало возможным благодаря тому, что зрячие люди в лагере (и вожатые, и дети) выработали по отношению к слепым товарищам позицию равенства, партнерства, уважения к их достоинствам, позицию, в которой удалось преодолеть «навязчивую идею зрячих», что жизнь слепого человека – это одно большое и сильное желание смотреть на красоты природы, готовность отдать десять лет жизни за один последний нежный взгляд на прекрасный закат и саму жизнь за один взгляд на лица любимых. Научные исследования показывают, что эта идея не имеет под собой никакой почвы. Дело в другом: многие слепые люди чувствуют, что из-за того, что они не видят, они немного странные и необычные, но эмоциональное смятение они испытывают не из-за этого, а в обстоятельствах, которые ставят их в невыгодное положение среди сверстников. Наше исследование полностью подтверждает этот тезис.

Результативным методом дальнейшего понимания этой проблемы оказался метод анализа рассказов слепых детей о своей жизни, которые они разрешили записать педагогу-исследователю (1996-1999 г.г.). Заметим, что в их историях-исповедях проявился высокий уровень доверия к педагогу и желание помочь в работе с ними.

Анализ историй показал следующее: проблема слепоты занимает в жизни детей важное, и все же далеко не самое главное место:

«Я знала, что очень плохо вижу с самого рождения. Это наследственное заболевание. Моя мама тоже слепая, потому что ее отец был пьяница. Я к проблеме своего зрения отношусь нормально и ничуть не чувствую себя хуже других. Я очень много занималась развитием зрения: ходила в детский сад для слепых детей, в 8 лет пришла в интернат для слепых и слабовидящих детей».

Вероника З.

«Я родилась слепой и не знаю, что такое видеть. У меня врожденная катаракта. Это наследственное: папа потерял зрение после нескольких операций. Мое детство—детский сад для слепых детей, детский сад обычный. Здесь я осознала, что есть проблемы в общении со сверстниками. «Ты не видишь? Ты слепая?» - спрашивали меня дети. Так я поняла, что я не такая, как все. Родители успокаивали, что дети, которые задают такие вопросы, поумнеют, когда подрастут. У меня есть проблемы: как и другим ребятам, мне трудно ходить по городу, так как нет подземных переходов. Но я учусь принимать то, что не могу изменить. Главная моя проблема – это то, что я не научилась общаться со зрячими ребятами. На дискотеке боюсь отказа. Комплекс, одним словом».

Света К.

«Я родилась с нормальным зрением. В 2 года заболела корью, меня положили в больницу в Алма-Ате, здесь я полностью потеряла зрение. Осталось только 0,01%. Полгода я лежала там, потом была череда больниц и неудачных операций. После операции в клинике Геймгольца в Москве зрение улучшилось. Теперь я вижу на 0,05 %. Я различаю цвета, угадываю очертания предметов, немного рисую. Но в двух метрах человека не узнаю. Однажды я лежала в

больнице и ждала маму. Вошла женщина, я покрутилась вокруг нее и ушла, а это была моя мама. Потом я пошла учиться в 1 интернат. Сначала было все хорошо, но потом, когда я стала старше, появились комплексы. Я много плакала, стеснялась того, что не вижу, считала себя человеком «второго сорта». Я стала грубой и агрессивной. Сейчас я изменилась. Я чувствую себя личностью, могу смело заговорить с незнакомыми людьми. Но страх, конечно, тоже есть. Всегда есть страх, что тебя не поймут, отвергнут». Надя Ж.

Заметим, что о слепоте дети говорят спокойно, философски относясь к ней как к данности, факту своей биографии. Однако нельзя не заметить, что в определенных жизненных ситуациях слепота приносит им страдания. Поэтому так интересна история Тани Б., которая стоит особняком среди подобных историй, а ее поведение в лагере, которое мы наблюдаем много лет, показывает, какой может быть жизнь слепого ребенка, принявшего решение жить активной жизнью в обществе: «Я осознала, что слепая, с раннего детства. Но до года я видела, и у меня остались воспоминания о цвете. Дома меня учили жить без драм. Многие слепые ребята не выходят из дома, стесняются своей слепоты. Я считаю, что мы должны делать сами первые шаги. У меня нет таких проблем, у меня много друзей. из нашего и соседнего лагерей. Девочки жалуются, что слепых не приглашают танцевать. Неправда. Меня приглашают, и я приглашаю мальчиков на дискотеках. Я вижу такую проблему в отношениях между слепыми и зрячими ребятами в лагере: ребята из 1 интерната постоянно держатся своей компанией, а зрячие люди не знают, как себя вести со слепым человеком». Таня Б.

Исследование показало, что слепых детей волнует множество проблем и что многие проблемы их волнуют больше, чем слепота. Анализ этих проблем показывает, что это те же проблемы, которые волнуют их зрячих ровесников: проблема веры (Главное в моей жизни, - это отношения с Богом. Молитва – вот мой разговор с ним. Вся моя жизнь, наверное, и есть молитва. Но я не фанатична, у меня есть и другие интересы); проблема семьи (Я живу в Москве с мамой и бабушкой. С папой я общаюсь, но не считаю его своей семьей, потому что у него другая семья. Он любит показать, что богат и щедр, не раз хотел забрать меня к

себе, но я не соглашалась, потому что люблю маму. Она работает массажисткой, и мы с ней подруги. Моя мама очень хотела детей, молила об этом Бога – так появилась я), планы на будущее (Дома моя жизнь – сплошное мучение. Я люблю своих родителей, но друзей дома у меня нет, потому что я не могу общаться с ребятами, которые ругаются, курят и т.д. Я чувствую, что я выше их, что у меня другие интересы. Я мечтаю закончить школу, поступить в вуз на отделение дошкольной психологии, а потом работать с маленькими детьми), отношения с родными и педагогами (Я живу в Узловой. Я считаю, что живу неплохо, а все вокруг говорят, что очень плохо. В моей семье все слепые: мама, папа, дядя. Дядя – мой идеал. Он, слепой человек, добился того, о чем мечтал: окончил МГУ и стал юристом. Я единственный ребенок в семье. Живу я с бабушкой, которая бывает и хорошей, и плохой. Это она развалила нашу семью, потому что скандалила, кричала. Раньше мы жили впятером. Потом мама ушла из дома, уехала в другой город, потом папа ушел к родственникам, потом ушел дядя, а я осталась с бабушкой. С 10 лет в моей жизни нет никакого просвета, хуже некуда. Все разошлись. С родителями я вижу редко. С папой там, где он живет, мне жить нельзя. Так что меня никто не воспитывает. Я вижу очень мало внимания к себе дома. Я думаю: не пристают и ладно. Я, например, не могу никому рассказать о лагере. Дядя спросит, как кормили, в каких условиях жили, а остальное ... Я знаю, что некоторых детей дома любят, помогают им, а я люблю гитару, а гитары у меня нет... Бабушка не интересуется моей жизнью. Она может меня ударить. Во втором классе, когда у меня была двойка по русскому языку, мне давали огромные задания, а я убегала из дома, и бабушка меня била за это. Мне было не больно, а обидно. У меня глаукома, то есть скопление жидкости и высокое глазное давление. Это означает, что мне нельзя делать резких движений, наклоняться. А у бабушки огород, на котором я много работаю), проблема школы (Осознала, что я слепая в 3 года, когда меня отдали в специальный детский сад для слабовидящих детей на пятидневку. В этом саду взрослые били нас. Это была моя первая встреча с несправедливостью – дети делились на любимых и нелюбимых. Я попала в группу «нелюбимых»), отношения с

учителями (В 5 лет пошла в интернат. В интернате сначала было хорошо, но потом, когда я стала старше, поняла, что меня многие учителя не любят, считают злой и вредной. К 7 классу все это «вышло наружу», учителя стали открыто выражать неприязнь по отношению ко мне. Сейчас все хуже и хуже. Раньше я не обращала на это внимания, а теперь я озлобилась. Это касается внеучебной жизни. Уверена, что воспитатели плохо относятся не только ко мне, но ко всем. Лицемеры, они любят тех, кто молчит, кого легко заставить молчать. Морально мне очень тяжело. У меня есть проблемы: я не полностью преодолела свои комплексы, человек я замкнутый, закрытый, не могу сделать первый шаг, понимаю свои ошибки, но не могу их преодолеть. Считаю, что надо учиться общению со зрячими людьми и лучше такой шаг сделать сейчас. Особенно важно это для будущей жизни: не всегда же я буду жить среди слепых и слабовидящих людей), проблема свободы (В интернате у меня со всеми детьми сложились очень хорошие отношения, а со взрослыми мне было трудно. Мою жизнь осложняло то, что мы с мамой баптистки (протестантки), поэтому я не вступила в пионерскую организацию и в комсомол. Ясно, что здесь возникали проблемы. В спальне у нас живет 9 человек – и я совершенно не отдыхаю), проблема замкнутого мира (Потом я пошла учиться в интернат. Я считаю, что моя жизнь сложилась удачно, но плохо, что такие интернаты, как наш, это замкнутый мир: я потеряла контакты с соседями, у меня очень мало времени для общения с ребятами. Учусь я хорошо. Я отличница. Люблю гуманитарные предметы, но и с точными тоже все благополучно. Математика дается легко, как будто я знаю ее от рождения), осмысление отношения к себе других людей (В интернате я любимый и нелюбимый ребенок. Меня любила первая учительница. Постепенно, из-за того, что меня обижали дома и в школе, я решила себя защищать. Раньше и дома, и в школе я молчала, а теперь говорю. Постепенно в интернате я стала брать верх, стала лидером всех компаний, заводилой всех беспорядков. Я хотела доказать, что могу быть лидером. У меня нет проблем с общением. Я могу общаться со всеми, даже с теми, кто меня не любит), планы на будущее (Планы на будущее. Мои планы на будущее смутные, но учиться дальше я хочу), друзья

(В интернате мне живется неважно: у меня мало друзей. Мне не нравится, что в интернате каждый сам по себе, каждый эгоист, все дружат попарно, а чтобы найти «пару», надо отличаться либо умом, либо талантом – иначе «третий лишний». В интернате я поняла: если хочешь подружиться, надо искать таких, как ты. С бурными, веселыми, остроумными не подружишься. У меня много личных проблем; я пошла в класс переростком, старше своих одноклассников на 2 года. У меня проблема общения в рамках интерната. Мы живем в одной комнате с Катей З, говорим о жизни, о людях, о животных, о характерах, о том, как вести себя в той или иной ситуации. Я довольна. Жаловаться не на что. Но когда все хорошо, тоже ничего хорошего нет), взаимопомощь (Я выбираю в друзья тихих ребят, которые много страдали, тех, у кого дома плохо, пьют родители. Я «напарываюсь» постоянно на тех ребят, кому плохо. Оксанку, мою лучшую подругу, я «утащила» у Лены К. Это была моя инициатива), проблема осмысления себя (Я не знаю, какая я. Чувствую, что я многогранный человек, который все время меняется. Могу быть эгоистичной, а могу - ласковой, щедрой, веселой, жизнерадостной, грустной... Часто не хватает человеческого тепла. Я иногда думаю, что могу жить только в себе, чувствую каждую свою венку), любимые занятия (Я человек настроения, люблю гулять с собаками – у нас 2 овчарки), осмысление характера (Я знаю, что у меня жуткий характер. Я оцениваю себя и других очень строго. Но у меня много друзей. Я дружу с теми, кому плохо. Чужие проблемы для меня – это проблемы. Я хочу помочь! Моя любимая еда – чипсы, поэтому мне дали прозвище «Чип», а второе прозвище «Беби» (я маленькая), увлечения (Мое главное увлечение – музыка, аранжировка музыкальных произведений. Больше всего я люблю церковное пение. В школе я пою и играю в музыкальном ансамбле. Самостоятельно занимаюсь музыкой), интересы (Мои интересы достаточно широки: я изучаю иностранные языки, занимаюсь гимнастикой, у меня есть способности к рукоделию, музыке. Мне нравится учиться. Я люблю предметы, которые для меня трудны. У меня очень много друзей во всем мире. В «Нашем Доме» полно! Есть друзья в Перу, в Германии, Италии. В интернате есть подруга, но мне не хватает общения, я хочу

общаться с огромным кругом людей. Я уверена в своем будущем. Мне нужен большой круг людей и помощь в организации своего времени», мечты (Моя мечта - поступить в музыкальное училище или на музыкальный факультет вуза: мои родители музыканты (мама преподает сольфеджио, руководит ансамблем в Доме культуры, папа аранжировщик, «заведует» музыкальной аппаратурой). Я человек увлекающийся, но меня хватает только на месяц», проблема отношений с отчимом (В моей жизни есть счастливые эпизоды. Большой радостью для меня стал развод мамы с отчимом. Мама писала ему письма в тюрьму, и когда он освободился, они поженились. Он пришел в наш дом на все готовое, много пил, употреблял наркотики. Это продолжалось 7 лет, и мама разошлась с ним под угрозой моего ухода из дома).

За прошедшие годы мы многократно убеждались в мужестве слепых детей, в их целеустремленности, в силе характера. Это подтверждает история Вероники З., у которой летом 1998 года трагически погибла мама под колесами машины, которую вел пьяный водитель. Девочка проявила большую волю к жизни: несмотря на страшное горе, она сдала экзамены, поступила и начала учиться на филологическом факультете МПГУ, чтобы после его окончания стать учительницей в школе – интернате для слепых и слабовидящих детей, который окончила ее мама и она сама. В 1997, 98, 99 и 2000 годах Вероника была вожатой, работала с детьми вместе со студентами (зрячими) из Германии и Голландии и успешно справлялась со своими обязанностями.

В процессе ОЭР мы убедились, что в работе со слепыми детьми педагог не должен заикливаться на слепоте ребенка, он должен ее учитывать в ситуациях повышенной трудности, когда слепые дети нуждаются в помощи, охране или защите.

Данные, полученные нами в процессе изучения детей, сыграли важную роль в отборе приоритетных направлений деятельности педагога-руководителя лагеря, которая строилась в соответствии с направлениями, обозначенными в теоретической модели: создание условий максимальной самореализации каждого ребенка; вовлечение его в творчество; обеспечение принятия его

детскими сообществами. Заметим, что каждое из названных направлений мы рассматривали как фактор гуманизации жизни всех детей, независимо от состояния их здоровья. В процессе решения всех названных задач решалась сверхзадача: создание мажорной, оптимистичной атмосферы лагеря, которая останется в памяти и в сердце детей как праздник. Заметим, что сегодня, в условиях социальной нестабильности, эта задача приобретает особый смысл.

2.2. Нарративный анализ как метод исследования

Понятие «нарратив» давно встречается в философской, филологической, психологической литературе. В педагогике всегда использовали достижения смежных наук, поскольку это всегда расширяет границы, дает возможность исследовать проблему под другим углом. Воспитание – процесс, в котором важнее говорить не о количественных результатах, а о качественных, поэтому исследователи в этой области ищут методы, которые расширяют проблемное поле.

Дж. Х. Миллер, рассуждая о нарративе, обращает внимание на слово «наррация», которое означает – «дать устный или письменный отчет о чем-то, рассказать историю». Но рассказывая, человек не только излагает последовательность событий, но и интерпретирует ее.

При поверхностном подходе к понятию «нарратив» можно не отличить его от понятия «рассказ». И тогда возникает вопрос, который всегда должны задавать себе исследователи: не является ли выбранный метод исследования, новой интерпретацией уже существующего метода? В ситуации с «рассказом» нам помогает разобраться немецкий ученый Ф. Шютце, который занимался нарративным интервью. Он считает, что рассказы – «это элементарный институт человеческой коммуникации», повседневная форма обмена информации. Нарратив представляет собой некое вербальное изложение, некую историю, интерпретация которой заключается в поиске смысла.

В центре нарративного анализа находятся истории, рассказанные людьми.

«Повествование о событии представляет собой отбор и «монтаж»

элементов событийного ряда, при помощи которого автор достигает реализации своего пафоса косвенным путем – посредством рассказывания истории, создающей определенную точку зрения на предмет речи, т. е. его образ. Повествование показывает не только то, как мы думаем, но и отражает часть того, кем мы являемся.

В нарративе важна позиция того, кто рассказывает историю – то, какие он увидел факты, каким образом связал их в историю, какой смысл вложил в рассказ. Нарратор через рассказ, историю показывает возможности, которые открываются ему в той или иной ситуации; показывает, как можно использовать эти возможности»¹⁴.

Уильям Лабов, занимающийся нарративным анализом со второй половины XX века, отмечал, что изучение повествования охватывает широкий спектр человеческой деятельности и разные формы коммуникации «могут опираться на фундаментальную человеческую способность передавать опыт от одного человека к другому посредством устных рассказов о личном опыте»¹⁵.

У. Лабов и Д. Валецки еще в 1967 году представили нарративную модель, в которой повествование проходит следующие составляющие:

1. ориентация – информация об участниках истории, месте действия, времени и обстоятельствах, условиях, ситуациях, в которых разворачивается действие;
2. усложнение – основная часть повествовательных клаузул обычно состоит из серии событий, которые могут быть названы последовательностью событий.
3. оценка – часть, которая раскрывает отношение рассказчика к повествованию, подчеркивая относительную важность одних блоков повествования по сравнению с другими;
4. резолюция / итог – разрешение конфликта, восстановление равновесия;
5. кода – возвращение рассказчика в настоящее время из времени

¹⁴ Дроботенко Ю.Б. Возможности нарративного подхода в исследовании педагогических явлений // *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2021. №4. С. 21.

¹⁵ См.: Labov, W. Oral narratives of personal experience. In: *Cambridge Encyclopedia of the Language Sciences*. 1967.

повествования¹⁶.

Это вариант последовательной нарративной модели, в которой повествование, усложняясь и обогащаясь, проходит определенные этапы.

Шютце назвал стратегии, развивающиеся в процессе рассказа «когнитивными фигурами спонтанного рассказа, выделяя содержательно следующие:

- представление рассказчика как носителя социального опыта и других персон;
- информация о месте, времени и ситуативных обстоятельствах, необходимых для понимания происходящего и его значения, передача цепочки событий и опытов, в которой автор тематизирует;
- внешние и внутренние аспекты пережитого: личные схемы действий, институциональные образцы жизненных путей, кривые жизненных путей, процессы перемен;
- погружение происходящего и персонажей в мир с определенными свойствами и правилами;
- передача автобиографического гештальт-опыта, который проявляется в пересекающихся взаимосвязях рассказа и оценках»¹⁷.

На наш взгляд, здесь есть некоторые пересечения с моделью нарративного анализа У. Лабов и Д. Валецки. Но нужно учитывать, что не все повествования вписываются в схемы.

Рождественская Е.Ю. отмечает, что исследователи различают несколько видов повествования: литературное рассказывание (в письменной форме литературы), разговорное рассказывание (в устной форме повседневных разговоров) и институциональное рассказывание (в функциональной связи с запросами социальных институтов). Общим признаком рассказывания является вербальное отображение изменений во времени.

Все зависит от того, какой специалист занимается нарративным анализом.

¹⁶ Labov W., Waletzky J. Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. In: Helm J. (ed.) *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle; London: University of Washington Press, 1967.

¹⁷ Рождественская Е.Ю. ИНТЕР-энциклопедия: нарративное интервью // Интеракция. Интервью. Интерпретация. 2020. Т. 12. № 4. С. 114–127. DOI: <https://doi.org/10.19181/inter.2020.12.4.8>

«...некоторые исследователи говорят о необходимости отказаться от анализа содержания нарратива и рассматривать в нем исключительно формы презентации индивидуального и социального опыта. Такой подход не совсем верен – более корректным было бы говорить о направлении исследовательского интереса: если для социолога важны оценки и восприятие респондентами тех или иных явлений социальной действительности, то его внимание будет направлено на способы конструирования повествования. В этом случае нарратив выступает не как свидетельство, а как социальная практика или конструкция, помогающая понять и объяснить механизмы производства и воспроизводства социальных представлений. Если исследователю необходимо определить наличие или отсутствие конкретных явлений в жизни респондента, то, видя в нарративе лишь отображение реальности, он будет пытаться «снять» интерпретации слой за слоем и расшифровывать текст, чтобы постичь «подлинную» реальность»¹⁸.

Нарративный подход в педагогике развивается, но прикладных исследований пока мало.

Поле нарративных исследований очень широко, поэтому примеры нарративного анализа помогут нам разобраться в этом сложном процессе.

Воспользуемся примером, который привела О. Симонова, одна из создателей «Нарративной мастерской» и организатор обучения нарративной практике: «Однажды ко мне обратились родители 6-летнего Саши по поводу его страха оставаться одному. Мальчик требовал, чтобы мама или папа были постоянно рядом, один он не мог ни спать, не играть. Но в семье появился второй ребенок, и родители просто физически не могли уделять старшему столько же времени и внимания, как раньше.

Чтобы ребенку не было скучно, я предложила ему порисовать на доске, и он с увлечением взялся за фломастеры. Мы начали разговор с родителями в одной комнате, а потом перешли в маленький консультационный кабинет по соседству.

¹⁸ Пузанова Ж.В., Троцук И.В. Нарративный анализ: понятие или метафора? // Социология: методология, методы, математическое моделирование (4М). 2003. № 17. С. 56–82.

Пока родители рассказывали, как тяжела их жизнь, поскольку совершенно невозможно оставить сына одного, тот в соседней комнате за закрытой дверью(!) рисовал и к нам не приходил.

Заметив, что уже четверть часа ребенок совершенно спокойно находится один, я поинтересовалась:

- Понимаю, что это сложная история. А как вы объясните тот факт, что Саша уже 15 минут находится один? Такое бывало, что он столько времени обходился без вас?

– Нет! Такого никогда не было!

Родители глубоко задумались. Я позвала мальчика и спросила:

- Саша, папа и мама говорят, что ты не можешь оставаться один?

- Да! Я очень-очень боюсь этого!

- А бывало так, что ты оставался один?

И мальчик рассказал, как однажды он остался один и ему было очень страшно, но, тем не менее, он удержался и не стал звать маму. Чтобы побороть свой страх, он просто бегал по комнате и твердил про себя, что он смелый, ничего не боится, да и мама скоро придет.

Таким образом появилось по меньшей мере 2 «желтых» события (примечание: моменты, которые не вписываются в проблемную историю, нечто позитивное), ставших началом истории «Про смелого мальчика Сашу, который не боится остаться один». В дальнейшем мы развивали именно эту историю его жизни, которая очень понравилась самому ребенку, а тем более - его родителям!»¹⁹

В примере, представленном выше речь идет о работе профессионального психолога, нарративного терапевта и, безусловно, нарративный анализ требует компетентного подхода, но это не значит, что школьный педагог, классный руководитель, не может заниматься этим видом исследования в тандеме, например, со школьным психологом.

¹⁹ См.: <https://narrative.team/aboutnarrativepractice>

Следующий пример демонстрирует использование нарративного анализа в исследовании, связанном с воспитанием.

Это исследование провели М. Строетинг, И. Лиман и В. Вейгелерс, ученые из города Утрехт (Нидерланды). Оно посвящено практике сотрудничества учителей с родителями в вопросе воспитания. Главным вопросом, ответ на который хотели получить ученые был вопрос: «Какие темы и практики сотрудничества вытекают из рассказов учителей начальной школы о сотрудничестве с родителями в вопросе воспитания?» Понимание того, что учителя вносят свой вклад в воспитание ежедневно взаимодействуя с учениками, и вновь появляющийся интерес к воспитательным целям в образовании в западном обществе, сподвигло ученых к этому исследованию.

Рассказы 34 учителей о практике сотрудничества с родителями в вопросах воспитания были собраны в Нидерландах методом написания письма. Учителям начальной школы было предложено следующее: «Напишите письмо предполагаемому начинающему педагогу о вашей практике сотрудничества с родителями по вопросам воспитания. Пожалуйста, опишите один случай сотрудничества с родителями по этому вопросу, опишите ваши мысли по этому поводу и закончите ваше письмо советом начинающему педагогу»²⁰.

Открытый запрос на описание одного случая был выбран из-за ограниченных эмпирических данных, кроме того, акцент был сделан на спонтанность. Следовательно, никаких уточнений типа – описание наиболее удачного, драматического или заставляющего задуматься опыта, к запросу добавлено не было. Аналогичный подход предполагался и к тематике: учителей не просили перечислять все темы, касающиеся воспитания, по поводу которых они сотрудничали с родителями; их также не просили компилировать список всех тем воспитания, которые они могли придумать.

Опросные материалы состояли из четырех частей:

1. информационный лист, который предоставлял информацию по теме

²⁰ Stroetinga M, Leeman Y, Leeman W Primary School Teachers' Practices of Collaborating with Parents on Upbringing // School Community Journal. 2021. V. 31. No. 1. P. 259-281 с. 264.

- сотрудничества между учителем и родителями по вопросам воспитания;
2. лист с инструкцией по написанию письма, отправке, анонимности и срокам выполнения;
 3. формат письма, предлагающий основу для написания письма;
 4. краткий вопросник о личных данных, таких как возраст, пол, и данные об учебном заведении, такие как местонахождение, размер и религиозное вероисповедание.

В информационном листе были приведены четыре примера проблем, связанных с воспитанием в школах, чтобы сконцентрировать педагогов на сфере внимания.

Примеры были следующие: «Родители моего ученика так о нем заботятся, что это мешает развитию ребенка»; «Моя восьмилетняя ученица участвует в Рамадане и не может сосредоточиться на уроках»; «Мать требует большего количества домашних заданий для своего ребенка, но я думаю, что играть было бы гораздо полезнее»; и «Малыш из моего класса ударил свою маму, пока я разговаривал с ней – она даже не сделала ему замечание».

Анализ данных был направлен на описание общих черт, вариаций и нюансов в воспитательных темах учителей и методах сотрудничества с родителями. В качестве первого шага в процессе аналитического структурирования данные были закодированы с помощью Atlas.Ti (компьютерная программа, которую используют для качественного анализа большого количества текстовых, графических, аудио и видео данных). В этом процессе воспитательные практики и практики сотрудничества были отсортированы.

Второй шаг заключался в кодировании всех фрагментов текста о воспитании, используя коды «воспитание», «уход (забота)» и «обучение». Все фрагменты текста о сотрудничестве кодировались с помощью «равенства», «рефлексии» и «долга». В процесс открытого и глубокого чтения и триангуляции, результаты обсуждались, оттачивались и согласовывались. Примером может служить категоризация писем о детях, опаздывавших в школу.

Все три письма касались маленьких детей, которые не могли добраться до школы самостоятельно. Тема опоздания впоследствии была классифицирована не как «дисциплина», а как «уход (забота)»: по мнению трех учителей, родительский уход не удовлетворял потребность ребенка в необходимости своевременного прибытия. В процессе триангуляции различия в интерпретации исследователей были обсуждены и было достигнуто полное согласие.

Третий шаг состоял в следующем: в процессе глубокого и открытого чтения и триангуляции появились важные темы и связи внутри и между группами кодов. Например, открытие связи внутри кодовой группы долга (обязательств) в сотрудничестве: цитаты, подтверждающие ценность родителей для развития ребенка, явно демонстрировали акцент на дополнительных преимуществах родителей для развития их детей в школе.

Анонимность проводимого исследования позволила респондентам свободно говорить и делиться своими положительными историями, а также их сомнения и негативным опытом сотрудничества с родителями в вопросах воспитания.

Таким образом, исследование предоставляет собой богатый, реальный материал для педагогического образования и учителей, для их профессионального развития. Исследование вызывает интерес поскольку анализу подвергается реальный опыт практикующих учителей, что в значительной степени обогащает не только педагогов-практиков, но и ученых, работающих в этой области.

Мы уже отмечали сложность использования нарративного анализа, сложность интерпретации его результатов, тем не менее нарративная методология продолжает свое развитие, а значит появляются и критические замечания:

«– вопрос о соотношении нарратива и «правдивости», истинности реальности, которая передается при помощи нарратива;

– необходимость разработки критериев оценки объективности исследовательских нарративов, чтобы исключить подмену на самом деле

произошедших событий, автобиографии и т.п. фантастическими историями;

– сложность процедуры проведения нарративных практик и процесса интерпретации, качественной обработки полученных данных»²¹.

Именно для того, чтобы картина полученных результатов была более реалистична, исследователи, особенно гуманитарных наук, чаще всего используют несколько методов.

2.3. Лонгитюдный метод исследования результатов воспитательной деятельности педагога

Любое научное исследование – сложная конструкция. Оно начинается с обоснования актуальности выбранной темы, анализа того, что было сделано в этом направлении до тебя. Важнейший этап – определение цели исследования и обоснование гипотезы (гипотез), в которых обозначаются условия, при которых цель может быть реализована. Например, если я исследую воспитательную деятельность педагога как фактор гуманизации пространства детства, моей целью становится разработка теоретических и организационных основ этой деятельности. Я полагаю, что – воспитательная деятельность как фактор гуманизации пространства детства включает:

1. Осознание педагогом специфики положения ребенка в социуме, характер «средовых» влияний на него; создание условий для использования позитивных характеристик этих влияний, блокирования и компенсации негативных в специально созданном воспитательном пространстве, обеспечивающем субъект - субъектное взаимодействие педагога и ребенка.

2. Осмысление значимости гуманизации пространства детства как приоритетной задачи педагога, решение которой позволяет ему глубоко осознать феномен «детство», выстроить свою деятельность с учетом этих трактовок, быть понятым и принятым детьми, отказаться в воспитании от жесткой дифференциации детей, ведущей к дегуманизации их жизни, осознать

²¹ Дроботенко Ю.Б. Возможности нарративного подхода в исследовании педагогических явлений // *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2021. №4. С. 23.

необходимость интеграции детей разных социальных групп в единые сообщества.

3. Мы предположили, что решение этих задач будет возможно при условии, если воспитательная деятельность педагога строится на принципах признания самоценности детства, прав ребенка и его свободы в воспитательном процессе; если педагог освоил такие профессиональные компетенции, как способность понимать детей, умение пользоваться особыми способами «расшифровки» знаков детства, поступков детей и их поведения, стимулирование стремления каждого ребенка к самосовершенствованию, формированию чувства собственного достоинства и самоуважения.

На данном примере хочется показать рукотворность теоретических установок и обосновать необходимость их проверки в опытно-экспериментальной работе (ОЭР). ОЭР – это важнейшая часть исследования, смыслом которой является проверка эффективности разработанной теоретической модели, а содержанием – поиск критериев оценки эффективности воспитательной деятельности педагога.

В нашем исследовании в качестве критерия эффективности воспитательной деятельности педагога мы рассматривали динамику процесса развития личности ребенка, его личностного роста. Нас интересовали его поступки и поведение, самооценка и отношения с другими людьми, осознанный выбор смыслов, ценностей, целей и других жизненных ориентиров.

С самого начала исследования мы задавались вопросом: есть ли методы, с помощью которых мы можем эффективно исследовать эти показатели?

Сегодня многие ученые подчеркивают актуальность задачи кардинального обновления методов исследования сферы воспитания. По мнению представителей научной школы Л.И. Новиковой - Н.Л. Селивановой, важно найти методы, с помощью которых мы сможем исследовать «живые системы» - весьма сложные объекты, к которым мы с полным основанием относим системы воспитательные. Мы предположили, что при исследовании «живых педагогических систем» речь может идти как о расширении применения

традиционных методов, так и об освоении новых. К таким новым для педагогики методам мы относим лонгитюд.

Ответим на вопрос – Что такое лонгитюдный метод?

Лонгитюдное исследование (от англ. longitude - долгота, протяженность) - длительное и систематическое изучение как правило одних и тех же испытуемых в течение времени, за которое они успевают существенным образом поменять свои значимые признаки.

Этот научный метод широко применяется в социологии, психологии и лингвистике. На наш взгляд, лонгитюдный метод, может быть, с успехом использован и в педагогике в тех случаях, когда педагог стабильно долго работает одной и той же группой детей в течение времени, достаточного для определения значительных перемен в их поведении, мировоззрении и т.д.

Лонгитюдный метод широко представлен в психологических исследованиях, попробуем представить его педагогическую интерпретацию.

Возникновение методов лонгитюдных исследований исторически связывается с началом ведения систематических переписей населения в Канаде и Квебеке в XVII веке. Они получили наибольшее развитие после Первой мировой войны в США, а затем в конце XX века в социальных науках и науках о поведении.

Современное развитие лонгитюдных методов ученые связывают с развитием методов анализа данных, определяемых на стадии планирования исследования, а также при проверке гипотез о развитии, о длительных или отсроченных эффектах экспериментальных воздействий.

Анализ литературы, посвященной обсуждаемой теме, выявляет отсутствие четкого определения лонгитюда. В самом общем виде лонгитюд можно понимать как группу методов, характеризующихся, в противовес срезовым исследованиям, наличием нескольких повторяющихся измерений одной или более интересующих исследователя переменных на материале одних и тех же или схожих групп испытуемых.

В качестве наиболее известных и получивших социальное звучание можно привести примеры: мы имеем в виду лонгитюд Л. Термена на выборке более 1000 интеллектуально одаренных детей, начатого в 1921 году и продолжающегося до сих пор (Terman, Oden, 1947) и геронтологический лонгитюд под руководством Г. Томэ (Thomae, 1993), начатый после Второй мировой войны на выборке более 10 000 человек в Германии и продолжавшийся 20 лет, который показал первенствующую роль самосознания личности в динамике развития личностно-мотивационной сферы.

Основные понятия лонгитюдного исследования в психологии – это «когорта», «возраст» и «время». В толковых словарях понятие «когорта» трактуется в прямом и переносном смыслах. В прямом как подразделение легиона, отряд римского войска, включающий 600 человек. В переносном – как термин для обозначения общности людей в выборке по критерию года рождения (*birth cohort*) и, согласно его демографическому определению, что означает группу людей в рамках географически или иначе обозначенной популяции, пережившую сходные события в указанный период времени.

Исследователи обращают наше внимание на то, что люди одного года рождения живут в общих социальных условиях развития, выпадающих на определенный исторический период. Тем самым общим для группы испытуемых оказывается не только год рождения, но и «история»: заполнение соответствующего временного промежутка общностью социума, в котором они живут (в определенной стране, в географически, экономически, политически и культурно ограниченном пространстве). Игнорирование этого утверждения ставит под угрозу валидность (точность) выводов лонгитюдного исследования.

Таким образом, лонгитюдные исследования – особая группа методов, требующая от исследователя тщательного подхода к планированию исследования и рассмотрению вопросов его практической реализации, а также серьезной подготовки и скрупулезности в области применения современных статистических методов.

Подводя итоги вышесказанному, подчеркнем, что главной целью нашего

исследования являлась разработка концепции воспитательной деятельности педагога как фактора гуманизации пространства детства. Приступая к исследованию, мы предположили, что воспитательная деятельность педагога (классного руководителя), направленная на гуманизацию пространства детства, обеспечивает процесс пошагового и систематического превращения спонтанно собранной группы детей (участников лонгитюдного исследования) в когорту: группу соратников, людей, крепко сплоченных общими идеями, целями и устремлениями.

Педагогический лонгитюд.

За свою долгую профессиональную жизнь, составляющую более 60 лет, 18 лет я работала в школе № 630 г. Москвы учителем русского языка и литературы, классным руководителем и заместителем директора по воспитательной работе старшеклассников (1960-1978 гг.). За эти годы я провела несколько исследований, которые касались содержания воспитательной деятельности классного руководителя, обоснованию ее концептуальных основ, структуры, форм, методов и приемов. Однако из общего числа исследований к лонгитюдным я могу отнести одно. Оно заняло почти 50 лет (1963 - 2011 гг). На его организации и результатах я остановлюсь в рамках данной статьи.

Замысел исследования.

Исследование, о котором я хочу рассказать, началось 1 сентября 1963 года. В этот день я впервые встретила с 9 «А» классом школы № 630 г. Москвы. В классе было 26 человек. Я преподавала им русский язык и литературу и была классным руководителем. Это был сложный класс: в основном здесь учились дети рабочих ткацких фабрик им. М.В. Фрунзе и М.И. Калинина, расположенных на окраине Москвы. Многие дети жили в неполных семьях, среди родителей высшее образование имели единицы. большая часть семей жила в фабричных общежитиях, остальные - в коммуналках. Финансовое положение семей учащихся было весьма скромным. Знакомство с ребятами позволило мне сделать первые наблюдения: дети мало читали, имели слабые представления об этических нормах поведения, их речь изобиловала жаргонными словечками. У

значительной части ребят был невысокий интерес к учению (большинство училось на «тройки»). На начало работы мой класс не пользовался уважением педагогического коллектива школы.

Вышесказанное потребовало от меня четкого определения цели моей воспитательной деятельности как классного руководителя, а также разработки программы работы с детьми на уроках русского языка и литературы. Я мечтала сделать школьную жизнь своих учеников яркой, интересной, предложить им образцы общения, взаимодействия, во многом отличающиеся от того, к чему они привыкли дома и на улицах своего рабочего района. Важной задачей, на которой я сосредоточила усилия и которую я решала параллельно с вышеназванными, была разработка содержания воспитательной деятельности классного руководителя, обеспечивающей решение названных задач. Впоследствии из этих первоначальных идей выросла концепция воспитательной деятельности педагога как фактор гуманизации пространства детства, которая была защищена мною в форме докторской диссертации в 2000 году (через 37 лет после начала данного исследования).

Этапы исследования. Этап лонгитюдного исследования № 1 (1963-1966 гг.)

Прогнозируя содержание своей воспитательной деятельности, направленной на то, чтобы школьная жизнь вверенных мне детей обеспечила им возможность развития, личностного роста, я обращала первостепенное внимание на изучение детей, вовлечение каждого из них в разнообразную деятельность; «угадывание» той деятельности, участвуя в которой, они смогли бы проявить свои творческие способности. Одновременно я стремилась создать условия для организации такой жизни воспитанников, чтобы каждый из них был принят как товарищами, так и педагогами.

Самыми результативными формами воспитательной работы на этом этапе стали: в учебной деятельности - организация факультатива по поэзии серебряного века, систематическое проведение творческих работ, целью которых было заинтересовать ребят в самоанализе; создание в классе вокального

ансамбля бардовской песни и театра, который готовил капустники на тему школьной жизни; организация туристических походов и экскурсий. Из серьезных направлений воспитательной работы большое воздействие на ребят возымело изучение трагической судьбы генерала Д. Карбышева, связь с его родными, с личным составом корабля, носящего его имя. Замечу, что важной задачей педагога на этом этапе было проведение каждого школьника через ВСЕ направления воспитательной работы в классе, в школе и во внешкольной среде.

Со времени начала опытно-экспериментальной работы в течение 1963/64 учебного года класс изменился до неузнаваемости. Это отмечали родители, педагоги, администрация школы и сами дети. Эти изменения явились основой некоторой эйфории и классного руководителя, и ребят. На этом фоне то, что произошло с нами в конце учебного года, стало настоящим ударом для всех нас и практически свело на нет все наши былые достижения.

История была нехитрая: четыре мальчика из нашего класса были задержаны милицией за противоправные действия: за короткое время они осознанно уничтожили около тысячи уличных телефонов-автоматов. Следствие установило, что главной причиной вандализма было то, что участники этой группы были радиолюбителями и им были нужны были мембраны.

Анализируя то, что произошло после этого происшествия: школьные собрания, исключение из комсомола, выговоры, выплата родителями компенсаций за испорченное имущество, угроза отправки в колонию и т.д., хочу подчеркнуть мудрое и гуманное поведение директора школы и педсовета, которые добились того, что «малолетние преступники» остались в школе. Это, однако, была одна сторона медали. Но была и другая: я имею в виду негативные изменения внутри класса. Казалось, что класс в одну секунду потерял ориентиры: теперь никто не хотел дальше заниматься теми делами, которыми с огромным энтузиазмом все занимались в начале года. атмосферу нашей жизни наполнили пессимизм, уныние, разочарование. В ситуации растерянности и быстрой потери накопленных удач было необходимо было найти выход. Не буду останавливаться на «хождении по мукам», но с помощью друзей и коллег этот

выход был найден. Клуб юных геологов г. Москвы дал нам возможность принять участие летом 1964 года в геологической экспедиции в Калмыкии. Там шли работы по поиску пресной воды для скота, в которых приняли участие девочки, войдя в состав топографического отряда, который работал в Астраханской области. Мальчики, в том числе наши «юные преступники», стали членами отряда ручного бурения, который работал в экспедиции в городе Элиста. Заметим, что воспитательный эффект участия ребят в геологической партии был так высок, что мы его повторили спустя год: летом 1965 года тот же состав ребят работал в Казахстане в экспедиции, которая занималась взрывными работами как способом добычи горного хрусталя. Близкая дистанция в отношениях между педагогом и детьми, беседы, обмен мнениями, визуальные педагогические наблюдения за ребятами в обеих экспедициях показали невероятно быстрый темп формирования таких качеств моих воспитанников, как: ответственность, трудолюбие, стремление помогать товарищам, работающим в сложных природных и бытовых условиях (постоянная жара, привозная вода, скудное питание, жизнь в палатках), опасности природного окружения: волки, змеи и т.д.

В течение трех лет практической работы и исследования ее результатов было зафиксировано следующее: важную роль в деятельности педагога-воспитателя необходимо систематически уточнять и расширять цели и задачи воспитательной деятельности, фиксировать и анализировать наиболее эффективные методы, приемы, способы работы с детьми.

Мы считаем, что эти годы: 1963-1966 – можно рассматривать как первый этап лонгитюдного исследования: мы стабильно долго работали с одной и той же группой детей в течение времени, необходимого и достаточного для развития ключевых характеристик, формирования системы отношений. Работа продолжалась в течение времени, достаточного для перемен значимых признаков, которые обеспечили значительные перемены в мировоззрении и поведении ребят. Именно здесь постепенно набирала силу идея, что главным направлением воспитательного воздействия педагога на детей становится сформированная активная жизненная позиция, понимаемая как совокупность

позитивных отношений ребят к труду, людям, природе, культуре собственного и других народов, к традициям. Одним из главных открытий этого периода исследовательской работы стало понимание того, что источником позитивных отношений к названным объектам является сформированное позитивное отношение каждого участника исследования к себе.

Этот этап исследования позволил нам выделить еще одну из ключевых гипотез: в воспитательной работе, которую организует педагог (классный руководитель) весьма высока эффективность использования экстремальных ситуаций и специальная их организация для обеспечения успешного процесса взросления детей, формирования их характера, проверки готовности к взрослой жизни.

Этап лонгитюдного исследования № 2 (1967- 1980 гг.).

Эти годы включили в себя наблюдение за судьбами выпускников, организацию систематических встреч с ними, укрепление классной дружбы, отслеживание позитивных и негативных ситуаций в жизни повзрослевших учеников, их успехов и неудач, отслеживание динамики их личностного роста.

Все это время в центре нашего внимания оставались те характеристики, которые целенаправленно формировались в школьные годы: дружба классного коллектива, дружба с учителями и директором школы, сохранение классных традиций (пение и любовь к бардовской песне, продолжение развития интереса к чтению, образованию, театру, спорту, туризму и т.д., укрепление таких ценностей, как взаимопомощь, внимание друг к другу и т.д.).

Именно в эти годы по материалам дневниковых записей классного руководителя, постоянных бесед с ребятами, переписки с ними, был подготовлен цикл статей о воспитательной деятельности классного руководителя. Основные темы этих статей: формирование гуманных отношений старшеклассников к людям (1980) организация школьного театра (1969); как организовать свободное время подростка (1970), проблемы воспитания старшеклассников (1970), как педагогу строить отношения с детьми(1974); особенности работы классного руководителя со старшеклассниками (1971), как планировать жизнь класса (

1978) и др. Этот этап исследования завершился защитой кандидатской диссертации на тему: «Формирование активной жизненной позиции старшеклассников в работе классного руководителя».

Этап лонгитюдного исследования № 3 (1981 – 2011 гг.)

Эти годы стали временем продолжения интенсивного общения педагога с выпускниками, а также временем их интенсивного общения и взаимодействия друг с другом. Особенностью этого периода было то, что в общении принимали активное участие не только одноклассники, но и члены их семей и друзья. На этом этапе значимыми событиями исследования стало издание нами книг «С верою в ученика (М.: Просвещение, 1989г); «Должность или призвание» (М.: Просвещение, 1991 г); «Мы идем к детям» (М.: Просвещение, 1992г.); и защита автором докторской диссертации на тему: «Воспитательная деятельность педагога как фактор гуманизации пространства детства» (2000г).

В то же время шла апробация этой теоретической модели в Международном Корчаковском интеграционном лагере «Наш дом» с 1993 г – по настоящее время).

Временем завершения лонгитюдного исследования мы считаем 2011 год. Эта дата носит условный характер: наше активное общение с выпускниками продолжается. Однако, в 2011 году выпускники по собственной инициативе подвели итоги этому многолетнему исследованию: они написали книгу о своих школьных годах, проанализировали, что дала им школа, активное участие в жизни класса и т.д. Книга называется «Наша Ирина. Книга об учителе и учениках» и посвящена классному руководителю и друзьям юности. Анализ текста этой книги позволяет отследить динамику оценки участниками эксперимента отдаленных результатов усилий своих педагогов. В то же время книга позволяет проследить эффективность процессов саморефлексии: мы видим, как взрослые люди серьезно и критично осмысливают важные этапы своей жизни: детство, отрочество, юность.

Заключение

Наше исследование было посвящено изучению смыслов и содержания

воспитательной деятельности педагога, определению логики и принципов организации этой деятельности и выявлению критериев ее оценки.

В самом начале работы мы предположили, что только с помощью лонгитюдного метода мы сможем проследить сложнейший процесс превращения случайно собранных в общую группу (в нашем случае – школьный класс) учащихся, которых объединяли две характеристики: год рождения и время проживания в одной стране в условиях одних и тех же политических и социальных характеристик, в когорту – сплоченную группу людей, у которых близкие идеологические установки, правила жизни, цели, ценности, система отношений, поведенческие императивы, продуктивные паттерны поведения как привычка действовать определенным образом в определенных обстоятельствах и ситуациях, что обеспечивает позитивные отношения между людьми и снижает деструктивные паттерны, которые провоцируют конфликты, мешают человеку воплотить себя и реализовать себя в мире.

Выбор лонгитюдного метода позволил нам охарактеризовать главные направления воспитательной деятельности педагога, которые смогут привести нас к позитивным результатам: определение на каждом этапе особенностей каждого члена группы; выявление первостепенных и второстепенных путей его развития; прогнозирование конкретных мер реализации этой идеи; целенаправленная разработка продуманной программы развития каждого члена группы через расширение поля деятельности и усложнения ее характера; фиксация перемен и установление их характера (случайность, многократное подтверждение); определение сферы одаренности каждого члена группы и создание условий для ее развития (пение, театр, рисунок, кино, книги, поэзия и т.д.); расширение поля деятельности каждого члена группы и всей группы в целом; поиск выхода из тупиков через целенаправленное использование экстремальных ситуаций.

На наш взгляд, применение в педагогике лонгитюдного метода весьма перспективно:

- лонгитюдные исследования занимают особое место в методологии наук о

поведении. Это связано как со спецификой проверяемых в лонгитюде гипотез о развитии человека, так и со сложностями планирования, проведения и обработки данных лонгитюдных исследований. Нам представляется важным отметить, что слово «развитие» здесь понимается в самом общем виде как процесс изменения (англ. change);

- лонгитюдные исследования помогают проследить влияние внешних факторов, различных событий или происшествий на жизнь ребенка в течение определенного промежутка времени;
- лонгитюдные исследования дают педагогу в течение конкретного отрезка времени возможность наблюдать за ребенком, фиксировать изменения в его психологическом, физическом и психическом состоянии, обеспечивать процесс формирования его личности, изучать свойства его характера.

2.4. Гуманитарная экспертиза как метод исследования

Метод гуманитарной экспертизы в образовании (ГЭО) в педагогическом научном сообществе начал активно применяться с начала 90-х годов прошлого века. Это направление определило предмет научных исследований Сектора гуманитарных экспертиз и биоэтики Института философии РАН. Благодаря работам С.Л. Братченко, А.М. Лобока, О.А. Скоркиной, Г.С. Тульчинского, В.А. Ясвина и других ученых, мы в настоящее время имеем возможность получить ответы на вопросы о причинах развития данного научного направления, о значимости его продвижения в педагогической науке и практике, а также о вариантах методики ГЭО, в частности ее экспертного инструментария в условиях внедрения педагогических инноваций.

Метод ГЭО научными корнями уходит в области социальной и педагогической психологии и относится к качественным методам исследования. Он обеспечивает понимание особенностей процесса воспитания личности и соответственно дает ответы на значимые в педагогической практике вопросы: «почему?», «зачем?», «какой смысл?». Начало таким поискам было положено Л.С. Выготским, когда в своем фундаментальном труде «Педагогическая

психология» им был поставлен вопрос о критериальном наблюдении как об инструменте, позволяющем на научной основе анализировать образовательный процесс и педагогическую деятельность в целом.

Обозначенная Л.С. Выготским специфика критериального педагогического наблюдения (в отличие от простого, бытового) позволила определить некоторые аспекты качественного исследования феноменальных педагогических явлений. Это послужило теоретической предпосылкой обоснования ценностно-смысловой и прогнозно-проектной функций ГЭО.

Сочетание данных функций позволяет обеспечивать полноту работы с неоднородной по своей природе и содержанию информацией. Метод ГЭО позволяет исследовать условия и факторы влияния на процессы воспитания и социализации личности в культурной среде. Это подчеркивается в работах С.Л. Братченко, И.Д. Демаковой, Г.С. Тульчинского, А.А. Цыцарева, Б.Г. Юдина, В.А. Ясвина и др. Сегодня, на наш взгляд, это особенно актуально: в условиях массового внедрения в систему образования инновационных идей необходимо, забегая вперед, выделять зоны и факторы риска, мишени особого педагогического внимания. В процессе проведения педагогического эксперимента, особенно если речь идет о создании условий педагогической поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, эксперимент должна предварять серьезная исследовательская работа.

Применение метода ГЭО в процессе реализации инновационной деятельности позволяет не только констатировать факты, но предупреждать возможные ошибки в развитии педагогической теории и практики, что в настоящее время наполняется особым смыслом и культурным значением: человек растет и развивается в эпоху неопределенности.

В настоящее время в научных исследованиях метод ГЭО был рассмотрен как возможный способ оценки качества образования, как инструмент проектирования и анализа культурно-образовательной среды школы, как ресурс изучения состояния и потенциала развития психологической безопасности образовательной организации, как возможность оценки особенностей

личностного развития подростков в интегративной среде], как инструмент, определяющий критериальные основания экспертной позиции педагога в ходе анализа проектируемого и реализуемого им на практике образовательного процесса²².

На старте изучения и научного оформления метода ГЭО в нашей стране делались попытки разработки разных подходов описания методики проведения такой экспертизы. Попытки детализировать процесс ГЭО представлены в работах С.В. Беловой, С.Л. Братченко, И.Д. Демаковой, Г.С. Тульчинского, В.А. Ясвина.

Г.С. Тульчинским была осуществлена попытка обоснования методики ГЭО как социальной технологии. С.Л. Братченко стремился охарактеризовать психологические аспекты качества образования, выраженные во влиянии школы на психологическое и социальное развитие ребенка. В исследовании С.В. Беловой представлены критерии проявления экспертной позиции учителя в процессе анализа ценностного наполнения урока. Исследовательской группой под руководством И.Д. Демаковой была предпринята попытка применения метода ГЭО для изучения и анализа специфики личностных изменений, происходящих в подростках в условиях их пребывания в интегративном международном Корчаковском лагере «Наш Дом». Наиболее полно подойти к решению проблемы описания методики ГЭО с позиции управления развитием образовательной организации как культурно-образовательной среды удалось В.А. Ясвину. Им была обоснована и представлена для практического применения система экспертизы образовательной среды на основе 11 биометрических категорий и базовых психодиагностических параметров²³.

В нашем понимании метод ГЭО – это синергичный по своей сути метод исследования, направленный на анализ гуманитарного потенциала процесса воспитания и его результатов, полученных в ситуации внедрения педагогических

²² Белова С.В. Гуманитарная экспертиза как форма профессиональной рефлексии педагога // Вестник Калмыцкого университета. 2012. № 1(13) С. 34-41.

²³ Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. С.114-115.

инноваций посредством применения образовательных технологий, а также в условиях внедрения педагогических моделей и систем²⁴.

Эффект синергии метода ГЭО обеспечивает целостность его методологической модели, основанной на междисциплинарной научной основе, благодаря чему для исследователя педагогической практики открываются возможности обогащения научной информацией ранее дифференцированной рядом наук: экзистенциальной философией (знание о человеке и механизмах его личностной динамики), синергетикой (представление о создании гибкого, открытого диалогового пространства, в котором предусмотрены зоны самоорганизации детей), семиотикой (детерминанты искусства расшифровки вербальных и невербальных знаков ребенка), акмеологией (осознание пути ребенка как выхода на вершины через трудности и преодоления), герменевтикой (суть понимания ребенка через постижение смыслов детского поведения), гуманистической психологией (концепция трактовки личности как целостной открытой многоуровневой развивающейся системы, способной противостоять внешним воздействиям).

Корень синергичного характера метода ГЭО заключается в сопряжении основополагающих методов педагогической науки: педагогического наблюдения, педагогической рефлексии и педагогической герменевтики. Опора на такое сопряжение является особо значимым моментом в процессе организации и проведения гуманитарной экспертизы в образовании, поскольку позволяет комплексно подойти к оценке результатов, полученных в образовательной практике в условиях апробации и внедрения инновационных методик и технологий²⁵.

Представленные теоретические позиции были положены нами в основу разработки инструментария ГЭО для оценки условий педагогической поддержки детей уязвимых категорий, целенаправленно созданных в образовательных

²⁴ Демакова И.Д., Попова И.Н., Гуманитарная экспертиза как метод научного познания в педагогике // Вестник ПСТГУ № 1, 2021. С.45.

²⁵ Демакова И.Д., Попова И.Н., Гуманитарная экспертиза как метод научного познания в педагогике // Вестник ПСТГУ № 1, 2021. С.42.

организациях. С этой целью нами был разработан экспертный комплекс ГЭО, включающий в себя три экспертно-аналитические карты, позволяющие осуществить анализ педагогической деятельности на трех уровнях с разных позиций: уровень организационного проектирования – управленческий уровень (экспертно-аналитическая карта № 1 «Анализ организационных условий педагогической поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации»), процессуально-деятельностный уровень (экспертно-аналитическая карта № 2 «Анализ осуществления педагогической поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, в образовательном процессе»), уровень субъектного самоанализа в оценке происходящих изменений у всех участников образовательного процесса (экспертно-аналитическая карта №3 «Субъектная оценка влияния педагогической поддержки»). Экспертно-аналитические карты № 1 и № 2 направлены на проектирование условий на старте разработки и внедрения моделей, а также на этапе подведения итогов исследования, а карта № 3 позволяет анализировать отношение участников исследования в процессе внедрения моделей и на этапе подведения итогов исследования.

Рис. 3. Содержание экспертно-аналитических карт в свернутом виде.



Модель экспертного комплекса ГЭО отражена на рисунке 3, где показана система оценки условий педагогической поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Составлено И.Н. Поповой.

Понимания результатов исследования, представлено в таблице 1.

№	Показатели экспертизы	Специфика оценки
Карта № 1 «Анализ организационных условий педагогической поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации (Экспертиза и оценка эффективности решения поставленных задач в рамках процесса внедрения моделей)»		
1	Задача № 1. Организация деятельности, направленной на преодоление проблем социальной дезадаптации детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, в том числе их социально-психологической травматизации	Оценка изменения ситуации. Индексы оценки: 0 – без изменений +1 – ситуация улучшилась
2	Задача № 2. Формирование у целевой группы потребности и готовности к позитивному взаимодействию с социальным окружением	
3	Задача № 3. Формирование компетенций (общекультурных, социальных и коммуникативных), обеспечивающих укрепление и развитие личностного ресурса, позитивной социальной адаптации	
4	Задача № 4. Развитие творческих способностей и социальной культуры в интересующей сфере деятельности с перспективой возможного выбора профессии и успешной профессиональной самореализации	
Карта № 2 «Анализ осуществления педагогической поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, в образовательном процессе (Экспертиза и оценка эффективности деятельности организаций в процессе внедрения моделей)»		
1	Обеспечение высокого качества обучения и воспитания	Результаты оценки представляются количественно (в баллах и %) и качественно (посредством описания деятельности по каждому из блоков)
2	Обеспечение доступности качественного образования	
3	Использование современных образовательных технологий в образовательном процессе	
4	Представление и распространение эффективного педагогического опыта	
Карта № 3 «Субъектная оценка влияния педагогической поддержки (Оценка эффективности процесса внедрения моделей с позиции участников проекта)»		
1	Оценка формирующихся смыслов	Оценка результатов производится методом контент-анализа в целях определения доминирования качественных характеристик показателей
2	Оценка качества общения	
3	Оценка отношений и переживаний	
4	Оценка состоявшейся деятельности	
5	Оценка саморазвития и самореализации	

Полное содержание экспертно-аналитических карт ГЭО с описанием фиксации и обработки результатов обследования представлено на

информационном портале научно-исследовательского проекта «Самореализация детей, находящихся в трудной жизненной ситуации».

Разработанный в ходе исследования экспертный комплекс ГЭО прошел апробацию в 77 образовательных организациях общего и дополнительного образования 10 регионов Российской Федерации (Владимирской, Воронежской, Липецкой, Московской, Нижегородской, Ростовской, Саратовской, Томской, Ульяновской, Челябинской областей). Исследование условий, которые создавались в данных организациях, направленные на осуществление педагогической поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации (детей, оставшихся без попечения родителей, детей с ОВЗ, детей, проявляющих девиантное поведение, детей из малообеспеченных семей, детей из семей мигрантов и др.), позволило обеспечить проверку верификации разработанного нами оценочного инструментария. В проекте приняли участие 1898 детей 5-11 классов.

Состоявшееся в 2019-2021 годах исследование по созданию условий педагогической поддержки разных категорий детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, поставило перед образовательными организациями задачу разработки моделей педагогической поддержки, программы действий по ее реализации и системы обеспечения эффективного функционирования разработанных моделей.

Для оценки созданных в образовательных организациях моделей педагогической поддержки и систем их обеспечения мы применили экспертный комплекс ГЭО, включающий режимы педагогического наблюдения и сбора информации, рефлексии и использования методов педагогической герменевтики.

Сопряжение в ГЭО методов педагогического наблюдения, педагогической рефлексии и педагогической герменевтики позволило сформировать представления о специфике необходимых условий педагогической поддержки не только по итогам проекта, но и в процессе его текущей реализации. Метод ГЭО позволил нам комплексно подойти к оценке условий педагогической поддержки

детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, и обеспечить участникам проектных педагогических команд управлять возможностями укрепления инклюзивного потенциала образовательной среды, ориентированной на поддержку особых групп детей.

2.5. Качественные методы исследования

Процесс воспитания, это влияние на ценностно-смысловую составляющую его личности, формирование общечеловеческих ценностей, непротиворечивого гуманного отношения к миру, к людям, к самому себе. Воспитание рассматривается как управление процессом развития и формирования личности через создание для этого благоприятных условий (Х.Й.Лийметс).

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

И первая и вторая задача не могут определяться жесткими, привязанными к формальным показателям критериями. Для анализа и оценки эффективности процесса воспитания наиболее подходящими являются качественные методы исследования, которые ориентированы не на количественные (формальные) показатели, а на понимание и осмысление индивидуальных смыслов, которые лежат за тем или иным проявлением воспитанника.

Качество – это целостность, совокупность свойств и характеристик, указывающих на то, что представляет собой исследуемый предмет, чем он является. Количество отождествляется с заданной мерой, числом, формализованным показателем, задача количественного анализа сводится к измерению и счету выявленных свойств. Качество раскрывается с помощью описания свойств и признаков, исследователь определяет, к какому классу уже известных явлений принадлежит данное и в чем его специфика, устанавливает причинно-следственные связи между явлениями. Качественное исследование

отвечает на вопросы: «Почему?», «Зачем?», «Какой смысл?», «Для чего?», в то время как количественное отвечает на вопросы: «Сколько?», «Как часто?». Качественное исследование это процесс понимания и открытия, тогда как количественное это процесс фиксации и доказательства, подтверждения.

Говоря об оценке качества в воспитании, важно исходить из качественных показателей, выйти на моделирование таких условий, где проявилась бы мотивация воспитанника, где он мог бы проявить себя в осознанных действиях, выразить собственное отношение к миру, к другим людям, проявить свою позицию и свои приоритеты. Эти условия не должны навязывать действий и отношений, а смочь инициировать и поддерживать проявление собственного Я воспитанника, а педагогу помочь понять, почему воспитанник поступает так или иначе, что является причиной такого его поведения.

В педагогическом процессе качественные способы исследования практически всегда связаны с организацией совместного с детьми обсуждения того или иного вопроса (ситуации, проблемы, позиции), за исключением письменных методов качественного анализа.

При организации качественного исследования, через групповое обсуждение или индивидуальную беседу, важно удерживать три ключевых момента: уметь задавать вопросы; владеть искусством слушания; подходить к исследованию как к творческому процессу.

Правильно задать вопрос, осознавая, что ты должен понять из ответов воспитанников, это непросто. Часто анализ ответов на открытые вопросы педагога приводят к путанице: так как недостаточно четко и однозначно сформулирован вопрос, ответы трактуются произвольно, исходя из собственных представлений и возможностей педагога. Для задавания вопроса с целью изучения позиций воспитанников по волнующей педагога теме, важно учитывать ряд позиций:

- вопросы должны иметь достаточно четкую формулировку, чтобы избежать путаницы в понимании ответов;

- нужно избегать двусмысленности в вопросе, спрашивающий должен четко понимать, чего он старается понять и прояснить через задаваемый вопрос;
- вопросы должны раскрывать смысловой контекст обсуждаемой ситуации;
- вопрос должен формулироваться с учетом возраста и опыта воспитанников, он должен быть понятен, но не примитивен, вызывать общий интерес;
- задавая вопрос, педагог должен максимально нейтрально относиться к ответам, поддерживать самостоятельные позиции воспитанников, а не их желание ему угодить, сказать то, что надо.

Педагог должен задавать вопросы в открытой, безопасной для воспитанника (группы воспитанников) обстановке, спрашивать в нейтральной (безоценочной и безличной) форме, избегать давления на воспитанников, фиксировать не только ответы, но и невербальные реакции ребят на тот или иной вопрос, их отказ отвечать. Если педагог работает с большой группой (целым классом), то вопросов должно быть не более 2-3. Важно улавливать общее настроение, уметь управлять групповыми процессами, не подавляя инициативы ребят.

Особое умение, это способность слушать других. Педагог, использующий качественные методы исследования, должен осознавать, что внимательное слушание, это сложная и трудоемкая работа. Важно удерживать себя от интерпретации, стремиться понять смысл говорящего, уметь прояснить его позицию, задавать вопросы на прояснение и уточнение, на понимание.

Слушание связано со способностью человека к эмпатии, способности идентифицировать себя с другим, поставить себя на его место, понять что он чувствует и о чем переживает, почему он себя так ведет. То, как говорит человек, иногда может сказать больше чем то, что он говорит. Важно обращать внимание не только на слова, но и на отдельные детали речи, невербальное сопровождение (паузы, запинки, вариации и подбор более точных слов, поза и жесты, эмоциональные акценты, взгляд...).

Позиция слушающего, когда человек является субъектом определения и саморегуляции деятельности, под названием слушание. Цель этого действия – понять другого, следовательно – понимание является и целью и результатом данного действия. При этом важно формировать у себя следующие умения:

- умение сосредоточиться на говорящем, на том, что слышишь, на его понимании (не отвлекаться, сконцентрироваться на том, что слышишь);
- уметь сдерживать себя, не перебивать говорящего;
- умение задавать вопросы на понимание (уточняющие, проясняющие);
- умение повторить, то, что услышал, чтобы уточнить правильность своего понимания;
- умение мысленно удерживать логику говорящего (удерживать свой внутренний монолог по поводу того, что слышишь, не вступать сразу во внутреннее противоречие);
- умение быть в контакте с говорящим (удерживать контакт, через заинтересованность, зрительный контакт);
- умение выделять главное, существенное в речи говорящего;
- умение устанавливать в логике говорящего причинно-следственные связи, видеть противоречивость и неоднозначность в суждениях, отмечать то, что следует уточнить и прояснить;
- умение дать обратную связь о своем понимании.

Искусство слушание требует особой работы педагога, важно не только развивать его в себе, но и уделять достаточно много сил, по развитию умений слушания у воспитанников, их способности слушать и понимать друг друга.

Почему качественное исследование – это творческий процесс? Любой педагогический процесс связан с живой ситуацией, он должен быть гибким, отражать специфику ситуации и особенности ее участников, возникающий эмоциональный и ценностно-смысловой контекст. Такая работа ведется в условиях большой открытости и доверия между участниками, без жесткой регламентации и давления, а значит, требует особого мастерства от педагога, его интуитивного чутья и способности к рефлексии.

Качественные исследования в воспитании, в рамках образовательного учреждения можно организовывать на нескольких взаимосвязанных уровнях:

На уровне отдельного воспитанника, для диагностики и понимания его индивидуальных особенностей, мотивации, его проблемной ситуации, его жизненных ориентиров и установок. В данном направлении чаще всего используют индивидуальную беседу, глубинное интервью, совместный анализ тестов и заданий.

На уровне группы воспитанников, для прояснения и анализа ценностных ориентаций, установок, гражданской позиции, личных предпочтений, ожиданий и пр. В данном направлении хорошо использовать дискуссионные и игровые формы, совместную рефлексю.

На уровне педагогов: отдельного педагога – классного руководителя, педагогического коллектива, на уровне школьной (иной) администрации. Качественные методы анализа используются для прояснения целей и принципов воспитания, основных педагогических ориентиров на которых выстраивается воспитательная деятельность. Особенно важна такая работа при формировании воспитательной системы школы, для формирования профессионально-личностной общности среди педагогов как единомышленников в общем деле воспитания. Можно использовать: индивидуальное интервью, дискуссионные формы, общую рефлексю, работу экспертных групп, взаимопосещение с последующими обсуждением и анализом, совместную проектную деятельность. Важна позиция основной группы аналитиков исследователей, четкое понимание ими задач исследования и способов использования его результатов для развития образовательного учреждения (ОУ).

Выделим возможные аспекты применения качественных методов исследования, для анализа и оценки качества процесса воспитания:

- как предварительный этап основного исследования: генерирования идей, развития и уточнения гипотезы, прояснения спорных позиций, отбора приоритетов, значимых для основного количества субъектов ОУ;

- для прояснения и понимания проблемной, сложной и неоднозначной ситуации, требующей общей экспертизы и адекватной оценки, учета интересов всех сторон, защиты ребенка;
- для понимания зарождающихся воспитательных тенденций, векторов их функционирования и развития в ОУ;
- чтобы выявить информационные, культурные и другие потребности и запросы субъектов ОУ;
- чтобы выявить ожидания и сущностные требования, установки будущих (м.б. и настоящих) воспитанников и их родителей;
- для решения проблем идентификации и самоопределения у субъектов ОУ;
- для прояснения ценностных установок, ценностно-ориентационного единства у групповых субъектов ОУ;
- для прояснения и уточнения наиболее значимых жизненных позиций всех субъектов ОУ, выделения приоритетов, общей цели, значимых направлений и способов функционирования ОУ как общего пространства жизнедеятельности (общего дома).

Приведем несколько практических методик, через которые может быть организовано исследование оценки качества воспитания, в рамках качественного анализа.

Упражнение «Джефа».

Такая форма работы как Джефа позволяет проявить жизненную позицию воспитанников в открытом игровом взаимодействии. Участвующий не просто формулирует свою позицию, а буквально занимает ее в пространстве, делая несколько шагов. Правила: педагог предлагает группе вопрос или утверждение, на которое каждый участник отвечает, заняв место в одной из трех позиций - «Да», «Нет» и «Может быть». Позиции обозначены соответствующими табличками так, чтобы каждая из трех подгрупп расположилась в вершинах равностороннего треугольника лицом к его центру.

Когда участники, подумав, займут места у выбранных табличек, ведущий предлагает каждой группе высказать мнение, прояснить свою позицию. Говорят лишь желающие. Во время выступления одного участника остальные не могут перебивать его замечаниями. Высказываясь, участники не оспаривают противоположную точку зрения, не развивают и не повторяют высказанное ранее, а лишь обосновывают свой выбор, определяют свою позицию. Во время прояснения позиций участники имеют право перейти в другую группу, если захотят. Пассивных зрителей в этой форме нет.

Педагогу важно учитывать состав аудитории, адаптировать тему по которой ему бы хотелось выстроить обсуждение (провести исследование), заранее заготовить вопросы. Вопросы должны быть построены в форме утвердительного высказывания, но предполагать разные варианты ответа, чтобы можно было ответить да или нет. Например: «Веришь ли ты в будущее России?». Упражнение можно проводить как самостоятельное мероприятие с целью выявления позиций воспитанников по интересующим вас вопросам, а можно проводить как разминку перед большой дискуссией или значимым обсуждением, для настроя на открытый проблемный разговор.

Для достижения желаемого эффекта нужно соблюдать несколько неперенных условий: обязательное участие каждого, невозможность вступать в спор, оценивать и относиться к мнению другого (это пресекается ведущим), что настраивает на активное слушание, размышление над позициями друг друга, на осознание собственного мнения.

Педагоги и школьники, познакомившиеся с Джефой, обычно говорят о своей большой эмоциональной включенности в дискуссию, об особой атмосфере, которая заставляет задуматься о своей позиции.

Жизненное кредо

«Жизненное кредо» построено на обсуждении высказываний о жизненных ценностях, позиции, смысле жизни.

Ведущий заранее заготавливает листки с фразами из художественных произведений, с суждениями школьников и педагогов. Работа начинается с того,

что каждый отбирает наиболее близкое для себя высказывание из предложенный, думает о своем жизненном кредо, жизненном девизе.

Другой вариант – работа начинается, с того, что каждый участник пишет свой жизненный девиз и все суждения кладутся в общий доступ для всех, куда ведущий добавляет подготовленные заранее фразы. Затем каждый смотрит фразы других, и решает оставить свое, или взять другое, кто-то берет две. Затем в кругу участники делятся своими суждениями, позициями, звучат вопросы на понимание и уточнение.

Если некоторые участники затрудняются говорить открыто, они могут ограничиться чтением для всех выбранной фразы, без ее разъяснения. В подобной работе показателен этап коллективного обсуждения, когда каждый слышит другого, невольно сравнивая свою позицию с другими, погружается в рефлексию, оценку своей жизненной и профессиональной позиции. После обсуждения, иногда во время него (если сказанное явно затронуло всех), можно провести «Открытое интервью», когда одному участнику в свободной форме задают вопросы, проясняющие его позицию (чем она определяется, как реализуется).

Педагоги, предлагавшие эту форму работы старшеклассникам, отмечали ее большой педагогический, воспитательный потенциал. Она позволяет провести классный час в виде коллективного обсуждения; создает условия, в которых возможно осознать и открыто проявить свою позицию.

Упражнение «Конверт суждений». По кругу пускается красочно оформленный конверт, в котором находятся заготовленные ведущим вопросы, они могут быть в форме незаконченных предложений. Каждый участник достает себе вопрос и отвечает на него. Это упражнение можно проводить как дискуссию по заданной теме и тогда вопросы могут заранее собираться от участников. Это может быть короткий прием в начале классного часа. Упражнение позволяет гибко вести разговор: наиболее важный для многих вопрос можно пустить по кругу; ответив на вопрос, участник может переадресовать его другому, чье мнение ему интересно; можно заменить себе вопрос (взять из конверта другой),

если не хочется отвечать на данный вопрос. Цель упражнения - дать возможность каждому высказать свою позицию, представить и увидеть себя по новому, лучше узнать друг друга, создать атмосферу общности в группе.

Например, для проявления и понимания своего Я могут быть следующие шуточные вопросы, побуждающие к свободной ассоциации. Участникам нужно продолжить фразу, описывая себя: «Я словно бабочка в окно, если...»; «Я словно раб, когда...»; «Я чувствую себя слоном, если...»; «Я словно стрекоза...»; «Я как стекло...»; «Я - ключ...»; «Я ураган, когда...»; «Я - счетная машинка...»; «Я бесконечность, если...»; «Я - лабиринт...»; «Я - словно скала, если ...»; и т.д.

Данные формы внимательному и вдумчивому педагогу позволят очень многое понять про ребят (их мотивацию, ценности, жизненные установки и ожидания), про настроения и отношения в классе, о тенденциях, проблемах и трудностях организации процесса воспитания.

Такие упражнения не только позволят провести качественное исследование в сфере воспитания, но они сами по себе являются эффективным воспитательными средствами. Формируют психологический климат в классе, настрой ребят друг на друга, порождают взаимопонимание и радость общения. Дают воспитанникам опыт открытого межпозиционного взаимодействия, возможность осознать и проявить свое Я, определить и высказать свою позицию. Проявляют и удерживают единое ценностно-смысловое пространство между участниками, формируют детско-взрослую общность.

При проведении данных упражнений педагог должен выполнять ряд требований: должно быть четкое понимание что отслеживается, конкретная задача и детализированный образ результата; должно быть последовательное соблюдение процедуры, с удержанием ключевых позиций; такие упражнения должны проводиться систематически, отслеживать динамику становления мотивационно-ценностной составляющей личности.

Остановимся на письменных методах качественного анализа. Отдельным направлением работы педагога в оценке качества воспитания может быть

организация условий для письменных работ воспитанников, их самоописаний. Представим приемы, организующие свободное самописание:

«Рефлексивная пауза» - одновременно является средством стимулирования и развития рефлексивных процессов у воспитанника, и диагностическим приемом, отражающим становление его личностных качеств, глубину и осознанность жизненной позиции. По структуре, данный прием всегда одинаков: 1. остановка; 2. вопрос; 3. ответ.

1. Остановка – как бы выход из поглощенности жизненной ситуацией. Происходит разрыв привычных связей, отстранение от стереотипизированных представлений. Хорошо, если во время «остановки» можно закрыть глаза, расслабиться, главное остановить поток сознания. Должна возникнуть пауза – «остановка».

2. На этом этапе педагог должен дать очень четкую и однозначную инструкцию, чтобы не нарушить эффект остановки. Задать вопрос в разной форме. Например: «Запишите три глагола, в порядке их значимости для вас, которые отражают вашу жизненную позицию сейчас» или «Напишите главный вопрос, который Вам сейчас важно для себя решить в жизни».

Можно задавать вопрос в форме незаконченного предложения: «Закончите предложение – Я это..., Мир это ...», «Закончи предложения – Я Хочу ..., Я Могу ..., Я Делаю ...», «Закончите фразу – Сегодня, на нашем классном часе я понял, что ...».

3. Ответ всегда сугубо индивидуален, не обсуждается публично, должен быть максимально открытым и ориентированным на свое Я.

Время на проведение данного упражнения 5 – 7 минут.

Его можно использовать как элемент воспитательного дела, для настроя на определенный этап в начале или как завершение, для получения обратной связи от участников и оценки что оказалось наиболее важным и значимым для них. Прием может войти в традицию при работе с классом, систематически использоваться на классном часе или на уроках.

Упражнение «Погружение». По структуре повторяет «рефлексивную паузу»: остановка - вопрос педагога – ответ. Но ответов предполагается несколько: ответ 1, ответ 2, ответ 3 и т.д. Особенность этого упражнения, что происходит индивидуальное многоступенчатое прояснение каждым для себя своего ответа. Ответ на 1 вопрос рождает новое понятие, и новый вопрос для себя, вопрос 2, ответ на вопрос 2 и его прояснение рождает вопрос 3 и т.д. Пример: Вопрос 1 – «В чем смысл вашей жизни?» Ответ 1. – «Быть счастливым». Вопрос 2 – «Что для меня счастье?». Ответ 2. «Счастье – это радость жизни». Ответ 3. «Радость – когда я чувствую тепло и любовь от других людей и свою любовь к другим людям». Ответ 4. «Любовь??? Наверное, это моя способность понять и почувствовать нечто большее чем просто быть, это Быть». Ответ 5. «Быть - ?» и т.д.

Глубина погружения у каждого своя, хорошо, когда это упражнение проводится не один раз, а достаточно часто. Вопросы для погружения могут быть связаны с темой занятия, быть простыми, но ответы, их глубина и соотнесение с собой выводят отвечающего на осознание глубинных внутренних смыслов. Возможные варианты вопросов: «Что ты понял сегодня ...», «В чем твоя жизненная позиция ...», «Что дает тебе новое знание ...», «В чем твоя цель ...», «Твое главное человеческое качество ...», «В чем твоя честность ...», и т.д.

Это упражнение хорошо закончить групповой рефлексией, где участники могут при желании поделиться своими размышлениями и открытиями.

Упражнение «Какой я человек?». Это короткая индивидуальная письменная работа (3 - 5 минут) по осмыслению изменений происходящих в себе с течением времени. Нужно проводить ее систематически в течении определенного промежутка времени (четверть, полугодие) и отводить время на классном часе, в начале дня и т.д. Ответы хранятся у классного руководителя в именных конвертах, если пишутся каждый раз на новом листочке или в тетрадях. Воспитанник описывает себя в заданном педагогом направлении. Цель работы: актуализировать для воспитанников значимость самоанализа, рефлексивных процессов, сделать для них наглядными изменения, происходящие с их

личностью за определенный промежуток времени. Педагог может увидеть как содержательно меняются суждения ребят в течении времени.

Варианты вопросов для упражнения “Какой я человек?”: 1) Каковы мои основные успехи и неудачи?; 2) Мои увлечения: чем я увлекался, почему бросил? Чем увлекаюсь сейчас? Что мне это дает?; 3) Мои конфликты: в чем состоят мои конфликты с окружающим миром, чем я их объясняю?; 4) Какие существенные изменения произошли во мне и в моей жизни за последний год? и т.д.

Чтобы ответы на представленные вопросы были нагляднее нужно обговаривать возможные формы структурирования ответов. Хорошо, если это упражнение педагог выполнял вместе с детьми. На каждом последующем занятии, воспитанники не только описывают себя в новом направлении, но дополняют и исправляют свои предыдущие ответы, ставя число, когда внесены изменения.

Хорошо проводить анкеты для школьников, в рамках качественного исследования, которые предусматривают неоднозначность ответов, проявление в ответах воспитанником своей позиции. Представим несколько вариантов таких форм вопросов в анкете. Такие анкеты дают достаточно широкий срез ценностно смысловых установок воспитанников.

Приведем фрагменты нескольких анкет, где показаны формы составления вопросов для качественного исследования в воспитании.

Анкета «Наша жизнь в школе»

Самое главное в школе, это _____

Мое самочувствие в школе (отметь в трех позициях):

Утром ☺ ☹ ☹ ; В течении дня ☺ ☹ ☹ ; В конце школьного дня ☺ ☹ ☹ .

В школе трудно, неудобно если _____

Хороший, уютный для всех уклад школы определяют (отметь три главные позиции):

1. Достойная учеба школьников;	6. Интересная жизнь в школе, дела, события;
2. Интересная жизнь в классе;	7. Разнообразные кружки после уроков;
3. Мое самочувствие в школе;	8. Правила, которые соблюдаются всеми в школе;
4. Уважение к личности каждого ;	9. Мои отношения с одноклассниками (коллегами);
5. Дисциплина и порядок в школе	10. Безопасная и доброжелательная атмосфера;
11. Когда Учитель и Ученик понимают друг друга, могут договориться.	

12. Свой вариант: _____

Твое пожелание всем жителям школы _____

Здесь показан наиболее часто используемый формат вопросов – в форме незаконченного предложения. В предложенной анкете это вопросы: «Самое

главное в школе, это ...»; «В школе трудно, если ...»; «Твое пожелание...». Такие вопросы предполагают свободное высказывание респондента, в котором проявляется его позиция, его ценностные установки, жизненные ориентиры и пр.

В анкете дана еще одна форма для качественного анализа: выбор своей позиции из предложенных. Такая форма позволяет выявить приоритеты, наиболее значимые позиции для воспитанников. Ее можно проводить с другим запросом, попросить проранжировать предложенные позиции по значимости для себя, т.е. расставить приоритеты от 1 (самое главное) к 11 (как наименее значимое). Но в этом случае предложенных позиций должно быть не более 10-11.

Еще один пример анкеты, где удерживаются названные формы, анкета проводилась на сборах в младших классах.

Дорогой Друг!

Большая просьба! Заполни пожалуйста эту анкету. Не надо писать **Фамилию и Имя**, школу и класс. Единственная просьба – быть честным и открытым в своих ответах ☺

1. Думаешь ли ты о том, какой ты Человек?

Подчеркни правильный ответ: **ДА** **НЕТ** **МОЖЕТ БЫТЬ**

2. Напиши свои сильные качества _____

3. Из предложенных ценностей выбери 5, наиболее значимых для тебя.

Учеба (знания)	Я сам	Праздники, подарки
Семья	Дружба	Игры (в т.ч. компьютерные)
Любовь	Школа	<i>Свой вариант ответа:</i>

4. Отметь, пожалуйста, что является наиболее значимым для тебя в школе.

Интересные уроки	Перемены	Экскурсии и походы в кино и пр.
Общение с друзьями	Класс	Интересные праздники в школе
Время после уроков	Пятёрки	Хороший учитель

5. Проранжируй главные качества твоего одноклассника (поставь цифры от 1 до 10, где 1 – это самое главное, ... а 10 наименее важное из предложенного)

Честность	Умение дружить	Смелость	Ум	Красота
Трудолюбие	Индивидуальность	Доброта	Сила	Чувство юмора

6. В заключение, закончи самостоятельно предложение:

Я мечтаю о _____

СПАСИБО ☺

Хорошо использовать такую форму опроса в рамках проведения воспитательного дела в классе, что позволяет классному руководителю более четко понимать как он сработал на ожидаемый результат.

Представим еще одну анкету, которая показывает форму вопросов.

Анкета участника.

Отметь пожалуйста в каждой графе как ты оцениваешь себя по выделенным качествам, при максимальной оценке +10 и минимальной -10.

Качества:	-10	-9	-8	-7	-6	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	+10	
1. Мои знания о себе														*								
2. Мое отношение к себе														*								
3. Моя свобода самовыражения														*								
4. Моя взаимосвязь, общность со сверстниками														*								
5. Моя взаимосвязь, общность со взрослыми														*								
6. Моя способность к самоанализу														*								
7. Сформированность моей системы жизненных ценностей														*								
8. Моя способность к выбору														*								
9. Моя способность к самоорганизации, мои волевые качества.														*								

Я это

Все предложенные формы качественного исследования процесса воспитания требуют серьезной продуманной подготовки, видение образа результата. Что будет исследоваться, что будет являться подтверждением, а что противоречить гипотезе и ожидаемому результату. Такие формы не могут проводиться разово, так как процесс воспитания это прежде всего понимание и отслеживание динамики личностного становления человека.

2.6. Метод педагогической ситуации

Метод педагогической ситуации предполагает, что педагог умеет работать с размытой реальностью, складывающейся стихийно ситуацией взаимодействия с детьми. Это всегда актуально, дети всегда живут настоящим, им интересно и важно то что происходит сейчас, то что их волнует в настоящий момент. Работа с ситуацией позволяет педагогу наблюдать и анализировать значимые для детей в настоящем ценности и смыслы, их интересы и склонности проявляющиеся в непосредственном взаимодействии друг с другом, их умения и возможности.

При работе с ситуацией, педагог часто опирается на собственную интуицию и рефлексию. Рефлексия позволяет четче обозначить ситуацию, помогает вывести педагогическое взаимодействие из эмоциональной и деятельностной погруженности на уровень осознания. Педагогическая деятельность изначально, по своей природе является рефлексивной. Объектом деятельности педагога и объектом его управления является деятельность ребенка. Анализируя ситуацию взаимодействия с воспитанником, управляя ею, педагог удерживает три рефлексивных зеркала: первое, педагогическое, отражает воспитательные цели и задачи педагога, педагогические ориентиры в работе с детьми; второе, детское, отражает поведение и деятельность ребенка в ситуации (его субъектные качества по управлению ситуацией, его позицию, мотивацию); третье, развивающее, отражает видение педагогом моделируемых и организуемых условий в ситуации, способствующих развитию ребенка, видение путей и способов преобразования ситуации в развивающую для ребенка. Педагогическая ситуация – это единица образовательного процесса, кратковременное взаимодействие педагога и воспитанников (отдельного воспитанника), которое выводит участников на значительное эмоциональное переживание, актуализирует перестройку сложившихся норм и ценностей, системы взаимоотношений в лучшую или худшую сторону.

Ситуация устанавливается каждый раз заново, в каждом отдельном взаимодействии. Это персонификация под конкретного ребенка, группу детей (класс, клуб, секция и пр.), и здесь не может идти речи «вообще», а только «в частности», это педагогика частного случая, которая творится от исключительности каждой ситуации, от уникальности условий и субъектов в ней.

Педагогическая ситуация часто зарождается в неопределенности, трудности, когда нет готовых ответов и есть индивидуальная или общая задача переосмыслить ее. 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 их использует в работе с детьми или сознательно моделирует и организует, выводит обычную, привычную ситуацию в ранг неопределенной. Важно, чтобы ситуация из социальной, внешней перешла во внутренний план воспитанников (затронула их интересы, индивидуальные и коллективные ценности и смыслы), стала предпосылкой для целенаправленного поиска и изменения самого себя, стимулировала субъектность, задавала новое знание и новый опыт.

Можно выделить ряд ситуаций: ситуация деятельности, возникающая вокруг выполнения воспитанником (группы детей) действий или деятельности на уроке и внеурочной деятельности; ситуация поступков, поведения, возникающая по поводу нарушения ребенком (группы детей) правил поведения в школе и вне школы, или поведение требующее оценки и одобрения педагога и общественности; ситуация отношений, возникающая в сфере эмоционально психологических связей и отношений между участниками образовательного процесса, в сфере их общений и взаимодействия; ситуация образец, возникающая вокруг культурных норм и ценностей, задающая эталон деятельности и отношений, формирующая культурные нормы и правила отношений и деятельности.

Видя ситуацию как метод исследования, можно зафиксировать два сценария возникновения ситуации и работы с ней: первый, когда неожиданно возникает ситуация «здесь и теперь»: недопустимое поведение ребенка, конфликты, запросы о помощи и поддержке, нарушение договоренностей, ЧП (сбежали с урока, разбили окно, драка и т.д.); второй, педагог подготавливает ситуацию, ее «вызревание». Он видит некие тенденции, проявляющиеся в жизни коллектива, в поведении отдельного ребенка, доводит ситуацию до острого момента, который выделяет и фиксирует. Возможные субъекты ситуации и их проявления, которых педагог (администрация школы, ученый исследователь) может изучать в ситуации наблюдая и фиксируя. Для этого он заранее должен определить, что наблюдать в ситуации и по каким показателям можно фиксировать то или иное явление. Класс (атмосфера в классе, психологический

климат, ЦОЕ в классе, общие ценности и смыслы, наличие общих значимых традиций и правил жизни класса, характер взаимодействия, уровень сплочения и взаимной поддержки, лидерство, отверженные в классе, значимые темы и идеи для общения и совместной деятельности и пр.); Отдельный воспитанник (интересы, индивидуальные ценности и смыслы, сильные и слабые стороны в коммуникации с другими и совместной деятельности, проявление субъектности в позиции в действиях и деятельности, и пр.); Педагог (стиль отношений, позиция личная и профессиональная, настроенность на детей, умение выстраивать и удерживать детско-взрослую общность, умение поддержать детские инициативы, умение сдерживать себя и пр.); Родители (позиция во взаимодействии с детьми, настроенность на детей, их проблемы и эмоциональные переживания, транслируемые нормы и ценности и пр.).

Говоря о методах исследования процесса воспитания, критериях и показателях результативности воспитания, важно исходить не из количественных показателей (сумма мероприятий, количество участников, и пр.) а из качественных показателей. В исследовании важно выйти на моделирование таких условий, где проявилась бы мотивация воспитанника, где он мог бы проявить себя в осознанных действиях, выразить собственное отношение к миру, к другим людям, проявить свою позицию и свои приоритеты. Эти условия не должны навязывать действий и отношений, а смочь инициировать и поддерживать проявление собственного «Я» воспитанника, а педагогу помочь понять, почему воспитанник поступает так или иначе, что является причиной такого его поведения. Именно таким условием для исследования представляется моделируемая педагогом (или использование ситуации возникающей естественным образом) ситуация непосредственного взаимодействия с воспитанниками вокруг значимого для всех объекта (знания, проблемы, события, конфликта, дела и пр.). Педагогическая ситуация – это качественный метод исследования. В педагогическом процессе качественные способы исследования практически всегда связаны с организацией совместного с детьми обсуждения того или иного вопроса в конкретной ситуации взаимодействия. Если ситуация

взаимодействия организуется через групповое обсуждение или индивидуальную беседу, важно удерживать три ключевых момента:

- уметь задавать вопросы, которые побуждают выразить позицию и содержательно ее наполнить;
- владеть искусством слушания, когда ты ориентирован не услышать то что хочется, а услышать и понять другого; это очень сложно педагогу, который знает, что верно, а что нет;
- подходить к исследованию как к творческому процессу, уметь видеть процесс целостно, находить подводные камни, менять процесс по ходу, чтобы добиться более открытых позиций, более комфортного психологического климата и пр..

Правильно задать вопрос, осознавая, что ты можешь понять из ответов воспитанников непросто. Часто недостаточно четко и однозначно сформулирован вопрос, что приводит к путанице самого педагога при интерпретации ответов и самих детей. Часто ответы детей трактуются субъективно, произвольно, исходя из собственных представлений педагога. Особое умение, это способность слушать других. Педагог, использующий качественные методы исследования, должен осознавать, что внимательное слушание, это сложная и трудоемкая работа. Важно удерживать себя от интерпретации, стремиться понять смысл говорящего, уметь прояснить его позицию, задавать вопросы на прояснение и уточнение, на понимание. Почему качественное исследование – это творческий процесс? Любой педагогический процесс связан с «живой» ситуацией, соответственно он должен отражать специфику ситуации и особенности ее субъектов (индивидуальных и групповых), возникающий эмоциональный, деятельностный и ценностно-смысловой контекст. Качественное исследование в данном контексте ведется без жесткой регламентации и давления, в условиях большой открытости и доверия между участниками, требует особого мастерства от педагога исследователя, его интуитивного чутья и способности к рефлексии.

Качественные методы анализа используются для прояснения целей и принципов воспитания, основных педагогических ориентиров на которых выстраивается воспитательная деятельность. Особенно важна такая работа при формировании воспитательной системы школы, для формирования профессионально-личностной общности среди педагогов как единомышленников в общем деле воспитания. Можно использовать: индивидуальное интервью, дискуссионные формы, общую рефлексию, работу экспертных групп, взаимопосещение с последующими обсуждением и анализом, совместную проектную деятельность. Важна позиция основной группы аналитиков исследователей, четкое понимание ими задач исследования и способов использования его результатов для развития образовательного учреждения (ОУ).

Выделим возможные ресурсы применения метода педагогической ситуации для анализа и оценки качества процесса воспитания как предварительный этап основного исследования:

- генерирование идей, развития и уточнения гипотезы, прояснения спорных позиций, отбора приоритетов, значимых для основного количества субъектов ОУ;
- для прояснения и понимания проблемной, сложной и неоднозначной ситуации, требующей общей экспертизы и адекватной оценки, учета интересов всех сторон, защиты ребенка;
- для понимания зарождающихся воспитательных тенденций, векторов их функционирования и развития в ОУ;
- чтобы выявить информационные, культурные и другие потребности и запросы субъектов ОУ;
- чтобы выявить ожидания и сущностные требования, установки будущих (м.б. и настоящих) воспитанников и их родителей;
- для решения проблем идентификации и самоопределения у субъектов ОУ;
- для прояснения ценностных установок, ценностно-ориентационного единства у групповых субъектов ОУ;

- для прояснения и уточнения наиболее значимых жизненных позиций всех субъектов ОУ, выделения приоритетов, общей цели, значимых направлений и способов функционирования ОУ как общего пространства жизнедеятельности (общего дома).

При правильной организации совместных обсуждений и дискуссий со школьниками, они позволяют внимательному и вдумчивому педагогу очень многое понять про ребят (их мотивацию, ценности, жизненные установки и ожидания), про настроения и отношения в классе, о тенденциях, проблемах и трудностях организации процесса воспитания. Они не только позволят провести качественное исследование в сфере воспитания, но они сами по себе являются эффективным воспитательными средствами. Формируют психологический климат в классе, настрой ребят друг на друга, порождают взаимопонимание и радость общения. Дают воспитанникам опыт открытого позиционного взаимодействия, возможность осознать и проявить свое Я, определить и высказать свою позицию. Проявляют и удерживают единое ценностно-смысловое пространство, формируют детско-взрослую общность.

Главной задачей педагога исследователя в ситуации, будет проявление и удержание со-бытийной детско-взрослой общности с воспитанниками, со-бытия как бытия каждого и всех: вместе прожить ситуацию: эмоционально общее сочувствие (я чувствую, мы чувствуем), ментально со-мыслие (я думаю, мы думаем), ценностно (формирование единого ценностно-смыслового пространства), деятельностно со-дружество и со-авторство.

Более конкретно это раскладывается на следующие задачи: видеть каждого и удерживать целое; удерживать процессы обособления и отождествления (организовывать коммуникацию, связи и выводить коммуникацию в позиционное взаимодействие), выстраивать обратную связь между участниками; удерживать поле напряжения - включение каждого в ситуацию, проявление индивидуальных позиций, проявление субъектности, определение каждым своего места, своего Я, своей позиции как отношения к происходящему; поддерживать без-опасную атмосферу, общее эмоциональное переживание,

открытость и доверие друг к другу; направлять выход в общее ценностно-смысловое пространство, формирование общности (единые ценности, правила жизни, нормы, культурные ориентиры, язык, общие интересы...).

Выделим возможную структуру работы с ситуацией, все этапы взаимосвязаны и образуют единую технологию работы: 1. Подготовка к ситуационному анализу. Педагог моделирует ситуацию (или предполагает какие могут возникнуть), определяет логику ее разворачивания (однако ситуация живая и логика может измениться, нужно идти по процессу), конкретизирует что и каким образом будет в ней наблюдать и фиксировать.

2. Анализ информации. Прорабатывает информационную базу, которая необходима для анализа ситуации: субъектов которые будут ее участниками, процессов, которые необходимо фиксировать, способов работы с ситуацией и ее анализом.

3. Разработка сценариев возможного развития ситуации, и соответственно своих действий при смене сценария. Первые три этапа являются подготовительными. Чем точнее и глубже мы сможем проработать данные этапы, тем более адекватную и достоверную информацию получим в ходе анализа ситуации. Но работа это очень кропотливая и трудоемкая. Ей нужно дополнительно обучать педагогов.

4. Привлечение к ситуации воспитанников. Можно запустить интригу, проблему, важно привлечение всех и каждого, создать общее эмоциональное поле, которое привлечет участников и настроит на доброжелательное и открытое сотрудничество. Можно запустить ситуацию через совместный просмотр фильма, коллективное чтение книги или посещение театра, через праздничную встречу (допустим День именинника) и пр.

5. Фиксация ситуации. Задача данного этапа перевести ситуацию из размытого формата в структурированный и максимально включить в нее участников. На данном этапе важно перевести ситуацию из внешней (вообще) во внутренний план участников (сделать значимой для участников, проявляющей индивидуальные интересы, смыслы).

Возникает образ: «Луковица», когда при развитии ситуации как бы происходит послойное снятие кожуры, постепенно доходим до сердцевины, до сути, до прояснения личных смыслов. Или другой образ «Круги от брошенного в воду камня», который показывает, что каждый из участников включается на разном круге, и в разном контексте.

Задача данного этапа, выйти на значимость ситуации для каждого воспитанника:

- мотивация включение в общее взаимодействие каждого воспитанника его интереса направленности на решение ситуации;
- проявление общего интереса, общих ценностей и смыслов;
- проявить совместность, выход на общую значимую задачу, общую цель (хотя это может быть и задачей следующего этапа);

Результат: выход в со-бытийное пространство, проявление позиции каждого Я и общего Мы (общие переживания, размышления ...) Сделать ситуацию со-бытием в жизни ребенка.

6. Работа с ситуацией. Преобразование ситуации в образовательную для отдельного субъекта и для группового субъекта. Преобразование проблемы, неопределенности в задачу деятельности, в конкретные шаги преобразования условий и способов деятельности в ситуации.

Формы: обсуждения, групповая работа в проекте, мозговой штурм, совместная деятельность, включение учебных задач в контекст жизненных проблем, систематизация жизненных наблюдений (анализ жизненного опыта), наблюдение и эксперименты.

Важно чтобы ситуация вышла на уровень конкретных задач, частных задач для каждого и общей задачи для всех. Эти задачи должны отражать направления и способы преобразования ситуации. Каждая часть целого – важна, чтобы ситуация вышла в поле совместной деятельности.

7. Завершение ситуации, Проекты и их воплощение. Ситуация заканчивается «Здесь и теперь» но она продолжает длиться в субъективном мире

каждого ее участника как значимый опыт, она имеет продолжение в совместной деятельности по реализации проектов, общей цели.

Личный результат каждого участника ситуации проявляется в разных пластах: знаниевом - узнал новое о себе, о других о мире, ценностном – осознанное отношение, проявление субъектной жизненной позиции, внутренних ориентиров, деятельностном - опыт и его осознание. Важны все три уровня результата.

8. Анализ и оценка ситуации по выработанным на 1-3 этапах критериям, понимание дальнейшего хода исследования, направлений и способов работы с воспитанниками.

В заключении сделаем ряд обобщений и выводов. Работа с ситуацией – это система быстрого реагирования на запрос детей. Она требует высокого профессионального мастерства педагога, постоянное его самосовершенствование, владение рефлексивными технологиями.

Важно работать на позитив, на живые отношения, выстраиваемые вокруг гуманистических общечеловеческих ценностей. Ситуация, ее фиксация нужны не ради осложнения отношений, а ради выхода их на новый виток развития детского коллектива в целом и каждого субъекта отношений.

Ситуация выстраивается вокруг живого позиционного взаимодействия, значимого и для ребенка, и для взрослого, которое позволяет: каждому лучше узнать и понять самого себя, других; задает образец отношений; дает ценный опыт; где формируются рефлексивные знания и умения; важно для жизненного самоопределения, становления субъектных качеств воспитанников.

Одна из основных задач ситуационного анализа — установление не всех, а основных факторов, оказывающих существенное влияние на развитие ситуации, и отбрасывание тех факторов, которые существенного влияния оказать не могут.

2.7. Изучение личностно-профессиональной позиции педагога как воспитателя

Воспитывая, педагог не играет роль воспитателя, не выполняет возложенную на него кем-то функцию воспитания, а реализует собственную

лично-профессиональную позицию. Лично-профессиональная позиция педагога как воспитателя – это устоявшиеся взгляды, отношения, жизненные принципы педагога, определяющие его деятельность как субъекта воспитания. То есть, в основе лично-профессиональной позиции педагога всегда лежат разделяемые им ценности.

Развитие этой позиции является одной из главных задач администрации школы, поэтому очень часто методическая работа с педагогическими кадрами в сфере воспитания строится именно как работа по развитию лично-профессиональной позиции педагогов как воспитателей.

И в этой связи встает вопрос о том, как изучить сформированность этой позиции у педагогов, как оценить результаты работы с педагогическими кадрами?

Прежде чем ответить на этот вопрос, стоит обратить внимание на одну очевидную проблему: результаты работы, проводимой с людьми и направленной на их изменение (в данном случае – на изменение профессиональных качеств учителей), принципиально отличаются от результатов работы, направленной на преобразование окружающего нас предметного мира.

Что, к примеру, является результатом работы автозавода? Совершенно очевидно, что это выпущенный на нем автомобиль! Что является результатом работы киностудии? Отснятый ею и запущенный в прокат кинофильм. Каков результат работы дворника? Ну, конечно же, чистота во дворе нашего дома! Об этих результатах мы можем говорить уверенно. Но вот можем ли мы столь же уверенно сказать про результаты работы с людьми? Здравый смысл подсказывает нам, что вряд ли.

Во-первых, результат чьей бы то ни было работы с людьми будет всегда нечетким и до конца неопределенным. Ведь мы же не можем достоверно утверждать, в какой мере, например, сформировавшиеся у учителя профессиональные качества стали результатом чьих-то внешних влияний, а в какой – результатом его собственных усилий, его саморазвития.

Во-вторых, результат работы с людьми никогда не будет конечным²⁶, его нельзя определить сиюминутно, так как достоверно не известно, через какой промежуток времени те или иные оказываемые на человека влияния отразятся на нем, повлекут (если вообще повлекут) за собой те или иные изменения в нем.

В-третьих, результат работы с людьми с момента его определения и оценки приобретает и некоторый этический характер. Ведь оценивая этот результат, мы вольно или невольно, прямо или косвенно начинаем оценивать и самих людей, сравнивать их с неким придуманным нами самими эталоном, сравнивать их друг с другом, что – согласитесь – не очень-то хорошо.

Итак, определение результатов работы администрации школы с педагогическими кадрами должно стать каким-то особым, отличным от того, как определяются результаты в других сферах человеческой деятельности. Но каким???

Попытки найти ответ на этот вопрос привели нас к мысли о том, что результаты работы с людьми лучше всего поддаются описанию не в статике (получили то-то и то-то), а в динамике (происходят изменения в таком-то и таком-то направлении).

1. В качестве одного из результатов работы школьной администрации с педагогами можно рассматривать развитие их личностно-профессиональной позиции.

2. Можно предположить, что развитие личностно-профессиональной позиции педагога как воспитателя будет проявляться в приобретении им новых профессиональных знаний, в развитии его позитивного, ценностного, отношения к своей профессиональной деятельности, и, наконец, в накоплении им полезного опыта осуществления этой деятельности. Причем развитие ценностного отношения педагога к своей профессиональной деятельности приобретает здесь ключевое значение, ведь именно от этого отношения зависит: будет ли (и, если будет, то как) педагог использовать свои профессиональные знания на практике,

²⁶ А.В.Мудрик в одной из своих работ сформулировал даже принцип незавершимости воспитания.

и будет ли накапливаемый им опыт профессиональной деятельности использован для улучшения ее качества. Поэтому особенно важным в изучении позиции педагогов становится как раз определение динамики их ценностного отношения к своей профессиональной деятельности.

3. Учитывая эту важность, можно чуть более подробно рассмотреть сам феномен ценностного отношения педагога к своей профессиональной деятельности. В чем, например, оно проявляется? Думается, что мы не сильно ошибемся, если скажем, что оно проявляется:

- в ценностном отношении педагога к воспитанию детей – одному из основных направлений его профессиональной деятельности;
- в ценностном отношении к самим детям – объектам этой деятельности;
- в ценностном отношении к тому учебному предмету, который он преподает в школе; в ценностном отношении к той внеучебной деятельности, которую он организует для школьников; в ценностном отношении к специальным профессиональным знаниям; в ценностном отношении к выбранной им профессии и т.п.

Развитие этих ценностных отношений педагога можно будет рассматривать и в качестве показателей (конечно, далеко не единственных показателей) развития его личностно-профессиональной позиции.

4. Опираясь на данные показатели, можно будет разработать и соответствующую методику изучения личностно-профессиональной позиции педагога как воспитателя, которая (наряду с другими методиками, позволяющими отслеживать процесс освоения педагогом новых профессиональных знаний, процесс накопления полезного опыта осуществления профессиональной деятельности) поможет школьной администрации выявлять наиболее проблемные аспекты профессионального роста своих сотрудников. А это, в свою очередь, позволит точнее определять содержание и формы работы с педагогическими кадрами, направлять эту работу в нужное русло, другими словами, – эффективнее управлять ею.

В качестве иллюстрации к сказанному приведем здесь фрагмент возможного опросника, направленного на изучение личностно-профессиональной позиции педагога как воспитателя. Он разработан на основе всего лишь трех из названных выше показателей и, разумеется, не может претендовать на роль инструмента всестороннего исследования этого феномена. Однако, как нам кажется, вдумчивому эксперту он вполне способен помочь сформировать «общую картину» изучаемого явления и получить о нем представление.

Итак, вот этот опросник:

ОПРОСНИК

Вам будет предложен ряд высказываний. Пожалуйста, прочитайте их и определите, насколько вы согласны или не согласны с ними. Оценить степень Вашего согласия или несогласия можно в баллах (от «+4» до «-4»):

«+4» – несомненно, да (очень сильное согласие);

«+3» – да, конечно (сильное согласие);

«+2» – в общем, да (среднее согласие);

«+1» – скорее да, чем нет (слабое согласие);

«0» – ни да, ни нет;

«-1» – скорее нет, чем да (слабое несогласие);

«-2» – в общем, нет (среднее несогласие);

«-3» – нет, конечно (сильное несогласие);

«-4» – нет, абсолютно неверно (очень сильное несогласие).

Постарайтесь быть искренними. Здесь не может быть «правильных» и «неправильных» оценок. Важно лишь, чтобы они отражали Ваше личное мнение. Свои оценки Вы можете занести в специальный бланк рядом с порядковым номером утверждения анкеты. Спасибо!

1. *Научить детей учиться – вот моя единственно важная профессиональная задача.*

2. *Школьники нуждаются в нашей постоянной помощи и опеке, ведь о жизни они еще ничего не знают.*

3. *Мне нравится работать с детьми.*

4. *Воспитательная работа – это архаичный пережиток, доставшийся нам от слишком идеологизированной советской школы.*

5. *Подростковый сленг уцербен и поэтому должен быть обязательно искоренен.*

6. *Честно говоря, я стыжусь своей профессии, так как в обществе и государстве нет никакого уважения к педагогам.*

7. *Все разговоры с детьми о нравственности излишни, ведь мы – профессиональные учителя, а не священники.*

8. *Иногда проступки и плохое поведение ребенка могут быть вполне оправданными.*

9. *Для меня не является принципиально важным, берут ли мои ученики с меня пример или нет.*

10. *Воспитанием ребенка должна заниматься только его семья, а не школа.*

11. *О том, что нужно детям, я всегда знаю лучше, чем они сами.*

12. *В моих учениках я хочу видеть результаты своей работы.*

13. *Выпустить из школы честного и порядочного человека важнее, чем выпустить умного и талантливого.*

14. Ребенка можно сравнить с еще ненаписанной картиной, а педагога – с художником.
15. Что бы ни говорили, я уверен(а): влияние педагога на личность ребенка чрезвычайно мало.
16. В школе надо оставить лишь ту внеучебную работу с детьми, которая направлена на расширение и углубление получаемых на уроке знаний – для всего остального специально созданы учреждения дополнительного образования.
17. На самом деле ребенок может гораздо больше, чем от него требуют родители и педагоги.
18. Если бы у меня были соответствующие возможности и способности, я с радостью сменил(а) бы работу.
19. Воспитание вредит современному человеку, ведь, по большому счету, это принуждение.
20. Если ребенок обманывает, я все равно добьюсь правды: в конце концов, это в его же интересах.
21. Я стремлюсь реализовать себя именно в педагогической профессии.

Бланк для ответов

1	4	7	10	13	16	19
2	5	8	11	14	17	20
3	6	9	12	15	18	21

Фамилию и имя Вы можете написать по желанию _____

По окончании опроса оценки, которые респонденты дали содержащимся в опроснике утверждениям, распределяются по 3 шкалам, соответствующим различным показателям профессионального роста педагога (каждой шкале соответствует одна из 3 строк в бланке для ответов). Все баллы по каждой шкале суммируются с учетом знака. Полученный в итоге положительный балл будет свидетельствовать о ценностном, позитивном, отношении педагога к своей профессиональной деятельности и основным ее составляющим. Получившийся же отрицательный балл будет говорить, скорее, об обратном.

Итак:

1. Характер отношений педагога к воспитанию как одному из направлений его профессиональной деятельности показывают его оценки высказываний №№ 1; 4; 7; 10; 13; 16; 19. При этом в ответах на вопрос № 13 знак не меняется. В ответах же на вопросы №№ 1, 4, 7, 10, 16, 19 знак меняется на противоположный.

2. Характер отношений педагога к ребенку показывают его оценки высказываний №№ 2; 5; 8; 11; 14; 17; 20. При этом в ответах на вопросы №№ 8 и

17 знак не меняется. В ответах же на вопросы №№ 2, 5, 11, 14, 20 знак меняется на противоположный.

3. Характер отношений педагога к выбранной им профессии показывают его оценки высказываний №№ 3; 6; 9; 12; 15; 18; 21. При этом в ответах на вопросы №№ 3, 12, 21 знак не меняется. В ответах же на вопросы №№ 6, 9, 15, 18 знак меняется на противоположный.

Если сумма баллов по той или иной шкале составляет:

- от –28 до –14, то условно можно говорить об устойчиво-негативном отношении педагога к данному феномену;
- от –14 до 0, – о ситуативно-негативном отношении;
- от 0 до 14, – о ситуативно-позитивном отношении;
- от 14 до 28, – об устойчиво-позитивном отношении.

Если определить средний балл по всем 3-м шкалам, то можно получить представление о некоем общем отношении педагога к своей профессиональной деятельности: ценна ли она для него или нет. А если провести опрос одних и тех же педагогов дважды (с промежутком в 2-3 года), то можно получить искомое представление о произошедшем (или не произошедшем) за этот период развитии их личностно-профессиональной позиции.

В завершении сделаем пару, на наш взгляд, весьма важных замечаний. Следует быть предельно аккуратными в использовании полученных в ходе опроса данных. Они ни в коем случае не должны становиться инструментом какого бы то ни было давления на педагога, инструментом его своеобразного административного шантажа. Ну и, конечно, не следует полагаться на стопроцентную объективность этой методики, как, впрочем, и всех остальных методик, предназначенных для изучения столь сложного феномена как человек.

Есть и иная методика изучения сформированности у школьных педагогов личностно-профессиональной позиции воспитателя. Суть ее такова. По возможности всех педагогов школы просят заполнить специальную анкету «В нашей школе...». В ней три колонки. В первой колонке описываются самые различные ситуации из школьной жизни – всего их 29. При этом педагогам

предлагается определить, характерна ли та или иная описанная ситуация для его собственной школы и должна ли эта ситуация быть характерной для его школы. Таким образом, данная методика позволяет выявить как реальные ориентиры педагогического коллектива в сфере воспитания, так и идеальные представления педагогов школы о воспитании детей.

Чтобы сделать результаты изучения более объективными, опрос проводится анонимно и без предварительного разъяснения его цели.

Ниже мы приводим образец опросного листа и технику обработки и интерпретации результатов исследования.

ОПРОСНЫЙ ЛИСТ

Уважаемый коллега, Вам будет предложен ряд описаний различных ситуаций школьной жизни. Пожалуйста, прочитайте их и определите, свойственны ли эти ситуации вашей школе, вашему педагогическому коллективу, вашим детям, то есть соответствуют ли эти описания той ситуации, которая существует в школе на самом деле (свои ответы Вы можете занести во вторую колонку). Определите также, соответствуют ли эти описания желаемой ситуации, то есть Вашим представлениям о том, как должно быть на самом деле (свои ответы Вы можете заносить в третью колонку). Если Вы считаете, что:

- не соответствует, никогда не проявляется, не свойственна никому – поставьте 1 балл;
- частично соответствует, проявляется изредка, свойственна лишь некоторым – 2 балла;
- во многом соответствует, проявляется часто, свойственна многим – 3 балла;
- полностью соответствует, проявляется всегда, свойственна всем – 4 балла.

Например:

Описание ситуаций школьной жизни	Как на самом деле? Оцените реальную ситуацию в вашей школе	Как должно быть? Оцените желаемую ситуацию в вашей школе
1. В нашем педколлективе я чувствую себя нужным и значимым.	2	4

Опрос проводится анонимно. Постарайтесь быть искренними. Важно, чтобы Ваши ответы отражали Ваше личное мнение. Спасибо!

Описание ситуаций школьной жизни	Как на самом деле? Оцените реальную ситуацию в вашей школе	Как должно быть? Оцените желаемую ситуацию в вашей школе

1. В нашем педагогическом коллективе регулярно происходит обмен мнениями по проблемам воспитания.		
2. Классные руководители в нашей школе поддерживают постоянную связь с учителями, работающими в их классах.		
3. У нас считают, что школа не должна ограничиваться только передачей ребенку хороших знаний, умений и навыков.		
4. Мне понятен педагогический смысл всех дел, событий и мероприятий, проводимых в нашей школе.		
5. Педагоги нашей школы не разделяют такой взгляд на ребенка: «сначала обязанности и только потом права».		
6. В нашей школе существуют дружеские отношения между педагогами.		
7. Педагоги нашей школы стараются проводить уроки так, чтобы они были не только обучающими, но и воспитывающими.		
8. Уровень взаимопонимания педагогов и родителей в нашей школе довольно низкий.		
9. В нашей школе считают: нельзя быть до конца уверенным в том, что мы делаем для детей только благо.		
10. Педагоги нашей школы прекрасно владеют современными методиками обучения и воспитания.		
11. У нас считают, что важнее выпустить из школы человека порядочного, чем человека умного.		
12. Между детьми и педагогами в нашей школе существует полное взаимопонимание.		
13. Важнейшие внеучебные дела в нашей школе готовятся преимущественно самими школьниками.		
14. Администрация школы поощряет и поддерживает тех педагогов, которые проявляют инициативу.		
15. У педагогов нашей школы принято проводить анализ прошедших общешкольных дел.		
16. В нашей школе у детей высокий уровень воспитанности.		
17. В нашей школе воспитанием детей занимаются все педагоги, а не только классные руководители.		
18. Педагоги нашей школы имеют схожие представления о целях и способах воспитания.		
19. В нашем коллективе считают, что школьник должен иметь возможность не согласиться с мнением педагога или оспорить его действия.		
20. Уровень профессионализма педагогов нашей школы таков, что может позволить им делиться своим опытом и с педагогами других школ.		

21. Педагоги нашей школы считают, что в детском творчестве важнее его самостоятельность, чем качество его результатов.		
22. В нашей школе существуют дружеские взаимоотношения между учащимися разных классов.		
23. Педагоги нашей школы стараются быть в курсе молодежной моды, особенностей подросткового сленга, музыкальных пристрастий школьников.		
24. Все учащиеся нашей школы считают ее родным домом.		
25. У нас считают, что обеспечение порядка и дисциплины в школе не может быть первостепенной задачей педагогов.		
26. По мнению педагогов нашей школы, ребенок не должен обязательно соответствовать общему стандарту воспитанности.		
27. У нас принято проводить анализ прошедших общешкольных дел вместе со школьниками.		
28. Учителя нашей школы считают свой предмет одним из самых важных.		
29. Мнение большинства педагогов нашей школы таково: результаты контрольных работ, зачетов, экзаменов не могут быть важнее ценностных ориентаций школьников.		

Полученные в ходе опроса педагогов результаты обработать несложно.

Во-первых, необходимо подсчитать сумму баллов, выставленных во второй колонке каждым из опрошенных респондентов. При этом подсчитываются только баллы, проставленные респондентом напротив ситуаций, пронумерованных нечетными числами: 1, 3, 5, 7 и т.д. Ситуации, пронумерованные четными числами, выполняют в данном опроснике специфическую роль балласта, и оценки таких ситуаций не должны учитываться. Затем вычисляется средний балл, характерный для всего педагогического коллектива, – он и будет свидетельствовать об уровне сформированности позиции воспитателя у школьных педагогов.

Во-вторых, таким же образом необходимо подсчитать сумму баллов, выставленных каждым из опрошенных респондентов в третьей колонке. Средний балл будет свидетельствовать о взглядах педагогов на то, как должны обстоять дела в практике воспитания школьников. Причем, анализируя

индивидуальные ответы можно сделать вывод о количественном соотношении педагогов школы, разделяющих те или иные взгляды на воспитание.

В-третьих, необходимо обратить особое внимание на то, как педагог оценивает ситуации под номерами 12, 16, 24. Это так называемые показатели объективности респондента. Если респондент отмечает, что данные ситуации (хотя бы две из них) в полной мере свойственны его школе, относятся ко всем педагогам или учащимся, и выставляет во второй колонке самый высокий балл, то стоит с настороженностью отнестись к объективности всех остальных его ответов. Скорее всего, он старается выдать желаемое за действительное, приукрасить реальную ситуацию, существующую в школе. В таком случае ответы этого респондента не должны учитываться при общем подсчете.

Итак, если при подсчете ответов всех (за исключением вышеназванных) опрошенных респондентов получается средний балл в диапазоне:

- от 15 до 30, то это может свидетельствовать о невысоком уровне сформированности позиции воспитателя у школьных педагогов;
- от 30 до 45 – о среднем уровне сформированности позиции воспитателя у школьных педагогов;
- от 45 до 60 – о высоком уровне сформированности позиции воспитателя у школьных педагогов.

Литература

1. Алексеев Н.Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. - М., 2002.
2. Алексеев Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности. 2002. №2. С. 85–103.
3. Ашмарин И.И., Юдин Б.Г. Основы гуманитарной экспертизы // Человек. 1997. № 3. С. 76–87.
4. Басова В.М. Исследование современной практики воспитания // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2008. Т. 14. № 4 С. 86-90.
5. Белова С.В. Гуманитарная экспертиза как форма профессиональной рефлексии педагога // Вестник Калмыцкого университета. 2012. № 1(13) С. 34-41.
6. Бондаревская Е.В. Гуманитарная методология науки о воспитании // Педагогика. 2012. № 7. С.11-24.
7. Братченко С.Л. Гуманистическая психология как одно из направлений движения за ненасилие. – СПб.: С. Петерб.о-во Я.Корчака, 1999.
8. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). – М.: Смысл, 1999.
9. Брызгалина Е.В. и др. Социально-гуманитарная экспертиза функционирования национальных депозитариев биоматериалов // Вопросы философии. 2016. № 2 С. 18-21
10. Бубер М. Я и Ты / Пер. с нем. Ю.С. Терентьева, Н. Файнгольда; послесл. П.С.Гуревича. – М.: Высш.шк., 1993.
11. Бухаркина М.Ю. Разработка учебного проекта. – М., 2003.
12. Вельков В. В. Куда идёт эволюция человечества? // Человек. 2003. № 2. С.16-29.
13. Воронин А.А. Контуры гуманитарной экспертизы // Человек. 2014. № 1. С. 81–92.
14. Выготский Л.С. Педагогическая психология. Глава XVIII. Основные формы изучения личности ребенка. – М.: Педагогика-Пресс, 1999.

15. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Изд-во Эксмо, 2005.
16. Вульфов Б.З., Харькин В.Н. Педагогика рефлексии: Взгляд на профессиональную подготовку учителя. – М.: ИЧП «Изд-во Магистр», 1995.
17. Григорьев Д.В. Другое будущее теории воспитательных систем // Вопросы воспитания. 2014. № 4. С. 28-31.
18. Громько Ю.В. Мыследеятельность: курс лекций. – В 3-х кн.: Книга 2. Введение в теорию мышления и деятельности – М.: Пушкинский институт, 2005.
19. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. – М.: Изд. корпорация «Логос», 2000.
20. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М., 1996.
21. Демакова И.Д. Гуманизация пространства детства: теория и практика. – Казань, 2003.
22. Демакова И.Д. С верою в ученика. – М: Просвещение, 1989.
23. Демакова И.Д. Должность или призвание. – М.: Просвещение, 1991.
24. Демакова И.Д. Мы идем к детям. – М.: Просвещение, 1992 г.
25. Демакова И.Д. Воспитательная деятельность педагога в условиях парадигмального сдвига: методологический аспект // Образование и саморазвитие. 2013. Т.38. С. 22-30.
26. Демакова И.Д. Януш Корчак: живая педагогика изменяющегося мира. – М.: АНО «ЦНПРО», 2013.
27. Демакова И.Д., Шустова И.Ю. Междисциплинарный подход к выбору методов исследования в теории воспитания // Педагогический журнал Башкортостана. 2021. № 1 (91) С. 30-44.
28. Демакова И.Д., Попова И.Н. Гуманитарная экспертиза как метод научного знания в педагогике // Вестник ПСТГУ. Педагогика. Психология, Вып. 60. 2021. С. 37-48.
29. Демакова И.Д., Шустова И.Ю., Попова И.Н. О методах исследования в сфере воспитания: взгляд на проблему с позиции науки и практики // Вестник

Томского государственного университета. 2022. № 478. С. 154–161. doi: 10.17223/15617793/478/19

30. Детская общность как объект и субъект воспитания: Монография. / Под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. – М., 2012.
31. Дроботенко Ю.Б. Возможности нарративного подхода в исследовании педагогических явлений // Вестник Оренбургского государственного университета. 2021. №4. С. 18-24.
32. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М.: Педагогика. 1987.
33. Загвязинский В.И. О системном подходе к реформированию отечественного образования // Педагогика. 2016. № 1. С. 12-18.
34. Зарецкий В.К. Если ситуация кажется неразрешимой. – М.: Форум, 2011.
35. Звенигородская Г.П. Рефлексивное образование: феноменологический подход. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2001.
36. Зырянова Т.В. Герменевтический метод как способ повышения качества филологического образования (на примере художественной литературы): Дис.... канд.пед. наук: - М, 1998.
37. Изменяющаяся теория воспитания: проблемы и перспективы развития. Монография / Под ред. Н.Л. Селивановой и П.В. Степанова. – М.: АНО Издательский Дом «Педагогический поиск», 2017.
38. Исследовательские методы в теории воспитания: сборник научных трудов. / Под ред. И.Д. Демаковой, И.Ю. Шустовой. – М.: НОУ Центр «Педагогический поиск», 2021.
39. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. – М.: Педагогическое общество России, 2000.
40. Киселева Е.В. Педагогическая экспертиза в теории воспитания // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 4. С. 20-32.
41. Климова С.М. Гуманитарная экспертиза и экспертное сообщество: постановка проблемы // Философские науки. 2017. № 4. С. 68–80.

42. Ковров В.В., Оганесян Н.Т. Теоретические подходы к экспертизе процесса воспитания в школе в аспекте его психологической безопасности // Портал психологических изданий PsyJournals.ru – URL: https://psyjournals.ru/cepp/issue/45358_full.shtml [Теоретические подходы к экспертизе процесса воспитания в школе в аспекте его психологической безопасности - Теоретические и прикладные аспекты деятельности Центра экстренной психологической помощи МГППУ] (Дата обращения: 12.06.2020)
43. Колесникова И.А. Трансдисциплинарная стратегия исследования непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. 2014. № 4 (8). С. 14-23.
44. Корнилова Т. В., Корнилов С. А., Чумакова М. А. Лонгитюдное исследование динамики успешности решения студентами аналитических, творческих и практических заданий // Психологическая наука и образование. 2010. № 1. С. 55–68.
45. Корнилов С. А., Григоренко Е. Л., Смирнов С. Д. Лонгитюдное исследование академических, творческих и практических способностей как предпосылок успешности обучения // Вопросы психологии. 2009. № 5. С. 54–65.
46. Корнилова Т. В. Экспериментальная психология. Теория и методы. М.: Аспект-Пресс, 2003.
47. Краевский В.В. Научное исследование в педагогике и современность // Педагогика. 2015. № 2. С. 13-21.
48. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. и др. Мышление учителя – М. Педагогика, 1990.
49. Кулюткин Ю.Н., Муштавинская И.В. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия. – СПб.: СПбГУПМ, 2002.
50. Куракин, А.Т., Новикова, Л.И. Изучение систем и системный подход в исследовании проблем коллективного воспитания // О системном подходе в исследовании проблемы «Коллектив и личность». – М.: РАН, 1977. – С. 3-16.

51. Леванова Е.А. и др. Социально-педагогические основы исследования систем воспитания в мегаполисе // Образование личности. 2019. № 2. С. 12-20.
52. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975.
53. Лефевр В.А. Рефлексия. – М.: Когито-Центр, 2003.
54. Мареева Е.В. От искусственного интеллекта к искусственной душе // Вопросы философии. 2014. № 1. С. 171–178.
55. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки: учеб.-метод. пособие. – М.: МИРОС, 2001.
56. Мудрик А.В. Включенное наблюдение как метод психолого-педагогических исследований // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2017. № 47. С. 109-116.
57. Наша Ирина. Книга об учителе и учениках. – М: МПГУ, 2011 г.
58. Новикова Л.И. Педагогика детского коллектива. Вопросы теории. – М.: Педагогика, 1978.
59. Новикова Л.И., Куракин А.Т. Школьный ученический коллектив: проблемы управления – М.: Просвещение, 1982.
60. Новикова Л.И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / под ред. Н. Л. Селивановой, А. В. Мудрика; сост. Е.И. Соколова. – Москва: ООО «ПЕР СЭ», 2010.
61. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов – М.: НЦО. 1995
62. Панова Л.В. Рефлексивные умения педагога – Уфа: Академия ВЭГУ; Изд-во «Восточный университет». 2009.
63. Пичугина В.К., Сериков В.В. Гуманитарная парадигма как перспектива преодоления методологического кризиса в педагогике // Педагогика. 2016. № 1, С.19-25.
64. Полетаев И. На ком экономим? // Интернет-газета «Столетие» от 29.08.2014. [Эл. Рес.]. URL:https://www.stoletie.ru/obschestvo/na_kom_ekonomim_683.htm (Дата обращения: 11.09.2021)

65. Поляков С.Д. От прошлого к будущему. Психолого-педагогические очерки о социокультурном контексте развития отечественной школы. – М.: ФИРО, 2016.
66. Поляков С.Д. Педагогическая инноватика: от идеи к практике. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2007.
67. Пономарев Я.А. Психология творчества. Избранные психологические труды. М., 1999.
68. Попова И. Н. Актуальные проблемы педагогов в работе с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации // Перспективы науки и образования. 2021. № 4 (52). С. 64-79. doi: 10.32744/pse.2021.4.4
69. Портал психологических изданий PsyJournals.ru – https://psyjournals.ru/exp/2011/n4/48984_full.shtml [Лонгитюдные исследования: теория и методы - Экспериментальная психология - 2011. Том. 4.
70. Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. – Новосибирск: Наука, 1987.
71. Психолого-педагогическая диагностика в образовании: опыт гуманитарной экспертизы / Под ред. Б. Г. Юдина, Е. Г. Юдиной. М., 2003.
72. Пузанова Ж.В., Троцук И.В. Нарративный анализ: понятие или метафора? // Социология: методология, методы, математическое моделирование (4М). 2003. № 17. С. 56–82.
73. Разумовская Т.В. Анализ и систематизация инновационных практик воспитания // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31295> (дата обращения: 08.11.2022)
74. Рефлексивный подход к психологическому обеспечению образования. Сборник статей – М. Ярославль: «Ремдер», 2004.
75. Рефлексия в инновационной практике школы: монография. / Под ред. И.Ю. Шустовой. – М.: НОУ Центр «Педагогический поиск», 2015.

76. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер.с англ. – М.: Изд. группа «Прогресс»: Универс, 1994.
77. Рождественская Е.Ю. Интер-энциклопедия: нарративное интервью //Интеракция. Интервью. Интерпретация. 2020 Т.12. № 4 С. 114-127. DOI: <https://doi.org/10.19181/inter.2020.12.4.8>
78. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологи. – М.: Просвещение, 1976.
79. Самореализация детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Научно-исследовательский проект. [Электронный ресурс]. URL: <http://do-5-11-individ.firo-nir.ru/index.php/aprobaciya-i-eksp-obsledovaniye/karty-eksp-issled-effektivnosty.html> (дата обращения: 29.08.2021)
80. Селиванова Н.Л. Воспитание в современной школе: от теории к практике / Н.Л. Селиванова – М.: ИТИП РАО, 2010.
81. Селиванова Н.Л., Степанов П.В. Теоретические основы оценки качества воспитания в системе общего образования // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 2014. № 3 (76). С. 76-82.
82. Селиванова Н.Л. Школьное воспитание: новые возможности и потенциальные риски // Доклад для обсуждения на заседании бюро отделения философии образования и теоретической педагогики РАО. 22.09.2020
83. Семенов И.Н. Развитие рефлексивно-методологического подхода в научном творчестве и проектно-организационной деятельности Н.Г. Алексеева // Рефлексивный подход к психологическому обеспечению образования. – М.; Ярослав.: Ремдер, 2004. С. 5–11.
84. Синецкий С.Б. Культурные трансформации в XXI веке: осмысление перспектив // Культурологический журнал. 2012/3 (9). [Электронный ресурс]. URL: kulturn-e-transformatsii-v-xxi-veke-osm-slenie-perspektiv.pdf (Дата обращения: 10.06.2020)
85. Слостенин В.А. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании // Стратегия воспитания в образовательной

- системе России: подходы и проблемы [Под ред. проф. И.А. Зимней. Изд. 2-е, доп. и перераб.] – М.: Агентство «Издательский сервис», 2004. С. 155–161.
86. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. 2-е издание, переработанное и дополненное. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005.
87. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание - М.: Политиздат, 1972.
88. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Философские и психологические проблемы исследования рефлексии. – Новосибирск, 1990.
89. Степанов, П.В. Структура воспитательной деятельности педагога: автореф. дис. ...д-ра. пед. наук: 13.00.01. – М.: ИСРО РАО, 2018.
90. Столин В.В. Самосознание личности - М.: Изд-во МГУ, 1983.
91. Теория и практика воспитания: к 100-летию юбилею Л.И. Новиковой // Журнал заместителя директора школы по воспитательной работе. Управление воспитательным процессом в школе. 2017. №8. С. 35-45.
92. Тубельский А.Н. Школа будущего, построенная вместе с детьми / под ред. А. Русакова. – М.: Первое сентября, 2012.
93. Тульчинский Г.Л. Гуманитарная экспертиза как социальная технология // Экспертиза в социальном мире: от знания к деятельности. – Режим доступа: <http://hpsy.ru/public/x2871.htm>
94. Цыцарев А.А. Социокультурные основания гуманитарной экспертизы. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата философских наук. – Комсомольск-на-Амуре, 2012.
95. Цукерман Г.А., Ермакова И.В. Развивающие эффекты системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова // Психологическая наука и образование. – 2003. № 4. С. 28-34.
96. Шустова, И.Ю. Воспитание ребенка в системе, это возможно? // Вопросы воспитания. 2014. № 4 (21) С. 76-79.
97. Шустова И.Ю. Технологии воспитания школьников с ориентацией на рефлексивный подход. М.: Сентябрь, 2016.
98. Шустова И.Ю. Событийный подход к воспитанию школьников // Вестник Томского государственного университета. 2019. № 438. С. 186-193.

99. Щедровицкий Г.П. и др. Педагогика и логика – М.: «Касталь», 1993.
100. Щедровицкий П.Г. Образование и инновационные сообщества // Открытое образование и региональное развитие: проблема современного знания. – Томск, 2002. С. 12 – 21.
101. Щукина Г.И. Деятельность - основа педагогического процесса // Советская педагогика. 1982. № 2. С. 74 - 77.
102. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды: проблемы возрастной и педагогической психологии; под ред. Д. И. Фельдштейна. - М.: Междунар. пед. академия, 1995.
103. Эльконин Б.Д. Действие как единица развития // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 35-49.
104. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001.
105. Demakova I. D., Shustova I. Yu., Valeeva R. A. (2019). Reconsidered Content of Upbringing in Modern Pedagogy. ARPHA Proceedings, 1. V International Forum on Teacher Education, pp. 907-914.
106. Labov W. (1967). Oral narratives of personal experience. In: Cambridge Encyclopedia of the Language Sciences.
107. Labov W., Waletzky J. (1967) Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. In: Helm J. (ed.) Essays on the Verbal and Visual Arts. Seattle; London: University of Washington Press, pp. 12–44.
108. Selivanova, N.L., Stepanov, P.V., Shakurova, M.V. Novikova`s research school: main ideas and prospects for development // Russian Education and Society. 2016. T.58. №1. С. 1-11.
109. Stroetinga M., Leeman Y., Leeman W. Primary School Teachers' Practices of Collaborating with Parents on Upbringing // School Community Journal. 2021. V. 31. No. 1. P. 259-281.