

Комитет по образованию Санкт-Петербурга
Санкт-Петербургский государственный политехнический университет
Петербургский государственный университет путей сообщения
Санкт-Петербургское психологическое общество
Межрегиональная общественная организация
«Педагогика социального творчества»

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФОРУМ
«Гуманистические идеи педагогики
ИГОРЯ ПЕТРОВИЧА ИВАНОВА
в современном образовании»
КАРМИНСКИЕ ЧТЕНИЯ – 2013

МАТЕРИАЛЫ

Международной научно-практической конференции
«ФИЛОСОФИЯ, ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ
СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ И ТВОРЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ»

5-7 ноября 2013

Санкт-Петербург
2013



УДК 101.9, 111.6, 111.83, 111.84, 116, 124.2, 124.3, 124.4, 124.5, 130.12; 159.9, 159.9-316.6, 159.9.016.5, 159.9.072.43, 159.922, 159.922.2, 159.922.27, 159.923.2, 159.923.33, 159.923.5, 159.924.24, 159.928.23, 159.938.362.63, 159.947.23; 17.022.1, 17.021.2, 17.021.3, 17.023.6, 17.026, 17.026.2, 17.026.4, 177.7; 371.47.022, 371.485, 378.184, 37.011.3, 37.013.2, 37.013.42, 37.013.77, 37.026, 37.032, 37.034, 37.035, 37.036.5, 37.062, 37.064, 37.068, 371.385.3, 371.385.4, 371.386.7, 371.388, 37.086, 364.043.4

ББК 74, 87, 88

Редакционная коллегия:

Аванесян И.Д., Захаров К.П., Касьяник П.М., Платонова С.М., Ситников В.Л.

Печатается по решению кафедры инженерной педагогики и психологии института гуманитарного образования Санкт-Петербургского государственного политехнического университета и кафедры прикладной психологии Петербургского государственного университета путей сообщения

Статьи и тезисы публикуются в авторской редакции

КАРМИНСКИЕ ЧТЕНИЯ - 2013

Материалы Международной научно-практической конференции «Философия, психология, педагогика развития социальной активности и творчества личности» 5-7 ноября 2013г. – СПб.: Айсинг, 2013. –360 с.

Издание второе, исправленное и дополненное

Сборник включает материалы, присланные участниками Педагогического форума «Гуманистические идеи педагогики Игоря Петровича Иванова в современном образовании», посвященного 90-летию со дня рождения выдающегося ученого, создателя теории и методики коллективной организаторской деятельности, основанной на принципах общей заботы и творческого содружества поколений. Материалы содержат результаты современных отечественных и зарубежных (Беларусь, Израиль, США, Франция, Украина ...) теоретических исследований в области истории, философии, психологии, педагогики социального творчества и описания конкретного опыта работы на основе концепции и технологии И.П. Иванова, начиная с дошкольного возраста до вузовского и послевузовского этапа развития социальной активности и творчества личности.

ISBN – 978-5-91753-073-4

ББК 74, 87, 88

@ Авторы статей

@ В.Ситников, коллаж

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПЕДАГОГИКА ОБЩЕЙ ЗАБОТЫ

Аванесян И.Д., Гнездилова В.В. Методика объединяющая людей	7
Дементей Н.В., Платонова С.М. Педагогика заботы в нравственном воспитании школьников России и США.....	10
Емельянова И.Н. Педагогика заботы – основа духовного развития личности	12
Занаев С.З. Особенности развития всеобщего политехнического образования в педагогической деятельности А.С. Макаренко	15
Каплунович И.Я., Каплунович С.М. Педагогика общей заботы как верификация культурно - исторического и деятельностного подхода к воспитанию	18
Козырева Т.В. Потенциалы социального творчества, способствующие развитию социальной активности личности.....	22
Котова С.А. Здоровьесозидающая деятельность образовательного учреждения и педагогика общей заботы И.П. Иванова.....	24
Мирошниченко А.А. Педагогика общей заботы как основа подготовки к воспитательной работе будущих педагогов.....	28
Нагавкина Л.С. Творческое содружество поколений в педагогике общей заботы.....	29
Онищенко Э.В. Коммунарское движение как феномен отечественного образования XX и XXI веков	39
Островски А. Платонова С.М. Становление личности школьника в коллективной организаторской деятельности	40
Поляков С.Д. Некоторые аспекты «биографии» педагогики коллективного творческого воспитания	49
Ситников В.Л. Педагогика заботы - источник гуманистической психологии командообразования.....	54
Соколов Р.В., Соколова Н.В. И.П. Иванов, его предшественники и последователи.....	65
Титова Е.В. Методологический потенциал концепции И.П. Иванова.....	67
Царёва Н.П. Социальное творчество как современная форма реализации идей коммунарской педагогики.	77

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Березовская И.П. Антиномии образования.....	84
Бернацкий Г.Г. Национальная культура и конституционный строй России	86
Бернацкая А-М.В., Евдокимова Ж. М., Паршина И.А., Сапожникова Л.А. Развитие социальной активности и творчества студентов в СНО «Компас»	91
Бирюкова О.И. Актуальность проблемы культуросообразного изучения курса «История русской литературы XVIII века» студентами-филологами.....	92
Боровков М.И., Медведев Д.С. Роль личности преподавателя в формировании патриотического сознания студентов.....	93
Буренина С.Ю., Новикова А.Г. Технология КТД – форма организации учебной практики студентов педагогических специальностей	97
Бухарова Н.Г. Роль проблемного обучения в развитии творческой активности обучающихся	100

Гулк Е.Б. Использование принципов педагогики коллективной творческой жизни в процессе обучения предметам гуманитарного цикла в техническом вузе.....	102
Гусаковский М.А. Коллективная творческая деятельность как перформатив и ее воспитательные возможности.....	106
Жиндеева Е.А. Контекстное обучение как технология изучения художественного произведения в вузе	113
Иванов М.В. Эволюция типов личности в исторической перспективе.....	116
Казначеева Н.Б. Особенности преподавания психологии и педагогики у китайских студентов.....	121
Кругликов В.Н. Опыт применения интерактивных форм обучения в контексте реформы высшей школы.....	122
Лебешева А.А. Проблема социальной активности студенческой молодежи в высшей школе	125
Миновская О.В. Историческая реконструкция как пространство социального творчества учащейся молодежи	129
Мотаевская А.П. Развитие социальной активности личности в процессе изучения общественных дисциплин.....	131
Петроченко А.В. Коллективная творческая деятельность как основа организации работы профильного лагеря	133
Поутола Т.В., Платонова С.М. Условия реализации методики коллективной организаторской деятельности	136
Родионова Е.А. Мотивационные ресурсы инновационной активности личности.....	139
Семенова Л.Б., Кочеткова М.Т. Коллективная творческая деятельность как основа развития социальной активности личности	143
Сорокин А.И. Установки на социальную активность и творчество студентов в изучении философских дисциплин.....	145
Шилова Е.А., Горшкова И.А. Интерактивный формат как инструмент формирования социальной и творческой активности студентов заочной формы обучения.....	146

ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ КОЛЛЕКТИВНОГО ТВОРЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

АГШШ им. А.П.Гайдара Сбор старшеклассников – летний палаточный лагерь.....	149
Беляков Ю. Д. Перечитывая заново.....	158
Герасимова И.Л., Ветлужских Е.А., Мишина О.Ю., Полякова О.В., Топорова И.В. Развитие идеи педагогики общей заботы в современных условиях.....	164
Демб А.С., Захаров К.П. Коммунарский сбор.....	166
Дёмкина Е.К. «Педагогика общей заботы» как способ реализации «концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России».....	177
Добрецова Н.В. Студенческое научное общество «компас» как один из механизмов развития социальной активности и творчества студентов	180
Душкина А.И., Мосейкова А.В. Нести добро и радость людям.	187
Захарова А.А. Владимирский областной педагогический отряд «Родник»: 35 лет верность традициям.....	190
Каплунович С.М., Каплунович И.Я., Алексеева Л.И. Коллективные творческие дела в управлении виртуальным общением подростков	193
Карагачева М.В., Комарова А.В., Ситников В.Л. Забота и ответственность куратора – основа формирования профессионализма студентов	195

Коваль С.Б, Милыева В.В. Развитие личности ребенка в системе коллективного творческого воспитания	205
Корягина Н.В., Васильева Т.В. Коллективная творческая деятельность – ведущая технология школы творческого взаимодействия.....	206
Крапивина Л.А. Эмерджентный эффект невидимых активов разновозрастных объединений гуманистической направленности.....	209
Лактионов И. История студенческих педагогических отрядов Ленинграда -Санкт-Петербурга.....	219
Могучая И.В. Сотворчество педагога и студентов педагогического колледжа в постижении смысла романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание».....	222
Петренко Т.В. Развитие творческой активности школьников с помощью проведения конкурса «класс года» в специализированной школе	226
Платонова С.М. Модель взаимообогащающего межфакультетского и внутри-факультетского общения студентов как фактор повышения их самостоятельности и качества профессиональной подготовки	227
Смирнова Г.Э., Захаров К.П. Ведущие идеи педагогики общей заботы.....	233
Савинова Л.Ю. Использование коллективных творческих дел в воспитании ценностных отношений младших школьников	236
Тузова В.Л. Развитие отношений общей творческой заботы воспитателей и воспитанников в коллективной творческой жизнедеятельности	237
Шихова Т.Я., Куляпин А.С., Голованова Н.А. Педагогика сотрудничества и тьюторское сопровождение.....	243
Юнтунен О. Забота как принцип дошкольного воспитания.....	246
 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ И ТВОРЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ	
Башманова Е.Л. Проблемы развития социальной активности в современной социокультурной ситуации	258
Боровков М.И., Медведев Д.С. Психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса в вузе.....	259
Вареница А.А. К проблеме лидерства и успешности в подростковом возрасте	264
Груздева М.В. Коллективная творческая деятельность в детских патриотических объединениях.....	268
Дзукаева Д.О., Павловец Г.Г. Профессиональное самоопределение молодежи как условие социальной активности	271
Ермакова Е.С. Особенности креативности студентов различных специальностей.....	274
Зенкина И.К., Чернова Г.Р. Лидерские качества подростков	276
Иванов М.В. Психология творчества и педагогика в современных условиях	278
Касьяник П.М., Фаррелл Дж.М., Шоу А.А. Схема-ориентированный подход в практической работе психолога	281
Комарова А. В., Слотина Т.В. Современное понимание личности и коллектива сквозь призму взглядов А.С. Макаренко и И.П. Иванова	286
Кононова О.Б. Образ человека и смысложизненные ориентации старшеклассников, включенных в коллективную творческую деятельность.....	294
Молдован Н.А. Мотивационные и личностные детерминанты участия женщин в женских общественных организациях	298

Монгуш Ч.Н. Сравнение структуры мотивационных компонентов студентов различных регионов.....	299
Мыщикова К.С., Чернова Г.Р. Отношение к рок-музыке представителей разных социальных групп	303
Николаева Е.И. Психологические и психофизиологические основания необходимости получения трудовых навыков в школе	306
Новикова Е.С. Творчество для малодетных и многодетных матерей	309
Оленникова М.В., Скурская М.А. Исследование представлений юношей о мужских архетипах.....	311
Осипова Е.Б. Учить тому, каков есть сам: Виктор Франкл – основатель концепции логотерапии.....	315
Пырьев Е.А. Диагностика эмоционального аспекта мотивации учебной деятельности студентов вуза	320
Русалинова А.А. Проблема коллективизма как основы духовно-нравственного развития личности в современном обществе.....	323
Стреленко А.А. Сопровождение виктимной личности учащихся в учебной и внеучебной деятельности	327
Хороших В.В., Ржанкова И.В. Проявление эмпатии у детей младшего школьного возраста из неполных семей.....	329
Чернякевич Е.Ю., Котенева А.Э. Особенности мотивации трудовой деятельности подростков-промоутеров.....	333
Шурупова М.Ф. Научно-популярный фильм как средство расширения учебно-пространственной среды лекций по психологии.....	337
Головкина О.В., Кругликов В.Н. Исследование мотивационной сферы учащихся магистратуры.....	339
Дерягин Н.П. Воспитательные возможности интернета.....	341
Ковтун Г.В. Коллективное творческое воспитание подростков в командной деятельности	345
Козырева Т.В. Клубы исторической реконструкции как формы организации социального творчества.....	350
Логинова Е.А. Всё заложенное в детстве имеет продолжение в жизни.....	352
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	355

ПЕДАГОГИКА ОБЩЕЙ ЗАБОТЫ

*Аванесян И.Д. (Россия, Санкт-Петербург),
Гнездилова В.В. (Беларусь, Минск)*

МЕТОДИКА ОБЪЕДИНЯЮЩАЯ ЛЮДЕЙ

«Каждая высшая психическая функция появляется в процессе развития дважды: сначала как функция коллективного поведения, как форма сотрудничества или взаимодействия, как средство социального приспособления, а затем вторично как способ индивидуального поведения ребёнка»¹

Л.С. Выготский

Основные теоретические положения, смысловая доминанта педагогики И.П. Иванова прежде всего связаны с такими понятиями как «коллектив», «коллективная творческая деятельность», «воспитательные отношения», «содружество поколений», «общая забота». Именно коллективная творческая деятельность направлена на развитие и формирование демократической творческой личности гражданской направленности.

Методическая система, разработанная И.П. Ивановым, его последователями и учениками, многоуровневая. В ее основе – комплекс логически взаимосвязанных идей и теоретических положений.

Ему удалось не только выдвинуть дерзкие новаторские идеи, но и обосновать ответ на вопрос как реализовать их на практике. В педагогике Игоря Петровича заложен механизм перестройки воспитательных отношений, преодоления авторитаризма и отношений чрезмерной опеки.

Эти педагогические идеи, принципиально отличались от принятых в общепедагогической практике нашей страны в 50-70-е годы.

И.П. Иванов во главу угла ставит проблему воспитательных отношений.

Воспитательные отношения, отношения между воспитателем и воспитанниками – суть любой воспитательной системы, и развиваются они на разных основаниях. Каждый тип воспитательных отношений «работает» на определенную цель. В педагогическом процессе авторитарные отношения рожают соответствующий инструментарий. Развитие свободной творческой личности, ориентированной на созидание и нравственную духовность, возможно в условиях преодоления традиций авторитаризма и становления между поколениями и внутри каждой возрастной группы гуманистических отношений творческого содружества. Вот идеал, вот вершина.

¹ Л.С. Выготский, собр. соч., т. 5, М., 1983 г., стр. 197

«Воспитательные отношения общей творческой заботы воспитателей и воспитанников – вот волшебная сила, это главная наша идея, главный мотив, основа всей концепции воспитания в современных условиях» – пишет И.П. Иванов.

Их сущность раскрывается в цепочке ответов на вопросы методического характера:

– Какими путями достигаются поставленные цели?

– Какими должны быть методы и приемы воспитательного процесса?

– Как строить отношения на паритетной основе?

– Какой должна быть позиция воспитателя и содержательная основа взаимодействия?

– Как организовать совместную деятельность и при каких условиях становится возможным развитие товарищеских отношений между взрослыми и детьми, между самими детьми?

Следующее положение развивает предыдущее и связано с ценностно-смысловой основой взаимодействия воспитателей и воспитанников.

Общая гражданская забота об улучшении жизни людей и собственной жизни, совершенствование окружающего мира и есть объединяющее начало, мощная воспитательная сила. Ребенок, как утверждает И.П. Иванов, не субъект воспитания, а субъект жизни, ее преобразователь. (Если Ш. Амонашвили говорит: «Нужно облагораживать среду вокруг ребенка», то И. Иванов предлагает облагораживать среду вместе с детьми).

Забота – как педагогическая категория – у И.П. Иванова определяет сущность воспитания и наполняет содержанием взаимодействие детей и взрослых.

Жизнь – вот верховная цель, именно она увлекает за собой воспитанников, она должна быть главной заботой, а воспитание идет, как пишет И.П. Иванов, «по ходу решения жизненно важных задач».

Данное положение ориентирует нас на поиск методик, приемов, побуждающих детей осуществлять эту заботу, на создание условий, способствующих развитию действий, умений, направленных на улучшение окружающего мира, совершенствование себя как личности, поиск ответов на методические вопросы.

Что есть окружающая жизнь: это то, что за порогом дома, школы? Или же дом, школа, ближайшее окружение?

Как организовать «разведку» дел, научить каждого думать и видеть нужную в жизни работу?

Как включить каждого в планирование, организацию и оценку совместных дел, направленных на улучшение окружающей жизни?

Кто ответствен за результат?

Выдвигая идею об «общей творческой заботе» воспитателей и воспитанников, Игорь Петрович рассматривает творчество не как технику исполнения, а, прежде всего, как возможность реализовать природную тягу человека к свободе в

сфере социальной жизни, социальное творчество как напряжение мысли, рождение идей, заряд к действию, как источник эмоционально-нравственного, созидательного опыта растущего человека, как способ существования.

Коллективная творческая деятельность – основное средство методики, дающее ответы на поставленные вопросы. Для такой деятельности характерны практическая и творческая направленность, коллективная организация.

Методика коллективной организации жизнедеятельности – стержень всей методической системы коммунарского движения.

«Союз энтузиастов» (СЭН), создавший алгоритм деятельности на условиях общественной организации, по сути дал ответ на вопросы, как обеспечить право детей думать над тем, как строить жизнь в своей организации (пионерской), проявлять инициативу и самостоятельность.

И вновь вопросы методического характера:

- Как вовлечь каждого в коллективную творческую деятельность?
- Какое содержание может быть источником творчества?
- Что сделаем? Как?
- Если творчество – это всегда выбор, то как его обеспечить?

Пять содержательных направлений коллективной творческой деятельности и шестиэтапный путь их осуществления дают ответы на эти и другие вопросы.

Педагогический смысл методики коллективного творческого воспитания даст обоснование группе взаимосвязанных методов и приемов, предложенных И.П. Ивановым.

Это:

- методы товарищеского приучения;
- методы товарищеского побуждения;
- методы товарищеского убеждения.

Целостность же всей методической системы обеспечивается методикой комплексной организации воспитательного процесса, в которую И.П. Иванов включает:

- планирование и осуществление воспитательной работы по тематическим периодам,
- реализацию шести взаимосвязанных стадий коллективной творческой деятельности воспитателей и воспитанников,
- применение системы функций товарищеской воспитательной заботы.

В противовес «педагогике одностороннего воспитательного воздействия», дробного понимания и осуществления воспитательного процесса, И.П. Иванов развивает и утверждает идею этапно-циклического характера воспитательного процесса, в котором одинаково важным и значимым является как самовоспитание педагога и воспитание педагогом воспитанников, так и взаимовоспитание, и самовоспитание воспитанников и воспитание ими воспитателей.

Выявление новых жизненно-практических и воспитательных задач вызывает новый цикл развития воспитательного процесса, в котором особое место занимает вопрос духовного внутреннего отношения к растущему человеку.

В педагогике общей заботы, составляющей основу методической системы, есть три взаимосвязанные закономерности, а именно:

- *целеустремленность, или единство образа жизни и воспитания;*
- *товарищество поколений;*
- *гуманизм воспитания.*

Наш опыт общения и работы с И.П. Ивановым даст основание утверждать: для него, прежде всего и важнее всего, была личность. Его волновали вопросы, как сделать жизнь человека полноценной и полнокровной, как создать условия, чтобы дети думали, участвовали в организации жизнедеятельности и были ответственны за свои действия? Как строить отношения, чтобы не подавлять, а развивать природные силы ребенка? Сама жизнь и воспитание – самое увлекательное для ученого и практика И.П. Иванова. Не удивительно, что его методика была подхвачена и стала народной, а в дальнейшем так растворилась (в том числе и в педагогической науке), что многим казалось, что она возникла сама по себе.

Для нас же, для нашего профессионального сознания, очень важно осмысление и освоение данной концепции с точки зрения дальнейшей ее разработки.

Методическую систему, разработанную И.П. Ивановым и его последователями, при всей технологичности нельзя рассматривать как регламентированную и заданную раз и навсегда. Она открыта для развития. С учетом прошлого опыта, настоящего и будущего времени. Эта открытость прежде всего обеспечивает системой идей, положенных в основу методики.

*Дементей Н.В. (Белоруссия, Минск),
Платонова С.М. (Россия, Санкт-Петербург)*

ПЕДАГОГИКА ЗАБОТЫ В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ РОССИИ И США

В настоящее время в педагогике остро стоит вопрос нравственного воспитания детей и подростков. Значительная часть школьников не задумывается о благополучии ближних, не стремится помогать людям, ориентирована, прежде всего, на получение удовольствия от жизни, материальное обогащение. Особой проблемой является установка части родителей на воспитание эгоистичного человека как более способного к жизни в современном обществе. Отправляя ребёнка в школу, некоторые родители дают ему наказ: «ни с кем не делись», «бей первым» и т.д. Заботясь о счастье ребёнка, родители внушают ему эгоистические установки. Но будет ли счастлив воспитанный таким образом ребёнок? Будут ли счастливы родители, ребёнок которых вырос потребителем? Скорее всего, они станут первыми, кто пострадает от его эгоизма, и будут обижаться, переживать: «Как же

так, мы всё для него делали, а он сегодня не хочет нам помочь...». Но разве не родители научили его думать только о себе? Вторым, кто страдает, будет будущая семья этого ребёнка. Ведь семейные отношения должны строиться на умении уступать, договариваться, помогать друг другу. Американский психолог Эрик Фромм написал книгу «Искусство любить», в которой показал, что искусство любить предполагает умение думать о другом человеке, чувствовать и понимать его и этому искусству тоже надо учиться. Наконец, от такого воспитания пострадает и сам ребёнок. Эгоисту трудно быть счастливым. Нарцисс в греческой мифологии – фигура трагическая, ведь никто не любит его так, как он любит себя. Эгоист судит о других людях по себе, он не может доверять людям, он выстраивает конкурентные отношения и ждёт неприятностей, обмана, подвоха.

В год во всём мире погибает от самоубийства около 2 миллионов человек! То есть каждый год добровольно уходят из жизни население большого города. Чаще всего уход из жизни связан с одиночеством. Американские учёные в конце 80-х годов пришли к выводу, что людям не хватает счастья вследствие разобщённости, одиночества, и преодолеть эту проблему можно, научив людей заботиться друг о друге. А для этого нужно уже школьников включать в заботливую деятельность. Профессор Нел Ноддингс пишет о том, что «Забота – это просто теплое чувство, которое делает людей добрыми и способными любить. В заботе есть стремление к совершенству. Когда мы заботимся, мы стараемся сделать все, что можем для тех, о ком мы заботимся...»

Американские исследователи Джордж Ноблит и Дуайт Роджерс пишут о том, что забота – не программа и не вид деятельности, это скорее ценность, на которой основаны отношения – тот род отношений, который хорошие учителя культивируют годами. Поскольку забота – ценность, а не средство, ее нельзя использовать как орудие для достижения определенных целей. Забота, предполагают они, должна быть понята как контекст, который создает возможности. А возможности – это то, для чего служит все образование. Вот почему ученые рассматривают заботу как истинное педагогическое явление. Именно заботе надо обучать – это путь приближения к себе, к группе, к сообществу и ко всему обществу.

Ленинградский учёный, академик Игорь Петрович Иванов открыл заботу как ключевое педагогическое явление в конце 60-х годов, однако, американцы приписывают это открытие себе. Корни открытия И.П. Иванова лежат в народной педагогике, в педагогике С.Т. Шацкого, А.С. Макаренка, А.П. Гайдара, В.А. Сухомлинского и других отечественных педагогов. Игорь Петрович Иванов, характеризуя заботу как сущность воспитания, выделял, прежде всего, следующие требования к её осуществлению: боевой, творческий характер заботы – основа дисциплины борьбы и преодоления; постоянство заботы – источник традиций чести и красоты коллектива; духовная красота и успешность заботы – генератор радостного, уверенного, мажорного тона жизни коллектива.

Однако сегодня в практике работы отечественных школ педагогика Иванова востребована недостаточно. Мы понимаем, что одной из причин является переход нашего общества к капиталистическому, вследствие чего возникла ориентация на западные и американские модели образования. В связи с этим вновь обратимся к американскому опыту как к опыту капиталистической страны. Исследования заботы, их размах в американской педагогической науке производят впечатление. Были осуществлены программы, которые давали возможность школьникам заботиться о других. Например, Дебора Эдвард – сотрудник Детского музея в Остине – разработала и провела в жизнь программу молодых добровольцев в помощь музею. Среди них были ребята от двенадцати до восемнадцати лет. Они проводили в музее от 6 до 10 часов ежедневно во время летних каникул. Программа «Магия С» была разработана в балтиморской средней школе для учеников, у которых были проблемы с поведением. В течение трех лет ученики раз в неделю проводили в доме для престарелых и помогали им. Эта программа, основанная в начале 80-х годов, распространилась по всей стране. Результаты этих программ показали, что ученики, вовлеченные в эти программы, не так подавлены, как были ранее, у них возрастает самоуважение.

В Нью-Йорке была реализована программа, суть которой состояла в том, что она позволяла младшим подросткам заботиться о маленьких и старых людях. Исследователь программы считает, что в заботе есть три компонента: чувства по отношению к другим, действие по отношению к другим и ответные чувства и действия тех, о ком мы заботимся. Очень важным является выделение американскими исследователями последнего компонента, который вызывает в детях чувство гордости собой, удовлетворённость собственными действиями, желание и дальше участвовать в заботливой деятельности. Сегодня американские школьники активно участвуют в волонтерском движении, в заботе о пенсионерах и инвалидах, то есть делают то, что традиционно делали наши пионеры. Участие в такой деятельности позволяет им зарабатывать общественный бал, который учитывается при поступлении в колледж.

Специалисты утверждают, что эпидемия одиночества расширяется. Всё это делает необходимым возрождение традиций коллективного творческого воспитания.

Емельянова И.Н. (Россия, Тюмень)

ПЕДАГОГИКА ЗАБОТЫ – ОСНОВА ДУХОВНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Наука педагогика за несколько столетий своего существования создала великое множество научных постулатов, освоила большое разнообразие методов воспитания, описала тысячи эффективных технологий; но не научилась гарантированно делать человека духовным и нравственным. Воспитание в личности духов-

ности и нравственности классики педагогики отнесли к сфере великого педагогического искусства.

Между тем, именно духовно развитая личность становится все более востребованной современным обществом. Утрата духовно-нравственных начал в нашем обществе сказывается на всей системе общественных и личностных отношений. Пересмотр идеологии воспитания вызвал к жизни новые ориентиры, которые нашли отражение в духовно-нравственных ценностях общества: отечество, свобода, семья и др. Эти ценности обозначены в федеральных государственных образовательных стандартах нового поколения в качестве ключевых для воспитания личности в современной школе.

Очевидно, что в современных условиях актуальным становится педагогический опыт, который содержит в себе духовное начало. Опыт Игоря Петровича Иванова и его соратников по созданию педагогики заботы относится к этой сложной области педагогической деятельности.

Духовность – это высокие стремления человека, которые согласуются с общественно-значимыми идеалами (смыслами) и направляют жизненную энергию человека на преобразование своего внутреннего мира и служение людям. Вся идеология педагогики заботы выстраивается под лозунгом: «Наша цель – счастье людей». Не поиск своего места под солнцем, личностные достижения и самореализация, а люди близкие и дальние, которые нуждаются в помощи и заботе являются смыслом коллективной организаторской деятельности коммунарских коллективов. И эта высокая цель – нести радость людям – заставляет коллектив и личность развиваться.

Человек не рождается духовным или бездуховным. Душу нужно поднять, пробудить, а для этого необходим стимул, толчок. Человека нужно поставить в ситуацию, которая будет требовать духовного напряжения. Поиск дела для себя и для людей является такой стимулирующей ситуацией. Сознание человека развивается на проблемы других людей, а мысль начинает работать на поиск вариантов помощи этим людям. Великий педагогический смысл формулы «для себя и для людей» заключается еще и в том, что человек не должен забывать о ценности своей личности: не самоотречение и самоотрицание, а возможность саморазвития должна быть найдена в тех делах, которые все будут осуществлять вместе, созидая общую радость.

Развиваются духовные стремления в процессе свободной деятельности, только труд, который воспринимается человеком как свободный, приносит подлинное счастье, считал К.Д. Ушинский. Мерилом человека является дело. Человек должен уметь находить дело. Сама постановка вопроса делает переворот в сознании: не тебе должны что-либо предлагать и навязывать, развлекаая или развивая; а ты сам должен найти свое дело. Только свое дело делает жизнь наполненной смыслом.

Духовное развитие личности стимулирует среда. Каждый, кто погружается в атмосферу коммунарского сбора, всем своим существом начинает чувствовать изменения, которые в нем происходят. Можно очень много рассказывать про педагогику заботы, методику КТД и коммунарский сбор, но понять на уровне логики атмосферу, которая создается в коммунарской среде, невозможно. Человек должен прожить определенное время в этой среде для того, чтобы начать хоть немного по-другому смотреть на себя, на людей и на мир.

Дух проявляется в стремлении и способности человека к саморазвитию, самосозиданию. Когда на общем сборе, обсуждая проведенное дело, спрашивают каждого: Что удалось? Что не удалось? Почему? – это заставляет человека посмотреть на себя, на своем месте и роль в общем деле, подумать, куда и как он направил свою жизненную энергию. Последействие – это такой же важный этап в коллективной организаторской деятельности, как и коллективный поиск, коллективная организация, коллективное проведение и коллективное обсуждение дела. Даже, когда проведено КТД, закончился сбор, прошли все обсуждения сознание не может одновременно остановиться, внутренняя работа продолжается.

Человек имеет ограниченный дух и ограниченную перспективу жизни, но он способен выйти за пределы своей ограниченности, благодаря творчеству. В творчестве происходит высшее проявление духовной деятельности. Творчество помогает человеку выйти за пределы обыденности существования, встать на путь познания истины, добра и красоты. Каждое дело творчески, а иначе зачем! – это ключевой постулат методики коллективного творчества. Любое дело – это всегда созидание чего-то нового. Пусть творческий продукт, который создан детьми, будет долек от культурных эталонов, но процесс его создания принес радость и это не может не нравиться. Критика допустима и даже необходима, но она не может быть уничтожающей. Вот почему, любое осуждение начинается с анализа успеха, а потом уже неудач.

Человек живет и развивается в системе отношений, где высшим проявлением человеческого в человеке является любовь. Путь к душе человека лежит через любовь. Продуктивная любовь (по Э. Фромму) связана с заботой, ответственностью, уважением и знанием человека. Именно эти продуктивные отношения и культивируются в педагогике заботы. В системе коммунарских отношений учатся принимать человека таким, какой он есть. Каждый человек интересен как личность, его уважают за особенность, чувствуют ответственность за его неудачи, проявляют о нем заботу, стараясь принести толику радости. Это и делает человека счастливым.

Развитие духа связано с внутренней борьбой человека. Быть человеком значит иметь ограниченный дух и ограниченную перспективу жизни и человек на протяжении всей жизни несет бремя этого предела. Развитие духа имеет некоторую ограниченность, некое «инобытие» считает известный русский философ

И.А. Ильин. Человек подвержен слабостям, страстям. Духовное развитие связано с работой над собой, с освобождением от «инобытия». Коммунарские отношения существенно сокращают дистанцию между людьми и предполагают возможность узнать о себе правду: расскажи мне обо мне, – это известная форма коллективного разговора. Иногда разговор бывает крайне неприятен, но просто необходим для развития человека. Уметь принять и прожить не всегда приятную правду о себе, значит освободиться от страстей, от своего инобытия, выстоять в борьбе с самим собой. Ведь, как известно, борьба с самим собой – это самая сложная борьба.

Педагогика заботы – это забота о развитии и сохранении в человеке человеческого. Человек должен прийти к пониманию, что его существование имеет высокое предназначение, он должен не просто проживать отведенное судьбой время, а выполнить важную человеческую миссию сделать себя и людей счастливыми.

Занаев С.З. (Россия, Москва)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВСЕОБЩЕГО ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ А.С. МАКАРЕНКО

Центральным принципом педагогической системы Макаренко, его главным кредо, являлось следующее: если создать крепкий коллектив, исповедующий гражданские ценности, то какими бы специфическими чертами ни обладал трудный подросток, он все равно перевоспитается и станет таким же, как все колонисты, – гражданином своей страны, но сохранит при этом и свои индивидуальные особенности.

М.В. Богуславский

В многогранной педагогической, общественно-научной и публицистической деятельности А.С. Макаренко особенно важное значение имеет его вклад в развитие трудового обучения, воспитания и политехнического образования подрастающих поколений.

Изучение обширного опыта отечественной педагогики в этом направлении приобретает актуальность, учитывая, что руководством нашей страны поставлены задачи модернизации и инновационно-технологического развития страны. Для осуществления этих решений необходимо переосмысление достижений отечественной педагогики по осуществлению всеобщего политехнического образования. Яркой, оригинальной, неразрывной, составной частью которого является опыт практической психолого-педагогической, организационной деятельности, отраженный в богатом наследии А.С. Макаренко. Сравнительный анализ периода его работы показывает, что в это время в соответствии с требованиями промышленно-экономического развития страны осуществлялось совершенствование и реконструкция различных отраслей народного хозяйства, широко внедрялась и распространялась новая техника, повсеместно развивалась механизация. Все эти переме-

ны настоятельно диктовали необходимость повышения общекультурного уровня населения и специальной технической подготовки кадров различных направлений. На решение этих задач были направлены различные организационные мероприятия по преобразованию системы профессионального образования, массового политехнического обучения подрастающих поколений.

В эти годы велись интенсивные дискуссии и поиски дидактической системы развития трудового обучения, воспитания и всеобщего политехнического образования. Активное участие в них принимал также А.С. Макаренко, проводивший анализ и переосмысление обширного опыта своей деятельности, и распространявший его в многочисленных выступлениях, дискуссиях, лекциях, публикациях на страницах различных изданий.

Изучение наследия ученого-педагога показывает, что в процессе разных видов образовательно-воспитательной, учебно-производственной деятельности А.С. Макаренко вместе со своими коллегами и учениками старался находить наиболее оптимальные решения из различных возникавших жизненных ситуаций и сложностей. Действенное значение имело то, что ему вместе со всем коллективом его образовательно-воспитательных учреждений на тернистом пути становления и развития удалось сплотиться в единую команду, объединенную общезначимыми для всех перспективными целями. В процессе, которого и осуществлялось всеобщее разностороннее политехническое образование, трудовое обучение и воспитание.

Показательным также является то, что во всех направлениях развития и совершенствования разносторонней деятельности своих учреждений А.С. Макаренко вместе со своим коллективом изыскивал возможности и пытливо стремился овладеть, а зачастую он сам создавал и применял наиболее действенные психолого-педагогические, управленческие, производственные методы и технологии. Отправными точками успешного подъема учебно-производственной деятельности его учреждений, являлось привлечение грамотных преподавательских, инженерно-технических кадров, обладавших необходимыми организаторскими, психолого-педагогическими качествами.

При этом важное значение имеет то, что в различных видах учебно-производственной деятельности, А.С. Макаренко вместе со своими коллегами и воспитанниками получали разносторонние политехнические знания умения.

Для отечественной педагогики представляет интерес опыт осуществления взаимосвязи школы с жизнью в работе учреждений А.С. Макаренко. Вместе с решением различных образовательно-воспитательных задач, коллектив коммуны занимался пропагандой и распространением политехнических знаний по современным методам сельскохозяйственного производства среди окружающего населения. Результатами и плодами самоотверженного труда воспитанников колонии ак-

тивно интересовались жители окрестных деревень, которых занимали приемы и способы земледелия, скотоводства, переработки сельхозпродукции.

Огромное общественно-социальное значение имело принятия ими коллективного решения по осуществлению слияния с колонией в Куряже. На которое они, во главе с А.С. Макаренко настроились не только как на выполнение важнейшей политико-государственной задачи, но и как на оказание реальной помощи детям, своим сверстникам, попавшим по разным причинам в тяжелые, драматические, жизненные ситуации. Решению этой сложнейшей проблемы, во многом способствовало то, что они все действовали как единая слаженная коллективная команда, объединенные общезначимой целью.

В дальнейшем, в коммуне им. Ф.Э. Дзержинского, А.С. Макаренко также с помощью найденного соответствующего специалиста, вместе с коллективом прошли все основные этапы по освоению различных видов и технологических процессов производства разных изделий. При этом они не только получали ценный опыт и обширные политехнические знания и умения, но и проходило их трудовое, творческое, производственное становление и закалка, как единой сплоченной команды. Это осуществлялось также при изыскании оптимальных путей, методов и средств, решения и выполнения, возникавших различных организационных, производственно-технологических задач. В последующем А.С. Макаренко тесно опираясь и творчески взаимодействуя с основным составом коллектива коммуны, начал с успехом осваивать производство технологически более сложных изделий, пользовавшихся тогда огромным спросом.

В педагогическом отношении важное значение имеет то, что на каждом этапе становления, в процессе решения и выполнения различных возникавших учебно-образовательных, промышленно-производственных, жизненных ситуаций и сложностей, единый коллектив учреждений А.С. Макаренко получал ценный разносторонний опыт воспитательного социально-психологического, развивающего взаимодействия и сотрудничества.

В последующем как ведущий ученый-педагог, занимаясь анализом, обобщением и распространением своего богатого опыта педагогической, общественно-социальной деятельности А.С. Макаренко проводил сравнительное изучение общего состояния отечественного образования. Показательную оценку преимущественного настроения молодежи тех лет на примере профориентационных предпочтений своих учащихся представляет его высказывание, изложенное им в лекции, которую он прочитал 10 января 1938 года. В ней он отметил, что «в те годы было общее увлечение техникой, техническим образованием, и все мои ученики хотели быть инженерами». [2, 21] Данное высказывание великого отечественного педагога-ученого, являвшегося современником и непосредственным творцом и участником различных преобразований в педагогике тех лет, оказавшего огромный, оригинальный, научно-практический вклад в трудовое обучение, воспитание, поли-

техническое образование подрастающих поколений, является в целом объективной оценочной характеристикой, общей ситуации профессионально-ориентационной мотивации молодежи того периода. Методы, приемы, способы, средства и пути достижения этих предпочтений у молодежи тех лет, представляют в целом объективную ценность и необходимо их переосмысление, и применение в современном образовании и воспитании подрастающих поколений.

Литература:

1. Богуславский М.В. Детское движение в России: между прошлым и будущим. Монография. Тверь: Научная книга, 2007, 112 с.
2. Макаренко А.С. Методы воспитания. Педагогика. 2007. № 8. С. 16-27.
3. Воспитание гражданина в педагогике А.С. Макаренко: В 2 ч. / Автор монографии, примечаний, редактор составитель С.С. Невская. М.: Академический проект; Альма Матер, 2006.
4. Макаренко А.С. Флаги на башнях. – М.: Художественная литература Отпечатано по изданию 1939 г.

Каплунович И.Я., Каплунович С.М. (Россия, Великий Новгород)

ПЕДАГОГИКА ОБЩЕЙ ЗАБОТЫ КАК ВЕРИФИКАЦИЯ КУЛЬТУРНО - ИСТОРИЧЕСКОГО И ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА К ВОСПИТАНИЮ

Педагогика общей заботы, теоретические и экспериментальные основы которой были заложены и разработаны И.П. Ивановым, неоднократно подвергалась диверсификационному анализу в психолого-педагогической литературе. Ее несомненные достоинства транспарентны, остенсивны и экземплифицированы и не порождают яростных негативных атак даже со стороны явных оппонентов. Сформулированные в ней аффирмации эксцитативны, а способность и жизненность этой теории верифицирована в течение десятилетий.

Вместе с тем, как у сторонников, так и оппонентов множество вопросов вызывают психологический источник, генезис и причины столь высокой продуктивности воспитательных воздействий и бихевиористической энергии воспитанников в процессе реализации теоретической концепции И.П. Иванова, и, в частности, при проведении коллективных творческих дел (КТД). Они имплицитны, мало изучены и порождают многочисленные интенции. В чем и где коренится не до конца ясный психологический источник этой энергетике, движущие силы и эффективность реализуемой деятельности воспитанников, ее релевантный развивающий эффект? Именно в ответе на эти вопросы, обнаружении и описании источника и генезиса этой бихевиористической активности мы видели цель предпринятого нами исследования.

Сам И.П. Иванов полагал, что имплицитный источник продуктивности воспитательных воздействий коренится в возникновении и разрешении в организованной деятельности детей противоречий между теми личными отношениями, их компонентами, проявлениями, которые отражают новое, растущее в окружающем

мире, и теми личными отношениями, их компонентами, проявлениями, которые отражают отжившее или отживающее в окружающей человека действительности. [6, 15]

С методологической точки зрения это объяснение не вызывает сомнений. Но здесь не описаны психологические механизмы их порождающие и обеспечивающие. Понятно, что как педагог И.П. Иванов, скорее всего, и не ставил такой задачи. Ее решение явилось предметом нашего поиска, на первом из этапов которого мы обратились к основным принципам и дефинициям концепции педагогики общей заботы и феноменологии КТД, в частности. Их анализ позволил нам сформулировать гипотезу исследования. Согласно ей, источник и генезис высокой активности воспитанников и психологической диверсификации педагогики общей заботы и, в частности, КТД может быть объяснен посредством законов и основных положений культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и теории деятельности, разработанной в отечественной психологии трудами А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейна, В.В. Давыдова и др.

Действительно, сам И.П. Иванов отмечал, что многосторонний и диверсификационный воспитательный процесс, реализуемый в соответствии с основными принципами педагогики общей заботы внешне имплицитен. Внутренне же он реализовывается в глубине общей жизни, общей борьбы старших и младших, взаимном влиянии самих воспитанников друг на друга и самовоспитания старших и младших. При этом воспитывающее воздействие педагогов оказывается далеко не всегда прямым и открытым. Значительно чаще оно косвенно и скрыто. [6]

Стало быть, психологические истоки высокой активности и эффективности воспитательных воздействий следует искать в организации самой деятельности воспитанников. Еще Л.С. Выготский отмечал, что «В конечном счете, воспитывает учеников то, что они сами делают, а не то, что делает учитель; важно не то, что мы даем, а то, что мы получаем; только через свою самостоятельность ученики изменяются, воспитываются». [4, 195] Именно это подчеркивал и И.П. Иванов, одним из основных положений концепции которого было утверждение о том, что воспитание должно быть организовано так, чтобы не ребенка воспитывали, а ребенок воспитывался. Он постоянно акцентировал внимание на организации деятельности воспитанников, а не педагогов.

В педагогике общей заботы это достигается тем, что педагог не ведет воспитанников за собой, и не уподобляется поводырю или рикше (по терминологии Л.С. Выготского). Он лишь выполняет функции организатора социальной воспитательной среды, регулятора и контролера межличностного взаимодействия в коллективе. [4, 192] Именно эта позиция старшего, как убедительно было показано Л.С. Выготским, реализует экспектации педагога, обеспечивает высокий воспитательный, развивающий и даже креативный эффект. А в педагогике общей заботы этот принцип был одним из доминирующих.

Обратимся теперь к одной из релевантных составляющих этой педагогической концепции – КТД. Прежде, чем заняться поиском источника активности детей и эффективности воспитательных воздействий назовем доминантные особенности этой деятельности. И.П. Иванов выделял три из них: практическую направленность, коллективную организацию и творческий характер. [6, 29-34] Проанализируем каждую из них с позиций цели нашего исследования.

1) *Коллективная организация*. В ней мы усмотрели реализацию обнаруженной Л.С. Выготским и сформулированным им в основном законе развития высших психических функций интерпсихическую деятельность воспитанников. Действительно, согласно упомянутому закону всякая высшая психическая функция в развитии на первом этапе выступает как деятельность коллективная, социальная. Именно она является альфой и омегой и в КТД.

2) *Практическая направленность*. Ее вполне можно рассматривать как первоначальный этап реализации обоснованной Л.С. Выготским интрапсихической функции. При этом феномен «практической направленности» следует рассматривать не как реализацию и применение полученных знаний на практике (по терминологии Н.А. Менчинской), а в качестве экстериоризации (в понимании Л.С. Выготского).

3) *Творческий характер*. Этот феномен вполне может быть рассмотрен как конструирование и порождение действий, преобразующих «предмет, открытие общего в этой предметности и в ы в е д е н и е из него частного, а также решение задач». [5, 8] А именно эта направленность включает в себе одну из релевантных характеристик деятельностного подхода. С другой стороны, этот феномен КТД одновременно можно рассматривать и как «**образовательный эффект** практической деятельности человека, ... преодоление критической массы знаний и превращение их в творчество» (Э.М. Коротков, 2006, 83).

КТД иммерсивно и диверсифицировано. И в каждой грани этой многогранной деятельности обязательно имплицитно кроется креативный, а главное – игровой компонент. Оба они постоянно пересекаются. Игра уже самой своей спецификой придает диверсификационный аспект деятельности. Действительно, игру можно рассматривать как форму деятельности (game), как действие (play), как визуальное представление (show), исполнение определенных ролей (performance), акт некоторого процесса (act), и т.д.. В каждом из них кроется креативный компонент. Креативность появляется уже в силу того, что игровая форма КТД является главной детерминантой постоянного нахождения и выполнения воспитанниками действий в зоне ближайшего развития.

Действительно, как убедительно показал Л.С. Выготский «В игре ребенок всегда выше своего среднего возраста, выше своего обычного повседневного поведения; он в игре как бы на голову выше самого себя. Игра в конденсированном виде содержит в себе, как в фокусе увеличительного стекла, все тенденции разви-

тия; ребенок в игре как бы пытается сделать прыжок над уровнем своего обычного поведения». [2, 74] Экстраполяция психологической феноменологии игры на КТД очевидно и является одним из релевантных источников личностного развития воспитанников.

КТД обладает иммерсивностью. Его психологическое значение состоит и в том, что для детей оно представляет собой игру своих духовных и творческих сил. Действительно, именно здесь у воспитанников появляется возможность выразить и развить самовыражение, и самоактивность, самодеятельность и разумную инициативу. А огромная роль этих феноменов в личностном развитии транспарентна.

На КТД нельзя выделить время. Оно возникает только по желанию. КТД это и форма жизни ребенка. А «Жизнь как и игра, должна требовать постоянных напряжения сил и радости совместного движения». [3, 270] И в этом парадоксальность КТД: радость и напряжение одновременно. С одной стороны, КТД реализуемы только при наличии желания детей. С другой – участие в КТД требует соподчинения и подчинения общественным правилам и нормам – воли. В разрешении этого противоречия нетрудно разглядеть следующий консеквентный источник высокого развивающего эффекта личности ребенка.

Особое место в анализе педагогики общей заботы занимает мотивационный аспект. Известно, что мотивация является источником, приводным ремнем активности личности. Педагогика общей заботы порождает ее очень продуктивно, причем формирует именно внутреннюю, а не внешнюю мотивацию, которая оказывается мощным источником энергии детской активности. Можно утверждать, что КТД не столько стимулируют, сколько мотивируют деятельность воспитанников. И, следовательно, у детей начинают формироваться не отдельные способы деятельности, действия, умения или навыки, а психические новообразования. Это развивающее влияние мотива достаточно убедительно было обосновано в отечественной психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев).

Эффективность педагогики общей заботы мы видим и в ее природосообразности. Концепция выстроена именно таким образом и требует от детей выполнения деятельности гомоморфной закономерностям генезиса их психического развития. Развитие начинает двигаться по естественным для воспитанника путям экзистенциальной для него деятельности, а не в соответствии с представлениями и требованиями взрослых, по путям логики ребенка, а не педагога. И это обеспечивает существенный психологический эффект.

Возникает вполне тривиальный вопрос: мог ли сам И.П. Иванов дать теоретическое обоснование своим педагогическим новациям. Позволим себе ответить утвердительно. Тогда почему же он не сделал этого? У нас нет возможности узнать это у самого автора концепции. Поэтому ограничимся лишь некими предположениями.

Во-первых, И.П. Иванов был педагогом, а не психологом, и, следовательно, вопросами психологического анализа он не был обязан и мог не заниматься. Кроме того, не следует забывать, что в доперестроечные времена ссылаться на «Мозг психологии» Л.С. Выготского и его культурно-историческую теорию было не модно, да и не безопасно. Поэтому имплицитно пользуясь этой теорией, И.П. Иванов был вынужден, тем не менее, переоткрывать ее релевантные положения и верифицировать их эмпирически.

Проведенное нами исследование позволило обнаружить источник, описать причины и генезис активности личности в процессе реализации принципов и законов педагогики общей заботы. Они коренятся в психологических механизмах порождаемых и описанных в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и деятельностного подхода, разработанного в исследованиях отечественных психологов.

Литература:

1. Анисимов О.С. Субъективная рефлексия в игромоделировании и ее понятийного обеспечения. - М. ООО «Угрешская типография», 2012.
2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка //Вопросы психологии, 1966. – № 6.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология //Выготский Л.С. Педагогическая психология /Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1991.
4. Выготский Л.С. Предисловие к русскому переводу книги Э. Торндайка «Принципы обучения, основанные на психологии»//Собр. соч. В 6 т. Т. 1. – М.,1982.
5. Давыдов В.В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования //Вопросы психологии, 1991, № 6.
6. Иванов И.П. Звено в бесконечной цепи. – Рязань, 1994.

Козырева Т.В. (Россия, Кострома)

ПОТЕНЦИАЛЫ СОЦИАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА, СПОСОБСТВУЮЩИЕ РАЗВИТИЮ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Феномен социального творчества активно изучался в философии, политологии, социологии и рассматривался в непосредственной связи с социальными отношениями. В философии – это неуправляемый естественный процесс создания людьми новых форм социальных отношений. Политология рассматривает феномен социального творчества как представление обществу новых, оригинальных форм самопрезентации. Социологические науки – как общественную самодеятельность и способ существования общественных организаций, что проявляется в жизнедеятельности общественных объединений. Р. Оуэн заложил основы современного понимания социального творчества – ненасильственного создания людьми новых форм организации собственной жизни в соответствии со своими предпочтениями. Педагогический аспект – заключается в возможности самостоятельно создать социально значимый проект, стать субъектом деятельности.

Многоаспектность подходов позволили сделать выводы о том, что социальное творчество направлено на общественные отношения и выражается в специфическом способе жизнедеятельности определенного сообщества. Мы понимаем *социальное творчество* как деятельность по преобразованию окружающей среды через социальное взаимодействие людей.

Анализ представлений о сущности и возможностях социального творчества позволяет определить *три группы функций* реализация которых, на наш взгляд, будет способствовать развитию социальной активности личности.

По отношению к обществу выступает средством: *преобразования* (внесения позитивных изменений в окружающую социальную среду за счет реализации инициатив); *коммуникации* (обеспечения и развития сети социальных отношений, информационного обмена и взаимодействия между субъектами социальной среды); *анимации* (повышения интенсивности, личной значимости и привлекательности межличностных отношений в окружающей социальной среде).

По отношению к воспитательной организации содействует: *воспроизведению* культуры воспитательной организации (сохранению ценностей, норм, традиций); *организации* жизнедеятельности воспитательной организации (поддержанию структуры деловых и межличностных отношений); *инновации* в жизни воспитательной организации (прогрессивным изменениям в деловых и межличностных отношениях, совместной деятельности и организационной культуре).

По отношению к субъекту (организатору) может реализовывать: *аксиологическую* функцию (освоение ценностей, позволяющих реализовать себя в сфере социальных отношений (воспитание самостоятельности, ответственности, эстетичности, креативности, ценности «Другого» как равноправного партнера и созидательного отношения к окружающей социальной действительности), которое происходит в процессе включения человека в общность, самореализации в социальной группе и организации); *ориентационную* функцию (предоставление возможностей человеку в сознательной ориентации по отношению к социальным ролям в процессе совместной деятельности; ориентация возможна в следующих аспектах: уточнение представлений о себе как субъекте преобразования действительности, о себе как участнике актуализирующего взаимодействия, о собственном уровне развития организаторских способностей, о наличном собственном лидерском потенциале); *операционную* функцию (формирование способов мышления и соответствующих способов поведения (проявление субъектной позиции, реализация собственного лидерского потенциала), освоение способов практического решения различных задач социального взаимодействия, направленных на взаимовыгодное сотрудничество, и умений организации совместной деятельности).

Котова С.А. (Россия, Санкт-Петербург)

ЗДОРОВЬЕСОЗИДАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И ПЕДАГОГИКА ОБЩЕЙ ЗАБОТЫ И.П. ИВАНОВА

Новая культурно-историческая ситуация, сложившаяся на рубеже столетий, поднимает значимость и ценность здоровья подрастающего поколения. Современному обществу необходим новый взгляд на процесс развития личности, который связан в первую очередь с иными возможностями понимания, иным способом мышления, поведения, отношения к окружающему. Проблемы познания пределов человеческих возможностей становятся приоритетными в современной науке. В это исследовательское пространство попадают как проблемы связанные с определением условий наиболее комфортного существования, так и с поиском условий оптимизации ресурсов человека на ранних этапах его развития. Поэтому задачи формирования, укрепления и сохранения здоровья человека, живущего в напряженной информационно-энергетической среде, создания экологически и эмоционально-комфортной среды общения и труда становятся приоритетными для человеческого сообщества. [2] В свете вышесказанного целью современного общества становится создание специальных педагогических условий, обеспечивающих своевременное и полноценное психическое и личностное духовное развитие каждого ребенка, лежащее в основе психологического здоровья. **Перед образовательной системой ставится задача обучения каждого ребенка самоорганизации жизнедеятельности как жизнеутверждающей системы.**

Эта цель может быть достигнута только тогда, когда будет обеспечиваться преемственность всех видов социального воздействия на ребенка в семье, школе, других социальных и общественных институтах по формированию здорового образа жизни как базового условия самореализации личности. Такая цель обуславливает, с одной стороны, необходимость совершенствования уже сложившихся и реализуемых в практике подходов к организации и содержанию учебно-воспитательного процесса, а с другой – целесообразность разработки новых, здоровьесозидающих, рационально выстроенных и действенных педагогических технологий. Это представляется возможным только при целенаправленном создании специальной здоровьесозидающей социальной среды, постоянно меняющейся в соответствии с возможностями и потребностями ребенка и общества, среды, стимулирующей здоровое развитие личности, препятствующей развитию различных форм дизонтогенеза.

Задаваемая новым ФГОС, социальная зрелость выпускника, включающая способность поддерживать здоровый образ жизни, должна обеспечить в будущем его жизнестойкость, успешную интеграцию «во взрослую жизнь» и реализацию своего потенциала.

Организация здорового развития ребенка во всех сферах его жизнедеятельности предполагает формирование и развитие следующих сторон личности ребенка:

- просоциальных (гуманистических) ценностных ориентаций, расширение круга интересов;
- физической активности и культуры;
- успеха в различных видах деятельности доступных для ребенка на данной ступени развития;
- самостоятельности во всех видах жизнедеятельности;
- активной включенности в коллективную социально-значимую деятельность.

Но при этом в современной системе образования до сих пор существует доминирование в этом направлении биологического и медицинского подхода, слабо реализуется системный и культурологический подход к реализации идеи формирования здорового образа жизни у подрастающего поколения, отмечается явный дефицит соответствующих современным запросам форм и методов работы с детьми и школьниками.

Активно идущий процесс модернизации образования, провозглашающий уход от единообразия и унифицированности образовательной среды и образовательного процесса, ориентирует на создание условий для вариативной и личностно-ориентированной педагогики. В этом научно-методическом поиске нам представляется вполне адекватным обращение к такой целостной педагогической системе как педагогика общей заботы, разработанной И.П. Ивановым (1923-1992). В этой системе основными категориями выступают такие понятия, как: «забота», «отношения», «воспитание». Эти понятия наиболее созвучны современному гуманистическому педагогическому взгляду на образовательный процесс. Подход И.П. Иванова к воспитанию как процессу целенаправленного развития общественно необходимых личностных отношений ребенка к окружающей жизни, к разным ее сторонам, к самому себе и целенаправленного преодоления общественно-чуждых личностных отношений становится сегодня актуальным как никогда ранее. [1,8] Характерные признаки его воспитательного подхода: деятельно-созидательная позиция детей; их участие в организаторской деятельности; общественно значимая направленность содержания; самодеятельный характер и опосредованное педагогическое руководство сегодня уже реально входят в образовательный процесс не только через коллективные творческие дела, но и через групповые исследовательские проекты.

Деятельность по формированию здорового образа жизни школьников только в рамках учебного процесса сегодня не может быть вполне результативной без приложения комплексных усилий всех субъектов образовательного процесса. При этом практика требует достаточно серьезных изменений во всей системе обучения и воспитания школьника. Таким образом, решение сформулированных выше задач

вызывает необходимость целостно перестроить весь блок педагогических подходов к построению содержания и методики школьного образования на принципах аксиологии здоровья. Мы попытались это сделать через раскрытие новых возможностей интеграции образовательного, воспитательного и оздоровительного процессов, обеспечивающих развитие здоровьесозидающей среды образовательного учреждения и повышения культуры здоровья всех субъектов образовательного процесса.

Наша цель не только развить безопасную здоровьесохраняющую среду, а выйти на новый уровень ее развития – уровень здоровьесозидающего образовательного пространства, где субъекты обучения не только учатся и оздоравливаются, но и овладевают технологиями самостоятельного культуротворчества здорового образа жизни через систему социальных проектов. Мы хотим, чтобы выпускники школы были не только сторонниками здорового образа жизни, но и активными его пропагандистами, трансляторами в широкой социальной среде на всю дальнейшую самостоятельную жизнь. Эти идеи и были положены в основу экспериментальной деятельности ГОУ СОШ № 167 Центрального района г. Санкт-Петербурга. [3]

Существуют разные формы педагогической практики, которые традиционно используются для формирования культуры здорового образа жизни: уроки, семинары, лекции, беседы, конференции, экскурсии, факультативы. Но на сегодняшний день они не являются достаточно эффективными, необходимо искать новые формы работы, созвучные современной культуре и массовому сознанию семьи и ребенка. Поэтому основной формой воспитательной работы нами была выбрана групповая проектно-исследовательская деятельность.

В традиционном дидактическом подходе не уделяется достаточного внимания организации учебной деятельности с установкой на собственную интеллектуальную активность школьника, направленную на обобщение и систематизацию знаний, готовность к их применению. Проектно-исследовательская деятельность же предусматривает обязательное наличие проблемы, требующей исследования и решения, в силу этого как нельзя лучше способствует развитию основных компетенций: информационных, коммуникационных, учебно-познавательных.

Проблема формирования здорового образа жизни с наших позиций носит комплексный, междисциплинарный характер. Важнейшее требование к содержанию валеологического образования – интеграция естественнонаучных и гуманитарных знаний о человеке и деятельностный подход, ориентация на практическое применение получаемых знаний не в далеком будущем, а уже сегодня, подготовка к созданию индивидуальной программы ЗОЖ. Поэтому мы рассматриваем работу по здоровьесозиданию как надпредметную, т.е. пронизывающую и разные учебные дисциплины, и досуговую сферу воспитания.

Кроме того, важным составляющим компонентом метода проектов является новая управленческая организация активного совместного освоения учениками и педагогами процесса познания как «обучения в сотрудничестве». Принятие культурных норм поведения, лежащих в основе здорового образа жизни, возможно лишь через совместную работу школьников под «скрытым» (по меткому выражению И.П. Иванова) водительством взрослого. В процессе организации деятельности по формированию культуры здоровья существенным моментом являются и собственно отношения, складывающиеся между учениками, а также между учащимися и взрослыми. Важно, чтобы развивающиеся в ходе совместного исследования отношения приобретали здоровьесохраняющий характер, при котором возникает взаимная эмпатия, общая заинтересованность в конечном результате, вера друг в друга и четкое распределение обязанностей, осознание важности роли каждого участника.

Еще одним фактором успеха, на наш взгляд, является активное массовое «педагогическое погружение» учащихся, педагогов и родителей в здоровьесозидающую деятельность. Деятельность по формированию культуры ЗОЖ должна касаться каждого учащегося, каждой группы, коллектива, каждой семьи, а также выходить за рамки образовательного учреждения, способствуя оздоровлению окружающей среды – только при таком условии она станет подлинно эффективной.

В ходе реализации экспериментальной деятельности мы разработали формат группового, общешкольного надпредметного проекта (реализуется вне рамок конкретной учебной дисциплины и содержательно с ней напрямую не связан) среднесрочной временной организации для решения задач по достижению ЗОЖ. Основным содержанием проектов выступали различные аспекты образа жизни человека и их соответствие критериям здорового образа жизни. Ежегодно в школе мы реализуем тематические проекты: так нами уже реализованы такие общешкольные проекты как «Поезд здоровья», «Дышать легко», «Вода – наша жизнь», «Я то, что я ем». Все проекты повышают активность учеников, растет уровень их поддержки родительской общественностью.

Наш накопленный экспериментальный опыт уже сегодня убедительно показывает, что опора на идеи Игоря Петровича Иванова и его систему педагогики общей заботы при реализации социально-значимых исследовательских проектов здоровьесозидающей направленности является достаточно эффективной и помогает обеспечить высокий воспитательный результат.

Литература:

1. Котова С.А. Проблема здоровьесформирования в контексте национальной концепции «Наша новая школа» // Сб. Мат-ов российского форума «Педиатрия Санкт-Петербурга: опыт, инновации, достижения» 20-21 сент.2010 – СПб.: ООО «СТАМПО», 2010, с. 23 -26.
2. Иванов И.П. Звено в бесконечной цепи. – Рязань, 1994.
3. Педагогика здоровья //Мет.сборник под ред. С.А. Котовой. – М.: Школьные технологии, 2013.

Мирошниченко А.А. (Россия, Глазов)

ПЕДАГОГИКА ОБЩЕЙ ЗАБОТЫ КАК ОСНОВА ПОДГОТОВКИ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Одно из основных отличий выпускников советских школ – школьная дружба, сохраняющаяся вопреки статусным, государственно-территориальным и национальным различиям. В основном она является результатом воспитательной работы педагогов по сплочению классных коллективов. Такому сплочению отечественная школа в значительной мере обязана педагогике общей заботы. Труд, приносящий радость без материального вознаграждения, осуществлялся осознанным принятием школьниками блага заботы об окружающем мире, обществе, малой и большой Родине. Реализация последовательности конкретных и посильных трудовых дел с осязаемым результатом имела для школьников гораздо большее значение, чем деньги. Этот большее значение – единение с коллективом единомышленников, сопричастность в построении будущего и ответственность за него – определяло успешность человека в советском обществе.

Переход к рынку сформировал в нашем обществе иной образ успешности, ориентированный на индивидуализм, меркантильность и использование коллектива лишь для достижения личных целей. К сожалению, школа, оцениваемая лишь по ЕГЭ, вынуждена работать на укрепление этого образа. Такая идеология «индивидуального предпринимателя» противоречит реалиям и перспективам мировой экономики, ориентированной на глобализацию, корпоративность и приоритет общественного блага.

Сегодня России испытывает потребность в гражданах, готовых к заботе не только о себе. На государственный уровень приходит осознание необходимости осуществления целенаправленной воспитательной работы. Процесс восстановления утерянного будет долгим, но начинать необходимо с подготовки педагогов и активизации воспитательной работы в школе.

Теоретическая подготовка к воспитательной работе в нашем вузе осуществляется через модуль «классный руководитель», но основная часть подготовки реализуется за пределами аудиторий. Мы максимально структурируем досуг наших студентов коллективными трудовыми делами, используя это время для формирования профессиональных качеств будущего педагога. В условиях малого города и значительного числа студентов, проживающих в общежитиях, такое структурирование досуга вузом имеет также общекультурное и профилактическое значение. Огромная роль в реализации коллективных трудовых дел отводится органам студенческого самоуправления. Процесс формирования студенческих советов, деканатов и их деятельность основаны на коммунарской педагогике. Для студенческих советов общежитий она понятней и эффективней, чем копирование опыта ТСЖ. В результате студент, познав педагогику общей заботы воспитанником и

организатором (на старших курсах), сможет осознанно принять ее как обязательную часть своей будущей профессиональной деятельности. Такое осознанное принятие крайне важно. Без него никакие компетенции, технологии и услуги не обеспечат необходимого качества воспитательной работы.

Судьба отечественной школы – реформы. Изменяется мир, Россия, изменяется и школа. Ответы на эти изменения не обязательно искать в модных импортных технологиях. Во многом они уже даны в трудах отечественных педагогов, среди которых и Игорь Петрович Иванов. Просто нужно услышать пророка в своем Отечестве.

Нагавкина Л.С. (Россия, Санкт-Петербург)

ТВОРЧЕСКОЕ СОДРУЖЕСТВО ПОКОЛЕНИЙ В ПЕДАГОГИКЕ ОБЩЕЙ ЗАБОТЫ

«Творческое содружество поколений как условие воспитания юных общественников» тема докторского исследования Игоря Петровича Иванова, завершённого в 1972 году. Как утверждается в тексте, оно есть результат изучения проблемы воспитательных отношений, начатого в 1949 году. В семидесятые годы эта тема волновала Игоря Петровича в связи с изучением роли обучения и собственно воспитания во всестороннем развитии личности. При этом, предмет исследования: «оптимальная система воспитательных отношений в общественной жизни современной советской школы». И в гипотезе указано, что «ведущий тип воспитательных отношений для внеучебной деятельности – творческое содружество воспитателей и воспитанников разных поколений, которое служит одним из важнейших педагогических условий становления личности юного общественника, формирования у каждого школьника потребности и способности постоянно, бескорыстно и творчески заботиться об улучшении окружающей жизни».

Характерным для авторской позиции Игоря Петровича является то: что воспитанники и воспитатели рассматриваются как младшие и старшие товарищи «по жизненно важной общественной деятельности (субъекты такой деятельности)».

[3, 29]

Раскрывая социальный смысл словосочетания «Творческое содружество поколений» на понятийном уровне, определяется как тип отношений и наполняется двумя составляющими: «объективные отношения в творческой общественно важной деятельности» и «субъективные отношения, в духовном общении». [3, 28]

Педагогическая сущность творческого содружества поколений, представлена Игорем Петровичем «в единстве объективных воспитательных отношений, деятельности и субъективных отношений». При этом, сочетание понятий «отношения общей творческой заботы» [3, 29] становится ключевым для раскрытия оптимального характера объективных воспитательных отношений.

Такой характер отношений складывается в деятельности воспитателей и воспитанников по улучшению окружающей жизни, способствует установлению объективных воспитательных отношений открытой и скрытой воспитательной заботы и отражает высший тип межличностных, субъективно-личностных отношений – «дружбы» – всё это обеспечивает процесс нравственного формирования личности.

Значит, какие бы творческие содружества детей и взрослых не возникали, нравственный потенциал личности не раскроется, если воспитательные отношения не будут направлены на реализацию общей заботы. При этом наиболее актуальным в нравственном воспитании, для общественной жизни советской школы тех лет, по утверждению Игоря Петровича, являлось воспитание качеств юного общественника, которые он представил как «сочетание следующих сторон личности школьника:

- потребность и способность искать, находить и делать в окружающей жизни нужное людям, те жизненно важные виды деятельности, в которых можно применить на пользу и радость другим, полученный в процессе учения, опыт;

- потребность и способность строить личную и коллективную перспективу, планировать, распределять во времени решения разнообразных жизненно важных задач;

- потребность и способность преодолевать трудности в выполнении задуманного, доводить начатое до конца, воздействовать с этой целью на себя и на товарищей, передавать им свой опыт и использовать опыт других;

- потребность и способность оценивать собственный опыт и опыт других, учиться на собственном опыте и опыте других, извлекать уроки на будущее; усваивать новые знания, умения и навыки – для улучшения окружающей жизни в настоящем и будущем».

Воспитание этих качеств виделось главной задачей гражданского воспитания подрастающего поколения на фоне целей, провозглашаемых советским общественно – государственным строем. Надо заметить, что как свидетель и участник событий тех лет, могу констатировать, что при всём формализме общественной жизни детей, Игорь Петрович, как руководитель ученического, студенческого и педагогического коллектива, всегда находил объект для общей гражданской творческой заботы.

Ученики и последователи в прошлом и настоящем, прежде всего, встречаются с наиболее распространенной формой воплощения его идей в методике коллективной творческой деятельности. Но слишком часто, при этом, мы наблюдаем воспроизведение внешних форм взаимодействия участников общественной жизни. Именно поэтому, после выхода в свет книги «Коллективные творческие дела Коммуны имени А.С. Макаренка» [1], Игорь Петрович назвал её «самой вредной книгой, какую он когда – либо видел». Воспроизводя в жизни описанные формы

коллективных творческих дел, педагоги, чаще всего, продолжают и сегодня использовать их лишь как формы активизации обучающей деятельности для передачи знаний, как тренировочные игры (деятельность в воображаемой ситуации) для научения. В такой ситуации не могут развиваться отношения творческого содружества поколений. Педагогическая сущность Методики КТД в воспитании субъекта жизненно важной общественной деятельности, общественника, остаётся нереализованной. Причиной этому становится отсутствие в жизни воспитателей и воспитанников общей творческой заботы воспитателей и воспитанников.

В 1976 году была опубликована «Краткая профессиограмма учителя начальных классов средней общеобразовательной школы». Методические рекомендации написаны после XXV съезда КПСС, который высветил некоторые реалистические черты советской действительности. Были названы издержки воспитания в реальной социалистической действительности. Это было декларацией расширения возможностей реализации людей в общественной жизни, проявления некоторой свободы в оценках и суждениях, в определении реалистичных целей и задач воспитания. Игорь Петрович отреагировал очень ярко, живо и как всегда продуктивно, его мысль о необходимости преодоления дробности воспитательного процесса была подтверждена в документах съезда. Он пишет: «В этих условиях становится всё более актуальной проблема комплексного подхода к воспитательному процессу», когда «содержанием каждой из частей воспитательного процесса делается развитие коммунистического отношения личности к обществу, к различным сторонам действительности (к людям, труду, знаниям и учению, к жизни) и преодоление рецидивов эгоистического, мещанского, потребительского отношения к жизни». [4, 7]

При острокритическом восприятии текста, здесь можно усмотреть конъюнктурную реакцию или излишне идеалистический взгляд. Мы же, как свидетели этих событий, можем утверждать: это пример педагогического реализма и как путь достижения высокого идеала воспитания в, современной автору, действительности. Ибо любой педагогический замысел строится на идеалистическом представлении о результате, отражённом в цели. Нужен великий талант педагога, чтобы искать и находить в актуальной жизненной проблеме идею воспитания. А далее, вести поиск философской сущности этого явления, формулировать цели и задачи, адекватные жизненной ситуации. Затем филигранно разрабатывать соответствующий педагогический инструментарий и реализовывать шаги по созданию такой педагогической реальности, которая не противоречит современным социальным реалиям.

Как истинный гражданин, Игорь Петрович искал пути к достижению идеала – коммунистического воспитания и увлекал большое количество педагогов и молодёжи в общественном движении по преодолению формализма в воспитании. «Формализм в воспитании «гасит огонь сердец», причем не только у воспитанни-

ков, но и у воспитателей, не способствуют развитию энтузиазма, живости ума, молодой энергии». Только общая забота об улучшении окружающей жизни может объединить разные поколения». (из личного письма И.П. от 28.01.83 года)

В профессиограмме, раскрывается весь спектр функций учителя, но учитывая, что документ написан авторским коллективом, можно объяснить некоторые противоречия в тексте, ибо допущены утверждения, свойственные скорее традиционной педагогике, и это ещё раз подтверждает то, что создание концепции педагогики общей заботы проходило в упорной борьбе с формализмом. И всё же в соответствующих разделах, раскрыта характеристика педагогической деятельности учителя с позиции педагогики общей заботы. При этом, в содержание образовательной деятельности, ещё до современного «Закона об образовании» были включены, как самостоятельные, воспитательная и учебная работа учителя. В образовательно - воспитательную деятельность включены: обучающая деятельность учителя, когда осуществляется открытое воспитательное воздействие на воспитанников, и общая творческая деятельность воспитателей и воспитанников, когда собственным примером и специальными методами происходит скрытое, то есть незаметное, воспитательное воздействие. Если же рассматривается собственно учебная работа, как часть образовательной, то обучающая роль учителя является ведущей, а общая творческая деятельность может использоваться как вспомогательная. Таким образом, в общественной жизни ведущей признана общая творческая деятельность как забота об улучшении окружающей жизни, вспомогательной – обучающая деятельность, потому что надо обязательно учиться, чтобы лучше делать общее дело.

Позже (1980 г.) в книге «Воспитывать коллективистов» Игорь Петрович пишет «К сожалению, в повседневной школьной жизни нередко забывается одно из определяющих педагогических положений: воспитание – процесс двусторонний.

Одна сторона. Воспитательное воздействие успешно только в том случае, если педагог видит душевное состояние школьников. Их реальные отношения, возможности и перспективы развития этих отношений, Для того, чтобы на деле вести за собой воспитанников, быть для них примером гражданского, подлинно коллективистского отношения к людям, воспитатель должен постоянно сам расти как личность, постоянно учиться смотреть на себя глазами детей. Его внутреннюю (субъективную) позицию можно выразить так: « мне интересно с вами, мне столь же важно, чем занимаетесь вы, мне интересны вы как люди. Но насколько интересен вам я как человек? Что я могу дать вам? Чем могу обогатить вас в нашем общем деле?»

В общей гражданской заботе – общественной и учебной – воспитатель сам постоянно совершенствуется как организатор и учит ребят строить радостную и полезную повседневную творческую жизнь. Учит их гражданской целеустремлённости и дисциплине. Учит их быть коллективистами, которые заботятся о «плани-

ровании человеческого счастья». [7, 4] И это, как мы видим, характеристика сущности субъективной стороны воспитательных отношений.

Вторая сторона. «Как показала наша многолетняя практика, только общее дело на радость и пользу другим людям создаёт и укрепляет единый коллектив воспитателей и воспитанников, в котором каждый раскрывает и растит лучшее в себе. Но это происходит не автоматически, а благодаря специально организованной заботе воспитателей о создании и развитии коллективистских, нравственных, воспитательных отношений. Потому воспитателю очень важно осознать необходимость своей объективной педагогической позиции как старшего товарища детей и ведущего участника общих дел». [7, 5] И это, объективная сторона воспитательных отношений.

Оптимальным типом воспитательных отношений автор называет отношения «творческого содружества поколений», как единство гуманистических субъективно-личностных отношений, построенных, в свою очередь, на единстве уважения и требовательности друг к другу участников воспитательного процесса, и объективных демократических отношений общей творческой заботы об улучшении своей и окружающей жизни воспитателей и воспитанников. Гуманистическая и демократическая составляющие в воспитательных отношениях раскрыты Игорем Петровичем на основе глубочайшего историко-теоретического анализа философской и педагогической мысли, пронизывающей все социально – экономические формации общественного развития. Наивысшую точку, он видел в достижении коммунистического характера воспитания, раскрывая его сущность через гуманно-демократические отношения. Результаты исследования обобщены и наиболее полно отражены в Докторской диссертации и в объёмном труде под названием «В глубины воспитания». В ходе преподавания курса педагогики, Игорь Петрович представлял этот материал на лекциях для студентов. Образно и удивительно артистично он демонстрировал картинки истории так ярко, что ни одному поколению студентов не удалось подробно записать текст лекций, так были увлечены слушатели живым восприятием рассказа. Но никто и не сожалел, потому что для этого есть первоисточники, к которым приходилось обращаться для выполнения заданий к семинарским и практическим занятиям, проходившим в творческой форме. А вот образное представление лектором сущности разных подходов к воспитанию, наполняло так ярко и красочно воображение молодых людей, что оно осталось с нами на всю жизнь, как ориентир в профессиональном становлении.

В периоды гуманизации и демократизации российской школы, которые были провозглашены как лозунги и установки руководящих органов образования в последнем десятилетии двадцатого столетия, мы прекрасно понимали, что птица счастья в образовании очередной раз не взмлет к высотам модернизации на одном или втором крыле. Наши исследования подтверждали, что только в постоянном уравнивании этих двух сущностей воспитательных отношений, можно стро-

ить гармонию воспитательного процесса. Ибо и та, и другая сторона могут привести в воспитание, как положительный, так и отрицательный результат. Абсолютизация гуманизма в отношениях легко склоняет человека к безграничному эгоцентризму и даже эгоизму. Превышение роли демократизма может стереть индивидуальные черты уникальной личности. Но и другой вывод о справедливости установок педагогики общей заботы подтверждён нами в исследовании, которое периодически было востребовано жизнью.

Нами проведён мониторинг [2, 8] с 70-х годов в течение 40 лет по изучению характера общественной активности подростков, участников детского общественного движения. Мониторинг показал, что для представителей 70-80-х наиболее актуальной была потребность проявить себя в общественно значимых делах, обрести определённый статус в обществе. Как главная проблема, была названа трудность в установлении взаимопониманий с ближним окружением: одноклассниками, родителями, учителями.

В девяностые годы (начало десятилетия) приоритетной для подростков, членов детских общественных объединений, оказалась потребность обрести определённый личностный статус в своём окружении, получить доступ к ценностям и благам жизни, главная проблема – невозможность проявить себя в сообществе детей и взрослых.

В 2009 году было установлено, что, самореализация в общении, интересном и полезном проведении времени, развитие лидерских качеств более всего вызывают интерес и приносят удовлетворение членам детских общественных объединений. Главным препятствием на этом пути они массово назвали учителей.

Данная картина свидетельствует, что за эти годы ушло заинтересованное отношение подростков к общественно полезной деятельности. Теперь они преимущественно предъявляют интерес, к самореализации в практической деятельности и к установлению лидерской роли в детском сообществе.

Поскольку воспитательный процесс всегда имеет отсроченный психолого-педагогический результат, его лучше всего изучать по истечении времени. Такая возможность у нас возникла на встрече выпускников 50-80-х годов, посвящённой пятидесятилетию Ленинградского городского пионерского штаба. Опрос участников юбилейной встречи показал, что они высоко оценивают значение пионерских лет для всей последующей жизни. Мы получили почти стопроцентное подтверждение, что штаб действительно развивал социальное творчество и инициативу подростков. Штабисты подчеркнули, присущую им и до сегодняшнего дня, способность быть причастными к масштабным событиям общественной жизни, потому что многие из них участвовали в разработке общественно значимых дел и имели возможность осуществлять замысел вместе с взрослыми.

То, что есть различия в личных и общественных интересах подростков, это естественно, так как каждому времени и условиям жизни соответствуют определённые приоритеты в ценностных ориентациях детей.

При исследовании обнаружены различия и сходство в позиции руководителей детских объединений разных десятилетий. Как показывают опросы, для руководителей 70-ых главной задачей являлось – не допустить формализм в коллективную жизнь и в воспитание, создать условия для развития заботливого отношения подростков к окружающим людям, сформировать устойчивый интерес у пионеров к общественно полезной деятельности.

Для педагогов начала 90-х главная задача – найти возможность и создать условия для проявления активности, инициативы ребят, а главная проблема – пробудить в обществе интерес к активной жизни подростков.

При отличии в приоритетах общественной жизни подростков, мы видим, что в каждом случае чётко совпали потребности, интересы подростков и педагогические задачи руководителей. Так подтвердились результаты наблюдений о том, что педагогическая позиция руководителей детских общественных объединений всегда ближе к интересам детей, чего нельзя сказать о позиции классных руководителей и руководителей детских творческих объединений в дополнительном образовании.

Но самое главное, мы установили, что и в настоящее время есть потребность у педагогов и детей устанавливать отношения творческого содружества поколений, но очень ограниченные имеются возможности для развития воспитательных отношений общей заботы.

Игорь Петрович и в суровые 50-ые годы и в «оттепель» 60-ых находил объекты для комсомольско-пионерской заботы, получал для своих воспитанников задания по решению задач в делах государственного значения. (см. кн. «Воспитывать коллективистов»). Можно привести пример, как девятиклассник Игорь Иванов, секретарь комсомольской организации размышляет на страницах газеты «Пионерская правда»о том, как комсомольцы могут сделать жизнь пионеров интересней, какие предложить им серьёзные дела и находит решения. Не взирая, на формализм и догматизм высшего руководства, он всегда оставался на позиции гражданской заботы об улучшении окружающей жизни.

Генеральным направлением в постоянной борьбе Игоря Петровича с формализмом в воспитании, можно назвать, – раскрытие сущности двух подходов к воспитанию. Статья «Учительской газеты» в 1982 году называлась «Два похода к воспитанию», в ней он сконцентрировал своё видение: «Наше многолетнее изучение истории, практики и теории коммунистического воспитания привело к выводу, что, распространённая в наши дни, дробность есть проявление одностороннего понимания воспитательного процесса. Такое понимание можно назвать «педагогикой передачи и усвоения»: дело воспитателей учить воспитанников, дело вос-

питанников учиться у воспитателей. Иное понимание, соответствующее целям формирования нового человека... В том, чтобы отдавать свою работу, свои силы на общее дело, ... значит усваивать, накопленный человечеством общественно необходимый опыт, но, усваивая, постоянно передавать другим, применять на общую пользу, создавать и распространять ценный опыт, преодолевать эгоистическую психологию, эгоистические привычки». [6] Таким образом, в первом случае воспитание идёт как бы однонаправленно, информация может быть передана по частям - мелко, поэтому воспитательный процесс имеет односторонне – мелкий характер. Во втором случае, как мы видим, идёт освоение опыта в реальной жизненной ситуации, жизнь многогранное целостное явление и воспитательный процесс обретает комплексный характер. Главное отличие – во взаимодействии воспитателей и воспитанников, то есть в характере воспитательных отношений. Борьба с формализмом в воспитании связана с преодолением «авторитаризма» взрослых, отношений «чрезмерной опеки» и «свободного воспитания», а освоение комплексного подхода связано с развитием отношений творческого содружества поколений в общей заботе об улучшении своей и окружающей жизни.

В Методических рекомендациях «Организация воспитательного процесса в начальных классах на основе творческого содружества поколений» И.П. Иванов утверждает: «Воспитательная работа в начальных классах, построенная на основе отношений чрезмерной опеки над школьниками (повседневная мелочная опека + воспитательные мероприятия для детей), не только не использует, но и гасит потребность ребёнка в активном самостоятельном действии, тормозит развитие творческих способностей детей, сковывает и формирование как общественников-организаторов.

Именно традиции отношений подобного типа делают воспитательную работу для самого учителя тягостной обязанностью: она занимает много времени и сил, легко принимает шаблонный характер и лишает воспитателя радостей творческого процесса.

Многочисленные попытки усовершенствовать традиционную систему введением отдельных форм и приёмов дают незначительные сдвиги...

Выход только один: всемерное развитие в общественной жизни начальных классов отношений творческого содружества воспитателей и воспитанников как ведущего типа воспитательных отношений (при вспомогательной роли – в этой жизни, в отличие от учебного процесса – отношений развивающего обучения).

Воспитательная работа учителя начальных классов – это руководство коллективной творческой деятельностью октябрят и их старших друзей (пионеров, взрослых), их общей творческой заботой об улучшении своей и окружающей жизни – в единстве с новой системой учебной работы, построенной, по существу, на этой же основе». [5, 2]

В чём причина живучести формализма в воспитании? Можно ответить на этот вопрос, раскрывая значение практического опыта в воспитании. Ответ: Потому что и педагог, и педагогический коллектив, и идеологи от воспитания – все идут от педагогического замысла, который построен на их собственном опыте и хотят его передать новому поколению. Они создают условия для того, чтобы новые люди попали в те формы жизни, которые подготовили для них уходящие поколения. Почему? Потому что так понятнее авторам замысла, не надо брать на себя ответственность за уже созданные формы жизни, так консервативно, но спокойно, и менять ничего не надо. И ещё, потому что в истории времён стало очевидным, необходимо сохранять и передавать опыт, выработанный человечеством. Авторитаризм в воспитании и закрепился на этой очевидной идее. Тогда почему вредно такое навязывание готовых форм жизни? Потому что, навязывая готовый опыт старших поколений, не побуждая воспитанников к созданию нового, своего опыта, воспитатели ограничивают исторический ход развития. Дети в состоянии увидеть и воспринять только внешние формы такого опыта.

При установлении воспитательных отношений чрезмерной опеки воспитанники, «только или по преимуществу, получая передаваемый воспитателями (более или менее заинтересованно!) готовый опыт, усваивают его в деятельности, выбирая способы, средства усвоения, и воспитанники привыкают, прежде всего, получать, выбирая из готового, привыкают избирательно относиться к опыту как к источнику большей или меньшей пользы и радости, прежде всего для себя. Так с детских и подростковых лет возникает и развивается равнодушие к тому, что воспринимается и представляется для себя неинтересным и ненужным. Отсюда невнимательность, небрежность, безответственность, недисциплинированность, безынициативность, слабоволие, лень, скептицизм. Заинтересованность только тем, что представляется для себя интересным и нужным, отсюда эгоистическая изобретательность и инициативность, эгоистическая настойчивость и дисциплинированность, тщеславие, чванство, властолюбие, завистливость, жадность, культ примитивных удовольствий до пьянства и хулиганства. Чередование равнодушия и эгоистической заинтересованности, отсюда капризность, конформизм, приспособленчество, беспринципность. Всё это проявления – от первичных до зрелых – потребительских личностных отношений к окружающему миру и к себе».

В данной цитате из личного письма Игоря Петровича идёт разговор о том, что «нельзя навязывать непонятные задачи воспитанникам, перегружать их несвойственной для них деятельностью, а надо дать им возможность проживать тот опыт, который построен на их возможности, интересах и на стремлении к самосовершенствованию каждого воспитанника, на его уровне освоения этой азбуки жизни. Педагог не должен всех строить под решение своей задачи, своего замысла...» Это текст письма, здесь нет всей теории вопроса, но это кредо автора. Перечитывая эти слова, каждый может увидеть отличие позиции автора от позиции форма-

листа – где не только передача готового опыта, предложение вариантов, но и проживание нового, и соединение прежнего с новым опытом. Если вдуматься, в этом и заложен эффективный педагогический инструмент. Жизнь настолько многогранна, что её в одной форме не воспроизведёшь, в каждом коллективном творческом деле решается целый комплекс задач, комплекс направлений и видов деятельности, присутствует комплекс организационных форм.

Формалист же при освоении КТД перенимает лишь ФОРМЫ педагогического замысла, а Игорь Петрович видит за этим рождение личного опыта ОБЩЕЙ ЗАБОТЫ об улучшении жизни. Он проживал опыт коллективной творческой деятельности вместе с нами и создавал каждое новое КТД в ткани нашей общей жизни, и дела, много раз проводимые под одним и тем же названием, в жизни не были похожи друг на друга, никогда. Поэтому важным признаком неформальности комплексного подхода к воспитанию можно назвать – ПРОЖИВАНИЕ личного опыта КТД.

Таким образом, из всего сказанного выше, также следует вывод, что в воспитании общественника, главным условием являются воспитательные отношения творческого содружества поколений в общей заботе об улучшении своей и окружающей жизни. На основе анализа исторически разворачивающихся смыслов и идей можно сделать и такой вывод: именно словосочетание «педагогика общей заботы» становится ключевым и всеобъемлющим в раскрытии смысла концепции Игоря Петровича Иванова.

Литература:

1. Коллективные творческие дела Коммуны имени А.С. Макаренко \ Под. ред. И.П. Иванова. – Л.: ЛГПИ, 1970.
2. Нагавкина Л.С. Детские социальные инициативы: вызовы времени и развитие. \ \ Наследие и развитие детского движения: Сборник тезисов конференции руководителей и исследователей детского движения 1-4 ноября 2009 г. в г. Москве / Редактор-составитель Н.С. Зотова, научный редактор С.В. Тетерский. – М.: ИД ДИМСИ, 2009.
3. Иванов И.П. Творческое содружество поколений как условие воспитания юных общественников.: Автореферат диссертации учёной степени доктора педагогических наук. – Л.: ЛГПИ, 1972 – 63 с.
4. Краткая профессиограмма учителя начальных классов средней общеобразовательной школы / Методические рекомендации / сост. И.П. Иванов и др. – Л.: ЛГПИ, 1976
5. Иванов И.П. Организация воспитательного процесса в начальных классах на основе творческого содружества поколений. – Для служебного пользования.
6. Иванов И.П. Два подхода к воспитанию. \ \ Учительская газета, № 54 от 07.05. 1982
7. Иванов И.П. Воспитывать коллективистов.: Из опыта работы школ Ленинграда и Ленинградской области. – М.: Педагогика, 1992. – 80 с.

Онищенко Э.В. (Россия, Санкт-Петербург)

КОММУНАРСКОЕ ДВИЖЕНИЕ КАК ФЕНОМЕН ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ XX И XXI ВЕКОВ

Начало XXI века инициировало в качестве одного из приоритетных направлений деятельности отечественного образования создание оптимальных условий для общего и личностного развития современного школьника. Ведущим становится принцип активизации социальной деятельности учащихся в условиях школы и за ее пределами. Возрастание интереса общества к проблемам образования перемещает понятие «коммунарское движение» из сферы изучения и анализа узкого круга специалистов в сферу государственной политики, делает его предметом широких общественных, профессиональных и научных дискуссий.

Именно поэтому обращение к педагогическому наследию академика Игоря Петровича Иванова (1923-1992) становится актуальным направлением модернизации современной системы образования в России. Вот уже более полувека его идеи, связанные с оформлением инновации, которая имеет многочисленные обозначения: педагогика общей заботы, педагогика социального творчества, коммунарское движение, «орлятская» педагогика, коллективное творческое воспитание, коллективные творческие дела и другие, привлекают многочисленных последователей и сторонников.

Сегодня вызовы современности ориентируют нас на активное преодоление формализма в воспитании и обучении. Поэтому возрастает интерес к альтернативным способам организации творческой деятельности учащихся, к имеющемуся опыту эффективного сотрудничества педагогов и подрастающего поколения. Созданное И.П. Ивановым в 50-60-е гг. XX века коммунарское движение может стать основанием для внесения в учебный процесс новых способов организации привлекательной для учащихся деятельности на основе принципа общей творческой заботы об улучшении окружающей жизни в условиях совместной работы единого детского коллектива.

Сегодня возрождается интерес к коммунарскому опыту, воссоздаются принципы товарищества, социальной справедливости и коллективного объединения и организуется единое молодежное движение, построенное на идеях сохранения и развития идей И.П. Иванова. В связи с этим в современных условиях можно говорить о коммунарском движении как значимом феномене отечественного образования, который сам автор оценивал как «творческое содружество поколений в заботе о людях средствами коллективной творческой деятельности».

Педагогическое наследие академика И.П. Иванова следует рассматривать в сегодня как полифункциональное явление, включающее в себя:

- пропаганду идей коммунарского образа жизни и мировоззрения;

- организацию мероприятий различной формы, способствующих пропаганде коммунарства;
- сотрудничество с различными молодежными организациями, деятельность которых не противоречит коммунарским принципам на основе общей коллективной, творческой работы;
- всестороннее развитие личности коммунара, пропаганду самообразования, а также реализацию молодежных программ в области культуры и спорта.

Таким образом, разнообразие решаемых «педагогикой общей заботы» воспитательных задач позволяет констатировать, что сегодня – в начале XXI века – следует целенаправленно интерпретировать и модифицировать ее основные идеи с учетом изменения социокультурных условий, обеспечивая вовлечение учащихся в разнообразные социальные, культурные и коммерческие проекты, создавая возможность для эффективного диалога современного школьника и окружающей его социальной среды.

*Островски А. (Израиль, Гедера),
Платонова С.М. (Россия, Санкт-Петербург)*

СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА В КОЛЛЕКТИВНОЙ ОРГАНИЗАТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Новый Закон об образовании провозглашает в качестве одного из принципов государственной политики в сфере образования «демократический характер управления образованием, обеспечение прав педагогических работников, обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся на участие в управлении образовательными организациями» [13], то есть право на самоуправление и соуправление. Демократизация, происходящая в нашей стране, поставила перед школой задачу воспитания граждан, обладающих политической культурой демократического типа. Демократии нельзя научиться в недемократических социальных институтах. Средством демократического воспитания школьников, прежде всего, является их участие в самоуправлении. Анализ истории детского самоуправления показывает, что оно может существовать и как псевдodemократическая модель управления, когда избираются детские органы самоуправления, полностью подчинённые взрослым, выполняющие их указания. История развития детского самоуправления связана с реализацией альтернативных педагогических идей, отражающих различие педагогических целей и связанных с менталитетом страны, в опыте которой развивалось самоуправление (например, для самоуправления в школах США характерна представительская демократия).

Наиболее демократичной формой детского самоуправления является коллективная организаторская деятельность (КОД). В КОД субъектом самоуправления

становится весь коллектив. Сущностью коллективной организаторской деятельности является активное участие каждого во всех этапах цикла управления. Механизмами включения каждого в выполнение властных функций является опора на микроколлективы, члены которых объединены отношениями товарищества, временные объединения воспитанников, постоянная смена тех, кто выполняет руководящие роли. Коллективная организаторская деятельность является важнейшим элементом педагогики общей заботы И.П. Иванова. КОД была разработана Игорем Петровичем и его единомышленниками из Союза Энтузиастов в 1956 году. Игорь Петрович Иванов определил ее как "общую (совместную) организаторскую деятельность единого коллектива воспитателей и ребят", как микросистему непосредственной организаторской заботы воспитателей и воспитанников об улучшении своей и окружающей жизни. [4, 67] Коллективная организаторская деятельность включает в себя коллективное планирование, текущую организацию работы, коллективное обсуждение и общую оценку сделанного.

В данной статье мы ставим задачу анализа воспитательных возможностей КОД, вскрытия условий и механизмов социального и психического развития ее участников. Коллективная организаторская деятельность является разновидностью коллективной деятельности, особым видом управленческой деятельности, когда субъектом самоуправления становится весь коллектив. Предметом коллективной организаторской деятельности является достижение согласованности, упорядоченности взаимных действий членов детско-взрослого сообщества. Как вид управленческой деятельности КОД является вторичной деятельностью, производной от практической деятельности, достижению цели которой она способствует. Одновременно коллективная организаторская деятельность представляет собой педагогический феномен, алгоритм взаимодействия воспитателей и воспитанников, комплексное средство воспитания.

Исследования, проведенные Л.В. Занковым и А.А. Люблинской, показали, что развитие ребенка достигается только тогда, когда происходит постепенное повышение требований к детям и их деятельности, усложнение жизненно-практических и учебных задач, опора на самостоятельность и активность самого ребенка. В деятельности, осуществляя которую человек совершает свой жизненный путь, все психические свойства не только проявляются, но и формируются. Но в деятельности способности могут не только развиваться, но и деформироваться. Деятельность может не носить развивающего характера, если сам деятель считает ее ненужной, бессмысленной, если она выполняется по принуждению, если человек не извлекает уроков из полученного опыта, если в ней закрепляются упрощенные или деструктивные действия. Г.И. Щукина вскрыла противоречия, существующие в реальном протекании деятельности в педагогическом процессе, когда цели задаются педагогом извне, поскольку они должны отвечать социальным требованиям. [12] Цель деятельности – важнейший компонент ее структуры.

З.И. Васильева, Н.А. Проскурина, Л.А. Евдокимова рассматривают целеполагание как воспитательный метод, механизмом реализации которого является перевод целей воспитания в цели деятельности учащихся. Обсуждение и принятие целей учащимися становится движущей силой педагогического процесса, цель приобретает для учащегося личностный смысл.

Коллективное планирование является первым этапом КОД и способом участия воспитанников в процессе целеполагания. Коллективное планирование может начинаться с разведки дел и друзей, включающей детей во взаимодействие с окружающей средой (разведка боем) и ее социальный анализ. Для коллектива, реализующего КОД, характерен поиск деятельности, проявление инициативы. В детях развивается способность видеть, кому необходима их помощь, где они могут принести пользу. Поиск приводит к находкам разнообразной деятельности, возникает необходимость выбора, отбора деятельности по определенным критериям. Процесс создания плана начинается с вопросов: “для кого”, “зачем”, “во имя чего”, “что хотим изменить”, “чего хотим добиться”. Конкретными формами коллективного планирования, обеспечивающими глубокий и самостоятельный анализ существующих проблем и целей, связанных с их решением, являются Лаборатория нерешенных проблем, Конкурс проектов, Конференция изобретателей, Взгляд в будущее и т.д. Особенностью КОД является совместное целеполагание, когда предметом обсуждения становятся ответы на вопросы как жить, куда идти, к чему стремиться. Ответ на вопрос “кому это надо” раскрывает общественную значимость задуманной деятельности, ответ на вопрос “зачем это мне” показывает ее субъективную значимость. Сближение объективных общественных и субъективных потребностей выступает условием сближения мотива и цели деятельности. Определяя цель как знание будущего результата, О.К. Тихомиров подчеркивает, что это знание лишь тогда становится целью субъекта, когда приобретает личностный смысл. [10]

Постановка значимой для коллектива цели требует согласования индивидуальных целевых характеристик. Усилия педагога должны быть сосредоточены на информационном оснащении ситуации коллективного выдвижения цели и ее оценки на основе личностно-значимых характеристик выбора цели, понимания ее общественной, коллективной и индивидуальной значимости. Мнение каждого, независимо от его возраста и ранга, выслушивается и учитывается в общем мнении коллектива. В психологических исследованиях И.А. Васильевой, О.К. Тихомировой, В.Е. Клочко сделаны выводы о том, что высокая эмоциональная насыщенность делает процесс выдвижения цели более эффективным. [10] В КОД это достигается через разнообразие форм коллективного планирования, в том числе игровых, ролевых, соревновательных, через создание плана как пути решения проблемы, через свободу выбора коллектива.

Далее осуществляется сбор и анализ необходимой информации, определение конструктивных задач, выбор средств их решения, планирование деятельности по их достижению, то есть замысливается временная и пространственная последовательность деятельности, определяются ее организаторы и исполнители. На важность обучения детей планированию работы указывается в большом числе психолого-педагогических исследований, хотя встречается и утверждение, что планирование не может быть специальной педагогической задачей и осуществляется попутно в процессе обучения самой работе. К.В. Бардин, Т.Н. Боркова, Э.А. Фарапонова настаивают на необходимости специального формирования умения планировать выполнение учебных действий через работу по готовому плану, выбор наиболее целесообразного плана из предложенных и, наконец, самостоятельное составление плана. Л.И. Рубинский, А.Е. Соловьева показывают, что с планированием тесно связан самоконтроль как “способность человека устанавливать отклонение реализуемой программы деятельности от заданной и вносить коррективы в план деятельности”.

В своем диссертационном исследовании Д.И. Воробьева показала, что “под влиянием обучения умению планировать в рабочих группах из 2-х человек изменяется характер взаимодействий между детьми в группах большего численного состава”, так как обучение коллективному планированию было связано и с обучением умению аргументировать, слушать, уступать, согласовывать, договариваться и т.д. [3, 9]

План представляет собой, с одной стороны, представление о ходе, этапах достижения поставленной цели и, с другой, это “показатель мыслительной активности личности в деятельности”. У детей, осуществляющих планирование, прослеживалось стремление по ходу работы вносить коррективы, дополнения в план, что говорит об “усилении умственной активности”. Умение планировать, формируясь в рамках одной деятельности, переносилось в лепку, рисование и т.д. Т.Ю. Шахова показала, что прогнозирование способствует успешности работы, если организуется как совместная деятельность детей и взрослых, сочетает в себе, операционный и мотивационный аспекты. [11]

Осуществление ребенком процесса целеполагания и планирования обеспечивает его активную позицию в процессе достижения цели. Осознающий свои задачи и состояние человек является субъектом своей деятельности. Под субъектом М.С. Каган понимает человека, “обладающего сознанием, самосознанием, рефлексией (осмыслением личностью своих взаимоотношений с окружающими), способностью к целеполаганию и сознательной активности, а также обладающего определенной свободой выбора, что делает его поведение не предсказуемым полностью”. [5, 23] Субъект деятельности выбирает условия, соответствующие очередной задаче, подбирает способы преобразования исходной ситуации, в ряде случаев преодолевает внешние условия в интересах поставленной цели, оценивает проме-

жуточные и итоговые результаты и решает, нужно ли вносить изменения в осуществляемые им действия. В результате выполнения деятельности совершенствуются силы и возможности человека, изменяется арсенал используемых им средств, происходит его развитие.

Эффективная деятельность, эффективное использование знаний и умений требуют от человека сформированности психологических механизмов саморегуляции и самоуправления.

Предложенная лабораторией психологических проблем регуляции деятельности НИИ АПН структура включает в себя 3 блока: блок целеполагания и прогнозирования, блок коррекции, блок оценки, что соответствует трем этапам КОД и позволяет считать, что коллективная организаторская деятельность является способом общественной регуляции деятельности и сущностное значение КОД заключено в ее регулятивных возможностях. Контур произвольной регуляции должен быть замкнут, то есть оценка результатов должна происходить через их соотношение с целью деятельности, функцию которой определяют как системообразующую.

К.А. Абульханова-Славская отмечает, что личностная регуляция индивида осуществляется одновременно с ее общественной регуляцией и возможность понять это дает принцип субъекта деятельности, который устанавливает согласованность регуляции деятельности личностью и обществом. [1] КОД осуществляет регуляцию совместной деятельности. Диалектика отношений целого и части говорит о том, что элемент системы индуцирует в себе свойство, присущее системе. Следовательно, участие в КОД вызывает личностную регуляцию деятельности членов коллектива.

Воспитательный эффект обеспечивает оценка индивидом явлений деятельности с позиций общественных норм. Социальные нормы находят свое отражение в групповых нормах. Именно акт оценки дает возможность субъекту осознать ценность объекта, следовательно, обеспечение в ходе осуществления функциональных звеньев процесса самоуправления ценностного отношения к регулируемой совместной деятельности предполагает коллективную оценку каждого ее компонента. Это обеспечивает осознанность действий на каждом этапе совместной деятельности. Стадия оценки результатов в ходе деятельности представляет собой операцию сравнения результатов с замыслом по вычлененным на этапе планирования критериям успешности в целях осуществления возможной коррекции. Этап оценивания сопряжен с выявлением причин успехов и неудач, извлечением уроков на будущее, вычленением смысла сделанного, осознанием эффективности использованных средств и методов, анализом вклада каждого.

Главная задача умственного развития, как утверждает В.В. Давыдов, состоит в том, чтобы вооружить ребенка определенными средствами мысленного анализа окружающей действительности. Этап коллективного анализа позволяет осущест-

вить обучение и взаимообучение аналитической деятельности. Анализируются не только дела, но и отношения, поступки личности. Разговор “Расскажи мне обо мне”, обсуждение и оценка дня, дела, периода – это не просто “нравится – не нравится”, это особая сложно организованная общая работа. “Хорошо провести анализ – тяжелей, чем самый трудный урок, – пишет О.С. Газман – удивительно, в коммуне ребята все сами сделали, сами старались, и сами же себя беспощадно критиковали – чтобы завтра было лучше. Анализ – это когда простое становится сложным, а сложное – простым”. [7, 13] Результатом коллективного анализа становится оценочное суждение, присвоенное школьником, то есть осуществленные на индивидуальном уровне выводы, представления, скорректированное отношение к предмету состоявшейся деятельности, к своим товарищам и к самому себе. Обогащение сознания, чувственного опыта, изменение системы отношений к себе и к миру – это и есть результат воспитания. Кроме того, во взаимообогащающем процессе коллективного анализа формируется умение учащихся анализировать, извлекать уроки из опыта, что является основой способности к саморазвитию.

С.Н. Войтова показала, что способность к обращению с людьми приобретает личностью через ее приобщение к деятельности социальной системы как целого, но не пассивно-созерцательное, а рационально-мотивированное, то есть заинтересованное, осознаваемое и осмысленное. [2] В КОД главными являются не вопросы “Что будем делать?”, “Где мы этим займемся?”, “Что нам не понравилось?” и т.д., но вопросы “Зачем?”, “Почему?”, “Для кого?” и др., что обеспечивает сознательное, мотивированное участие личности в жизнедеятельности детско-взрослого сообщества.

Вывод О.А. Конопкина [6] о том, что в осознанном регулировании личностью своей деятельности реализуется принцип свободы как осознанной необходимости говорит о значимости такой постановки КОД, когда педагогическое влияние носит опосредованный скрытый характер, на чем всегда настаивал И.П. Иванов. Целе-направленное воспитание у учащихся механизмов саморегуляции деятельности предполагает формирование у них субъективного, то есть активного и осознанного отношения к каждому компоненту саморегуляции (целеполаганию, моделированию, планированию, оценке и пр.) в сочетании с обязательным упражнением и испытанием своих возможностей, что обеспечивает КОД. Развитие способности к саморегуляции деятельности сопряжено с развитием мышления, внимания, воли, памяти воспитанников. Саморегуляция деятельности представляет собой сознательное управление человеком своей деятельностью на основе учета ее целей, внешних и внутренних условий осуществления. Осваивая разные стороны саморегуляции деятельности и саморегуляции своих поступков, учащийся переходит к роли субъекта деятельности, которая постепенно включается во все виды его активности. Усвоенные навыки становятся личностными характеристиками, определяющими психологические особенности действий, поступков человека, который

обретает способность к личностной саморегуляции, то есть саморегуляции системы отношений. Саморегуляция любого вида осуществляется только в действии, в принятии решения и следовании ему.

Таким образом, механизмом целенаправленного воспитательного воздействия цикла коллективной организаторской деятельности выступает процесс личностной регуляции деятельности.

Условиями реализации этого механизма являются:

- ценностное отношение воспитанников к предмету, цели и результатам совместной деятельности и к способу управления этой деятельностью, то есть к коллективной организаторской деятельности;
- оказание опосредованного педагогического влияния на осуществление всех функциональных звеньев цикла коллективной организаторской деятельности;
- организация действенной причастности каждого к реализации этапов КОД.

Коллективная организаторская деятельность является видом организаторской деятельности. На каком возрастном этапе ребенка и кто из взрослых ответственен за овладение им организаторской деятельностью? Значимость приобщения ребенка к организаторской деятельности как средству становления социально зрелой личности, способной к саморегуляции, была показана выше. Педагоги руководствуются концепцией ведущей деятельности, разработанной советскими психологами В.В. Давыдовым, А.Н. Леонтьевым, Д.И. Фельдштейном и др. Среди типов ведущей деятельности нет организаторской. В последние годы эта концепция оспаривается некоторыми специалистами, например, В.А. Петровский пишет “Неверно ориентировать педагогов на решающее значение в развитии школьника ведущего вида деятельности, а необходимо нацеливать их на формирование комплекса органически взаимосвязанных деятельностей, каждая из которых может и должна стать личностно образующей”. О.В. Лишин предлагает решить этот спор, разделив понятия “вид деятельности” и “тип ведущей деятельности” и наделив ведущую деятельность такой определяющей характеристикой как смысл. Он выделяет явление смыслового поглощения ведущей деятельностью других видов деятельности, например, когда дошкольник трудясь – играет, учится ради игры и даже еду и сон ухитряется сопровождать игрой. Следуя этой логике, он рассматривает коммунарскую методику как систему воспитательной работы, основанную на педагогически целесообразном использовании ведущей деятельности подросткового возраста – общественно-полезной (она же социально-значимая) и в этом видит причину массового распространения неформальных подростково-юношеских коллективов коммунарского типа 60-х годов. [7] Но ученики И.П. Иванова: М.А. Бесова, Н.П. Царева, Л.С. Нагавкина, выпускники КиМ убедительно показали эффективность коммунарской методики в воспитании учащихся начальной школы. И.П. Иванов выбрал для своей работы в ЛГПИ им. А.И. Герцена факультет начальных классов, считая, что именно на этом возрастном этапе ребенка заклады-

вается фундамент его личности. Ученица И.П. Иванова – Г.Г. Сергеичева, показала возможность и необходимость применения этой методики для старших дошкольников. Причину этого явления мы видим в стержневом характере организаторской деятельности по отношению к любому виду деятельности. Интенсивное развитие психических функций в ведущем виде деятельности происходит, лишь если ребенок постепенно овладевает высоким уровнем выполнения этой деятельности, то есть становится способен к целеполаганию, прогнозированию, моделированию, корректировке, достижению позитивного результата, оцениванию данного вида деятельности, рефлексии своих возможностей субъекта деятельности. Так, например, дошкольник овладевает игровой деятельностью на высоком уровне, если он может придумать игру, увлечь игрой товарищей, организовать игру, совместно корректировать правила игры, внести в игру творческий элемент, проигрывать с достоинством и выигрывать со скромностью, извлекать уроки из проигрыша и т.д. Поэтому, если воспитатель детского сада организует игры для детей и за детей, не смотря на участие ребенка в ведущей деятельности, его развитие может не происходить. Если же воспитатель вместе с детьми придумывает и планирует игры, ставит ребенка в позицию организатора игры, совместно подводит итоги состоявшихся игр, то происходит развитие ребенка как субъекта игровой деятельности и развитие его психических возможностей. Обретенные ребенком при этом прогностические, организационные, коммуникативные, аналитические способности становятся его достоянием, он может переносить их в другие виды деятельности. Таким образом, любой вид деятельности нуждается в целеполагании, планировании, организации условий, подготовке, рефлексии, оценке. Участие воспитанников в КОД создает условия для овладения ими ведущей для их возраста и любой другой деятельностью и для реализации ее развивающего потенциала.

Н. Винер показал, что существенной стороной процессов управления является наличие принципа обратной связи, то есть управление на основе информации об эффекте, достигнутом тем или иным действием управляющей системы в управляемой системе. Обратная связь представляет собой механизм учета разницы между целью действия и результатом. Коллективная организаторская деятельность представляет собой замкнутый управленческий цикл, на этапе коллективного анализа осуществляется соотношение коллективного замысла с результатом, что становится источником совершенствования механизмов управления, способов принятия решения, всего управления в целом.

В философско-социологической литературе указывается, что ключевым в управлении является процесс подготовки и принятия решения. В.Г. Афанасьев, А.Г. Венделин, О.В. Елчанинова и др. отмечают, что решение принимается на основе всестороннего анализа ситуации, оценки значимости проблемы, постановки цели, выбора путей ее достижения, исследовании альтернативных путей, учета внутренних возможностей социальной системы и возможностей внешней среды.

Критерием эффективности принятого решения является степень удовлетворения интересов общества, коллектива и личности. В КОД члены коллектива на основе свободного выбора принимают решения, связанные с перспективами жизни, её оценкой, текущими проблемами и т.д., затем воплощают свои решения в жизнь и анализируют их качество. В КОД работа по принятию решений проводится вначале на индивидуальном уровне и каждый знает, что ему необходимо будет сказать свое мнение вслух, затем на групповом как доработка, согласование решений членов группы, и, наконец, на межгрупповом, когда нужно принять общее решение коллектива. Именно данная последовательность действий позволяет каждому участнику КОД оценить свой собственный вклад, сравнить позиции, их обоснование, многократно наблюдать процесс принятия решения как коллективное творчество, как процесс взаимообогащающего общения. Таким образом, происходит овладение умением принимать решения – важнейшим умением в жизни свободного человека.

КОД представляет для ребенка, участвующего в ней, совокупность ситуаций группового и межгруппового взаимодействия по выработке согласованного предложения, идеи, мнения, суждения, решения или по осуществлению совместных действий (коллективная организация текущей деятельности). Накопление опыта проживания ситуаций совместной деятельности является основой для овладения способностью к совместной деятельности.

Подводя итог нашим размышлениям, мы можем утверждать, что процесс личностной регуляции деятельности в КОД является механизмом реализации воспитывающего потенциала деятельности, управляемой циклом КОД и средством формирования регулятивных умений учащихся. Условиями реализации этого механизма является ценностное отношение воспитанников к предмету, цели и результатам совместной деятельности и способам ее управления; организация действительной причастности каждого к реализации и оказание опосредованного педагогического влияния на всех этапах КОД.

Организаторская деятельность является стержневой по отношению к любому виду деятельности, так как любая деятельность нуждается в целеполагании, планировании, организации условий, подготовке, рефлексии, оценке и т.д. Участие воспитанников в КОД создает условия для овладения ими ведущей или любой другой деятельностью и для реализации ее воспитывающего потенциала, начиная с дошкольного возраста.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980.
2. Войтова С.А. Социальная культура и роль образования в её формировании: Дис. ... д-ра фил. наук, С-Пб, 1997.
3. Воробьева Д.И. Формирование у детей старшего дошкольного возраста умений коллективно планировать совместную деятельность: Дис. ... канд. пед. наук. Ленинград, 1978.
4. Иванов И.П. Методика коммунарского воспитания. – М.: Просвещение, 1990.

5. Каган М.С. Философия культуры. – СПб: Петрополис, 1996.
6. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М.: Наука, 1980.
7. Коммунарская методика как феномен педагогической действительности. Материалы заседания Научного Совета «Проблемы интеграции психолого-педагогической науки и школьной практики», проведённого 30 ноября – 1 декабря 1987 г. в Москве/под ред. А.Г. Кирпичника, Н.Л. Селивановой – Кострома, КГПИ им. Н.А. Некрасова, 1989.
8. Макаренко А.С. О моём опыте. Педагогическое собрание в 8 тт. – М.: Педагогика, т. 4, 1984.
9. Мошер Р., Кении Р., Гаррод Э. Воспитание гражданина: демократическая школа. М.: Народное образование, 1996.
10. Тихомиров Ю.А. Диалектика управления и самоуправления. «Вопросы философии», 1983 г, № 3, – с. 18-24.
11. Шахова Т.Ю. Прогнозирование в формах организации деятельности пионеров. Кандидатская диссертация, Л.: 1988.
12. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе. М.: Просвещение, 1988.
13. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ.

Поляков С.Д. (Россия, Ульяновск)

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ «БИОГРАФИИ» ПЕДАГОГИКИ КОЛЛЕКТИВНОГО ТВОРЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Коллективное творческое воспитание, как эффективный способ педагогической работы, имеет сложную и противоречивую историю. До второй половины восьмидесятых годов он был известен немногим педагогам. Наши опросы восьмидесятых годов по трем регионам (Ульяновская и Николаевская области, Ханты-Мансийский национальный округ) дали на 1985 год цифру 21% слышавших о существовании такого способа педагогической работы.

Его массовая известность и интенсивное распространение приходятся на 1986-1992 годы.

Комплекс идей, составляющих суть коллективного творческого воспитания, был неоднократно описан в доступной педагогической литературе восьмидесятых, начала девяностых годов. Важно, что авторы таких описаний (О.С. Газман, И.П. Иванов, С.Д. Поляков, С.Л. Соловейчик) – создатели и активные реализаторы этой педагогики. В настоящее время идеи, положения коллективного творческого воспитания (другие названия этой воспитательной системы: «коммунарская методика», «педагогика общей заботы», «педагогика социального творчества» и пр.) содержится в большинстве учебников по педагогике, правда, как правило, со значительными искажениями.

Краткое определение сущности коллективного творческого воспитания (по А.Н. Тюкову) – коллективное творчество как способ совместной заботы.

Педагогика коллективного творческого воспитания имеет многоуровневое строение (уровень технологий, уровень методики как системы технологий, уровень включенности методики в воспитательные системы).

Поясним это. В коллективном творческом воспитании есть описания весьма жёстких определенных последовательностей действий педагога: при организации коллективного дела (технология КТД), при коллективной организации повседневной жизни детского сообщества (технология чередования традиционных поручений – ЧТП).

Сами же эти технологии во взаимосвязи и являются методикой, методическим уровнем коллективного творческого воспитания.

Наконец включение этих технологий, и в целом методики, в педагогическую систему школы (пример – школа Караковского) или лагеря (ВДЦ "Орленок") делает их основой воспитательных систем.

Многообразие связей педагогики коллективного творческого воспитания с педагогическим и социальным миром позволяет исследовать ее отношения и с политической идеологией, и с социокультурными условиями, и с теоретической педагогикой, и с массовой педагогической практикой.

Любое сложное педагогическое новшество, с "богатой" историей существует в трех взаимосвязанных формах: как тексты авторов инновации, как феномен массового педагогического сознания и как опыт педагогов.

Среда (контексты) бытования «методики коллективного творческого воспитания» имеет несколько "измерений", отражающих "трёхликость" новшества. Для "текста" – это мир педагогических теоретических и методических идей. Для "сознания" – соотношение с идеями массового педагогического и, шире, общественного сознания. Для "опыта" – связи с иными педагогическим опытом и социальной практикой.

Вопрос об инновационности новшества его новизне в целом и его элементов решается заново в каждом социально-историческом, социо-культурном, педагогическом контексте.

«Коммунарская методика» оставаясь относительно устойчивым феноменом на протяжении более пятидесяти лет изменялась со временем.

Источники этих изменений как внешние – социальная и образовательная ситуация, так и внутренние – развитие самой педагогики коллективного творческого воспитания. Эта изменчивость касается самых разных аспектов новшества: его названия, ведущих идей, технологий, приемов, места и образа в массовом педагогическом сознании, акцептов в массовом педагогическом опыте, в его образцах-эталонах.

Первые попытки периодизации истории «коммунарской методики» принадлежат Р.В. Соколову и О.С. Газману. Но в них смешаны два явления – коммунарское движение и «коммунарская методика».

Наша периодизация «биографии» коммунарства отражает педагогический аспект его развития. Основание нашей периодизации – особенности существования и распространения «коммунарской методики» во времени.

Это отражается в названиях периодов. Первый – "проектный" (1956-1959 гг.). Второй – "новации" (1959-1962). Третий – "журналистский" (1962-1969). Четвертый – "педагогизации" (1969-1978). Пятый – "проявление" (1978-1986 гг.). Шестой – "известности и кризиса" (1986-1992 гг.). Седьмой – существования как «последних инноваций» (1992 и далее).

Характеристика периодов развития педагогики коллективного творческого воспитания (как и других сложных педагогических новшеств) возможна по такой схеме:

- "идеология" (ведущая идея новшества в данный период);
- "технология" (основное педагогическое изобретение);
- предмет распространения;
- основные инновационные "ядра";
- особенности распространения "текстов";
- особенности массового педагогического сознания носителей новшества;
- особенности опыта;
- социальный, практико-педагогический и научно-педагогический контексты инновационных процессов.

Первый период в истории коммунарской методики – «проектный»: создание ленинградской группой СЭН (Союз Энтузиастов) во главе с Игорем Петровичем Ивановым основ методики коллективной организации деятельности (такое использовалось в этот период название).

Следующий период – «новации»: первая, целостная реализация «методики коллективного творческого воспитания» на опыте Коммуны юных фрунзенцев.

Третий период – «журналистский»: отражение коммунарской методики – в текстах журналистов, (распространяется не столько инновационный алгоритм педагогических действий, сколько образ коллективной жизни). Самые яркие представители этого периода – журналисты И.И. Зюзюкин и С.Л. Соловейчик.

Затем последовал период «педагогизации»: первые научно-педагогические книги о методике, приход в педагогику и психологию ряда «коммунарских» воспитателей, первое педагогическое всесоюзное объединение «коммунарских» педагогов (Коммунарско-макаренковское содружество).

Пятый период истории – «проявление» методики. Это годы издания книг по «методике коллективного творческого воспитания» большими тиражами (О.С. Газман, И.П. Иванов, В.А. Караковский, В.Ф. Матвеев, С.Л. Соловейчик), относительная доступность текстов для массового педагога.

На характеристике следующего этапа – периода «известности и кризиса» остановимся подробнее.

Его границы – 1986-1992 гг.

Основное идейное событие этого периода: раздвоение «идеологии» коммунарской методики на традиционную и обновленную, с ориентацией на формирование способности личности к саморазвитию. Носители обновлённого варианта: О.С. Газман, М.А. Гусаковский, Н.Н. Михайлова, В.П. Бедерханова, С.Д. Поляков, В.А. и Л.Ю. Хороши, С.М. Юсфин.

Особенности «Технологии» этого периода – проникновение в «коммунарскую технологию» продуктивных деловых игр и групповой психологической работы.

Разнообразие предметов распространения – ещё одна особенность существования этой «методики» в эти годы. Распространялись технологии коллективных творческих дел и лагерных сборов, традиционного и обновленного вариантов "идеологии" новшества, системы использования методики в школе (по В.А. Караковскому), творческие учебны и методические сборы воспитателей.

Инновационные «Ядра» этого периода: «Учительская газета», лаборатория гуманистического воспитания Центра педагогических инноваций, кафедра методики коммунистического воспитания РГПУ (Ленинград), школа В.А. Караковского, общественные педагогические движения (белорусский «Компас» и др.), отдельные институты усовершенствования учителей и педагогические институты.

Особенности «Текста» – общий тираж книг и методических рекомендаций более 1,4 млн. экземпляров; относительное насыщение педагогического сообщество литературой о данном новшестве.

Особенности «осознания» её педагогами – название методики известно примерно 2 миллионам педагогов, знают ее основы – порядка одного миллиона человек, применяют систематически основы новшества порядка 10000 педагогов.

Особенности «Опыта»:

- разнообразие уровней применения (от построения на основе коммунарской методике воспитательной системы школы до применения отдельных элементов, приёмов – например «песни в кругу».);

- «болезнь формализации» методики, опыт встраивания новшества в различные педагогические системы;

- эффект массового отслаивания фрагментов коммунарской методики (использование элементов коллективной организации в "эвриканском" педагогическом движении, использование технологий КТД без направленности деятельности на заботу о людях и прочее).

В этот период весьма значима тема контекстов коллективного творческого воспитания.

Социальный контекст – созвучие демократическим устремлениям общества в 1986-1990 годах, влияние на новшество противоречивости общественных тенденций – 1990-1992 годов, кризис методики под влиянием социальной ситуации.

Практико-педагогический – движение творческих учителей, относительная поддержка коммунарской педагогики некоторыми управленческими образовательными структурами.

Научно-педагогический – активное участие научных структур (лабораторий Л.И. Новиковой и О.С. Газмана, ленинградской кафедры Н.П. Царевой) в осмыслении и распространении коммунарской методики.

Отказ от коммунистической идеологии как государственной, неопределенность социальных ориентиров 1990-1992 годов, неудовлетворённость педагогов результатами использования «методики коллективного творческого воспитания», неразвитость обновленного варианта новшества привели к тому, что в 1991-1992 годах коммунарская методика значительным числом педагогов перестает восприниматься как необходимый, эффективный способ работы. Возник кризис, одним из черт которого явилось восприятие данного новшества как неновшества.

По данным нашего опроса уже в 1992 году 73% опрошенных педагогов считали «коммунарскую методику», старым, известным способом работы. 37% считают ее неперспективной. Обратные точки зрения собрали 22% (новшество!) и 32% (перспективность)

Анализ дальней судьбы педагогики коллективного творческого воспитания требует отдельных исследований.

История развития и распространения ряда педагогических инноваций (не только «педагогики коллективного творческого воспитания») показывает:

Воспитательное новшество адекватно осознается не сразу.

Готовность новшества к распространению связана с наличием образца нововведенческой работы.

В процессе распространения новшество меняется, превращаясь в семейство схожих инноваций, воспринимаемых педагогическим сообществом первоначально как одна и та же новинка, и только затем дифференцируемых в педагогическом сознании.

При распространении новшества отдельные его элементы "отслаиваются", образуя самостоятельные инновационные потоки.

Ограниченность возможностей СМИ как инновационных "ядер" – успешное осуществление ими функций пропаганды и меньшее влияние на освоение и применение новшества.

Наличие "облака" схожих педагогических явлений, окружающих данное новшество.

Общественные настроения и общественное мнение педагогического сообщества выступают катализаторами распространения воспитательного новшества, в конечном счёте определяя смену периодов его существования;

(В истории распространения коммунарской методики важное значение имеет особая тема – соотношение новшества с государственной идеологией. Возможно это касается воспитательных инноваций в целом, особенно в периоды социальных изменений).

Существуют непростые отношения воспитательных нововведений с педагогической наукой. Это проявляется в эффектах порождения новшества наукой, во влиянии нововведений на теоретические исследования, в приходе в науку инновационных практиков со своими темами и проблемами.

Ситников В.Л. (Россия, Санкт-Петербург)

ПЕДАГОГИКА ЗАБОТЫ – ИСТОЧНИК ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ КОМАНДОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: командообразование, стиль управления, развитие личности в коллективе, «труд-забота», коллективная творческая деятельность, гуманистическая психология.

Чем больше накапливается неразрешенных проблем, тем больше хочется какой-то панацеи, которая смогла бы безболезненно и без напряжения устранить все проблемы и обеспечить крутое ускорение развития человека, организации, общества. Сегодня одной из таких панацей для организаций любого уровня представляется создание команды. Это вполне закономерно, так как общественное развитие идет по спирали, но спираль эта приводится в движение маятником единства и борьбы противоположностей. И вот, на новом витке истории, решая новые проблемы, мы снова, забыв отечественный уникальный опыт, натываемся на новые старые грабли...

Попытавшись, в начале 90-х, окончательно избавиться от коммунистических догм, российское общество решило избавиться от ведущей роли коллектива в развитии человека, организаций и общества. Стали настойчиво проповедоваться идеи и идеалы индивидуализма, как наиболее эффективного способа достижения цели максимального развития. Коллектив стал пониматься как инструмент нивелирования личности, а фактическим двигателем прогресса стало считаться соперничество по принципу «выживает сильнейший». Но развал промышленности и деградация общественных отношений, а также все усиливающееся отставание во всех сферах экономики, науки и образования, как от Запада, так и от Востока, привели к осознанию того, что индивидуализм – это тупиковый путь развития отдельной личности, предприятия, организации и общества в целом.

Анализ процессов, происходящих в наиболее эффективно развивающихся странах и экономических секторах, показал, что наиболее эффективно развивают-

ся экономики, опирающиеся на принципы коллективизма и гуманизма по отношению к отдельной личности. Авторитарный стиль управления признается архаичным и неэффективным. Сегодня большинство специалистов в области управления считают наиболее эффективным и перспективным командный стиль, при котором цели или миссия организации не просто разделяются сотрудниками на всех уровнях, а в полной мере согласуются с их личными целями.

Бытуют разные мнения о формировании команды. Одни считают, что команда может сформироваться сама собой в процессе совместной деятельности в условиях практически любого стиля управления: от авторитарного до анархического. Другие думают, что все зависит от личности руководителя или от сложившегося подбора кадров, или от ситуации, в которой находится организация, или от стечения всех благоприятных для этого обстоятельств. Исследования и практика управления доказывают, что процесс образования команды не самопроизвольный, а имеет свои закономерности. Команда организации - это специфическое объединение, принципиально отличающееся от любых других видов групп.

В наше время появилось достаточно много различных пособий по командообразованию. Предлагаются различные семинары, тренинги, «тим-билдинги», «веревочные курсы». Подавляющее большинство из них, даже предлагающие авторские разработки, базируются на западных, прежде всего, американских технологиях и методиках, и практически никто не обращается к богатейшему отечественному опыту.

Одна из причин этого в том, что для России с петровских времен характерны две крайности: или «идолопоклонство перед Западом», или проповедование того, что «Россия - родина слонов». Поскольку сегодня наша страна демонстрирует резкое отставание научного и экономического развития, то преобладает первая крайность. Второй крайности не оставляет никаких шансов незнание (или крайне поверхностное знание) большинством современных экономистов и психологов, занимающихся проблемами управления, собственного уникального опыта эффективнейшего командообразования. И это неудивительно, потому что этот, поистине бесценный опыт, был реализован в области педагогики. Россия, конечно, не родина слонов, но первый опыт, опирающийся на точное понимание социально-психологических закономерностей и механизмов формирования команды, был реализован и при этом достаточно полно и методически точно описан Антоном Семеновичем Макаренко (1888-1939). Особенно ценно, но, увы, фактически не востребовано оказалось то, что А.С. Макаренко разработал и описал не просто процесс, а технологию создания многоуровневой команды, ориентированной на решение именно производственных задач.

Сегодня, даже многие педагоги и психологи, неплохо знающие работы Макаренко, уверены в том, что он являлся продуктом и рупором коммунистической идеологии, но: «факты – упрямая вещь...». Первые разновозрастные трудовые от-

ряды учащихся, действующие на принципах коллективной организации деятельности были созданы А.С. Макаренко еще в 1916 году, когда он работал директором Крюковской железнодорожной школы № 1 и перед ним остро встала проблема не столько обучения школьников, сколько избавления их от голода. На полученном от земства большом участке были разбиты школьные огороды и заложен фруктовый сад, ставший впоследствии основой Центральный городской парк труда и отдыха Кременчуга.

Разработанная и успешно реализованная А.С. Макаренко система организации деятельности по самообслуживанию, а фактически по самовыживанию коллектива педагогов и детей в тяжелейшее время Первой Мировой и Гражданской войн не могла не обратить внимание Советской власти на талантливого руководителя. Несмотря на то, что молодой директор не был большевиком, более того – его родной брат был белогвардейским офицером и покинул Советскую Россию, А.С. Макаренко назначается руководителем трудовой колонии для несовершеннолетних преступников, вначале в деревне под Полтавой, а затем в Куряже – пригороде тогдашней столицы Украины – Харькова.

Уже мало кто знает и помнит, что воспитанники Куряжской колонии НКВД для несовершеннолетних особо опасных преступников, ставшей впоследствии Коммуной имени Дзержинского, сами, без помощи государственных субсидий, на заработанные коллективом Коммуны средства, создали первый в СССР завод по выпуску самых современных в то время электродрелей и фотоаппаратов «ФЭД». Именно разработанная А.С. Макаренко система организации управления жизнью коммуны и производственных бригад стала первой в истории научно обоснованной и практически реализованной системой командообразования не только в педагогической деятельности, но прежде всего в сфере инновационного производства. А первыми методическими пособиями по психологии формирования команды и технологии реализации командно-демократического стиля производственного управления и взаимодействия можно по праву считать: «Педагогическую поэму», «Флаги на башнях», «Марш тридцатого года» и множество статей А.С. Макаренко.

Входившему в полную силу авторитарно-командному стилю сталинского управления страной было невыгодно распространение идей и методов Макаренко, проверенных на самом передовом и технологически сложном производстве. А потому и самого А.С. Макаренко вскоре отстранили от руководства колонией-коммуной, воспитанников лишили возможности работать на заводе. Мне довелось в семидесятых годах побывать в этой колонии, оставшейся колонией особо строго режима для особо опасных несовершеннолетних преступников. Ничего, кроме портрета Макаренко в кабинете начальника колонии, не напоминало об уникальном социальном, психологическом, педагогическом и производственном эксперименте 30-х годов.

Но остались книги, опередившие свое время и практически невостребованные в современной России. Удивительно, но в СССР, не говоря о нынешней России, не было издано ни одного сколь-нибудь полного собрания сочинений А.С. Макаренко. Первое семитомное собрание сочинений вышло в 1950-52 годах, второе, несколько расширенное, после 20-го съезда, третье – восьмитомное (даже урезанное по сравнению со вторым) вышло в начале 80-х, когда в капиталистической ФРГ уже издавалось 20-томное собрание сочинений А.С. Макаренко. [1]

Первого сентября 1991 года, через 10 дней после августовского путча, ректор одного из крупнейших педагогических вузов страны, поздравляя по телевизору с Днем Знаний, призывал к отказу от тоталитарной педагогики Макаренко, поскольку она препятствует развитию человека, подавляя, нивелируя личность. Таковы гримасы отечественной истории: в период зарождающегося тоталитаризма лишать гениального организатора любимой работы за излишнюю демократию, а в период провозглашения демократических принципов, его же громить за тоталитарность.

Похожая участь постигла и академика АПН СССР Игоря Петровича Иванова (1923-1992) – самого выдающегося последователя А.С. Макаренко, главного теоретика и практика того направления отечественной педагогики, которое в 80-90 годы прошлого века, с подачи С.Л. Соловейчика, стало называться педагогикой сотрудничества.

С 1961 года И.П. Иванов работал в ЛГПИ им. А.И. Герцена в должности декана, доцента, профессора педагогического факультета. Он творчески развил идеи А.С. Макаренко, доказав полную несостоятельность тех, кто говорил, что Макаренковский опыт «тюремной педагогики» не применим в обычных условиях.

Когда в конце 40-х годов, после окончания с отличием философского факультета Ленинградского университета И.П. Иванов пришел в школу и начал преподавать психологию и логику (да, в то время старшеклассники в обязательном порядке изучали эти предметы), ему поручили классное руководство в самом сложном 10 классе, от которого отказывались все педагоги. Именно там он впервые попробовал организовать отношения с учащимися на основе опыта А.С. Макаренко и убедился в действенности его системы.

Молодого, прекрасно образованного (в частности, достаточно свободно владевшего пятью языками), энергичного и творчески работающего педагога быстро заметили и перевели в Ленинградский обком, а затем в ЦК комсомола, где он, отвечая за организацию работы школьного комсомола, много ездил по стране и получил возможность непосредственно изучить самый интересный опыт пионерских и комсомольских организаций школ. Его интересовали не показатели и отчеты, а реальные дела, в которых проявлялись инициатива и созидательная деятельность самих ребят, формы и методы их совместной с педагогами творческой деятельности. Особое внимание привлекала широко развернувшаяся еще в предвоенные годы бескорыстная тимуровская (кто уже не знает, что это такое – прочтите «Тимур

и его команда» А.П. Гайдара), шефская работа пионерских отрядов. Но вскоре, несмотря на прекрасную перспективу номенклатурной карьеры, со всеми ее привилегиями, Игорь Петрович покидает ЦК ВЛКСМ, Москву и возвращается в Ленинград, где начинает вплотную заниматься научно-исследовательской работой в НИИ педагогики, которым тогда руководил Б.Г. Ананьев. [2]

После блестящей, но весьма сложно проходившей защиты диссертации, первым оппонентом на которой был Б.Г. Ананьев, И.П. Иванов не становится кабинетным ученым. Он активно разрабатывает систему воспитания молодежи на принципах подлинно демократического включения в деятельную заботу об улучшении окружающей жизни. Работая научным сотрудником в институте Б.Г. Ананьева, он в 1956 году вместе с единомышленниками создает СЭН – Союз энтузиастов, где старшие вожатые школ ищут, обсуждают, апробируют и реализуют новые методы и формы работы со школьниками.

Благодаря этому общественному объединению, начался уникальный социальный эксперимент, не имевший аналогов в истории. В 1959 году на базе школы пионерского актива Дома пионеров и школьников Фрунзенского района (ДПШ) возникает неформальное объединение педагогов и школьников разного возраста – постоянно действующий сводный коллектив представителей всех школ района, пионеров и вожатых, получивший на первом многодневном общем собрании, состоявшемся в марте 1959, название КЮФ – Коммуна юных фрунзенцев. Затем в него вливаются и взрослые, не имевшие прежде отношения к педагогике: студенты, выпускники консерватории, рабочие, которые, побывав на одном собрании, навсегда увлекаются работой с детьми. Все вместе, движимые мыслью и энергией Игоря Петровича, они создают уникальную систему формирования команды и развития личности в коллективной творческой деятельности, целью которой является общая практическая забота об улучшении окружающей жизни, о близких и далеких людях.

О созидательном потенциале этой системы и ее эффективности говорит то, что это единственная за всю историю человечества система воспитания, которая на самом первом этапе широко распространялась детьми, а не взрослыми. Вначале во Фрунзенском районе, а затем и в других школах Ленинграда и области, а затем и по всему Советскому Союзу стали возникать неформальные объединения, нередко, по примеру КЮФа, называвшие себя клубами юных коммунаров (КЮК), как бы подчеркивая этим свой неформальный статус, не относящийся непосредственно к заформализованному комсомолу или пионерии. Именно по инициативе старшеклассников, побывавших в начале 60-х годов во Всероссийском пионерском лагере «Орленок», в стране к 1963 году возникло более 500 КЮКов клубов старшеклассников, созданных по инициативе школьников, на свой страх и риск поддержанных отдельными взрослыми, и действовавших по системе

И.П. Иванова (при этом, практически ничего не зная ни о нем самом, ни о том, что у этой системы коллективной творческой деятельности есть автор).

Но как неоднократно доказывала отечественная история – «Нет пророка в своем отечестве». Меньше, чем через год после того, когда, буквально после первого трехдневного сбора школьников, прошедшего на базе Фрунзенского ДПШ, общественная жизнь школьных пионерских организаций, казалось бы, окончательно погрязших в формализме, забурлила, комсомольскими чиновниками начали задаваться вопросы: «А что это за такая неформальная организация?», «Она что, противопоставляет себя комсомолу, пионерской организации?», «Почему они так недовольны тем, как мы организуем работу?», «Почему они отказываются готовить пионерские сборы и комсомольские собрания по рекомендациям или даже по замечательным готовым сценариям, утвержденным вышестоящими органами?» и т.п. Многие авторитарные директора школ, конечно же, поддержали молодых бюрократов. Даже после разъяснения важности проведения этого эксперимента, пришедшего из школьного отдела ЦК ВЛКСМ с рекомендацией поддержать его, противодействие не прекратилось, а стало еще более тонким и изощренным.

Осенью 1962 года И.П. Иванов был вынужден уйти из созданного им уникального неформального объединения, которое после его ухода стало вариться «в собственном соку» из большого, постоянно развивавшегося коллектива, еще в год своего рождения насчитывавшего больше 400 человек, постепенно превратившегося в небольшую элитарную группу. Увы, так происходило не только с КЮФом, но и со многими другими подобными объединениями, поверившими с собственную исключительность и сосредоточившимися только на заботе о себе, своем коллективе. Они остались командой, но перестали быть коллективом, нацеленным на улучшение окружающей жизни. Именно благодаря подобным объединениям появился и такой аргумент противников системы Иванова: "это элитарная педагогика, педагогика для умных". Но люди, хорошо знакомые с этой системой, понимают, что это не так. В этих коллективах были и дети профессоров, и дети партийных чиновников (в меньшинстве), и дети рабочих, и дети служащих; комсомольский актив и бывшая дворовая шпана...

Может возникнуть вопрос: «А какое отношение к проблеме современного командообразования имеет педагогическая система И.П. Иванова, созданная более 50 лет назад?».

Самое непосредственное. Любое изменение системы управления и производственных отношений требует предварительной подготовки и обучения персонала. Сегодня одной из наиболее эффективных методик социально-психологического обучения заслуженно считаются тренинги или так называемые Т-группы, группы встреч, как отмечал известный американский психолог Кьел Рудестам: «О группах встреч Карл Роджерс отзывается как об одном из величайших социальных изобретениях 60-х годов». [3, 82] Далее К. Рудестам пишет: «Местом, где произошли ра-

зительные перемены в движении групп встреч, способствовавшие их широкому распространению, стал Институт Эсален... Эсален был учрежден в 1962 году». [3, 83]

Но еще в 1956 году И.П. Ивановым был организован Союз энтузиастов, объединивший около 20 старших пионервожатых ленинградских школ, который, практически в режиме Т-группы, разрабатывал фактически тренинговые формы и методы коллективной творческой деятельности школьников. И.Д. Аванесян – ученица и соратница И.П. Иванова дает точное определение сущности концепции и социальной технологии своего учителя: «Лейтмотив педагогики Иванова – утверждение гуманистических отношений, воспитание творческих людей, способных заботиться о конкретных людях, окружающей жизни, о себе, как о товарище своих товарищей... Развивая и утверждая идеи Макаренко в другое время и в других условиях, Игорь Петрович ... разработал методику, которая позволяет решать в единстве задачи гражданственности, социальной активности и личностного роста воспитанников». [4, 92-93]

К 1962 году система командообразования, разработанная И.П. Ивановым и его последователями теория и технология группового влияния на личностное развитие была реализована в сотнях подростковых объединений.

А.С. Макаренко и И.П. Иванову удалось определить ключевой принцип формирования настоящей команды и разработать технологию его реализации в процессе совместной деятельности. Этим ключевым принципом является организация деятельности группы, направленной на общую заботу об окружающем мире, окружающих людях и о самих членах группы. А.С. Макаренко вывел «формулу»: важнейшим условием развития личности является не «труд-работа», а «труд-забота». И.П. Иванов, опираясь на теорию и практику А.С. Макаренко, на собственное фундаментальное образование в области философии, психологии и педагогики, проведя глубочайший анализ и обобщение опыта самодеятельных организаций, разработал уникальную систему, включающую теорию и технологию развития личности в процессе коллективной творческой созидательной деятельности. Это сплав философских, психологических и педагогических концепций и технологий, реально действующая психотерапевтическая система развития и гармонизации личности в условиях коллективной творческой деятельности, то есть система гармонизации отношений конкретного человека с другими людьми, с обществом и с самим собой. Система, дающая реальные инструменты для создания команды и высшего уровня ее развития – коллектива.

В 1995 г. журнал «Фай Дельта Кэппен» (Phi Delta Kappan) опубликовал «сенсационные» материалы. Американские ученые заявили о революции в образовании. На основе глубокого анализа истории воспитания и развития человека, они пришли к выводу, что нашли эффективный способ развития личности. И это отнюдь не индивидуализм, так характерный для западного общества, а включение

человека в социальное действие, во взаимообмен заботой. Основатель и первый главный редактор газеты «Первое сентября», член-корреспондент Российской Академии образования С.Л. Соловейчик справедливо отметил, что это открытие совершено не американцами, а нашим выдающимся педагогом И.П. Ивановым в начале 50-х гг. и горько заметил далее: «И вот открытие русского ученого Иванова приходит к нам из Америки. Теперь будем нудно спорить о приоритетах». [5]

Мы не предлагаем спорить о приоритетах, т.к. и отечественные, и зарубежные исследования базируются на общечеловеческих гуманистических принципах, на понимании фундаментальных закономерностей и механизмов психического развития человека и общества. В гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс), психоанализе (Э. Фромм, Э. Эриксон), гештальт-психологии (Ф. Перлз, Э. Шостром) с различных позиций забота зрелой личности о других понимается как необходимое условие ее самоактуализации, достижения внутренней целостности и психологического здоровья в целом. Но необходимо знать собственные корни и понимать, что в России накоплен ценнейший опыт формирования самоактуализирующейся личности действующей в коллективе, в команде.

Увы, сегодня не только молодые, но и весьма зрелые психологи и педагоги очень часто проявляют незнание отечественного опыта создания эффективной команды, действующей на демократических принципах, считая и утверждая, что настоящие гуманистические психологические технологии разработаны на Западе, а в России и Советском Союзе был только авторитарно-бюрократический стиль управления. Шесть лет назад в Швейцарии, на конференции международной Ассоциации морального образования, посвященной столетию Л. Колберга, американский профессор М. Берковиц под аплодисменты многочисленных коллег со всего мира прочел актовую лекцию о современных подходах к моральному образованию в США. [6] С каким упоением он говорил о роли группы в морально-волевом развитии личности подростков, о важности включения их в деятельную заботу об улучшении окружающей жизни, а не только о самих себе, правда, ни разу не упомянув, ни А.С. Макаренко, ни И.П. Иванова, ни Россию, ни Советский Союз. По сути это был гимн коллективизму и отповедь индивидуализму. Надо отдать ему должное, что в частной беседе, он без колебаний признал приоритет России, а точнее Советского Союза в разработке теории и практики развития личности в коллективной творческой деятельности.

С начала 90-х годов прошлого века весьма разнообразно понимаемая «свобода личности» привела к отрицанию и разрушению сложившейся системы регуляции взаимодействия человека с государством и обществом. Особенно серьезной деформации оказалась подвержена система воспитательной работы с молодежью.

Характерной особенностью современных жителей России стало глубокое расслоение по всем параметрам: социальному, материальному, культурному, образовательному, интеллектуальному, национальному. В результате происходит

подмена ключевых понятий. Вместо таких жизненных принципов как: «Один за всех и все за одного», «Кто если не ты? Когда, если не теперь?», «Не откладывай на завтра, то, что можешь сделать сегодня», «Завтрашняя радость» («Завтра будет лучше, чем вчера»), «Сам погибай, а товарища выручай» и т.п. стали исповедоваться индивидуалистические: «Каждый за себя», «Оно тебе надо?», «Не откладывай на завтра, то, что можно отложить на послезавтра», «Дайте все и сразу», «Спасайся, кто может» и т.д.

Происходит потеря устойчивых жизненных ориентиров. Вместо коллективизма процветает индивидуализм. Сегодня для большинства «КАЗАТЬСЯ» важнее, чем «БЫТЬ». Процветает забота только о себе, вместо триединства заботы: о мире, о людях, о себе.

Все это происходит на фоне глобализации, слиянии идей, капиталов и средств производства. Сегодня руководитель любого уровня стремится к тому, чтобы быть наиболее эффективным. Но как этого добиться в условиях, когда современные предприятия, кажется, уже достигли предела своей конкурентоспособности в области цен и качества? Многие современные экономисты и управленцы считают, что остается практически один ресурс – повышение квалификации персонала в области деловой эффективности. И основные надежды сегодня возлагаются на командообразование.

Как уже отмечалось, сегодня заслуженную популярность среди современных руководителей приобрели тренинговые формы повышения квалификации и переподготовки персонала, прежде всего управленческого. В основе практически всех современных тренинговых программ, активно применяемых в подготовке кадров и обучении персонала, лежат зарубежные социальные технологии, иногда модифицированные, исходя из собственного опыта отечественных тренеров, полученного, как правило, еще в школьном и студенческом возрасте. К этим же тренинговым формам и программам, в некоторой степени можно отнести и так называемые оргдеятельностные игры.

Мало кто отдает отчет в том, что эти тренинговые и игровые оргдеятельностные формы и методы так легко и быстро оказались восприняты на постсоветском пространстве именно благодаря находкам А.С. Макаренко и И.П. Иванова, а также большого количества педагогов (профессиональных и так называемых «общественников»), ставших их сторонниками и последователями.

Эти педагоги вместе со своими воспитанниками в повседневной, обыденной жизни практически моделировали в локальных условиях идеальные отношения возможного будущего. Конструируя свои коллективы, организуя совместную деятельность разновозрастных коллективов, они включали будущих взрослых в отношения бескорыстной совместной дружеской деятельности по улучшению окружающей жизни. Тем самым формируя навыки взаимодействия, взаимопонимания, взаимодоверия и взаимопомощи, без которых невозможно формирование настоя-

щей команды. В этом взаимодействии происходило переживание новых возможностей отношений с окружающим миром и самим собой, создавались образы желаемого будущего, закрепление способов его построения. Как правило, наиболее часто и успешно это реализовывалось во внешкольной деятельности, в пионерских и трудовых лагерях или студенческих отрядах.

А затем, во взрослой жизни, бывшие школьники, не только прошедшие официальную, часто чрезмерно забюрократизированную систему пионерской и комсомольской организации, но и получившие опыт творческой, активной, неформальной жизнедеятельности объединений, действовавших на основе идей и методов А.С. Макаренко и И.П. Иванова, нередко вспоминали эти образы, сожалея, что во взрослой жизни не встречаются коллективов с такими отношениями творческого и ответственного взаимодействия, но сами, становясь руководителями и настоящими профессионалами, нередко обращались к этим образам школьной или студенческой поры и нередко им удавалось создавать прекрасные коллективы единомышленников, способные решать самые сложные задачи. Конечно, встречаются руководители изначально одаренные организаторскими способностями, но таких единицы.

Выдающимся достижением А.С. Макаренко и И.П. Иванова является то, что они, обладая не только организаторскими, но и исследовательскими способностями, смогли, анализируя обыденную педагогическую практику в существенно отличающихся общественно-исторических условиях, увидеть наиболее эффективные пути формирования деятельного творческого коллектива и закономерности его развития, обобщить их в теории и разработать методiku, позволяющую технологически четко добиваться воспроизводства творческих коллективов, действующих на реально демократических началах, создающих и реализующих социально значимые проекты.

Ключевыми элементами их системы являются:

- деятельная забота об улучшении окружающей жизни;
- отношения творческого содружества разных поколений коллектива;
- структурирование коллектива на разновозрастные микрогруппы, объединенные общими задачами по организации совместной деятельности;
- чередование творческих поручений внутри групп;
- регулярная смена руководителей всех уровней;
- включение всех членов (независимо от возраста, опыта, квалификации) в целеполагание, коллективное планирование и подведение итогов любой деятельности с обязательной позитивной оценкой каждого, внесшего реальный вклад в достижение желаемого результата;
- сохранение многообразных традиций и ритуалов коллектива;
- бодрый, «мажорный» тон даже в самых сложных ситуациях;

- требовательное и бережное отношение к каждому члену коллектива, сформулированное А.С.Макаренко в формуле: «Как можно больше уважения к человеку и как можно больше требовательности к нему».

В условиях административно-командной системы создавались коллективы, действовавшие на реально демократических принципах. Или, говоря в терминах управления: в авторитарной структуре организации действовали подразделения, основанные на демократическом, патисипативном стиле управления, обеспечивавшем максимальное участие всех членов подразделения в организации эффективной деятельности. Это достигалось благодаря участию каждого: в совместном определении цели и задач (миссии) своего коллектива; в совместном планировании; в коллективной подготовке; в творческом проведении каждого конкретного дела; в общем обсуждении итогов и возможностей их использования в дальнейшей деятельности коллектива.

Важнейшим фактором обеспечения стабильного развития эффективного коллектива была система постоянной ротации руководителей всех постоянных и временных структурных подразделений. При такой включенности в жизнедеятельность коллектива каждый чувствовал свою персональную ответственность за свой круг обязанностей, каждый имел опыт и исполнителя, и руководителя.

Принципиальную возможность и эффективность применения таких подходов к командообразованию доказывает опыт организации деятельности израильских кибуцев, признанных наиболее эффективными современными сельскохозяйственными предприятиями, а так же опыт промышленных предприятий в Социалистической Федеративной Республике Югославии, до ее распада и опыт организации деятельности многих современных инновационных предприятий, успешно развивающихся в разных странах.

В современной России так же, все более активно происходят аналогичные процессы внедрения в практику командообразования наиболее эффективных принципов, форм и методов организации коллективной творческой деятельности. Но, как правило, для этого используются различные модификации западных технологий, которые весьма успешно, не без помощи наших эмигрантов второй и третьей волны и без ссылок на первоисточники, адаптировали многие формы и методы командообразования, разработанные в свое время А.С. Макаренко, И.П. Ивановым и их последователями. Но при этом, нередко, потерявшие некоторые ключевые идеи и принципы организации социально ориентированного взаимодействия.

Современной России, ориентированной на инновационное развитие необходимо не только копировать чужие технологии социального строительства, но и, отринув идеологические шоры, обратиться к собственному уникальному опыту создания эффективно действующих образовательных учреждений и высокотехнологических производств на основе глубокого понимания психологических меха-

низмов целенаправленного формирования высокоэффективных социально значимых коллективов творческих личностей.

Литература:

1. Гюнтер-Шелльхаймер Э. «К сожалению, это не все творчество А.С. Макаренко»/Об истории подготовки последнего советского издания собрания его трудов /, Материалы Международного Макаренковского семинара «А.С. Макаренко и мировая педагогика»// Украина, Полтава, 8-10 апреля 2002 года
2. Иванова Л. А. Будущее в настоящем – жизнь и творчество Игоря Петровича Иванова. – СПб. Центр педагогической информации. 1998. 200 с.
3. Рудестам К. Групповая психотерапия – СПб.: Питер Ком, 1998. – 384 с.
4. Аванесян И.Д. Игорь Петрович Иванов: наука и жизнь. / Серия «Золотые имена». – СПб. Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена
5. Соловейчик С.Л. По следам общей заботы / Газета «Первое сентября» №104, 1995.
6. Berkowitz M.W. A Comprehensive Approach to Fostering Moral Psychological Development in Schools / The 32 Annual Meeting Association for Moral Education. Fribourg. Switzerland. 2006 July 5-7/ - C.22

Соколов Р.В., Соколова Н.В. (Россия, Москва)

И.П. ИВАНОВ, ЕГО ПРЕДШЕСТВЕННИКИ И ПОСЛЕДОВАТЕЛИ (к вопросу о преемственности)

Чтобы глубже понять место и значение феномена И.П. Иванова в «воспитательной педагогике» (термин А.С. Макаренко) считаем целесообразным сопоставить его личность, жизнь и деятельность с его предшественниками. Особенно, с такими, на которых он сам неоднократно ссылался (с С.Т. Шацким и А.С. Макаренко). [1]

Целесообразно сопоставить и с теми, кто позиционирует себя его последователями. К коим мы и себя причисляем. Мы много лет использовали элементы «педагогике общей заботы» И.П. Иванова в создававшихся нами внешкольных досуговых центрах социализации. Считаем особенно значимой их деятельность в новую постсоветскую эпоху нашей «Первой опытной станции по внешкольному воспитанию». [2]

В этой деятельности принимали активное участие и обе наши дочери Станислава Стеренчук и Антонина Трехова. В период обучения в школе и в педагогических колледжах они активно осваивали методику коллективной творческой деятельности и на основе собственного опыта работы в качестве сотрудников Станции, а потом написали и защитили на старших курсах высших педагогических учебных заведений дипломные работы по использованию наследия И.П. Иванова. Темы их дипломных работ: «Применение методики Игоря Петровича Иванова в работе социального педагога с подростками из коррекционных школ» (Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова, 2007); «Социально-педагогические основы коллективной творческой деятельности в

практике детских, подростковых и молодёжных коммунарских объединений второй половины XX века и начала XXI века» (Московский гуманитарный педагогический институт, 2008). Обе дипломные работы были защищены с оценкой «отлично».

Сопоставление с названными выше предшественниками И.П. Иванова и его последователями позволило нам выделить 14 важных признаков, которые наблюдаются у всех этих социальных педагогов, живших и работавших в разные эпохи (с начала 20-го века и включая первое десятилетие 21-го века). Эти признаки позволяют отнести названных предшественников и последователей И.П. Иванова к одному типу. [4]

Мы не готовы дать короткое название этому типу социальных педагогов и в качестве рабочего названия предлагаем термин А.С. Макаренко «подвижники соцвоса». Их отличает и особый тип профессионализма. [5]

Общие признаки позволяют перечисленных социальных педагогов объединять словосочетаниями, которые неоднократно употреблял И.П. Иванов: «звенья одной цепи», «в едином строю». [4]

То, что «подвижники соцвоса» проявили себя в разные эпохи (в царской России, в СССР и в постсоветской России) является основанием говорить о том, что это явление не специфически «советское» и жёстко обусловленное определённым общественным строем, а явление более широкое и относительно независимое от общественно-политической формации. И, следовательно, у него есть настоящее и может быть будущее. [5]

Литература:

1. Соколов Р.В. К юбилею трёх «подвижников соцвоса» прошедшего века (К 130-летию С.Т. Шацкого, 120-летию А.С. Макаренко и 85-летию И.П. Иванова). // Педагогическое образование и наука. – М, изд. Международной академии наук высшего образования, 2008, № 4, с. 22-25.
2. Соколов Р.В. Участие населения в воспитании детей и подростков по месту жительства. – М., 1993. – 192с.
3. Соколов Р.В., Соколова Н.В. Преимущество в социально-педагогической деятельности: С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, И.П. Иванов, Р.В. Соколов / Воспитание человека – дело счастливое и посильное / Материалы международных социально-педагогических чтений. – М.: Издательство РГСУ, 2013, с. 80-87.
4. Соколов Р.В. Звенья одной цепи: С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, И.П. Иванов, Р.В. Соколов (сравнительный анализ социально-педагогической деятельности) // Педагогика А.С. Макаренко: воспитание и жизнь (достижения и проблемы): материалы Международной научно-практической конференции, посвящённой 125-летию со дня рождения А.С. Макаренко (28-29 марта 2012 г.) Нижний Новгород: НИУ РАНХиГС, 2013, с. 105-109.
5. Соколов Р.В., Соколова Н.В. «Выход за рамки...» как черта профессионализма / Народное образование, 2013, № 6, с. 105-113.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОНЦЕПЦИИ И.П. ИВАНОВА

Авторская концепция коллективного творческого воспитания, представленная в работах И.П. Иванова, отличается от всех других имеющихся в настоящее время концепций воспитания, прежде всего, своей методологичностью и конструктивностью. Это конструктивная теория, которая, с одной стороны, вытекает из практики, порождена практикой, а с другой – «призвана опережать практику, задавать ориентиры для дальнейшего ее развития». [2, 2.]

Концепция И.П. Иванова существует и развивается уже более полувека. На ее основе складывались другие уже достаточно широко известные педагогические концепции и теории, сформировалось прогрессивное педагогическое течение – Педагогика общей заботы (Педагогика социального творчества).

В настоящее время смысл обращения к концепции видится не в том, чтобы пересказывать идеи И.П. Иванова и обмениваться опытом, построенным на этих идеях. Смысл в том, чтобы раскрыть для реализации ее методологический потенциал и по возможности делиться, например, тем, какие новые идеи были вызваны к жизни, благодаря существованию этой концепции.

Под *методологическим потенциалом* в данном контексте понимается наличие явных и скрытых (латентных) возможностей выдвижения новых продуктивных идей, сопряженных с источником, и на их основе построения новых теоретических обоснований различных аспектов деятельности.

Итак, под методологическим потенциалом концепции И.П. Иванова (педагогика коллективного творческого воспитания = педагогика общей заботы) понимается наличие возможностей выдвижения новых идей теоретического обоснования различных аспектов воспитания, воспитательной деятельности.

Заметим, что такого рода возможности не ограничиваются рамками самой концепции, а как раз предполагают выход за ее пределы, что позволяет более определенно очертить и утвердить ее статус в общей системе знаний из области методологии воспитания, включая теорию, методику, технологию.

Можно предполагать и утверждать, что объективные методологические возможности Педагогика коллективного творческого воспитания еще далеко не раскрыты и не реализованы в действительности в полной мере.

Столь сжатый формат не позволяет детально раскрыть и проиллюстрировать все методологические возможности концепции И.П. Иванова. Да, вероятно, не это сейчас важно. Пожалуй, гораздо важнее сам факт осознания того, что такие возможности существуют! И открываются они на разных уровнях педагогического знания (методики, теории, методологии воспитания).

Если попытаться хотя бы в назывном порядке обозначить те научные идеи, которые родились благодаря изучению концепции И.П. Иванова, то получится не-

кий перечень, который у каждого исследователя будет свой. Вот, к примеру, далеко не полный перечень идей, рожденных в собственном авторском исследовании методики воспитания как феномена педагогической науки и практики [6]:

- Определение понятия «методика воспитания».
- Характеристика сущности методики как особого знания (гностический аспект) и образа действия (праксический аспект).
- Выявление и обозначение признаков методики и принципов ее разработки и реализации. Предложение формулы методики.
- Трактовка и определение понятий «методический подход» и «методическая система».
- Типология форм воспитательной работы [4].
- Праксеологическое обогащение педагогической теории коллектива. Рассмотрение коллектива как особого типа организации группы (особым образом организованной группы) [7].
- Теория личного выбора в педагогической деятельности.

Если бы не существовало, не было разработано и многократно апробировано методики коллективной творческой деятельности, то, скорее всего, мы бы и по сей день не знали, что такое методика воспитания! Так и думали бы, что это какая-то совокупность методов, ведь так нас учили когда-то учебники педагогики. Так что с полным основанием можно рассматривать методику коллективной творческой деятельности как достояние отечественной педагогики.

Именно ее методологическая четкость, детальная описательность особого образа педагогического действия позволяют постичь сущность, признаки, структуру и свойства методики воспитания вообще, любого ее типа.

Так родилась идея **формулы методики** воспитания: стратегия + тактика + технология = методика. Это означает, что методика воспитания имеет место тогда, когда проявляются все ее слагаемые: стратегия педагогической деятельности, плюс тактика взаимодействия с воспитанниками, плюс технология организации совместной деятельности.

А формула – это уже инструмент! Причем методологический инструмент. С ее помощью можно достаточно точно охарактеризовать и сопоставить, сравнить разные методики воспитания. Ну, разумеется, те, которые реально существуют или существовали. Причем не на уровне эмоций, а на уровне их действительной сущности. А если этого сделать не удастся, то это означает, что либо методика не достаточно известна, либо как таковая еще не сложилась.

Стоит привести примеры. Вот так, например, можно представить описание формулы методики коллективного творческого воспитания:

Стратегия ОБЩЕЙ ЗАБОТЫ об улучшении окружающей жизни
+
Тактика СОДРУЖЕСТВА воспитателей и воспитанников, старших и младших (*сотрудничества, сотворчества*)
+
Технология КОЛЛЕКТИВНОЙ ОРГАНИЗАТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

≡ МЕТОДИКА КОЛЛЕКТИВНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
(методика коллективной организации деятельности)

Однако, как известно, сам Игорь Петрович часто называл выведенную им методику «макаренковской». Отдавая дань научной скромности Игоря Петровича, попытаемся с помощью предложенной формулы описать методику воспитания, отраженную в трудах и опыте Антона Семеновича Макаренко, используя его собственную терминологию. Получится примерно следующее:

Стратегия «ПОСТРОЕНИЯ НОВОГО ОПЫТА общественной жизни»
+
Тактика «сочетания ЕДИНОНАЧАЛИЯ И КОЛЛЕГИАЛЬНОСТИ»
+
Технология «САМОУПРАВЛЕНИЯ первичных коллективов»

≡ «МЕТОДИКА ВОСПИТАНИЯ В КОЛЛЕКТИВЕ И ЧЕРЕЗ КОЛЛЕКТИВ»

Совершенно очевидно, что несмотря на несомненную близость сущностей этих типов методики, они все же имеют существенные различия.

Для сравнения можно привести формулу типологической характеристики некоторой другой методической системы, т.е. методики совсем другого типа, предполагаемые элементы которой названы здесь условно:

Стратегия ЛИЧНЫХ (личностных) ДОСТИЖЕНИЙ
+
Тактика СТИМУЛИРОВАНИЯ и ПОМОЩИ детям со стороны педагогов (педагогического сопровождения)
+
Технология «ВКЛЮЧЕННОГО УЧАСТИЯ» в деятельности

≡ МЕТОДИКА «ПЕДАГОГИКИ УСПЕХА»

Не трудно видеть, что формула методики, по существу отражает и описывает определенный методический подход к осуществлению воспитательной деятельности. И это еще одна перспективная методологическая идея обоснования педагогической деятельности.

Методический подход в воспитании понимается как *избираемое педагогом (педагогами) основание, с позиций которого осуществляется организация воспитательного процесса*. В качестве такого основания могут выступать идея, принцип, метод, детерминирующие (предопределяющие) выбор способов и содержания организации воспитательной деятельности. Реализуемый методический подход предстает как *воспитательная деятельность, организуемая (осуществляемая) с определенных позиций, избираемых субъектом (педагогом)*.

В массовой педагогической практике можно фиксировать как типичное и распространенное явление, когда педагоги, педагогические коллективы утвер-

ждают, что они «работают по методике» какого-то определенного типа (или вида), например: «по методике коллективной творческой деятельности» (или «методике Иванова»), «по методике Караковского», «по скаутской методике», «по орлятской методике» и т.д. Что это значит? Что при этом имеют в виду?

В идеале это должно означать, что педагоги при организации жизнедеятельности воспитательного коллектива мыслят, конструируют этот процесс *с позиций определенных идей* (например, идей, выдвинутых И.П. Ивановым, развиваемых В.А. Караковским, принятых как особые педагогические ценности в лагере «Орленок», пропагандируемых скаутским движением и т.п.), и, опираясь на них, определяют свою воспитательную *стратегию*, выстраивают *логику*, выбирают содержание и *способы* собственной деятельности и совместной деятельности воспитанников, используют соответствующие *технологии*, чтобы добиться таких результатов, которые с точки зрения исходных идей (позиций) были бы значимыми. Иначе говоря, это должно означать, что педагоги принимают и реализуют определенный методический подход к воспитательной деятельности и ее организации, выстраивая на этой основе *методическую систему определенного типа*.

Однако в действительности это может ничего не означать и выглядеть как: репродуктивное (утилитарное, механистическое) применение «базовых» технологий – воспроизведение конкретных форм деятельности безотносительно к общей педагогической стратегии и какой-либо логике их реализации; лишь «внешний антураж», придаваемый совместной деятельности воспитанников и выражаемый в простом заимствовании и неоправданном эксплуатировании соответствующей методической терминологии (как, например, «совет дела», «разведка», «коллективное планирование», «коллективные творческие дела», «вечерний огонек» и т.п.) для обозначения *совсем других по своей сути явлений*. Вот почему в этих случаях результаты, как правило, не соответствуют ожиданиям, если, конечно, что-либо конкретное вообще ожидалось в результате. К сожалению, нередко в воспитательной практике «технологичность» конкретных видов и форм организации деятельности становится самоцелью – проведение «КТД», «деловых игр», «психологических практикумов и тренингов», «игровых программ», «сюжетно-ролевых игр» и т.д., когда на самом деле отсутствует какой-либо методический подход, а потому и не может сложиться и развиваться соответствующая ему методическая система.

Под **методической системой** в данном контексте понимается *сложившееся в практике на основе определенного методического подхода устойчивое сочетание логически взаимосвязанных педагогических технологий (результативных способов осуществления педагогической деятельности), подчиненных определенной стратегии воспитания и реализуемых в соответствующей тактике воспитательного взаимодействия*.

Следует заметить и сразу оговориться, что понятие «методическая система» может также использоваться для характеристики методики как феномена науки. В

этом случае оно будет означать логически выстроенный комплекс идей об организации воспитательного процесса, представленных на уровне общей, частных и конкретных методик. В этой связи правомерно утверждать, что Игорем Петровичем Ивановым разработана целостная эффективная методическая система, актуальность и перспективность которой со временем не утрачивается.

Сегодня на рынке труда абсолютно конкурентоспособным оказывается человек, который владеет навыками организации деятельности как собственной, так и других людей. Многие проблемы профессионализма в различных сферах человеческой деятельности и производства связаны именно с недостатками организаторской деятельности людей. Отсутствие личного опыта организаторской деятельности, например, у молодых специалистов свидетельствует о существенных проблемах эффективности деятельности их воспитателей. Очевидно, что методика воспитания, реализуемая педагогами, не предполагала технологий, позволяющих обеспечить такую эффективность.

Игорем Петровичем разработана и обоснована педагогическая технология, обеспечивающая такое качество организации совместной деятельности людей (воспитанников), при которой каждому предоставляется возможность значимых личностных проявлений и, прежде всего, обретения личного опыта организаторской деятельности. Следовательно, это технология, в полной мере обеспечивающая *результативность и эффективность* деятельности педагога-воспитателя.

Осмысление этого факта открыло еще одну методологическую возможность и позволило нам на основе дальнейших совместных с аспирантами исследований разработать *концепцию результативности и эффективности педагогической деятельности*. [7, 85-96]

В основу этой концепции положена идея о том, что характер осуществления педагогом воспитательной деятельности детерминирован пониманием и осознанием *смысла* этой деятельности.

Смысл воспитания как профессиональной деятельности педагога состоит не в том, чтобы прямо и непосредственно воздействовать на воспитанников, а в том, чтобы обеспечить целенаправленную *организацию их деятельности* (жизнедеятельности в различных ее сферах), тем самым предоставить возможность каждому ребенку проявить свои ценные личностные качества и обогатить личный опыт социально значимым содержанием. (Здесь опускаются методологические обоснования и доказательства приведенной трактовки смысла воспитания [6] ввиду ограниченности объема статьи.)

На этой основе конструируется рабочее определение. **Воспитание** – *есть организация целесообразной деятельности воспитанников, направленная на обеспечение возможности проявления их ценных качеств и обогащения их личного опыта социально и личностно значимым содержанием.*

Осознание смысла воспитания (как вида профессиональной деятельности) требует от педагога формирования в собственном профессиональном сознании *конструктивного образа* необходимого качества организации.

Разумеется, для анализа результативности воспитания (причем, как в науке, так и в практике) решающее значение имеет представление о **результатах**. Иными словами, необходим точный ответ на вопрос «*Что является (должно являться) результатом воспитательной деятельности?*». Проблемность и непростота этого вопроса обнаруживаются при его смысловом уточнении. Прежде всего, важно подчеркнуть, что требуется представлять результат именно *деятельности педагога*, а не, скажем, деятельности воспитанников, которая, совершенно очевидно, также характеризуется собственными результатами. А вот отношения (взаимозависимости, причинно-следственные связи) этих результатов – отдельный вопрос, требующий рассмотрения.

В общем виде под результатом деятельности можно понимать *прямые следствия* приложенных ее субъектом усилий и осуществленных им действий. Исходя из такого понимания, можно уточнить поставленный выше вопрос следующим образом: *что становится прямым следствием усилий и действий самого педагога?*

Кроме того, конкретные представления о достижимых результатах воспитательной деятельности обусловлены профессиональной ответственностью педагога. Иными словами, *вопрос о результатах воспитания – это, по существу, вопрос о профессиональной ответственности педагога!* Создавая в своем профессиональном сознании образ желаемых будущих результатов собственной деятельности (и отражая их в конкретной цели предстоящей деятельности), педагог фактически принимает на себя профессиональную ответственность за их достижение.

Это положение крайне важно. Отсутствие идеи профессиональной ответственности в сознании педагогов приводит к тому, что цели воспитательной деятельности часто носят весьма абстрактный характер. Они либо вообще не содержат образа достижимого результата, либо отраженный в них образ желаемого результата оказывается не достижимым, по крайней мере, средствами той деятельности, для которой он выдвигается, и за тот период, в который предполагается осуществление этой деятельности.

По сложившейся традиции воспитательной практики в качестве целей воспитания, в том числе и как деятельности, выдвигают те или иные личностные характеристики воспитанников. Например, такие как: активная позиция личности, конкретные нравственные качества личности (патриотизм, толерантность) и т.п. Однако любой здравомыслящий педагог не возьмет на себя профессиональной ответственности за уровень сформированности этих личностных характеристик, да еще у всех своих воспитанников.

Таким образом, в педагогической (воспитательной) деятельности следует видеть и различать не только воспитательные и практические («жизненно практические», по И.П. Иванову) цели, но и, условно говоря, «организационные» цели, которым также будут соответствовать определенные результаты педагогической деятельности, их особый вид. Этот вид целей и результатов воспитательной деятельности можно рассматривать и как своего рода *методические* цели и результаты. Причем именно этот вид результатов («организационно-методических») является прямым следствием действий педагога, тогда как другие уже становятся причинно зависимыми от него.

Следовательно, *прямой и непосредственный результат* собственно деятельности педагога-воспитателя, за который он всецело несет профессиональную ответственность, есть *качество организации* воспитательного процесса в целом и *деятельности воспитанников* в частности.

Итак, в контексте развиваемой концепции, результативность воспитательной деятельности означает *достижение* педагогом (педагогами) такого *качества* (состояния) *организации*, как правило, совместной деятельности воспитанников, ее разнообразных видов и форм, *при котором обеспечивается реальная возможность*:

- разностороннего их личностного проявления (положительная динамика проявлений ценностно-значимых качеств личности);
- обогащения их личного опыта социально и личностно значимым содержанием;
- продуктивности их деятельности, выражаемой в соответствующих предметно-практических достижениях.

Реализация этой возможности составляет *эффективность воспитательной деятельности*.

Таким образом, можно сказать, что на данном этапе исследования проблемы результативности и эффективности воспитательной деятельности сформулирован общий подход к ее пониманию, который может стать в дальнейшем реальной основой для определения конкретных критериев и показателей результативности и эффективности для соответствующих типов и видов воспитательной деятельности. Поиск и обоснование таких критериев и показателей, а также надежного инструментария оценки – одна из актуальнейших задач педагогической науки и практики на современном этапе.

В этом кратком обзоре хотелось бы представить еще одну идею, которую также можно рассматривать как методологическое следствие концепции И.П. Иванова. Это разрабатываемые нами в настоящее время теоретические позиции, которые могут быть объединены и обозначены как «Теория личного выбора в педагогической деятельности».

На основании проведенных исследований – проблем качества деятельности педагога [2], результативности и эффективности педагогической деятельности [4] – можно утверждать, что качество, результативность и эффективность деятельности педагога *зависят от его личных профессиональных выборов* при осуществлении педагогической деятельности.

Педагогическая деятельность, по существу, представляет собой бесконечную цепочку взаимосвязанных и взаимозависимых выборов, которые делает педагог либо осознанно, либо даже неосознанно. Причем, действительно, педагог далеко не всегда субъективно осознает, что он делает какой-то выбор, но объективно он все равно его делает. Это понимание крайне важно, в частности, для поиска путей повышения качества педагогической деятельности. Ибо прямо указывает на объективную потребность формирования образа профессионального мышления педагогов на основе профессиональной рефлексии и продуктивного анализа педагогической деятельности. [3, 3]

Итак, что же, собственно, выбирает педагог? И каким образом его выборы, в конечном счете, определяют качество, результативность и эффективность его профессиональной деятельности? Любой педагог, независимо от его опыта, образования, подготовки и т.п., осознанно или неосознанно всегда *выбирает*:

- подход к пониманию смысла конкретного вида педагогической деятельности,
- стратегию своей собственной педагогической деятельности,
- тактику педагогического взаимодействия с воспитанниками,
- тип воспитательных отношений,
- тип организации группы, руководство которой на него возложено,
- стили деятельности, общения, руководства,
- типы форм организации совместной деятельности,
- методический подход к организации педагогического процесса,
- конкретные технологии
- способы и приемы организации деятельности воспитанников,
- методы педагогической деятельности,
- приемы педагогического воздействия
- и т.д.

Именно сочетание и взаимосвязь сделанных педагогом выборов всецело определяет качество его педагогической деятельности!

Как, например, выглядит выбор стратегии педагогической деятельности? Реальная (а не мнимая, не декларированная!) стратегия характеризует деятельность с точки зрения того, на что *на самом деле* направляются профессиональные усилия педагога. Скажем: на усвоение и воспроизведение детьми образцов готового опыта деятельности или знания; на создание совместно с воспитанниками нового опы-

та улучшения окружающей жизни; на комфортность межличностных отношений; на всевозможное удовлетворение запросов и потребностей воспитанников; на удовлетворение чьих-то сторонних запросов и потребностей (руководителей, родителей и др.); и т.д. Вариантов может быть довольно много. Но даже и приведенные условные формулировки, обозначающие реальный стратегический выбор педагога, позволяют предположить, как будет различаться по своему качеству деятельность педагогов, сделавших разные выборы. И различается в действительности.

Теперь важно обратить внимание на следующее обстоятельство. В цепочке личных профессиональных выборов есть такие, которые, будучи сделанными, затем предопределяют все последующие! Такие выборы можно назвать *детерминантными* или *выборы-детерминанты*. К числу детерминантных выборов, в частности, относятся все смысловые выборы, т.к. именно они предопределяют профессиональную позицию педагога, которой и обусловлены многие другие его значимые выборы. Попробуем проиллюстрировать это положение следующим примером.

В чем педагог видит смысл своей деятельности? Если мы обратимся с этим вопросом к учителям и воспитателям, то самыми популярными ответами непременно окажутся такие, которые могут быть сведены к формулировкам типа: «дать знания» и «передать опыт». Варианты «научить» и «воспитать» при уточнении смысла педагогических действий сводятся к этим же обозначениям: что значит научить? – дать знания; а воспитать? – передать ценный опыт. Спрашивается, и что с того, что именно в этом видят смысл своей деятельности педагоги? А то, что если педагог уверен, что смысл его деятельности состоит в том, чтобы «давать знания», то он и будет делать именно это – давать! Педагог приходит к детям и дает, дает, дает. А они? А они почему-то не берут!

И что мы видим на практике? Сплошь и рядом: дающие и передающие педагоги и ... не берущие, не перенимающие ученики и воспитанники. Какая уж тут эффективность? Но ведь это выбор самих педагогов – смысл в том, чтобы давать. Можно задать почти риторический вопрос: изменится ли деятельность педагога, если он будет видеть ее смысл в том, чтобы, прежде всего, соответствующим образом *организовать деятельность* учеников, воспитанников – познавательную, социально творческую – обеспечивая освоение ими необходимых знаний и проявления ценных личностных качеств? Конечно, изменится! Теперь уже педагог будет думать не о том, как ОН будет что-то давать или передавать, а о том, как организовать деятельность таким образом, чтобы ОНИ что-то освоили и проявили. Но ведь это потребует совсем других способов, методов, форм, приемов и т.д., без которых он легко обходился просто давая и передавая. Вот почему можно с уверенностью утверждать, что понимание смысла профессиональной деятельности – это один из детерминантных выборов. Он предопределяет выбор реальной стратегии,

тактики педагогического взаимодействия, форм и методов организации и т.д. Ведь совсем не случайно И.П. Иванов так боролся с «педагогикой передачи и усвоения»!

Еще пример такого детерминирующего выбора. Это выбор типа организации группы. В каждой ситуации, когда педагогу вверяется группа воспитанников – школьный класс, общественное объединение, отряд в загородном лагере, перед ним встает необходимость сделать свой личный профессиональный выбор: как будет организована эта группа? И здесь перед ним альтернатива. Будет ли это *коллектив* – особым образом организованная группа, обладающая соответствующими признаками (общая общественно значимая цель, совместная деятельность, направленная на ее достижение, наличие структуры и самоуправления, отношения ответственной зависимости, связь с другими коллективами)? Или же это будет, по сути, организованная «толпа» как бы ее ни называли? Каждый педагог этот выбор делает, правда, не всегда осознанно и, к сожалению, не часто в пользу коллектива, порой искренне заблуждаясь.

Но если не выбирается коллектив, то группа объективно начинает жить по законам толпы, проявляя все характерные для толпы свойства: основной механизм действия – заражение, подчинение лидеру, борьба за лидерство, снижение уровня интеллектуальной самостоятельности, потеря индивидуальности и т.д. Сравним со свойствами коллектива: основной механизм действия – организация, равноправие, полномочность каждого, актуализация индивидуальных возможностей, взаимообогащение личного опыта и т.п. Казалось бы, выбор должен быть очевиден, а нет!

Случается, что педагог и хотел бы выбрать коллектив, и даже думает, что он его и выбрал, но на самом деле он по-прежнему взаимодействует со своим «коллективом» как с толпой. Об этом могут свидетельствовать такие факты, как, прежде всего, отсутствие структуры (микроколлективов и органов коллектива) и реального самоуправления, когда педагог собирает «актив», отправляя тем самым всех остальных в пассив, опирается на лидеров, декларирует «соуправление», принимает единоличные решения в отношении жизнедеятельности группы и т.п.

Заметим, что этот выбор не в пользу коллектива автоматически лишает возможности педагога применить методiku коллективной творческой деятельности, как говорится, по определению. А значит и лишает возможности добиться тех результатов и эффектов, которые обеспечиваются именно этой методикой. А та методика, которую он в своей деятельности реализует, будет на самом деле совсем иной, даже если ее и будут именовать также.

Таким образом, идеи И.П. Иванова – его теория воспитательных отношений, выявленные им закономерности воспитания, его методическая система, уникальная воспитательная технология коллективной организации деятельности и др. – становятся своеобразными методологическими ориентирами. Для педагогов-

практиков, позволяющими делать безошибочный личный выбор в своей профессиональной деятельности, обеспечивая ее высокое качество, результативность и эффективность. Для педагогов-исследователей – все более проникать в сущность педагогической деятельности, обнаруживать проблемы, требующие изучения, выдвигать новые идеи.

Литература:

1. Бордовская Н.В., Титова Е.В. Качество деятельности преподавателя вуза (подходы к пониманию и оценке) // Вестник СЗО РАО «Образование и культура северо-запада России», Вып.7. – СПб, 2002.
2. Бургин М.С., Кузнецов В.И. Введение в современную точную методологию науки: Структуры систем знания: Пособие для студентов вузов. – М.: АО «Аспект Пресс», 1994. – 304 с.
3. Любогор О.В. Праксеологический подход к анализу педагогической деятельности. – Дисс. канд. пед. наук. – СПб, 2011.
4. Титова Е.В. Если знать, как действовать. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
5. Титова Е.В. Концепция результативности и эффективности воспитания. // Герценовские чтения – Ч.2: Диалог о воспитании (Концепции, взгляды, размышления, опыт) СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. – 2006. – С.85-96.
6. Титова Е.В. Методика воспитания как феномен педагогической науки и практики. – Дисс. ...докт. пед. наук, СПб, 1996.
7. Титова Е.В. Концептуальная модель педагогической теории коллектива. // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. Гос. рег. 0421100031. ISSN 1997-8588. <http://www.emissia.org/offline/2011/1657.htm>

Царёва Н.П. (Россия, Санкт-Петербург)

СОЦИАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК СОВРЕМЕННАЯ ФОРМА РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ КОММУНАРСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

Творчество по своей природе отражает способность человека изменять, преобразовывать, создавать нечто новое.

Исследователи творческих способностей человека обращают наше внимание на то, что всякое творчество – по своей сущности – социально, т. к. именно в обществе развиваются и реализуются способности человека, формируется социальный спрос на то или иное новшество, удовлетворяются социальные потребности в данном новшестве, находится потребитель данного нового.

Понятие «социальное творчество» вошло в отечественную педагогическую науку в середине 80-х гг. XX века, однако исследования этого явления имеют многолетнюю историю.

На разных исторических этапах развития страны менялись подходы педагогической науки к исследованию проблем, связанных со становлением активной жизненной позиции, участием детей в преобразовании окружающей действительности. Среди этих исследований особое место занимает научный поиск творческих коллективов, возглавляемых в разное время И.П. Ивановым. Данный науч-

ный поиск имеет свою историю, которая отражает становление и развитие в нашем обществе такого феномена как социальное творчество.

Знакомство с историей вопроса предполагает рассмотрение его в конкретно-историческом контексте. История начинается в шестидесятые годы прошлого века, когда в социальных условиях так называемой «хрущёвской оттепели» были продекларированы лозунги активного участия граждан в строительстве коммунизма. Естественно, что современники этого периода не предполагали, что его так назовут, но период этот открыл ряд достаточно широких возможностей для реально преобразования действительности. Своего преобразования ждали и общественные организации. И комсомольцы, и пионеры сталинской послевоенной поры имели огромный провал между содержанием официальных документов, призывавших к инициативе и самостоятельности, и реальным состоянием дел в отрядах и пионерских дружинах. Поиск решения этой проблемы привлекал возвышенностью идеи, борьба с косностью и формализмом придавала уверенности в правоте поставленных вопросов. Требовалась научная среда, в которой будет оказана поддержка такому поиску. Такая среда и была создана Б.Г. Ананьевым в НИИ педагогики АПН СССР. В этот институт стекались творческие люди, готовые к неординарному решению научных проблем. Именно в этом институте в мае 1953 года И.П. Иванов стал аспирантом. Логика научного исследования потребовала объединения усилий науки и практики, а потому был создан творческий коллектив Союз Энтузиастов (СЭН), в который вошли старшие пионерские вожатые, не желавшие мириться с формализмом в деятельности пионерской организации. Задачи, которые поставили перед собой сэновцы, на первый взгляд, были просты и предельно конкретны:

- что и как надо делать вожатому, чтобы пионеры были не бездумными участниками общественно-полезных дел, а думали над тем, как улучшать окружающую жизнь;
- как действовать педагогу, чтобы пробудить инициативу самих детей, а не придумывать и делать за них;
- как должна строиться работа отряда, чтобы ребята могли действовать самостоятельно.

Педагогический поиск СЭНа позволил выстроить методику организации деятельности в пионерском отряде, которая в последующем будет называться методикой коллективной организаторской деятельности. Они выявили зависимости между участием ребят в планировании и, особенно, в анализе того, что и как делал отряд с тем, как меняется стиль и тон отношений между ребятами, как преобразуется опыт организации общественно полезных дел. Вопросы, которые в настоящее время используют как само собой разумеющееся, – что получилось хорошо и почему? что не получилось и почему? Как действовать дальше в подобных случаях? – появились не сразу. Приобщать детей к самостоятельному анализу и

оценке действия в то время было делом непростым и, в определённом смысле, небезопасным. По крупице собирали сэновцы приёмы совместного анализа, разрабатывали методику разведки полезных дел, отработывали формы проведения сбора-старта. Постепенно складывалась картина того, как надо строить жизнедеятельность пионерского отряда, чтобы не выдумывать мероприятия для детей, а приобщать детей к выстраиванию осознанной деятельности на пользу и радость людям.

Достигнутые результаты окрыляли, требовали дальнейшего развития, что и привело к созданию в марте 1958 года на базе ДПШ Фрунзенского района большой школы пионерского актива, которая широко известна как «Коммуна юных фрунзенцев» (КЮФ). Интерес к деятельности КЮФ у самых разных специалистов того времени возникал потому, что сама атмосфера в коммуне существенно отличалась от привычной работы пионерских дружин. Любое дело, за которое брались коммунары, наполнялось особым содержательным смыслом, вдумчивыми и заинтересованными были обсуждения различных вопросов, мажорный настрой заражал присутствующих на общем сборе, где часто звучал смех. Атмосфера жизни ребят в коммуне была наполнена творческим поиском наилучшего решения стоящей задачи.

Этот период научного поиска позволил обосновать несколько важнейших положений, вне которых социальное творчество перерождается в исполнительство. К таким положениям относятся:

- обязательное погружение подростков в социальный анализ окружающей действительности и обоснование выбора дел, которые способны сделать жизнь лучше (методика разведки дел и друзей);

- участие каждого члена коллектива в разработке и обосновании способов организации предстоящей работы (почему так?);

- деятельность коллектива должна иметь общественное значение, приносить людям пользу и радость (для кого это важно и значимо? Почему вы так считаете?);

- решение задачи только тогда даёт результат, когда оно будет коллективным и творческим;

- настрой в коллективе должен быть мажорный, никакой скуки, никакого занудства и излишнего морализаторства.

Необходимо обратить внимание на то, что коллективная творческая деятельность выстраивалась в процессе решения общественно значимых задач, ребята не выдумывали чем бы им заняться, а выстраивали деятельность исходя из проблем, которые смогли увидеть в жизни. Дела эти были описаны, тщательно проанализированы и получили определение «коллективные творческие дела» (КТД), а методика организации жизнедеятельности отряда получила определение «методика коллективной организаторской деятельности». Именно в таком соотношении: что можно делать на пользу и радость людям и как организовывать подобные дела ме-

тодика выплеснулась за пределы КЮФа. В стране появился целый ряд клубов юных коммунаров (КЮК), организация деятельности которых осуществлялась со страниц газеты «Комсомольская правда». Особую роль в развитии методики, обеспечивающей социальное творчество детей, сыграл ВДЛ «Орлёнок», где у неё была уже своя самостоятельная судьба. С учётом специфики работы в лагере возникла определённая модификация методики и в этом родственном, но не тождественном, варианте в стране появился ещё один феномен социального творчества «орлятская методика».

Проработанность методики коллективной организации жизнедеятельности создавало осознание причастности каждого к большому и важному делу. Свобода творческого поиска наилучшего решения и полнота реализации личностного потенциала делало жизнь в коллективе яркой и привлекательной.

Исследование, которое продолжалось в последующие годы, показало, что инициатива и самостоятельность ярко и устойчиво проявляются тогда, когда педагог занимает позицию старшего товарища. Товарищество привносит в жизнь коллектива особый характер воспитательных отношений, который впоследствии получают определение как творческое содружество поколений. Позиция старшего товарища выражается в способах взаимодействия с ребятами, когда педагог ощущает себя членом коллектива, когда он вместе с ребятами, а не над ними и не рядом с ними, а именно сообща с ними строит жизнь, наполненную добровольной и бескорыстной заботой о людях.

В жизнедеятельности коллектива, когда и взрослые, и дети объединены общей творческой гражданской заботой об улучшении окружающей жизни, развивается тот естественный интерес к разнообразным её проявлениям, который сегодня учёные рассматривают как один из ведущих показателей социального творчества.

В современных условиях самым распространённым средством реализации общественной активности является социальное проектирование.

Социальный проект как образовательная технология был разработан в Центре гражданского образования в г. Калабасас, США в 1966 году, а через два года эта технология стала общенациональной и широко используется как в США, так и более чем 20 странах мира. Идеологом социального проектирования является М. Фишер, который познакомил российских педагогов в области гражданского образования с особенностями методики проекта «Гражданин» в 1997 году. Выплеснувшись на просторы России, технология социального проекта была воспринята очень легко и быстро распространилась. Государственная поддержка общественной деятельности в форме социального проектирования дала новый импульс социальному творчеству.

Обратимся ещё раз к организации, которая лежит в основе коллективного творческого дела. Логика обсуждения и выработки решения предполагала ответы на вопросы:

- для кого важно предлагаемое дело?
- почему именно такой вариант решения жизненно-практической задачи двигает микроколлектив?
- кто может быть участником предстоящего дела?
- с кем вместе из взрослых лучше всего осуществить задуманное?
- возможные сроки решения стоящей задачи?
- наиболее благоприятное место для проведения?
- кто войдёт в совет дела, кто станет ведущим организатором?

Особое место в алгоритме организации занимает процедура подведения итогов, своеобразный урок социального анализа, на котором ребята обсуждают:

- что удалось сделать из запланированного хорошо? почему именно это удалось? кто и как внёс свой вклад в общее дело?
- что не удалось реализовать? почему не смогли решить поставленную задачу? Что не предусмотрели? Упустили? Кто не смог выполнить взятые на себя обязательства и почему это произошло?
- Какие уроки извлекаем на будущее?

Нравственная сущность коллективно принятого решения закрепляется добровольностью участия и личным интеллектуально-творческим вкладом каждого. Творческий подход к решению любой задачи получил в коммунарских коллективах отражение в Законе, который в усечённом виде можно встретить и в настоящее время. В шестидесятые годы Закон формулировался так: «Романтику нашей жизни не заменить ничем! Каждое дело – творчески! Иначе - зачем!?».

Технология структурирования социального проекта по методу профессора Ласуэлла строится на использовании вопросов для определения отдельных элементов проекта и взаимосвязи между ними.

- «Who?» – Кто? Для кого? С кем?
- Определение целевой группы проекта и партнёров;
- Определение их роли и взаимодействия в процессе;
- Определение их мнения о проекте;
- Определение сильных и слабых сторон их взглядов и отношений.
- «What?» – Что?
- Основные мероприятия проекта;
- Социальные, экономические, культурные, политические и образовательные измерения проекта.
- «Why?» – Для чего?
- Нужды и желания, удовлетворяемые в процессе реализации проекта;
- Мотивация и интересы участников;
- Главные цели проекта.
- «Where?» – Где?

- Социальный контекст проекта и социальное положение участников.
- «When?» – Когда?
- На каком периоде времени состоится реализация проекта;
- Продолжительность отдельных мероприятий в проекте.
- «How?» – Как?
- Процесс организации и участия;
- Используемые средства, методы, технологии;
- Вклад в проект опыта участников и т.д.

Социальный проект приучает к взаимодействию с властью, к строгому учёту возможных ресурсов, в нем жесткое соподчинение во взаимодействии членов проектной команды. Разделительная полоса проходит именно здесь «коллектив»-«команда». Нравственная природа межличностных отношений в команде отличается от товарищеских отношений в коллективе, однако, технология социального проекта отвечает на определённые вызовы современности. Нам представляется, что технология социального проектирования создаёт определённые благоприятные условия для социального творчества. Интеграция технологий даёт новый импульс заботе об улучшении окружающей жизни, позволяет вывести социальное творчество на новый уровень развития.

Социальное творчество несёт в себе огромный воспитательный потенциал.

Прежде всего, социальное творчество по природе действий, которые совершает подросток, побуждает его к самоанализу и преодолению в себе каких-либо качеств, мешающих достижению цели и осознанному саморазвитию таких личностных свойств, о которых в других обстоятельствах подросток не задумывается.

Во-вторых, социальное творчество способствует накоплению опыта созидательной творческой (а значит инновационной) деятельности в процессе взаимодействия с широким кругом людей, что позволяет овладевать процедурами принятия согласованных решений, осознавать существование разных точек зрения; принимать как нравственную норму необходимость каждой социальной группе действовать только в рамках правового поля.

В-третьих, социальное творчество последовательно расширяет и укрепляет ценностно-смысловые сферы личности, что создаёт благоприятные условия для социализации подростка, а главное, развивает способности оценивать и сознательно выстраивать систему личностных отношений к себе, к другим людям, к обществу, к родине и, конечно, укрепляет в осознании ценности труда, без которого невозможно осуществление никаких преобразований.

Социальное творчество в жизни человека занимает ключевое место, т.к. каждый человек ощущает необходимость постоянно приспосабливаться к изменяющимся условиям жизни, переосмысливать видение ситуации и находить ее новые интерпретации, чтобы оставаться и жизнеспособным в современных условиях.

В любом виде творчества выделяются люди, деятельность которых даёт наиболее интересный значимый результат. В социальном творчестве способность достигать высокого уровня результата связывается с такими личностными характеристиками, которые И.П. Иванов давал общественнику-организатору:

Привычка и умение быть внимательным и чутким, вглядываться в окружающую жизнь, искать и находить нужное людям, видеть возможность приносить им пользу и радость.

Привычку и умение строить личную и коллективную перспективу, планировать, распределять во времени решение разнообразных жизненно важных задач.

Привычка и умение преодолевать трудности в выполнении задуманного, доводить начатое до конца, воодушевлять товарищей, передавать им свой опыт и использовать опыт других.

Привычка и умение оценивать собственный опыт и опыт других, учиться на собственном опыте и опыте других, извлекать уроки на будущее.

Обоснование коммунарской педагогики, педагогики коллективного творческого воспитания, педагогики общей заботы (под каким бы термином не рассматривался научный поиск, начатый И.П. Ивановым более полувека назад), имеет в своей истории периоды подъёма, забвения, гонения. Однако, какие бы препятствия не возникали на этом пути, научный поиск и реальная жизненная практика возрождались вновь и вновь. Каждое возрождение приносило новый круг сподвижников, новое видение использования коммунарской педагогики.

Сущность коллективного творческого воспитания, заключена в идее общей заботы воспитателей и воспитанников об улучшении окружающей жизни и самого себя, как творца и созидателя этой жизни. Это, на наш взгляд, вечная идея, потому что в ней заключён гуманный смысл совершенствования жизни общества, где сам человек активный созидатель, осознанно преобразующий жизненное пространство во благо людей.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Березовская И.П. (Россия, Санкт-Петербург)

АНТИНОМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Антиномии как глобальные оппозиции, которые могут иметь логическое равноправное обоснование, но противоречат друг другу, можно рассмотреть не только как благодатную почву для разногласий, но и для размышлений. Целью представления антиномий в образовании является обозначение тех проблем в образовании, которые существуют в самом образовательном процессе, а не во внешних факторах, окормляющих данный процесс. Возможно через это обозначение может быть прояснены современные тенденции развития образования, и уже через прояснение могут быть намечены определенные направления его реформирования или хотя бы оценки происходящего реформирования.

Дж. Брунер в работе «Культура образования» предлагает осуществить решение антиномий прагматическим, а не логическим образом (в самом определении антиномии есть факт невозможности ее логического). Так как образование – это процесс усвоения, развития и сохранения культуры, то прагматическое решение будет способствовать выделению наиболее полезных для указанного процесса форм осуществления образовательного процесса. Каковы эти формы? Образование определяется как целенаправленная познавательная деятельность. Каждая участвующая в этом определении словесная конструкция может быть рассмотрена логически парадоксально.

Что касается цели, то она может быть определена как обеспечение воспроизводства культуры и в то же время как реализации каждым человеком его внутреннего потенциала. Если образование будет для культуры выступать всего лишь осуществлять репродуктивность, то ему грозит превращение «в орудие стагнации, гегемонии и традиционализма». [2. 88] Но если будет дан полный простор свободного развития способностей каждого индивида, то встанет вопрос сохранение в обществе культурной стабильности.

Что касается познания, то здесь антиномичность образуется двумя разными взглядами на осуществление этого процесса.

1. Познание может быть рассмотрено как интрапсихический процесс, что в плане обучения организуется в представление о том, что каждый обучающийся «выносит из обучения ...столько, сколько позволяют его природные задатки в сочетании с характерным для него уровнем учебной мотивации» [2, 88]. Образование при таком понимании оказывается средством для реализации интеллектуального потенциала. Образовательный процесс при равном воздействии принесет большую пользу людям, обладающим большими интеллектуальными задатками. Необходимо в системе образования составить определенную методику выявления таких людей и ориентировать обучение на активное развитие их талантов.

2. Познавательная деятельность социальна и по самой своей природе и по тем средствам, которые она использует. Успешность обучения будет зависеть не столько от природных задатков, сколько от того, насколько социально-культурная среда благоприятна для развития интеллектуальных задатков индивида. Эта среда вооружает его символическими средствами, освоение которых происходит в процессе общения с представителями данной среды. От их знаний и способов подачи этого знания зависит то, насколько успешно обучающийся овладеет культурными ресурсами, знаковыми системами и социально выработанными нормами мышления.

Уже ориентация образования на один из этих полюсов приведет к тому, что по-разному будет разворачиваться стратегия образовательного процесса, следовательно и последствия этого процесса. Обоснование каждой из представленных точек зрения неизбежно приводит к вопросу о соотношении биологического и социального в человеке. Ответить на этот вопрос стремились философы, социологи, психологи, но однозначного ответа пока не получено, что имеет серьезные последствия для решения проблем образования, к таким последствиям в частности может быть отнесены и обозначенные в этой работе антиномии образования.

Третья антиномия касается вопроса объективности и относительности человеческого знания. Одна точка зрения строится на представлении о том, что знание, которым обладает человечество в любой момент времени имеет относительный характер, а потому не может претендовать на выделение из этого знаний каких-либо универсальных истин, но возможна интерпретация этих истин. Постмодернистское ироничное переосмысление прошлого (У. Эко) разворачивается в рамках данной точки зрения. Противоположную точку зрения можно обозначить как ориентированную на универсализм. Опыт и знания могут иметь локальный характер, а потому изменяться в зависимости от пространственно-временных характеристик, но все они являются частью общечеловеческого опыта; интерпретативность мышления (Р. Тарнас) не снимает его стремления к универсальности.

Обозначенные антиномии – это не все антиномии, которые могут быть выявлены при исследовании образования. Что же может решить это выявление? Обозначение проблемы – это конечно первый шаг к ее решению, но следующим шагом незамедлительно просится мудрое «истина где-то посередине». С этим трудно спорить, только как реальность соотносится с такого рода теоретизированием? Вектор направления реформирования ориентирован либо в одну либо в другую сторону. И как определить «середину» противоположных точек зрения? Как бы ни начались реформы образования (а чаще всего они от законодательства и правительства, нежели от педагогического сообщества) необходимо учитывать, что «социальная среда имеет тенденцию самовоспроизводиться». [2 104] Мы оказываемся в ситуации, когда любое движение в системе образования должно вдумчиво переосмысливаться самими участниками образовательного процесса.

Литература:

1. Брунер Дж. О познавательном развитии. Ч. 1, 2. // Брунер Дж., Олвер Р., Гринфилд П. (Ред.). Исследование развития познавательной деятельности. М.: Педагогика, 1971.
2. Брунер Дж. Культура образования. М.: Просвещение, 2006.
3. Тарнас Ричард. История западного мышления. М.: Крон-Пресс. 1995.
4. У.Эко. Роль читателя. Исследования по семиотике текста. М.: Симпозиум. 2007.

Бернацкий Г.Г. (Россия, Санкт-Петербург)

НАЦИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА И КОНСТИТУЦИОННЫЙ СТРОЙ РОССИИ

Современный конституционный строй России достаточно многообразен. Он может подвергаться не только собственно правовому, но и, например, культурологическому, философскому анализу. Одной из трудно решаемых проблем является вопрос о соотношении правового идеала и национальной культуры. В современном демократическом правовом государстве Конституция страны выступает не проста в качестве основного закона, но и в виде правового идеала. Известный российский ученый С.А. Авакьян утверждает, что современный конституционализм – «это сложная категория, основу которой составляют идеалы конституционной демократии (т.е. демократии, базирующейся на наличии конституции как особом документе государства и общества), наличие определенных институтов власти, соответствующего конституции политического режима и система защиты ценностей демократии, прав и свобод человека и гражданина, конституционного строя в целом. Конституционализм – это идеал, к которому должно стремиться общество, идущее по пути социального развития». [2, 304-305]

Принятие демократической конституции в государстве можно рассматривать как выдвижение Правового идеала в качестве цели для реального государства. И это, безусловно, важнейшее политическое событие в государстве. Однако очень опасно механически насаждать Правовой идеал в стране силой государственного принуждения без учета вековой культуры народа. Правовой идеал не должен становиться самоцелью, той желанной моделью, которая должна воплотиться в общественные отношения во что бы то ни стало уже сегодня. В СССР мы переживали период насильственного насаждения Коммунистического идеала. Это насаждение сопровождалось сознательным уничтожением национальных, религиозных, семейных, бытовых традиций как чего-то отжившего и препятствующего прогрессивному движению вперед. Однако дело закончилось печально, вместе с тем намерения были, казалось бы, самые высокие и благородные.

Насаждение Коммунистического Идеала не считалось ни с культурой, ни с историей России. Однако научила эта история нас чему-либо. Сейчас мы наблюдаем, что радикально настроенные политики, журналисты, писатели, правозащитники требуют насаждения Либерального идеала. Рассуждения строятся по старой уже давно известной и пройденной в истории России схеме: «либо-либо». Идеал

должен быть воплощен в реальности незамедлительно. А если нет, то не нужна и сама суррогатная реальность. Идеология, основанная на крайностях, очень опасна. Она ведет к социальным потрясениям и разрушению, пожалуй, самого ценного в социальной реальности – культуры общества.

Взвешенный подход к данной проблеме лежит в диалектическом соединении Правового идеала и национальной культуры. Законодатель и государственный деятель должны понимать, что действующее право должно находиться в гармонии с культурой страны, а не ломать ее. Насилие над культурой ведет к деградации. Вместе с тем право должно открывать перспективы развития страны в сторону правового идеала, ставить цели, которые следует достигать путем эволюционного развития.

Выдающийся российский философ и юрист Е.Н. Трубецкой анализировал названную проблему в плане соотношения естественного и позитивного права. Естественное право выступает для него в качестве Правового идеала. Естественное и позитивное право не оторваны друг от друга. Они выступают как борющиеся противоположности в едином историческом процессе развития права. Для Трубецкого правовой идеал всегда имеет конкретно-историческое содержание и зависит от культуры народа. «Добро не требует, чтобы пределы внешней свободы лица всегда определялись одинаковым образом. Оно не заковывает нашей свободы в раз навсегда данные неподвижные рамки, а требует, чтобы мы пользовались внешней свободой в той мере, в которой это является для нас благом. Ясное дело, что эта мера не может быть одинаковой для различных уровней развития, для различных веков и народностей: то, что для одного уровня развития является добром, может быть злом для другого - низшего или высшего уровня». [3, 61-62]

И далее Трубецкой указывает, что для конкретной страны в определенную эпоху можно ставить лишь вопрос о достижении реально возможного уровня свободы, но не оторванного от культуры народа Идеала свободы. «Все зависит от того, какой именно государственный строй олицетворяет собой максимум внешней свободы, возможной и желательной в данное время и для данного народа. Существуют, например, такие народы, для которых неограниченная монархия представляет максимум желательной свободы, но существуют и такие, для которых этот максимум достигается только при республиканском устройстве». [3, 66-67] Интересно отметить, что аналогичной позиции придерживается Председатель Конституционного Суда РФ В.Д. Зорькин. Он пишет: «Нет права как кантовская «вещь в себе». Есть исторически выверенный баланс между идеалом и реальностью, должным и возможным». [1]

В культуре момент консерватизма всегда доминирует над моментом модернизации. Это необходимо учитывать при утверждении современного либерального правового идеала в стране. Либерализм неразрывно связан с западной цивилизацией, поэтому до сих пор западные модели в различных сферах общественной

жизни воспринимаются многими теоретиками и практиками в нашей стране как образец для подражания. Так, взяв за идеал западную систему образования, мы насильно внедрили Единый государственный экзамен в средней школе и Болонскую модель в высшей школе. В результате Министерство образования и науки РФ за последние годы сделало все необходимое, чтобы разрушить национальную систему образования. На Всероссийской конференции преподавателей конституционного права «Актуальные вопросы преподавания конституционного права Российской Федерации», которая состоялась в Московский государственный юридический университет имени О.Е. Кутафина (МГЮА) 27 июня 2013 г., всеми выступающими было заявлено о падении уровня подготовки юристов в высшей школе. Причиной этому стало вступление России в Болонский процесс без каких-либо оговорок, переход на двухуровневую подготовку студентов, резкое сокращение аудиторных занятий со студентами, бездумное внедрение западных методик в преподавание. Судья Конституционного суда РФ Н.С. Бондарь прямо заявил: «Юридическое образование в опасности. Это в свою очередь, подрывает государственную безопасность нашей страны – недоучившиеся студенты-юристы приходят работать в государственные органы страны». Сегодня многие оппозиционные политические партии резко критикуют насильственно внедренные новации в образовании. А МинОбрНауки России стыдливо молчит, потому что признать провал реформы не хочет, а продолжать реформу нет сил.

За попыткой Правительства РФ реформировать Академию наук РФ стоит та же губительная идея – насадить в России западную модель организации и деятельности научных учреждений. Если безумная идея Правительства РФ будет осуществлена, то мы станем свидетелями разгрома Академии наук, уничтожения российской науки. Господину Д.Н. Медведеву совершенно наплевать, что думают об организации науки российские академики – лауреаты Нобелевской премии. Главное – что думает о науке доцент Глав-начпусп-Победоносиков. Нельзя отделаться от мысли, что либералы-реформаторы, эти энергичные молодые люди, которые заполнили федеральные министерства, которые с гордостью заявляют, что стажировались в Оксфорде целых полгода, которые вынесли из Англии полное презрение ко всему российскому, которые никогда не выезжали за пределы Москвы в глубины России, действуют на своих постах как агенты влияния Западной культуры. Они сознательно разрушают нашу вековую культуру в области образования и науки и достигли здесь больших успехов. Если не остановить наше Правительство, то российское образование и наука будут уничтожены уже в ближайшие годы.

Российская культурная традиция стоит на том, что в образовании активную роль занимает не столько учащийся, самостоятельно стремящийся к знаниям, сколько сам учитель. В России учитель – больше, чем учитель, больше чем учитель на Западе. Учитель России – это наставник, воспитатель, духовный руководи-

тель. Его роль в образовании – подвижническая. Совсем не то на Западе. Болонская система предлагает направлять учащихся преимущественно на самостоятельную работу и исключает ежедневное многочасовое общение с учителями. Специалисты-западники договорились до того, что встречи ученика с учителем должны быть эпизодическими. Известный российский ученый–юрист проф. С.А. Авакьян с возмущением отмечал на указанной выше конференции: «Нам говорят, что студенты будут сидеть в библиотеке и самостоятельно готовиться по темам. Но это иллюзии. Нашего студента надо контролировать и подгонять через аудиторную работу. По своей инициативе в библиотеке он не будет сидеть. Студенту нужен наставник и нужен контроль на аудиторных занятиях». Этот путь разрыва ученика и учителя для российской национальной культуры губителен. При переходе на систему «бакалавр-магистр» сократилось в два раза количество аудиторных занятий по каждой дисциплине в вузе. Произошел скачок от больших лекционных курсов к сокращенным курсам или даже, что ужасно, к установочным лекциям по курсу. Преподаватели часто не хотят работать в магистратуре, потому что преподавание там бесполезно и неэффективно. Студенты-магистранты днем работают в разных местах, а вечером иногда забегают на лекции. У них нет ни времени, ни сил учиться систематически. Они поступают в магистратуру для получения диплома, а не ради знаний. Отметим и другое последствие внедрения болонской системы. Если преподаватели все меньше встречаются со студентами в аудиториях, то это неминуемо ведет к деквалификации самих преподавателей. Мы уже получили слабо подготовленных студентов, а скоро будем иметь и неумелых преподавателей.

Пример с насильственной деформацией образования и науки отражает более общие социально-политические процессы в стране. Столкновение правового идеала и национальной культуры трансформируется в современной России в противостояние идеологии либерализма и консерватизма. Принцип либерализма – политика определяет культуру. Политик, вооружившись Идеалом, убежден, что имеет право на все: насаждать политическую модель, экономическую систему, социальный уклад. Если на Западе получилось, то получится и у нас. Идеал не может быть неправ. Стоит только энергично взяться за дело – и все будет в порядке. Такая психология характерна, как правило, для молодых, энергичных и не очень умных политиков. Они никак не могут дорасти до мысли о том, что если средства для достижения цели плохие, то и сама цель плохая или, по крайней мере, несвоевременная.

Консервативная доктрина стоит на альтернативной позиции – культура определяет политику. Иначе говоря, в стране нельзя огнем и мечом насаждать Идеал, а можно построить только то, что опирается на традицию, культуру, на объективно сложившиеся экономические, социальные, духовные отношения в обществе. Культура первична, а политика вторична. Нельзя страну перепахивать бульдозе-

ром. Тотальное насаждение либеральных идеалов в политике и экономике сыграло скорее разрушительную, а не созидательную роль. Следует остановиться и обратить свое внимание на доктрину консерватизма. Вполне уместно указать ряд принципов, на которых стоит доктрина консерватизма, которые мы формулируем несколько необычно.

Принцип сохранения наследства. То, что можно не менять, не надо менять. Справедливость, равенство, свобода, порядок – плодоносные растения. Но надо помнить, что они выросли в результате длительного, сложного и мучительного развития конкретного народа, конкретной культуры. Они выражаются в объективно сложившихся общественных отношениях, а также в самосознании народа. Они живут и плодоносят в результате естественного роста. Их нужно бережно возделывать, не нанося механических повреждений, не подвергая бульдозерной обработке.

Принцип права давности. Следует отдавать предпочтение коллективной мудрости предков и силе обычая в сравнении с индивидуальным мнением. «Индивид глуп, а род мудр». Лучше опереться на пример из прошлого, прецедент, чем на новацию индивида.

Принцип благоразумия. Любые меры должны оцениваться не по сиюминутным результатам, а по отдаленным последствиям. Политик думает о будущих выборах, а государственный деятель – о будущих поколениях.

Принцип разнообразия. В обществе должно сохраняться социальное неравенство. Для здоровья общества полезно сохранение различных социальных групп, неравных друг другу по социальному положению. Но должны быть и социальные лифты перехода отдельных лиц из одной социальной группы в другую.

Принцип личной свободы. Человек должен иметь право выбора при движении по социальной лестнице, право быть свободным от принудительного равенства, уравниловки, единообразия.

Принцип объективной справедливости. Социальный мир управляется Правом более высокого порядка, чем «право сильного». Сила – не главный аргумент в социальном регулировании. «Не в силе Бог, а в Правде».

Принцип несовершенства. Человек несовершенен по своей природе. Построить совершенный социально-политический порядок невозможно. Однако при разумном правлении с опорой на традиции и культуру можно достигнуть больших успехов, но достигнуть постепенно. Вместе с тем, реформаторы хотят непременно увидеть результаты уже завтра, поэтому они часто вырывают растение с корнем, пытаясь тянуть его вверх, чтобы заставить расти быстрее.

Доктрина консерватизма сейчас выходит все больше на передний план потому, что либерализм не справился с вызовами времени. Консерватизм может помочь России идентифицировать себя в российской культурной традиции, определить свое место в общецивилизационном движении всего человечества.

Литература:

1. В.Д. Зорькин «Путь к свободе» //Российская газета от 16 сентября 2009 г.
2. Конституционное право. Энциклопедический словарь /Отв.ред. С.А. Авакьян. – М., 2001,
3. Трубецкой Е.Н. Лекции по энциклопедии права.- М.,1913

*Бернацкая А-М.В., Евдокимова Ж.М., Паршина И.А., Сапожникова Л.А.
(Россия, Санкт-Петербург)*

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ И ТВОРЧЕСТВА СТУДЕНТОВ В СНО «КОМПАС»

В функционировании современного общества важную роль играет коллективный интеллект, и, как никогда, востребован спрос на людей, способных к творческому поиску, непрерывному самообразованию, умению работать в коллективе. СНО «КОМПАС» (далее СНО), созданное в ноябре 2009 года как *межфакультетское общественное объединение студентов Герценовского университета*, проявляющих интерес к исследовательской деятельности в области педагогики, стремится к установлению *интегративных связей* между студентами, обучающимися на разных факультетах. В этих условиях обращение к *педагогике общей заботы* [1] и её практической части – *методике коллективной творческой деятельности* при определении стратегических и тактических задач и способов их решения, открывает перед нами свои новые грани взаимодействия, общения, умения работать в коллективе. *Миссия* СНО видится в *развитии социальной активности и творчества* на основе организационного обеспечения *коллективной исследовательской деятельности* [КИД]. Программа КИД СНО строится на *принципах общей заботы* (социально полезная направленность деятельности студентов и педагогов, сотрудничество на основе единства товарищеского уважения и товарищеской требовательности, «многоролевой» характер и романтизм научно-исследовательской деятельности, научное творчество). Наряду с традиционными формами деятельности СНО большое внимание уделяется инновационным – прежде всего, участию в *молодежной исследовательской команде* [МИК] университета по разработке и реализации инновационных педагогических проектов. При этом, члены МИК выступают в роли мозгового центра и координатора коллективной исследовательской деятельности студентов разных факультетов (совет дела по Е.В. Титовой. [3] Сформированные на добровольной основе команды МИК СНО «Компас» реализовали проект «Портрет современного подростка» [2, 2011] и, как его непосредственное продолжение, проект «*КоМеОц: Комплексная методика оценки интересов подростков и их отношения к учебной и внеучебной деятельности*» (2012 г.). В 2012-2013 гг. в целях вовлечения студентов 1-2 курсов в научно-исследовательскую деятельность и развития их социальной активно-

сти и творчества по инициативе СНО «Компас» организован и проведен *творческий фестиваль «Научный дебют»*, результаты которого показали перспективность фестиваля в дальнейшем. Таким образом, анализ реализации коллективных проектов СНО «Компас» позволяет сделать вывод о том, что участие в выполнении коллективных исследований содействует не только приобретению студентами навыков организации научной работы, но и обретению бесценного опыта работы в команде в атмосфере научного сотворчества.

Литература:

1. Иванов И.П. Созидание: теория и методика воспитания. – СПб.: «Аверс», ООО «Инновационное психолого-педагогическое объединение». 2003. 504 с.
2. Пахомова И.Г., Эбердиев С.А., Шайдулина Л.В. Портрет современного подростка на основе пилотного исследования СНО «Компас» // Вестник студенческого научного общества РГПУ им. А.И. Герцена: Сборник лучших научных студенческих работ: в 3 кн. Вып. 12 – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011. – кн. 1: Психолого-педагогические науки. – 184 с.
3. Титова Е.В. Если знать как действовать. – М.: Просвещение, 1993. – с.140

Бирюкова О.И., (Россия, Саранск)

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ КУЛЬТУРОСООБРАЗНОГО ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «ИСТОРИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XVIII ВЕКА» СТУДЕНТАМИ-ФИЛОЛОГАМИ

Современное общество предъявляет высокие требования к качеству подготовки специалистов с высшим образованием, что требует обновления содержания, форм и методов процесса обучения в высших учебных заведениях. В стенах вуза должен сформироваться специалист, способный выступать как носитель и распространитель культуры, что предполагает наличие широкой профессиональной компетентности. По нашему мнению, одним из важных направлений современного высшего образования может стать интеграция или междисциплинарность в профессиональной подготовке студентов, что подтверждает наша практика преподавания дисциплины «История русской литературы XVIII века».

Предлагаемый студентам-филологам на 2 году обучения курс является сложным, так как: 1) остается информационная проблема (отсутствие знаний по философии и эстетике, по истории, культуре и быту России данного периода). Студенту трудно воспринимать художественную специфику произведений XVIII в. и оценивать их значимость без опоры на знания по экономике, политическому устройству русского государства, социальной структуре общества; 2) необходимо говорить о сложности художественных текстов XVIII века для читательского восприятия. Язык и стиль произведений XVIII в. архаичен, что обычно вызывает у студентов реакцию отторжения.

Указанные трудности формируют одну из главных задач курса – погружение в культурологический контекст, что позволит будущему словеснику расширить общекультурный и профессиональный кругозор, а также глубоко, осознанно, на-

учно-обосновано понимать закономерности развития национальной литературы в вершинном по своим достижениям XIX веке.

Обозначим примерный ряд вопросов и заданий, которые носят практико-ориентированный характер и могут быть рекомендованы студентами в ходе изучения обозначенной дисциплины:

– возникновение и особенности развития сентиментализма в литературе и искусстве Западной Европы. Традиции сентиментального искусства в творчестве русских писателей XVIII века;

– художественный мир духовной поэзии М.В. Ломоносова. Как в духовной поэзии поэта преломляются традиции древнерусской ораторской прозы? Оформите ответ на этот вопрос в виде тезисов, снабдив их необходимым цитатным материалом;

– книга А.Н. Радищева «Путешествие из Петербурга в Москву» посвящена «любезнейшему другу А. М. К.». Кто скрывается под этими инициалами? Какова судьба этого человека и его отношения с Радищевым? Раскройте причины многозначности понятия «друг» в «Путешествии...»;

– изучите статьи о предромантизме Н.Д. Кочетковой, А.С. Курилова, В.А. Западова. Выделите спорные и нерешенные вопросы, связанные с этим историко-литературным явлением. Дайте рабочее определение понятия «Предромантизм».

Таким образом, курс «История русской литературы XVIII века», базирующийся на интеграции современных литературоведческих, культурологических, философских, исторических исследованиях, проектных технологиях, диалогической форме обучения, может создать условия для всестороннего воспитания и профессионально-личностного развития будущего учителя словесности.

Боровков М.И., Медведев Д.С. (Россия, СПб)

РОЛЬ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ

Успешное формирование гражданской, патриотической позиции будущих специалистов во многом зависит от гуманитарной среды вуза, включающей в себя интеллигентную, культурную, демократическую атмосферу высшего учебного заведения, опирающуюся на широту интересов профессорско-преподавательского состава и студентов и создающую необходимые условия для подготовки высококвалифицированных специалистов с самостоятельным мышлением и широким цивилизованным взглядом на мир и его проблемы.

Вместе с тем воспитание патриотического сознания обучаемых требует, чтобы учебно-воспитательный процесс высшей школы сосредотачивал внимание на конкретной личности. Эту проблему позволяет решить педагогика сотрудничества.

ва, предполагающая совместную творческую деятельность преподавателей и студентов, при которой студенты побуждаются преподавателем к наиболее полному выявлению своих знаний и интересов, к творческому поиску.

Естественно поставить вопрос, каким же требованиям должно отвечать общение преподавателя со студентами, сама личность преподавателя, чтобы наиболее эффективно служить достижению поставленной цели? Совершенно очевидно, что от преподавателя требуется умение общения таким образом, чтобы оно обязательно обогащало каждого студента умственно, нравственно, эстетически и эмоционально. Все это предъявляет исключительно высокие требования к наличию у преподавателя вуза профессионально-значимых качеств личности.

Во-первых, это активная гражданская позиция, убеждения и идеалы, высокие нравственные качества и высокий уровень общей культуры, богатый духовный потенциал. Нам представляется, что нетрадиционные, во многом новые формы проведения семинарских занятий, применяемые в университете, как в ряде вузов города, как раз обеспечивают широкий простор для проявления названных качеств преподавателя, с одной стороны, и, одновременно предъявляют к ним высокие требования. Речь идет о практических занятиях, проводимых в музеях города, о студенческих конференциях, об участии студентов в научных конференциях, где с докладами и сообщениями выступают сами преподаватели.

На кафедре гуманитарных и социальных дисциплин проводятся студенческие конференции, основными действующими лицами которых выступают обучаемые в РосНОУ студенты. На этих конференциях они становятся соучастниками научного диспута, следят за дискуссиями преподавателей, развертываемым по различным аспектам обсуждаемых проблем. Они получают возможность увидеть своих преподавателей в известном смысле в новом, неизвестном им до того, качестве, оценить их знания не только конкретных вопросов, выносимых на конференцию, но и общий кругозор, и профессиональный потенциал. Несомненно, это поднимает авторитет преподавателей и студентов, что, кстати, нередко можно услышать в их высказываниях на семинарах, в которых они делятся своими впечатлениями о конференциях.

Мы несколько подробнее остановились на этом потому, что хотели еще раз подчеркнуть важность общей культуры и духовного потенциала вузовского педагога вообще и особенно в современных условиях. Действительно, введение новых обязательных курсов гуманитарного цикла, выбор элективных курсов и факультативов по желанию студентов во многом повышает их общеобразовательный уровень, расширяет знания не только истории России, но и мировой истории. Не трудно предположить, как будет выглядеть преподаватель, читая курс истории, если он не будет обладать высокой квалификацией, соответствующей эрудицией, знаниями в смежных дисциплинах, позволяющих ему свободно ориентироваться в мире материальной и духовной культуры.

Нет сомнения в том, что активная гражданская позиция, убеждения преподавателя, соединенные с его высокими морально-нравственными качествами, опираясь на богатый культурный потенциал, помогут ему подчинить свою деятельность гуманистическим идеалам и служению будущему, что всегда характеризовало лучших педагогов.

Сохранилось много свидетельств огромного нравственного воздействия преподавателей, их преданности возвышенным идеалам. Наиболее проникновенно они звучат у А.С. Пушкина в хорошо известных словах, обращенных к А.П. Куницину: «Он создал нас, он воспитал наш пламень ... Заложен им краеугольный камень, и чистая лампада возжена».

Во-вторых, положительное отношение к педагогической деятельности, педагогическая направленность личности, педагогические склонности. Это - профессионально необходимые качества личности, т.к. не может быть хорошим преподавателем, благотворно влияющим на студента, тот, кто равнодушно относится к своей работе.

Сегодня это требование к преподавателю приобретает особую актуальность. Раскрепощение преподавания гуманитарных дисциплин, возможность показа многовариантности общественного развития, объективная необходимость формирования студента как личности с широким кругозором и высоким чувством гражданского, патриотического долга делают это качество преподавателя крайне необходимым.

Действительно, без выдвижения сознательно поставленной цели - как специалиста, с какими знаниями, умениями, нравственными убеждениями и общественной активностью должен подготовить преподаватель - немислим успех учебно-воспитательного процесса. Но чтобы стать руководством к педагогическому действию, она должна превратиться в личные цели каждого преподавателя, выразиться в системе его взглядов, убеждений, понятий, то есть стать рабочими оселками деятельности. В психологии пропаганды есть термин «эффект согласия». Лектору, чтобы не работать в пустую, необходимо достигнуть со своей аудиторией согласия в том, что предмет настоящего разговора интересен и важен для нее. Преподавателю в своей работе со студентами тоже необходимо согласие, но ещё в более глубокой и сложной форме. Кроме согласия в том, что излагает преподаватель об интересном и нужном, в него входит так же согласие в том, что этот человек имеет моральное право учить не только своему предмету, но и жизни.

В третьих, педагогические способности – требование, которое не нуждается в подробном объяснении, что совершенно очевидно. И, наконец, профессионально-педагогические знания, умения и навыки.

Совокупность всех указанных профессионально-значимых качеств личности преподавателя обеспечивает успех его педагогической деятельности и способствует тем самым гражданской, патриотической позиции студентов.

Деятельность педагога по воспитанию обучаемых связана с поэтапным решением непрерывной цепи взаимосвязанных педагогических задач.

Первый этап выступает исходным моментом деятельности педагога, в ходе которого осуществляется оценка педагогической ситуации, диспозиции и состояние ее основных элементов. Данный этап может включать в себя:

- педагогическую диагностику, т.е. изучение и оценку уровня воспитанности обучаемых;

- осознание конкретной педагогической цели (целеполагание);

- формулировку проблемы, вопросов, которые предстоит решить.

Вторым этапом является принятие педагогических решений.

Он включает в себя:

- определение конкретного содержания воспитания в ходе изучения конкретной дисциплины;

- выбор средств и приемов воздействия;

- планирование действий субъекта и деятельности объекта воспитания.

Третий этап состоит в выполнении принятых решений, в переводе исходной педагогической ситуации в запланированную.

Четвёртый этап – анализ результатов педагогического воздействия, оценки оптимальности принятых решений и определение нового состояния объекта воспитания и новых целей.

Деление на этапы решения педагогических задач в определенной степени условно. В практической деятельности все это происходит в более свернутом виде и не обязательно в описанной последовательности.

Деятельность педагога начинается с решения проблем целеполагания, т.е. уяснения общей цели воспитания и преобразование ее в целый ряд более частных соподчиненных целей. Целеполагание базируется на четком представлении каждым педагогом тех качеств, которыми должны обладать будущие специалисты; на всестороннем анализе состояния объекта воспитания, условий, в которых оно осуществляется; на осознании преподавателем воспитательных возможностей преподаваемой науки.

Опыт показывает, что эффективность воспитательной деятельности педагога в ходе преподавания общественных наук будет высокой, если четко определены цели, если действия педагога последовательны, носят непрерывный характер, наполнены социальным оптимизмом и неподдельным интересом к делам обучаемых. Важно, чтобы они были гуманистичны по содержанию и тактичны по форме, учитывали индивидуальные особенности обучаемых, способствовали их активности.

Анализ учебной деятельности слушателей показывает, что результативность воспитательной деятельности педагога зависит от его авторитетности. Авторитет преподавателя во многом определяется наличием взаимосвязанных и взаимообу-

словленных явлений: интересом и симпатиями обучаемых к преподавателю как личности и отношением слушателей к преподаваемой им науке.

Результативностью воспитания обучаемых во многом определяется степенью владения педагогом средствами и приемами актуализации положительной мотивации и торможение негативных мотивов в поведении слушателей (похвала, одобрение, организация успеха, критика и т.п.). Эффективность воспитательной деятельности педагога зависит от полного и умелого использования им различных экспрессивных средств: мимики и жестов, манипуляции голосом и др. Важным элементом педагогического процесса является своевременное внесение педагогом коррективов в содержание, способы и приемы педагогического воздействия, которое осуществляется на основе анализа эффективности деятельности преподавателя. Эффективными можно назвать лишь такие действия педагога, которые привели к полному достижению поставленных воспитательных целей и способствовали только позитивному развитию личности обучаемого.

Буренина С.Ю., Новикова А.Г. (Россия, Псков)

ТЕХНОЛОГИЯ КТД – ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В Псковском государственном университете сложилась традиция проведения педагогического практикума студентов в форме коллективной творческой деятельности. Педагогический практикум – это активная форма организации образовательного процесса, подготовка к профессиональной деятельности будущих учителей в стенах вуза на больших и малых площадках, а также в открытом социуме.

Педагогический практикум становится инновационной, интерактивной формой процесса обучения студентов педагогических специальностей вуза, и является более значимым для развития: системного мышления, педагогического творчества, идей демократизации, добровольчества и социальной активности.

На кафедре педагогики и социальной работы разработана программа педагогического практикума. Цель педагогического практикума: во-первых, интеграция и отработка педагогических знаний в конкретных практических формах; во-вторых, интеграция различных учебных дисциплин с блоком педагогических знаний; в-третьих, подготовка студентов педагогического вуза к воспитательной, внеклассной, внешкольной работе с учащимися в условиях учебного заведения, детских воспитательных учреждениях, летних оздоровительных лагерях и др.

Соответственно задачи для реализации следующие:

- расширить диапазон профессиональных умений, навыков и приобрести профессиональный педагогический опыт через большие и малые формы организации внеклассных мероприятий;

- успешная самореализация личностных и индивидуальных особенностей (творческих, познавательных, организаторских, актерских и др.) и профессиональное самосовершенствование;

- освоить методы самоанализа;

- обучиться навыкам коллективной работы: коллективному планированию, коллективной подготовке, коллективному анализу практических форм воспитательной работы.

Содержание педагогического практикума включает все этапы КТД:

1. Стадия предварительной работы (одна неделя): собрание методистов; установочные собрания на факультетах; выборы командиров, заместителей, редколлегии.

2. Стадия коллективного планирования и коллективной подготовки (три недели): выборы ответственных в отрядах за КТД; советы командиров: распределение обязанностей, уточнение сценариев и последовательности выступлений, отчеты командиров, их заместителей и методистов о ходе подготовки к педагогическому практикуму.

3. Коллективная творческая деятельность: общее организационное собрание; презентация отрядов – визитные карточки (все факультеты). На каждый день запланированы КТД (все факультеты); заканчивается неделя практикума КТД – «Прощание» (капустник) и представлением мультимедийных презентаций, видеозарисовок по всей работе педагогического практикума от всех отрядов. В подборе тематики КТД мы ориентируемся на юбилейные даты России и города Пскова, актуальные проблемы современного подросткового социума, а в подборе форм проведения предлагаем студентам осваивать интерактивные. Например: «Фестиваль городов-побратимов в г. Пскове», театрализованные представления «Отечественная война 1812 г.» и «Русская масленица», игра по станциям «Год спорта и здорового образа жизни», театр пластической драмы «Электронная почта: вчера, сегодня, завтра» виртуальный журнал «Живой космос», специальное расследование «Современный подросток: пространство социализации», «Педагогическая ассамблея» и др.

4. Стадия коллективного анализа (прогностическая, оценочная, рефлексивная деятельность): экспресс – обсуждение КТД, отрядные огоньки, совет практикума, методический совет. Например, текущий контроль предполагает умение анализировать КТД и студентам-аналитикам, предлагается схема анализа КТД:

- достижение цели, соответствие воспитательным задачам, связь с современностью, ценностное осмысление; информационная насыщенность, познавательная значимость и т.д.;

- формы, методы, приемы и средства выполнения дела;

- убедительность: подбор содержания, фактов, доступность и конкретность материала;

- режиссура КТД: подготовка, завязка, развитие действия, обоснованность и оригинальность связок, кульминация и развязка, ритм и психологическая комфортность;

- степень творчества в разработке и проведения КТД и его фрагментов;

- выразительность поведения участников: артистичность, культура речи и поведения;

- интерес аудитории: степень активизации «зрителей» в ходе КТД (работа с залом);

- техника и методика организаторской работы;

Промежуточный контроль ориентирует студентов на проведение в конце каждого дня:

- огоньков отрядов, на которых анализируется деятельность отряда в течение дня, планируется работа на следующий день, выявляются проблемы, недостатки, промахи, а также выделяются лучшие, творческие и активные студенты;

- советов командиров: распределение обязанностей, уточнение сценариев и последовательности выступлений, отчеты командиров, их заместителей и методистов о ходе подготовки к педагогическому практикуму;

- советов методистов: анализируется деятельность педагогического практикума за день, учитываются недостатки в работе, отмечаются удаchi, успехи, «находки» и планируется деятельность на следующий день.

Итоговый контроль проводится в форме зачета. Студент должен предоставить контрольный лист, в котором учитываются все виды его деятельности в течение недели. Например, указываются роли, которые студент осваивал: «сценарист», «организатор», «актер», «костюмер-реквизитор», «звукооператор», «музыкант», «художник-оформитель», «генератор - идей» и посещение мастерских.

Преподаватели и аспиранты кафедры педагогики, психологи проводят в активной форме со студентами во второй половине дня обучающие мастерские. Например: «Каждый выбирает для себя», «Человек как ценность», «Миропонимание человека», «Понимание», «Мальчики и девочки – два разных мира», «Принцип антропологизма в педагогическом знании», «Дом счастья», «Становление человека духовного», «Лень – мать пороков или двигатель прогресса?» «Знакомство с бальными танцами», «Музыкально-ритмические паузы в работе со школьниками» и др. Темы мастерских и их содержание разрабатываются преподавателями и аспирантами кафедры педагогики и социальной работы целенаправленно для педагогического практикума, но с учётом своих научных интересов. В содержании педагогического практикума обязательно проводится лекции на темы «Психологические основы педагогического практикума», «Нормативно-правовые основы деятельности вожатого ДОЛ» и др. Стало традицией в первый день педагогического практикума приглашать учителей школ, победивших в конкурсе «Учитель – года», для проведения мастер-класса. Таким образом, можно утверждать, что КТД

может стать одной из достойных форм подготовки студентов к социально-педагогической деятельности.

Бухарова Н.Г. (Россия, Иркутская область, Черемхово)

РОЛЬ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Одной из самых важных характеристик личности современного человека является его творческий потенциал. Перед преподавателями педагогического колледжа, как и перед обществом в целом, стоят традиционные задачи подготовки компетентных, высококвалифицированных, творчески активных специалистов. В подготовке будущих педагогов решающим показателем является готовность к творческой самостоятельной работе. Освоение разных программ и курсов за время обучения в колледже должны позволять как можно полнее раскрыться личности студента, для того, чтобы в дальнейшем найти себя в качестве молодого специалиста на рынке труда. Понятие «творческая деятельность молодого специалиста» объемно и многогранно. Недостаточно сказать лишь о том, что оно определяется творческой способностью личности молодого специалиста, его творческой активностью, навыками творчества, т.е. параметрами его творческого потенциала. Оно определяется также его темпераментом, характером, волей и другими особенностями его личности. Формированию мотивов творческой активности личности студентов на стадии обучения способствует процесс освоения профессионального модуля, в который входят теоретические и методические основы организации продуктивных видов деятельности.

Изучение данного курса не только позволяет студентам освоить методику обучения младших школьников продуктивным видам деятельности, но и развивает у обучающихся интерес к изобразительному искусству, эстетическую потребность, помогает овладеть навыками изобразительного искусства, развивает способность воплощать в жизнь свои творческие идеи, которые могут помочь в будущей профессии.

Использование приемов проблемного обучения является одним из путей развития творческого потенциала обучающихся. Проблемные ситуации часто применяются на занятиях и вызывает интерес у обучающихся, доставляет радость самостоятельного поиска и открытия, дают возможность развития их творческих способностей. Проблемные ситуации определяются спецификой художественного метода познания и творчества, в чувственно-сенсорным и действенным усвоением способов создания художественного образа с помощью художественно выразительных средств.

Рассмотрим несколько примеров создания проблемной ситуации на уроках. Так, например, после освоения методики использования педагогического рисунка

на уроках в начальной школе, обучающимся предлагается несколько схем рисования человека и определяется проблемная ситуация: применение каких педагогических рисунков будет способствовать успешному овладению младшими школьниками изображением человека в движении?

Самостоятельность обучающихся проявляется при использовании частично-поискового метода. Например, при освоении приемов изображения деревьев им предлагается разная фактура для изображения и разные изобразительные материалы. Выполнение такого задания позволяет студентам самостоятельно освоить методику использования нетрадиционных техник и материалов. Другие проблемные задачи направлены на формирование у студентов умения комбинировать ранее известные способы решения проблемы и находить свой, новый способ. Эти задачи могут быть решены, например, в процессе имитационных игр, которые помогают будущим педагогам находить решение ситуаций, возникающих на уроке. Например: найти эффективное применение презентаций на разных этапах урока изобразительного искусства в начальных классах; при определении темы урока, предложить оригинальные приемы применения наглядности; разработать приемы по преодолению страхов у младшего школьника перед неудачей при изображении предметов сложной формы; обосновать необходимость применения принципов от светлого к темному и от темного к светлому с использованием наглядных приемов, создать и др.

На практических занятиях обучающимся предлагаются творческие задания, например: поиск своего изобразительного материала с использованием уже известных; создание своих оригинальных способов изображения предметов и явлений окружающего мира; создание кластера, синквейна по материалам изученных тем, создание презентаций, придумывание художественного слова для уроков изобразительного искусства в начальной школе и др. В процессе коллективного поиска правильного решения студенты обсуждают вопрос, приводят доводы, объяснения или показывают оригинальные решения, из этих ответов совместно выбираются наиболее правильные.

Таким образом, проблемное обучение стимулирует внутреннюю мотивацию учения; повышает познавательный интерес; формирует самостоятельность; развивает творческие способности, воображение; развивает коммуникативные навыки; повышает прочность усвоения изученного; формирует убеждения; стимулирует овладение навыками исследовательской деятельности.

Литература:

1. Еланская З.А. Активизация познавательной деятельности // Начальная шк. – 2001. – № 6. – С. 52-53.
2. Каротовская Л.В. Использование инновационных приемов и методов обучения в формировании познавательного интереса школьников к изобразительной деятельности // Образование и о-во. – 2009. – № 3. – С. 74-78.

3. Пупкова Л.Н. Активизация мыслительной деятельности // Проф. образование. – 2007. – № 1. – С. 16-17.

4. Соколова Н.Ю. Как активизировать познавательную деятельность учащихся // Педагогика. – 2001. – № 7. – С. 32-36.

Гулк Е.Б. (Россия, Санкт-Петербург)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИНЦИПОВ ПЕДАГОГИКИ КОЛЛЕКТИВНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ЖИЗНИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТАМ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Изменения, происходящие сейчас в системе профессионального образования, касаются всех звеньев процесса обучения: его целей, содержания, методов, форм, результатов. Это неслучайно. Мы наблюдаем смену образовательных парадигм (от знание-ориентированной к личностно-ориентированной). Если же рассматривать парадигму как гипотетическую модель системы, или систематический подход [1, 59], то становится понятно, что реформированию должны подвергаться все элементы образовательного процесса. Стандарты высшего образования третьего поколения особое внимание уделяют формированию у будущих специалистов активной позиции в процессе обучения, способности целостного системного видения профессиональной деятельности, действия в ней, решения возникающих в ее процессе проблемных ситуаций, самостоятельности и готовности к саморазвитию и творчеству. Следовательно, мы ставим перед системой профессионального образования задачи по развитию личностных качеств (общекультурных компетенций) будущих специалистов, но тогда и учебный процесс должен строиться на основе понимания закономерностей и условий в которых эти качества могут развиваться. Их формирование в образовательном процессе должно носить не стихийный (как часто происходит в современной высшей школе), а целенаправленный характер. Если же исходить из того, что обучение – это общение между обучающим и обучающимися, общение, в процессе которого, посредством которого происходит воспроизведение и усвоение всех видов человеческой деятельности [2, 84], то неоспоримым становится важность тех воспитательных отношений которые складываются в этом общении.

Это прекрасно понимал И.П. Иванов, замечательный ученый, автор концепции «Педагогики коллективной творческой жизни». Он считал, что каждое личностное качество (и его компоненты) проявляется и развивается в определенных действиях, которые можно назвать развивающими. [3, 172] В своей работе, посвященной подготовке студентов – будущих педагогов он формулирует принципы формирования, развития и саморазвития личностных качеств (компетенций) студентов: целенаправленное развитие воспитательных отношений товарищества (в единстве отношений товарищеского творческого обучения и творческого содружества преподавателей и студентов) и преодоление пережитков воспитательных

отношений чрезмерной опеки и «свободного воспитания». [3, 172] Далее он выделяет этапы этого процесса: передача (открытая и незаметная, прямая и опосредованная) преподавателями студентам накопленного опыта, овладение этим опытом студентами, создание ими вместе с преподавателями и под их руководством нового опыта, например, активности и самостоятельности в учебной работе и в общественной жизни, соединение этого опыта с прежним, обмен соединенным опытом, накопление традиций активности и самостоятельности, преодоление пассивности и несамостоятельности в разных видах учебно-воспитательной работы. [3, 165]

Однако, реализация этого алгоритма в условиях традиционной педагогики чрезмерной опеки (только заботы воспитателей о воспитанниках) приводит к несоответствию результатов целям воспитания. [3, 165]

Необходимо изменение организации образовательного процесса в высшей школе. И прежде всего, на наш взгляд, реформированию должны подвергнуться формы организации процесса обучения.

В современной педагогической литературе нет однозначной трактовки понятия «формы обучения», нет единой классификации организационных форм (или форм организации обучения), нет четкого понимания, как может быть трансформирована традиционная лекционно-семинарская система, какие существуют альтернативные ей формы обучения. Все это делает актуальными исследования возможных форм организации обучения в высшей школе.

Но сначала давайте определимся с самим понятием «формы обучения». И.М. Чередов, исходя из философского понимания формы как внутренней организации содержания, охватывающей систему устойчивых связей предмета, определяет организационную форму обучения как специальную конструкцию процесса обучения, характер которой обусловлен его содержанием, методами, приемами, средствами, видами деятельности учащихся. Такая конструкция представляет собой внутреннюю организацию содержания, которым является процесс взаимодействия учителя с учениками при работе над определенным учебным материалом и освоением способов деятельности. [4, 3] Аналогичные трактовки данного понятия мы наблюдаем у ряда других педагогов (И.П. Подласый, Н.В. Бордовская, А.А. Реан). Несколько иную трактовку предлагает В.И. Загвязинский, который определяет форму как способ, характер взаимодействия педагогов и учащихся, учащихся между собой, учащихся с изучаемым материалом. [5, 130]

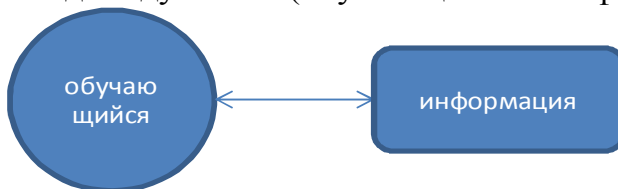
Выделяют общие и конкретные формы организации учебного процесса. В определении конкретных форм сходятся все авторы. Это урок, лекция, семинар, учебная конференция, экскурсия, практикум, зачет, экзамен и т.д. Процесс обучения в каждой конкретной форме его организации включает:

- управление педагогом учебной деятельностью учеников (определение целей, задач, планирование, организация их учебной работы, контроль за выполнением заданий, усвоением знаний, корректирование деятельности);
- познавательную деятельность учащихся, в ходе которой они усваивают определенные знания, способы деятельности, приобретают умения и навыки;
- взаимодействие педагога и учащихся;
- регулирование педагогом межличностных отношений учащихся;
- создание педагогом эмоционального фона, стимулирующего продуктивную учебную деятельность учеников. [4, 4]

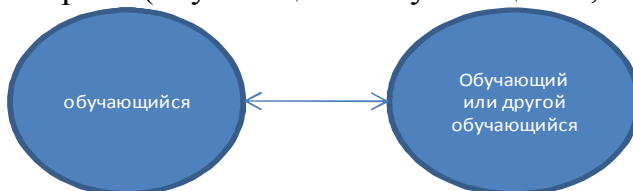
Наиболее последовательным и отвечающим современным требованиям представляется подход к определению и классификации форм обучения, предложенный В.К. Дьяченко. Обобщая опыт использования механизма диалогового общения в учебном процессе, В.К. Дьяченко создал теорию Коллективного Способа Обучения (КСО). По сути, он предложил альтернативную общую теорию дидактики, которую постарался выстроить логически последовательно. В соответствии с этим В.К. Дьяченко ввёл принцип, согласно которому «общие формы организации обучения» должны быть аналогичны основным формам общения людей.

Таких форм четыре:

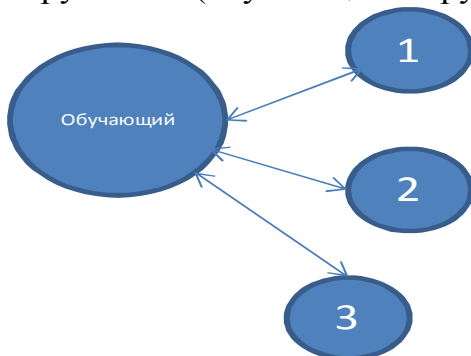
- индивидуальная (обучающийся – информация),



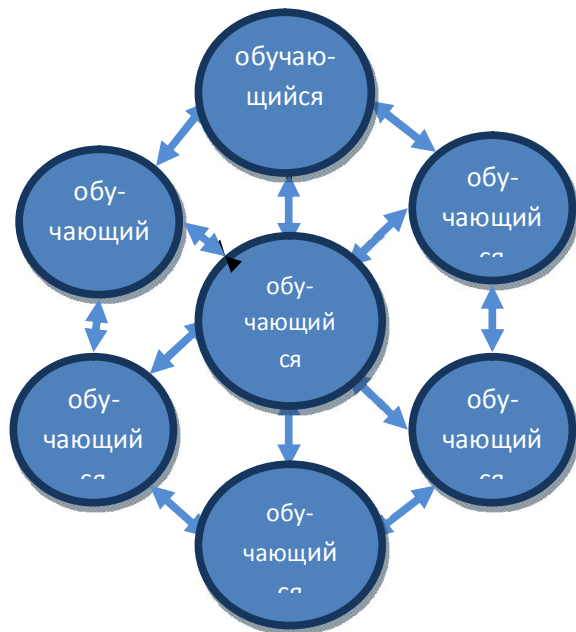
- парная (обучающий – обучающийся, обучающийся - обучающийся),



- групповая (обучающий – группа обучающихся),



- коллективная (каждый участник процесса обучения общается с каждым).



Из схемы видно, что только при коллективной форме обучения обучающий и обучающиеся находятся действительно в субъект-субъектных отношениях или в «отношениях творческого содружества», как называет их И.П. Иванов.

Примером коллективного способа обучения могут служить пары сменного состава (по М.Н. Скаткину) или диалогические сочетания (по А.Г. Ривину), или динамичные пары (по А.С. Границкой).

Традиционная лекционно-семинарская форма обучения ограничивает возможности организации диалогового взаимодействия обучающихся. Использование в учебном процессе коллективной организационной формы открывает широкие возможности для реализации субъект-субъектной позиции участников образовательного процесса (обучающего и обучающегося), личностно-центрированного подхода в обучении, организации совместной деятельности обучающегося с одноклассниками и преподавателем при подготовке и в процессе обучения, элективности и рефлексивности обучения, таким образом создаются условия для реализации тех принципов, которые были сформулированы И.П. Ивановым.

Опыт проведения занятий с использованием коллективной формы обучения показал, что 96 % студентов отмечают эту форму как интересную, позволяющую создать атмосферу доверия, в данных условиях работают все, больше узнаешь о других и себе, получаешь опыт творческой деятельности. Современные студенты видят в таких отношениях те же достоинства, о которых писал И.П. Иванов.

Таким образом, современные требования к организации обучения в высшей школе требуют трансформации традиционной лекционно-семинарской системы

обучения. Использование коллективной, диалоговой формы обучения, обеспечивающей целенаправленное применение интерактивных методов, является необходимым условием подготовки квалифицированных специалистов. Студент должен восприниматься преподавателем как уникальная внутренне детерминированная, самоценная личность, равноправный участник образовательного процесса. Обучающийся перестает быть пассивным реципиентом информации, а преподаватель становится в большей степени консультантом, наставником и посредником. Поэтому задача разработки конкретных методик коллективной организационной формы обучения и апробация их в учебном процессе технического ВУЗа является сейчас одной из приоритетных в современной дидактике высшей школы. И здесь принципы творческого содружества, социальной активности, демократизации, воспитательной заботы, «разумной опеки», предложенные И.П. Ивановым звучат очень актуально и востребовано. Идеи «педагогики будущего в настоящем» очень созвучны тем изменениям, которые происходят сейчас в системе профессионального образования.

И закончить хотелось бы словами И.П. Иванова, которые на наш взгляд очень хорошо характеризуют позицию современного педагога высшей школы: «Вместе и впереди, а не сверху».

Литература:

1. Тряпицына А.П. Педагогика: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Питер, 2013
2. Дьяченко В.К. Новая дидактика – М.: Народное образование, 2001
3. Иванов И.П. Пути воспитания и самовоспитания студентов – будущих педагогов / И.П. Иванов// Собрание педагогических трудов. Т.2 / СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2013
4. Чередов И.М. Формы учебной работы и проблемно-поисковые методы обучения как условия развития активности и самостоятельности личности / И. М. Чередов // Формы обучения как условия развития активности и самостоятельности личности учащихся: материалы науч.-практ. конф. / Ом. гос. пед. ун-т. – Омск, 2000, – С.3-9
5. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений, 5-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008

Гусаковский М.А. (Беларусь, Минск)

КОЛЛЕКТИВНАЯ ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПЕРФОРМАТИВ И ЕЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ

Коллективная творческая деятельность – один из центральных концептов педагогической теории Игоря Петровича Иванова. Подчас в практике воспитания к нему, данному концепту, сводят все многообразие педагогических идей выдающегося педагога, однако, как хорошо известно последователям методики И.П. Иванова, – это лишь один из многих краеугольных камней его теории. К другим относятся «забота» (**забота** – «особый тип (сплав) отношений, поведения и деятельности»), «коммунарство», «окружающая жизнь» «коммунарский сбор»,

«коллективные творческие дела» и др. [2, 3, 4] В данном сообщении мы хотели бы остановиться на реинтерпретации концепта «КТД» в терминах теорий современной лингвистики, теории коммуникаций и критических дискурсивных исследований. Эти теории интересны нам не столько сами по себе, сколько как системы понятий, позволяющие по-новому взглянуть на прошлый опыт и попробовать переписать его в новом языке, прежде всего в языке современной прагматики.

Основной тезис нашего сообщения состоит в утверждении, что основные открытия Игоря Петровича Иванова в педагогике – это открытия не столько в теории, сколько в практике воспитания. В теории у Игоря Петровича таких открытий, на первый взгляд, немного – это, прежде всего, обоснование необходимости создания нового типа коллективных взаимодействий – «содружество разных поколений» и второе – вынесение цели деятельности данного коллектива за пределы собственно воспитания и образования, в более широкую сферу жизни – «забота об окружающей жизни». Однако, как показывают рефлексия публикаций и практический опыт участников педагогического эксперимента Игоря Петровича, гораздо более многообразным и заслуживающим отдельного рассмотрения в педагогике И.П. Иванова выступает многообразие практик, созданных им и его сподвижниками и направленных на решение выдвинутых актуальных задач. Не случайно педагогическая теория И.П. Иванова часто именуется в прагматических терминах – как «Методика коллективных творческих дел», «Педагогика заботы», а к примеру, разработанная его последователем О.С. Газманом педагогика получила название «Педагогика поддержки» и т.п.

Если попробовать кратко выразить суть нашего подхода, его можно определить как коммуникативная прагматика. С точки зрения данного подхода в педагогике И.П. Иванова можно отчетливо выделить особый сорт педагогических социокультурных практик, это прежде всего практики формирования творческого разновозрастного коллектива и практики самовоспитания, (само...определения, самотрансформации, самоконтроля, самоуправления). Эти последние призваны формировать особое поле индивидуальной жизни, связанное с расширением поля индивидуального выбора, индивидуальной свободы. В данном сообщении нас будут интересовать прежде всего два вида практик – практики коммуникации и практики перформанса, исполнения.

Суть подхода. Перформанс – особый способ рассуждения о социальном действии. Властвовать означает сегодня обладать не столько аппаратом принуждения, сколько возможностью определять текущую ситуацию в обществе, формулируя критерии объективности, непредвзятости, авторитетности, правдивости и истинности.

Как пишут современные политические аналитики, в условиях глобализации, когда информация способна распространяться практически мгновенно и охватывать огромное количество индивидов, основным средством власти является зна-

ние, формируемое путем включения субъектов, социальных групп и институтов в исторически обусловленные гетерогенные дискурсивные практики. В такой среде разворачивается на сегодняшний день самая острая борьба за сознание человека. [1]

Идентичность сегодня не является чем-то жестко заданным для каждого конкретного индивида, люди конструируют образ самого себя различными способами, в зависимости от того, какой смысл они хотят передать окружающим, какое впечатление произвести. Общение, опосредованное компьютерными технологиями, уже частично даже заменило реальное межличностное взаимодействие. Это обуславливает возросший интерес исследователей к различным аспектам конструирования и условиям формирования идентичности в социальных интернет-сетях.

Нидерландский лингвист, один из пионеров теории текста, теории речевых актов и анализа дискурса Тён Адрианус ван Дейк, разработавший «Критический дискурс-анализ», полагает, что последний прежде всего помогает увеличивать научно-интеллектуальную роль в решении острейших проблем современности, и главное, «воспитывает» способность определять, анализировать и критиковать «манипулятивные идеологические дискурсы».

Джон Лэнгшо Остин определяет перформативное высказывание как противопоставленное констативному, и потому функционирующее в категориях не истинного/ложного, но успешного/неуспешного, что переводит его из регистра описания или объяснения объекта, в регистр его изменения (в номинальной форме апелляции к миру в общем виде). [7]

Американский социолог Дж. Александер, создатель теории культурной перформативной социальности, в рамках которой основные культурные события рассматриваются как перформансы, выделяет шесть основных компонент перформанса. Согласно Сноу, это системы коллективных представлений, фоновые символы и сценарии на переднем плане, акторы, наблюдатели/аудитория, средства символического производства и социальная власть (мизансцена). [См.: 11]

Перформативный речевой акт конституируется вовлеченностью в действие.

Подобная «анатомия» перформанса позволяет Александеру связать уровень культурных структур с уровнем культурных практик. Перформанс является событием, в рамках которого культурные смыслы обнажаются и воплощаются в виде определенных элементов (присутствие телесности, темпоральности и пространства).

Многие наши социальные и культурные свойства, например гендер, – не присущая изначально характеристика, а свойство, всегда исполняемое в социальном взаимодействии и поведении. Такие свойства, возникающие в живом, реальном социальном взаимодействии и поведении – исполнении, имеют перформативную природу. Множество образуемых подобным образом свойств, возникающих и су-

ществующих в исполнении, в конечном счете образуют то, что мы в конечном счете называем актуальной субъективностью.

В основу подхода положена особая эстетика поведения, которая внутри себя как предпосылку существования содержит необходимость самотрансформации. М. Фуко, А. Арто, М.К. Мамардашвили, Кети Чухров и др. являются представителями данного подхода. [См.: 5, 6, 12, 13, 14, 15]

Необходимость постоянного воспроизведения ситуаций, которые придают смысл моему практическому действию – решающее условие исполнения – перформанса.

Остановимся подробнее на указанных видах практик, применительно к предмету нашего анализа, педагогике И.П. Иванова.

Практики коммуникации. По нашим наблюдениям и согласно нашему опыту участия в КТД, организация совершенно определенных форм коммуникации составляет основу усилий педагога в процессе формирования первичного «коммунарского» коллектива по методике И.П. Иванова. Назовем в качестве примера основные формы взаимодействия на коммунарских сборах, известные формы работы «по коммунарской методике». Это – «круг знакомств», «организация коллективного самоуправления», «разведка дел», «вечерние огоньки», «откровенный разговор» и др. Целью подобного рода форм является организация особого пространства, в котором каждый имеет голос, каждый голос слышен. И что важнее всего – задачей коллективного диалога в подобной коммуникации является не приведение многоголосия к единому голосу, а построение сложносоставного целого, формирование особого рода комплексности – которая содержит наложенность, вложенность, сложенность голосов. Основным результатом подобного рода организованных коммуникаций выступает появление особого рода практик говорения, дискурсов. Здесь речь идет не просто об организации ситуации «организованного говорения». Речь о чем-то большем. Практики говорения в «коммунарском кругу» имеют целью и результатом совокупность организованных различий, образующих порядок жизни. Они определяют гетерономность складывающегося целого, становящегося коллектива. Будучи подвижными на одном участке, они фиксируются в другом. Различие изменчивого и постоянного в организации деятельности коллектива подвергается постоянной реструктуризации. Определенный порядок коммуникации, предлагаемый в коммунарском кругу, определяет определенный порядок последующей взаимосвязи, организации взаимодействия в будущем «творческом» деле.

Практики исполнения, перформанса. В литературе написано достаточно много о перформативном подходе, чтобы подробно здесь на нем не останавливаться. В то же время, нельзя не отметить, что это понятие в основном применяется в основном в критическом анализе двух областей – языке [7, 9], и искусстве [17, 18]. Мы же пытаемся распространить это понятие на область педагогики. Эта попытка,

предпринимаемая нами, основывается на близкородственности, по-нашему убеждению, указанных сфер к педагогике. Достаточно в качестве прецедентов указать на большую роль в педагогике И.П. Иванова речевок, эстетических коммуникативных форм, к примеру «суд над песней» и т.д., особую роль песенного творчества.

В педагогике мы наблюдаем проявление основных, существенных черт, которые присущи любому перформативному действию, проявляемых как в практике языка так и в практике искусства. Речь идет о таких чертах как: повторяемость действия, исполнительство и др.

Как указывает М.А. Степанов, «Исследования показывают, что перформативность содержит, по крайней мере, три размерности: телесную, воплощающую в себе культурно-исторические репрезентации; символическую, здесь язык является принципиальной составляющей, создающей новую реальность (та перформативность, что исследовалась Остином); эстетическую, конститутивную для перформанса как художественной практики». [10] В образовании эти три вида перформативности присутствуют одновременно.

В коммунарской методике, так как она описана в литературе и представлена в описании опытов необходимо предполагается абсолютное участие в коллективных творческих делах всего коллектива, коллективное исполнительство.

Давно замечено, что мир педагогической деятельности, равно как мир познания, сродни искусству, причем ближе всего театральному, исполнительскому искусству. Суть театрального действия хорошо изложена современным французским режиссером Антуаном Арто. Идея Арто применительно к акту познания детально разработана в философии М.К. Мамардашвили. [См.: 5, 6] В своей работе «Метафизика Арто» Мамардашвили пишет, что невозможна непосредственная передача познания от одной личности к другой. «Чтобы что-то понимать, например текст, читателем должно быть создано реальное событие восстановления условий текстового смысла. ..., можно сказать, что познание, которое не оживлено, не исполнено вновь в качестве личного и оригинального пути, так, как будто это происходит в первый раз, является стереотипным, мертвым». [См.:8]

«... мы что-то понимаем, видим не путем переноса в нашу голову содержания значений письменного текста или устной речи, а лишь при условии, что в нас произошел какой-то новый сознательный опыт, опыт сознания как такового, в котором родилось что-то, что есть, что было, что уже сказано. Но что должно, повторять, еще родиться, чтобы быть понятым». [5, 379-380]

Согласно данной установке, личная вовлеченность в процесс познания есть единственный способ достичь истины; другими словами, нет другого пути понять смысл чего-либо, как «исполнить» его для себя.

Для исполнения актов смысла необходимо существование особых «машин», способных создавать ситуации смысла. С нашей точки зрения одной из подобных

машин, созданных по «образу и подобию» тех, о которых пишет философ, и явилась «машина» коммунарского коллективного творческого мышления, машина, которая явилась гениальным изобретением гениального педагога – И.П. Иванова. Как для театра, так и в отношении процесса образования требуется создание определенных условий, чтобы проявился смысл вещей. Необходимость *mise en scene* как постоянного воспроизведения условий появления смысла – это и есть то, что мы назвали эстетическим смыслом акта познания, своего рода театральность, включенная в процесс как познания так и образования. Акты, которые позволяют проявляться жизненным смыслом мы и называем перформативными актами.

Центральная проблема этой особой эстетики акта познания, которую мы распространяем на любые акты образования (М.Г.) связана не с формой и определением понятия «прекрасного», но скорее со смыслом понятия «жизни». А это предполагает узнавание живой, оригинальной, нестереотипной мысли среди мертвой и неоригинальной. Театр, как и школа являются «машиной» по созданию условий появления смысла вещей.

Социальные события становятся перформансами в том случае, если они за счет ресурсов воображения и творчества создают горизонт альтернативных возможностей для изменения той или иной ситуации.

Что же является результатом образовательных усилий в педагогике, именуемой «методика КТД»?

На наш взгляд таким результатом является появление особого рода образовательных событий – которые в обобщенном виде можно обозначить как появление автономной субъективности. Современная теория так описывает подобные результаты. Здесь решающим оказывается описание возникновения общего контекста. В их описании мы основываемся на теории контекстной модели, разработанной в трудах Ван Дейка. [1] Согласно фундаментальной идее ван Дейка «контексты не являются формой объективной социальной ситуации (доминирующего подход в лингвистике, дискурсной теории и других дисциплинах). «Вместо этого, мы полагаем, что для того чтобы контекст был релевантным тексту и речи, он должен приобрести качества субъективной категории, предполагающей определение самими участниками степени релевантности аспектов коммуникативной ситуации». Решающим условием возникновения «смысловой коммуникации» участниками коммуникации является определение ситуации. «Именно этот когнитивный элемент позволяет создать теоретический и эмпирический мост или интерфейс между социальной ситуацией и социальной структурой с одной стороны, и субъективной природой каждого индивидуального дискурса с другой стороны. То есть контексты могут быть релевантными лишь тогда, когда они релевантны для участников коммуникативной ситуации». [1, 287]

Ван Дейк предложил рассматривать понятие контекста как специфической категории репрезентации памяти участников коммуникативных событий в форме

моделей. Как все формы нашего персонального опыта, данные модели хранятся в персональной (автобиографической) части эпизодической памяти, (автобиографической) памяти, эпизодической памяти пользователей языка. В результате, «опытное переживание», «осознание» коммуникативного события, участниками которого мы являемся, можно называть контекстной моделью или просто контекстом. Такое понимание ментальной модели содержит именно те черты, которые мы, как правило, приписываем контекстам: они субъективны, они определяют ситуацию и могут быть незаконченными, необъективными, основанными на предрассудках – т. е. кардинально отличными от того, что называется «объективная ситуация». Ментальные модели контекста представляют собой конструкторы, создаваемые участниками. [1, 288] В данном теоретическом разрезе, подход Ван Дейка соответствует дискурсивному конструктивизму в социальной психологии, однако, в отличие от его представителей, как полагает Ван Дейк, единственный эксплицитный метод анализа данных конструкторов заключается в когнитивных репрезентациях, а не в редукции к другим типам объектов, например, дискурсу интеракции. [1]

Предварительным результатом описываемых образовательных усилий может быть с одной стороны становление общего контекста, необходимого для критического прочтения существующей ситуации и обретения «первичного» жизненного смысла, с другой стороны – расширение возможностей получения нами своего ментального опыта, дистанцирование от ситуаций, конструируемых масс-медиа и в конечном счете обретение относительного контроля над значениями, которые управляют нами. В этом, на наш взгляд и состоят воспитательные возможности методики коллективного творческого воспитания (КТД) в современных условиях. Методики, творческие возможности которой, по нашему убеждению, не исчерпаны до настоящего времени.

Литература.

1. Ван Дейк, Тён А.. Дискурс и власть: Репрезентация доминирования в языке и коммуникации. Пер. с англ. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013
2. Иванов И.П. и др. Коллективные творческие дела Коммуны имени А.С. Макаренко / Рук. авт. коллектива И.П. Иванов / ЛГПИ им. А.И. Герцена. – Л., 1970
3. Иванов И.П. О сущности воспитательной работы // В сб.: «Педагогика». XX Герценовские чтения / ЛГПИ им. А.И. Герцена. – Л., 1967
4. Иванов И.П. Формирование юных общественников и организаторов: Очерки методики воспитательной работы школы / ЛГПИ им. А.И. Герцена. – Л., 1969
5. Мамардашвили М.К. Метафизика Арто // Как я понимаю философию. М.: Прогресс, 1992; С. 375-387. С. 379-380.
6. Мамардашвили М. К. Эстетика мышления. -- М.: Московская школа политических исследований, 2000, с. 5-205.
7. Остин, Джон Лангшо. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17: Теория речевых актов. М., 1986. С. 22-130
8. Понтини, Элиза. Эстетический смысл трактовки акта познания и ее европейские истоки в философии Мераба Мамардашвили. – 2009. // <http://mamardashvili.com/about/pontini/1.html>

9. Серль, Джон Р. Что такое речевой акт? // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17: Теория речевых актов. М., 1986. С. 151-169.
10. Степанов М.А. «Режим: театр». Интервью с Кети Чухров // Международный журнал исследований культуры, № 2 (3), 2011. – С. 28-33. // www.culturalresearch.ru
11. Фархатдинов Н. Г. П. Сноу. Перформанс общества // Социологическое обозрение. 2011. Т. 10. № 1. С. 75-78.
12. Фуко М. Что такое Просвещение? // Интеллектуалы и власть: Избранные политические статьи, выступления и интервью / Пер. с франц. С.Ч. Офертаса под общей ред. В.П. Визгина и Б.М. Скуратова. – М.: Праксис, 2002. – 384 с. – (Серия «Новая наука политики»). С. 335-359
13. Фуко М. Герменевтика субъекта //Социо-логос. – М.: Прогресс, 1991. С. 284 – 311. С. 286
14. Фуко М. Герменевтика субъекта: Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франсе 1981-1982 учебном году/М Фуко: Пер. с фр. А.Г. Погоняйло – СПб.: Наука, 2007
15. Фуко М. Управление собой и другими. Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1982–1983 учебном году / М. Фуко; Пер. с фр, А.В. Дьяков. – СПб.: Наука, 2011
16. Чухров, Кети. Быть и исполнять: проект театра в философской критике искусства / Кети Чухров. – Санкт-Петербург : Европейский Университет в Санкт-Петербурге, 2011
17. Шuvaкович, М. Искусство перформанса и новые теории искусства // http://n-europe.eu/eurocafe/lecture/2012/06/15/lektsiya_mishko_shuvakovicha Лекция
18. Schechner, R. Performance Theory. Routledge, New York-London 1988.

Жиндеева Е.А. (Россия. Саранск)

КОНТЕКСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ВУЗЕ

Проблемы современного обучения в условиях формирования единого образовательного пространства являются объектом пристального внимания психологов, педагогов, методистов. Ориентация на компетентностный подход, в том числе и в филологическом образовании, требует обновления учебного процесса, введение новых технологий обучения, интеграции существующей обновляемой системы образования в мировое образовательное пространство. В этом плане, на наш взгляд, контекстное обучение является стратегическим в системе подготовки учителя-словесника. Контекстное обучение отталкивается от положения теории деятельности, в соответствии с которой, усвоение социального опыта осуществляется в результате активной, «пристрастной» деятельности субъекта. В нем получают воплощение следующие принципы: активность личности; проблемность; единство обучения и воспитания; последовательное моделирование в формах учебной деятельности студентов содержания и условий профессиональной деятельности специалистов. В качестве средств реализации теоретического подхода в контекстном обучении предлагается в полном объеме использовать методы активного обучения.

Активизация учебно-познавательной деятельности в контекстном обучении достигается за счёт повышения уровня учебной мотивации, которое, в свою оче-

редь, наблюдается при максимально возможном приближении темпа, направленности и других аспектов организации учебного процесса к индивидуальным стремлениям и возможностям обучаемого. Если за основу рассуждений по поводу филологического образования взять точку зрения А.А. Вербицкого на знаково-контекстное (или просто контекстное) обучение как форму активного освоения совокупности навыков и умений, предназначенных для трансляции знаний в процессе преподавания учебного предмета, то, на наш взгляд, следует говорить о моделировании и воспроизведении ролевой функции учителя словесности в пределах получаемого профессионального образования. Системное использование профессионального контекста, постепенное насыщение учебного процесса элементами профессиональной деятельности дает возможность познания и освоения совокупности предметных задач, организационных технологических форм и методов деятельности. Обратимся к конкретному примеру.

Изучение любого художественного произведения базируется на осознанном знакомстве с системной информацией текстового образца. Если учесть, что основной единицей контекстного обучения является ситуация, то любой вопрос, связанный с анализом произведения, возникающей перед обучающимися, требует определения возможного его решения и выбор наиболее эффективного из ряда существующих путей получения ответа. Анализ слов, грамматических форм, синтаксических связей, текстовых категорий позволяет получить представление о лексической и грамматической семантике языковых единиц в изучаемом тексте, о связях между единицами высказываний и, в конечном счете, о содержании всего текста в ходе восприятия его как некоего целого. Исходя из того, что содержание художественного текста – это размышления писателя о мире, о тех или иных явлениях действительности, а форма – система средств и приемов, в которой эти размышления находят свое воплощение, необходимо выяснить причины обращения писателя для реализации содержания именно к этой форме. Таким образом, возникает вопрос соответствия формы и содержания, чье диалектическое единство является аксиомой реалистического текста, но вполне может быть нарушено в процессе экспериментального художественного образца.

В теории контекстного обучения трем базовым формам обучения соответствует три обучающие модели: семиотическая, имитационная и социальная. Так, скажем, при выявлении жанрового понимания ряда образцов современной русской литературы может быть выдвинута та или иная модель как базовая, оставшиеся могут быть использованы как факультативные. При анализе произведения Т. Толстой «Кысь» работа может быть построена следующим образом: первый вариант, в основу которого положена семиотическая модель, требует выявления причинно-следственных знаковых связей. Совокупность знаковых ситуаций позволяет выделить концепты «книга», «взрыв» и т. п. Исследовательский потенциал обучающегося может быть реализован в определении знаковых составляющих

текста, сопоставлении своей точки зрения с мнением коллег и литературных критиков. При этом контекстный подход поможет не просто смоделировать ситуацию научно-учебного поиска, но и создает предпосылки для активного и осмысленного участия, создания некой гипотезы самостоятельной семиотической теории обучающегося.

Второй вариант предполагает использование имитационного модуля в образовании. Не нужно думать, что такой подход сконцентрирован только в форме деловой игры, основанной на распределении ролей (учитель – ученик). Здесь, на наш взгляд, уместен несколько иной подход. Воспроизведение (в том числе возможная театральная постановка, создание сценария и т. д.) позволит не только обратить внимание на сюжетообразующие детали, нюансы авторских характеристик и т. д., но и даст эффект сопричастности с авторским замыслом произведения, и, как следствие, позволит обнаружить герменевтические указатели, на основе которых и возможно интерпретировать художественное произведение.

Третий вариант носит наиболее прагматичный характер и основан на следующих необходимых знаниях обучающихся: о категориях художественного, этапах развития художественного искусства, специфике чтения произведений различных жанров, о категориях видения, подтекста.

Социология, ориентированная на объективное научное исследование общества в целях получения теоретического знания, необходима для адекватной интерпретации социальных явлений и поведения людей. В таком ракурсе анализ избранного нами для примера художественного произведения позволяет обнаружить модель меняющегося общества, органически связанного с нашей историей и сегодняшним днем. При таких условиях в филологической подготовке на первый план выдвигаются выявление и оценка способности студентов к решению новых, разнообразных задач, связанных с дальнейшей профессиональной деятельностью. В итоговой оценке учитывается: уровень теоретического осмысления своей деятельности (цель, задачи, содержание); степень сформированности профессионально-педагогической компетентности; уровень выполнения учебно-профессиональных заданий (целенаправленность, планирование, организация своей работы, способы выполнения задач); уровень профессионально-методической компетенции по анализу художественного текста.

Целью данной технологии мы считаем выявление и оценивание способности студентов к решению новых, разнообразных задач, связанных с дальнейшей профессиональной деятельностью. Процесс формирования профессионально-методической компетентности будущих учителей-словесников имеет перманентный, непрерывный характер и на каждом этапе ему присущи определенные особенности выполнения профессиональной деятельности, что дает возможность диагностировать различные уровни её сформированности. С учетом этого преподаватель и должен выбирать наиболее эффективную и объективную, ориентиро-

ванную на профессиональную подготовку студентов технологию обучения, в ряде которых, по нашему мнению, одним из самых перспективных является контекстное обучение.

Литература:

1. Вербицкий А.А., Активное обучение в высшей школе: компетентностный подход. М. : Высшая школа, 1991.
2. Образовательные стратегии и технологии обучения при реализации компетентностного подхода в педагогическом образовании с учетом гуманитарных технологий: методические рекомендации. СПб, 2008.

Иванов М.В. (Россия, Санкт-Петербург)

ЭВОЛЮЦИЯ ТИПОВ ЛИЧНОСТИ В ИСТОРИЧЕСКОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ

(Исследование поддерживается грантом РГНФ №10-06-00429а)

Существование личности обеспечивается усвоением культурной традиции и активностью внутренней работы человека. Именно между этими полюсами и располагается профиль конкретной личности, определяется ее типологичность, с одной стороны, и уникальность, с другой. Известные в науке описания исторических типов личности при всей их пестроте позволяют выделить основное направление, логику их изменения, а тем самым и объяснить многообразие духовных и поведенческих возможностей современного человека.

Личность в первобытной культуре. Канон, шаблон, стереотип, жесткий ритуал пронизывают искусство архаики. Личная ответственность по преимуществу реализуется в послушании, следовании предписаниям и преданности групповой жизни. Это культура монолога, авторитетного слова богов и пророков, которые уже все главное поведали, всему научили и все будущее предрекли. По описаниям этнографов и антропологов, «примитивные» народы (аналог первобытным) живут в мире почти абсолютной детерминированности. Любые выходящие из ряда обыденности события тщательно анализируются на предмет колдовства или нарушения кем-либо одного из многочисленных табу.

Сверхдетерминизм поведения древнего человека был источником как устойчивости группового и личного действия, так и его и компульсивности. Б. Поршнев показал, насколько большую роль в первобытное время играла суггестия – непосредственное внушение. Компульсивность поведения в таком случае была почти всеобщей нормой. В фольклористике отмечается, что самые древние устные жанры подчиняются закону «сказано – сделано» (повеление любого лица должно быть выполнено, как бы к нему ни относился исполнитель).

Самый архаический опыт культуры сохранился прежде всего в мифах и фольклоре и наиболее выражено – в волшебной сказке. Сказка демонстрирует одноразовую проверку героя, дающую ему право полноценной принадлежности к группе, включиться в круговорот бытия. Но она задает очень важную шкалу в

оценке человека: "состоявшаяся личность – несостоявшаяся личность". Еще нет устойчивых черт личности, нет характера и индивидуальности, нет часто даже имени, но есть результат деяния.

Фольклористы, исследовавшие волшебные сказки, обратили внимание на жесткую оппозицию «мы – они» в структуре повествования. Например, В.Я. Пропп показал устойчивость функций, определяющих действия семи персонажей: протагониста, ложного героя, помощника, дарителя, вредителя, отправителя и царевны. Персональность определялась местом в функциональной структуре коллективного действия, частью которого были поступки персонажа. Никаких индивидуальных характеристик героя не подразумевалось: он приравнивался той функции, которую выполнял, так как реализация функции не требовала личного выбора и не нуждалась в проникновении во внутренний мир героя.

Личность в культуре язычества и монотеистических религий. Культура ранних античных государств с наибольшей полнотой сохранилась в эпосе. Человек уже не мыслится как сегмент в круге превращений, а так или иначе выделяется как отдельная персона, принадлежащая к социальной элите и совершающая великий подвиг. На смену обезличенному герою волшебной сказки приходит деятель, поведение которого определено не перечнем ритуальных требований, а мотивировано внутренними состояниями, являющимися однозначное, ясное и гипертрофированное эмоциональное выражение. Ход внешних событий сопрягается с цепью переживаний героя; переплетение ситуаций, в которые он попадает, и его эмоциональных и физических реакций создает условия для обеспечения узнаваемости героя, открывает путь к осознанию индивидуализации человека. Но сами мотивы определяются волей богов. Джейнис выдвинул интересную теорию бикамерного мозга, в соответствии с которой наряду с ситуативными реакциями человека в его сознании реально и властно звучал голос какого-либо авторитета (приказ вождя, табу, нравственная заповедь, религиозный гимн), воспринимаемый как язык богов (в «Илиаде» Гомера представлены следы такого явления).

Следующий этап проникновения во внутренний мир личности связан с осознанием в культуре трагической личности. Трагедия произошла из ритуального коллективного действия, связанного с утверждением устойчивости жизни в круговороте смерти и возрождения жизни. Заложено в самом сюжете амбивалентное переживание горя и радости, страдания и просветления при выделении отдельной персоны из хора все больше оформлялось как душевное состояние героя, оказавшегося в противоречивой ситуации. «Общая правда» хора уже была недостаточной, чтобы указать однозначный выход из парадоксального положения героя – он должен сделать выбор сам. Возникла игра мотивов и переживаний, но их сфера ограничивалась внутренним выбором лишь одной из двух «правд». За выбор приходилось платить страданием и часто даже смертью. Но боги уже не подсказывали, а оформляли правильно принятое героем решение. Если люди не могли по

справедливости разрешить возникший трагический парадокс, то этот гордиев узел разрубал «бог из машины». В отличие от эпического героя герой трагический не просто реализовывал делами и переживаниями предначертанную свыше судьбу, а совершал внутренний выбор как суверенное лицо. Он сам выбирал свою «маску» – амплуа ответственного и последовательного человека, а не раба обстоятельств и страстей. Здесь уже просматривается выделение доминантной черты, составляющей стержень характера, – первоначально в наиболее общем значении этого слова (последовательность, несгибаемость, упорство), а затем и в более конкретном (согласование других установок с господствующей, эталонной). Сопровождающая трагедию комедия уже раскрывала целый веер характеров («масок») – с акцентом на четко обозначенную смешную сторону отклоняющегося от идеала устойчивого поведения: «Характеры» Теофраста подводили итог житейского и художественного опыта в показе своеобразия личностных типов.

Появление письменности, преобразование местных культов в религии - с их выстроенной сложной структурой, фиксация исторических событий и сохранение все увеличивающейся информации приводит к изменению статуса личности. Письменность высветила в общественном сознании категории прошлого, настоящего и будущего, так как письменный документ не поддавался свободной переинтерпретации старого текста в угоду сиюминутным требованиям ситуации, прошлое сохраняло свою уникальность и самостоятельность, неподвластность времени. Открывалась возможность для понимания личности как источника текста (историко-биографического и автобиографического) с надеждой сохранить память о данном конкретном человеке в веках (образование вектора, направленного в будущее). Старая традиция соединилась с новшеством. Формировалась идея героизма и славы как посмертной платы за гражданский и нравственный подвиг. Герой состоялся (вот она, традиция), но не через выполнение великого деяния, предусмотренного судьбой, а через личное решение с учетом индивидуального опыта и уникальной ситуации. Богатый набор типов характера послужил базой для биографического подхода к личности, что означало признание принципиальной индивидуальности. Художественное оформление сопровождало процесс выделения индивида из группы. Появился жанр биографии (в диалогах Платона, в биографиях Плутарха, Светония, Тацита, Диогена Лаэртского). Ведущим типом биографии считается публично-риторический, в котором человек статичен и оценивается по действиям и характеристикам, имеющим социальное значение. В скульптуре укрепился жанр портрета.

Личность в культуре средневековья. Христианство за каждым признало душу, а значит, и приобщение к вечности через вечное воздаяние за гробом (райское или адское). "Свобода воли" подразумевает то, что М.М. Бахтин назвал идеологической инициативой, т.е. необходимость каждому (а не избранному) человеку решать вставшие перед ним конкретные задачи самому, и только самому. *Это был*

путь массового формирования индивидуальности. Наиболее полно его представляет жанр жития. Оппозиция "грешник-праведник" отражает положение, что каждому человеку (вне зависимости от его социального положения и даже с преимуществом обездоленности в земной жизни) есть спасение, но оно не гарантировано: уже весь жизненный путь личности оказывается проверкой на праведность. Величие праведника – в его гиперкритичности к себе и в стремлении всеми силами избежать удаления Я-реального от Я-идеального. В Средневековье наличие "внутреннего" суда (совести) и постоянная забота о самосовершенствовании формировали новый массовый тип личности. Именно средневековье укрепило высокую оценку именно внутренних, не явленных публично качеств личности. Но зато и успех в земных делах признавался проявлением суетности. Судьба героя волшебной сказки подразумевала включение в "настоящую", взрослую, жизнь любого мужчины. Приобщение же этнического героя к вечности – это удел избранных. Поздняя античность и христианство уже идут по пути утверждения ценности каждого человека. Появление мудрецов-оригиналов (Пифагора, Диогена и, конечно же, Сократа) и христианских мистиков предвещало появление "внутреннего человека", т.е. личности, у которой есть автономный духовный мир.

Личность в культуре Возрождения. Только в XIV веке Европа выделилась из цепи дремлющих древних евразийских цивилизаций – эпоху Возрождения. Появление светской культуры, не зависимой от догмы философии, самостоятельной науки, любования в искусстве красотой мира и человека – вот приметы европейского Ренессанса. Важнейшим новшеством стало стремление усовершенствовать «Град земной», преодолев аскезу. Человеку Возрождения требовалось новое пространство – и это был город, то, что именуется техносферой. На картинах выдающихся итальянских живописцев герои жили в мире светлого архитектурного рая: среди ажурных аркад, изящных храмов, стройных башен, широких улиц, которые художник конструировал сам, становясь зодчим своей мечты. Так как город делал отношения людей более формализованными, более абстрактными и по причине многолюдства более опосредствованными и анонимными, увеличивалась свобода выбора. Сам же человек, сохранив духовную традицию античности и Средневековья в возделывании своего внутреннего мира, устремился к наиболее полной реализации своих духовных и физических возможностей. Средневековая оппозиция «праведность – грешность» сменилась оппозицией «масштабность – ущербность». Универсальность ума, физическая красота и полнокровность существования противопоставлялись убогости бегства из мира. Индивидуальность личности оценивалась уже не просто по непохожести человека на других, а по масштабу его самореализации, полноты раскрытия данных ему возможностей. Однако задача проникновения в законы мира и психики представлялась конечной, а венцом деятельности человека предполагалась гармония этих сущностей, при-

чем достижимая в обозримом будущем (достаточно вспомнить утопии Мора, Кампанеллы, Френсиса Бэкона).

Личность в культуре Нового времени. Возрождение является эпохой "культурного взрыва" (термин Ю.М.Лотмана), а потому содержало в себе большое число потенций, реализация которых требовала укоренения элитарной культуры великих одиночек-гениев в расширяющейся социокультурной среде. Разработка проблем личности в классицизме, сентиментализме, романтизме и реализме намечала отчетливый вектор: от репродуктивного типа к продуктивному, когда наиболее ценными являются творческие возможности людей, в идеале – уникальность, неслучайность и ответственность бытия каждого человека (не-алиби-бытие, по Бахтину), а постижение мира и себя не предполагает границ.

Эволюция личности в истории нашла свое выражение в искусстве. Сказка воплотила осознание человеком своей функции (социальной роли). Эпос отразил появление внутренней мотивации (состояния) героя, пусть и внушенного богами. Трагедия поставила героя перед личным выбором, перед необходимостью проявить индивидуальную волевую способность – «характер». Набор характеров-масок дала античная комедия, а теоретически закрепили наставления по поэтике и риторике. Появление письменности ясно выделило самостоятельные инстанции настоящего и прошлого, сконструировав тем самым осознанную категорию будущего. Уже письменный текст обеспечивал бессмертие в культуре. Эпическое устное величание преобразилось в задокументированное славословие, а жизнеописание породило биографический подход к индивидуальности, – правда, в ее публичном проявлении. Скульптурный портрет закрепил признание внешней уникальности личности. Средневековье стало культивировать постоянную работу человека над собой, способствуя развитию интроспективных процессов при оценке греха и добродетели, представленных в житийной литературе, проповедях и исповедальных текстах. Возрождение выразило устремленность к телесно-духовной гармонии личности, ориентируя человека на предельное выражение своих многообразных задатков, на масштабность самореализации, на титанизм деяний. Искусство тяготело к зрительной убедительности телесной красоты, добра и истины в живописи, скульптуре, архитектуре, театральном представлении. Новое время постепенно вырабатывает идеал творческой личности, способной усовершенствовать мир и себя. Креативность становится особенно важной характеристикой современного человека. В искусстве это находит наиболее полное выражение в романе. И только при очередном «культурном взрыве» люди осознают типологические границы современного понимания человека.

Казначеева Н.Б. (Россия, Санкт-Петербург)

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ У КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

В последние годы в Петербургском государственном университете путей сообщения, как и во многих других российских вузах, прослеживается тенденция увеличения количества иностранных студентов. В нашем университете в основном это студенты из Китая.

Курс «Психология и педагогика» относится к гуманитарным обязательным предметам высшей школы. Преподавание данной дисциплины у студентов, не обладающих достаточным знанием русского языка, имеет свои трудности и особенности. Конечно же, можно требовать от студентов совершенствовать свой русский язык, предъявлять им требования наравне с русскоговорящими студентами, но, как показывает практика, это неэффективно. Находясь в одном лекционном потоке с российскими студентами, китайские студенты очевидно выпадают из усвоения материала. Даже те из них, кто может изъясняться по-русски, не могут поддерживать в восприятии информации на слух общий темп.

Таким образом, становится необходимым разработка и реализация к данной категории студентов индивидуального и дифференцированного подхода. Безусловно, трудно ожидать от студентов, с трудом говорящих и не всегда понимающих по-русски, полноценного изучения данной дисциплины. Но используя некоторые приемы и методы, потенциально можно улучшить качество восприятия китайскими студентами преподаваемого материала.

В первую очередь, это обязательное использование на занятиях презентаций и фильмов по изучаемым темам. В данном случае презентационные слайды, наверное, даже более желательны, чем видео, в силу своей статичности. Опыт работы с китайскими студентами показывает, что большинство из них могут качественно переписать печатный текст на русском языке письменно красивым разборчивым подчерком. Но чтобы этот процесс не перешел просто в механическое списывание, необходимо постоянно обеспечивать им задание для самостоятельной работы дома. Так в ходе практических занятий можно, например, предложить переписать со слайда понятие, термин, а определение найти и записать дома. У большинства присутствующих на занятиях студентов можно увидеть электронные переводчики. Зачастую в словаре данных гаджетов нет специальных терминов, используемых в той или иной отрасли. Таким образом, можно предложить студентам найти определение этого понятия на русском языке, а потом уже самостоятельно перевести его на китайский.

Существенную трудность также представляет проведение практических занятий с применением различных тестовых методик. Большая часть тестов (если не

все), которые мы применяем для работы с российскими студентами, не адаптированы для китайцев.

Описание примеров и экспериментов из области практической, социальной и экспериментальной психологии тоже является сложно выполнимым, так как опять же упирается в недостаточное знание русского языка.

В то же время специфика самого предмета предполагает возможность использования на занятиях дополнительных форм интерактивной работы студентов, в том числе проведение социально-психологического тренинга или включение в занятие его элементов. Обычно данный вид работы в учебном процессе вызывает эмоциональный отклик и положительное реагирование у студентов разных специальностей и разных форм обучения. Подобная форма работы для иностранцев не только может способствовать усвоению знаний в рамках изучаемой дисциплины, но и способствовать адаптации китайских студентов в новой культуре, новом менталитете.

Исходя из этого, представляется целесообразным разработать по данному курсу отдельного блока лекционных и практических занятий для китайских студентов, с учетом их особенностей, а также уровня знания русского языка.

Кругликов В.Н. (Россия, Санкт-Петербург)

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ РЕФОРМЫ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Современная педагогика опирается на образовательную парадигму, предполагающую активную деятельность обучающихся по освоению учебной программы. Традиционная практика обучения в вузе далеко не всегда соответствует этому требованию. Этим вызвано включение в образовательные стандарты третьего поколения обязательного требования по проведению не менее 25% аудиторных занятий в бакалавриате и 40% в магистратуре с использованием Интерактивных форм обучения (далее – ИО), а также введение дисциплины «Интерактивные формы профессионального обучения» в программу подготовки студентов по «психолого-педагогическому направлению».

Введение данного требования для многих вузов оказалось полной неожиданностью. В связи с этим возникает вопрос о готовности вузов и профессорско-преподавательского состава к столь широкому использованию Интерактивных форм обучения. Анализ опыта внедрения ИО позволяет сделать несколько важных в практическом плане выводов.

Во-первых, ввиду слабой проработанности теоретических основ, в ВУЗах отсутствует четкое представление о принципах и формах ИО. Превалирует мнение об ИО, как одной из трактовок ставшего привычным в вузах Активного обучения (далее – АО). Тем более, что ИО использует на практике все те приемы и методы,

за которыми давно закрепилось название Методов активного обучения (далее – МАО). Присутствует и другая тенденция – полное игнорирование теоретических и практических наработок, полученных в русле теорий активного обучения.

По нашему мнению, ИО правильнее рассматривать как одно из направлений некоторого семейства теорий, объединяемых общими принципами и используемыми методами, которые можно назвать теориями активного обучения. К ним мы, в первую очередь, относим проблемное, программированное, игровое обучение и, собственно, активное обучение, реализуемое в рамках контекстного, мотивационно-деятельностного и других подходов. ИО в этом ряду занимает свое место, отличаясь от других теорий акцентированием внимания на использовании коммуникационных технологий и реализации таких принципов активного обучения, как принципы диалогического общения и группового обучения.

Во-вторых, ИО не стало привычным подходом к обучению. Опыт общения с преподавателями вузов на конференциях, на курсах повышения квалификации показывает, что:

1. Представление об методах активного обучения (деловые и дидактические игры, ролевые игры, тренинги) имеют многие преподаватели, но на практике их регулярно используют только гуманитарии, в первую очередь, преподаватели психолого-педагогических направлений подготовки, для которых использование деловых игр и тренингов стало нормой деятельности;

2. Преподаватели технических дисциплин в подавляющем большинстве активными методами не пользуются, интерактивными методиками не владеют и не видят в этом особого смысла;

3. Некоторые преподаватели, в том числе гуманитарных направлений, отрицательно относятся к активному обучению и считают его никому не нужной и даже вредной выдумкой, а введение интерактивного обучения в качестве обязательной формы проведения занятий – вредной инициативой;

Такое отношение к использованию АО обусловлено несколькими хорошо известными причинами:

- теории активного обучения, особенно ИО, пока не получили достаточно глубокой теоретической проработки и распространения, а его введение в практику вузов не было подготовлено ни информационно, ни практически и носило спонтанный характер;

- преподаватели технических дисциплин слабо владеют психолого-педагогическими подходами к обучению и не имеют возможности и смысла в совершенствовании своих знаний в этой области;

- использование МАО требует от преподавателя изменения привычной позиции. Традиционно авторитарную позицию преподавателя, непрерывающегося авторитета, излагающего некоторые истины, которые подлежат запоминанию, но никак не обсуждению, или оспариванию, необходимо сменить на позицию менеджера –

организатора образовательного действия. Далеко не все преподаватели хотят, стремятся и способны перейти на реализацию принципов АО в своей деятельности, тем более, что это трудоемко и никак не стимулируется, ни материально ни морально;

- АО плохо вписывается в существующую систему образования. К числу препятствий, мешающих введению ИО в практику можно назвать: 1) не оптимальную численность учащихся на занятиях. Вместо оптимальных 15-20 человек, руководство вузов формирует потоки по 50-100 студентов и более, а в коммерческих группах, напротив, не редко присутствие 3-8 чел., что практически исключает возможность использования МАО; 2) строго регламентированное время проведения занятий. Вписать высокоэмоциональное интерактивное занятие в жесткие временные рамки затруднительно даже для высоко профессиональных и опытных преподавателей, постоянно использующих МАО; 3) отсутствие необходимого числа аудиторий с возможностью свободного моделирования учебной (игровой) площадки, с перемещением мебели, рабочих мест, и др.; 4) отсутствие мотивов, стимулов, заинтересованности руководства вузов и самих преподавателей в использовании ИО. Напротив, вся система организации и управления образовательным процессом препятствует, затрудняет использование ИО, отбивает у преподавателей желание что-либо менять в своей деятельности.

Выводы. Введение форм интерактивного обучения в качестве обязательного элемента обучения в вузе безусловно является положительным аспектом реформы высшего образования в нашей стране, но сама система образования пока не готова к переходу на новые принципы. Стремление использовать активное обучение вступает в острое противоречие с существующей схемой образовательного процесса, направленной на то, чтобы достичь определенных целей воспитания и обучения с минимальными затратами и в условиях, когда с одной стороны научное сопровождение образовательного процесса очевидным образом отстает от стремительного развития техники и технологий, а с другой – организаторы образовательного процесса не владеют психолого-педагогическими знаниями и не стремятся реорганизовать процесс с учетом современных требований. В этих условиях реформа идет по пути использования «проверенных временем» детально проработанных авторитарных по сути технологий и методик, а также повышением нагрузки на преподавателя, что вступает в противоречие не только с инновационной направленностью активного обучения, но и с научным, творческим в своей основе характером педагогической деятельности и субъективным характером познавательной деятельности обучающихся.

Таким образом, сложившаяся на сегодняшний день ситуация в высшей школе и наметившиеся тенденции по ее реформированию, не обещают успешного и быстрого движения по пути активизации учебного процесса и переходу на инновационный путь развития, поскольку декларируемые цели не соответствуют ис-

пользуемым при этом средствам. Современный образовательный процесс весьма консервативен и любое новшество всегда с трудом пробивается через выстроенные веками барьеры. Реформа высшего образования пока что также идет проторенными путями, которые давно показали свою неэффективность в плане повышения качества подготовки специалистов.

В сложившейся ситуации хотелось бы обратить внимание на отсутствие в высшей школе заметных педагогических инноваций. Все эксперименты педагогической направленности носят локальный характер одной дисциплины, одной кафедры и, обычно, заканчиваются после успешной защиты диссертации, в то время как требование времени заключается в поиске новых подходов не только с точки зрения применения методов и технологий, но и с точки зрения революционных изменений в организации обучения в масштабе вуза, с целью выведения его на новый уровень, соответствующий современному развитию общества, как с технологической, так и с методической точки зрения. Для проведения таких экспериментов безусловно нужна политическая воля организаторов образовательного процесса и их тесный контакт с научным сообществом.

Лебешева А.А. (Россия, Владикавказ)

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Активность в широком смысле слова – присущий личности способ организации жизни, регуляции и саморегуляции на основе интеграции потребностей, способностей, отношений личности к жизни, с одной стороны, и требований к личности общества и обстоятельств, с другой.

Известный отечественный исследователь проблем человеческой жизни К.А. Абульханова-Славская отмечает: «Активность как бы предшествует деятельности во времени: до начала деятельности мы еще можем что-то изменить, переосмыслить, улучшить; после мы уже «вынуждены» закончить начатое независимо от того, насколько лично это привлекательно, поскольку деятельность имеет свои «телесные» – технические, социальные – структуры. В момент осуществления деятельности происходит «мертвая» привязка к предмету потребности (будь то джинсы или кандидатская степень)». [1, 24]

Важнейшую сферу и особый уровень активности человека составляет социальная активность. Разные авторы по-разному трактуют понятие социальной активности, порой противопоставляя, а порой смешивая его с понятием общественной активности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе, Г.М. Андреева, Л.И. Анцыферова, Д.М. Архангельский, В.Т. Афанасьев, М.С. Каган, К.К. Платонов, А.В. Петровский). [4]

При различиях в определении этих понятий, до сих пор не установилось единого подхода к понятиям «социальная» и «общественная» активность. Одни отождествляют эти понятия.

А.В. Брушлинский совершенно справедливо указывает на необходимость «различать обычно отождествляемые два понятия (и термина): социальное и общественное. Всегда связанное с природным, социальное – это всеобщая, исходная и наиболее абстрактная характеристика субъекта и его психики в их общечеловеческих качествах. Общественное же – это не синоним социального, а более конкретная – типологическая – характеристика бесконечно различных частных проявлений всеобщей социальности: национальных, культурных и т.д.». [2]

Но, несмотря на отсутствие единства в определении понятия «социальная активность», оно является предметом повышенного внимания исследователей.

Социальная активность реализуется в виде социально-полезных действий, под влиянием мотивов и стимулов, в основе которых лежат общественно значимые потребности. Субъектом-носителем социальной активности выступает человек, социальная группа и другие общности. Как общественное свойство личности, социальная активность развивается через систему связей человека с окружающей социальной средой в процессе познания, деятельности и общения. Являясь динамичным образованием, социальная активность может иметь различную степень проявления. Тот или иной уровень социальной активности зависит от соотношения между социальными обязанностями личности в общественно значимой деятельности и субъективными установками на деятельность. [3]

Социальная активность связана с превращением интереса в фактор действия, с познанием, целеполаганием и преобразованием действительности, обусловлена деятельной природой человека, противоречием между условиями существования и объективными потребностями личности и направлена на ликвидацию несоответствия между потребностями и условиями бытия субъекта.

Социальная активность личности тесно связана с внутренней мотивацией поведения индивида, его устремлениями, потребностями и интересами.

Значение социальной активности определяется её содержанием и направленностью, тем, насколько она отвечает объективным интересам, потребностям общества в стратегической перспективе. Важно и в какой сфере общественной жизни человек её проявляет.

Проблема формирования социальной активности тесно связана с психологическими представлениями о структуре личности, соотношений и взаимосвязях различных компонентов этой структуры. [4]

Для того чтобы в каждом конкретном случае можно было определить факт наличия или отсутствия социальной активности и оказать влияние на её протекание, необходимо выделить показатели, критерии, определяющие социальную активность.

Так Т.Н. Мальковская выделяет следующие критерии:

- направленность социальной ориентации;
- количественные и качественные показатели деятельности;
- мотивы, побуждающие к взаимодействию с людьми, ближайшим окружением.

Данные критерии она основывает на следующих признаках:

- целевая направленность на реализацию общезначимых задач;
- новаторский характер деятельности;
- многоплановость деятельности;
- целеустремленность;
- инициативность;
- ответственность.

Для определения активности необходим комплекс, состоящий из цепочки показателей: факт деятельности, обладающий соответствующим предметным содержанием и общественной направленностью; отношений к ней как к ценности; инициативность.

А.П. Петров предлагает для оценки уровня развития социальной активности систему взаимосвязанных критериев, которая в качестве основных включает следующие показатели:

- мировоззрение и ценностные ориентации;
- уровень развития мотивации социальной активности, инициативности, ответственности;
- степень овладения знаниями, умениями, навыками.

Первые три критерия этой системы связаны со свойством, которое в психологической структуре личности определяется как направленность личности [5].

На основании выделенных критериев можно выделить следующие уровни социальной активности:

1. Начальный. Предполагает добросовестное выполнение поручаемого без собственной инициативы, самостоятельности, творчества.

2. Средний. Сочетание активности и самостоятельности с наличием или отсутствием инициативы.

3. Высокий. Свойственно сочетание всех указанных признаков при наличии активного творческого начала.

В рамках рассматриваемой нами проблемы особое внимание следует уделить особенностям развития социальной активности студенческой молодежи. В целом студенчеству присущ весь диапазон социальной активности, характерной для личностей современного общества. Но структура видов активности обладает своеобразием, вытекающим из жизнедеятельности молодежи. Данный возраст является периодом особенно активного освоения мира, в котором субъект уже может использовать некоторый личный опыт. Все формы общественных отношений и все

виды активности личность пропускает через свои установки и нравственные оценки.

Исходя из выделенных уровней социальной активности, студентов ее проявляющих можно условно разделить на три группы: потенциально активная, активная, творчески активная. Вне этих уровней – безынициативная, пассивная группа.

Выражением социальной активности студенческой молодежи может выступать разностороннее участие в различных сферах жизнедеятельности учебного заведения, города и общества в целом.

С целью изучения проблемы социальной активности студенческой молодежи, нами был проведен опрос среди студентов разных курсов, в котором приняло участие 40 человека.

Результаты исследования показали, что студенты определяют социальную активность как участие в общественной жизни общества, помощь нуждающимся, сферу проявления и реализации потребностей и интересов человека, деятельность человека, приносящую пользу обществу, активную позицию человека. Примечательно, что у некоторой части студенческой молодежи (25%) нет четкого представления в отношении понятия социальная активность.

50% от общего числа опрошенных студентов, считают проблему социальной активности – актуальной. 30% – не задумывались над этим вопросом. Следует отметить, что значительная часть опрошенных студентов рассматривает социальную активность как: возможность самореализации (37%), возможность расширить круг общения (42%), долг, обязанность (12%), интересно (18%).

Результаты анкетного опроса, свидетельствуют, что, по мнению студентов, на развитие социальной активности влияют:

- общество (35%);
- учреждения образования (55,5%);
- СМИ (28%);
- семья (24%);
- друзья, одноклассники, интересы (68%).

Основными обстоятельствами, которые не позволяют студенческой молодежи проявлять социальную активность, респонденты назвали:

- отсутствие свободного времени (43%);
- мне это неинтересно и не нужно (32%);
- отсутствие в ВУЗе условий для проявления социальной активности (10%);
- не вижу смысла (15%).

Позитивным является тот факт, что 80% от общего числа опрошенных хотели бы принимать участие в решении социальных проблем общества, а 68% – выразили желание активно участвовать в общественной жизни своего ВУЗа или уже участвуют.

Таким образом, повысить уровень социальной активности студенческой молодежи представляется возможным при решении таких задач как: развитие креативности будущего специалиста; социальных чувств и потребностей; формирование ценностного отношения к будущей профессии; усиление роли социальных институтов и факторов в развитии социальной активности; развитие инфраструктуры органов студенческого самоуправления; поддержка научно-исследовательской и творческой деятельности; вовлечение студентов в социальную жизнь города, республики.

Для повышения эффективности процесса формирования социально-активной личности необходимо сосредоточить внимание на изучение этого компонента психологической структуры личности. Всестороннее развитие личности отражает очень сложное многостороннее социальное явление. Всестороннее развитие личности предполагает всестороннюю взаимосвязь практической деятельности и основных сфер социальной жизни.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. - М.: Мысль, 2001. -299 с.
2. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. - М.: Институт психологии РАН. 1994 г. -109 с.
3. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь для студ. высш. и сред. пед. уч. завед./ Г.М. Коджаспирова. - М.: Изд. центр Академия, 2000.
4. Немов Р.С. Психология. В 3 книгах. Книга 1. Общие основы психологии/Немов Р.С. - М.: Просвещение, Владос, 2005. -576с.
5. Формирование социально активной личности в условиях развитого социализма / Под ред. А.П. Петрова. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1983. – 105 с.

Миновская О.В. (г. Кострома)

ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕКОНСТРУКЦИЯ КАК ПРОСТРАНСТВО СОЦИАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

(Исследование поддерживается грантом РГНФ №13-06-00542)

Вопросы реконструкции культурно-исторической реальности получают сегодня осмысление в философской, исторической, педагогической науке, а сама историческая реконструкция становится значимым занятием для представителей разных возрастных групп и категорий населения. Специфическим вариантом исторической реконструкции выступает ситуационно-ролевая игра (термин Н.Н. Богомоловой) с историческим сюжетом. В ней осуществляется имитация социальных, экономических, политических и культурных процессов в рамках культурно-исторического контекста соответствующей эпохи.

Такая игра выступает современным средством развития и воспитания подростков и молодых людей в силу богатства ее педагогических потенциалов и соответствия возрастным потребностям участников. Разработка и воплощение исторической реконструкции представляется нам творческим процессом, объединяющим

авторов и участников игры, способствующим их интеллектуальному развитию, ориентирующим на изменение социальных отношений, поиск нетривиальных решений, создание уникального продукта. Здесь реализуются такие функции социального творчества как функция преобразования, коммуникации и анимации. [1]

Неслучайно одним из источников возникновения и развития ролевых игр в России исследователи называют коммунарство и особо выделяют такие его черты, как творческий характер деятельности, отработанность алгоритма коллективной организации деятельности, направленность на саморазвитие в процессе улучшения окружающей жизни, событийность. [2]

Авторами исторической реконструкции нередко выступают сами молодые люди, как из числа педагогов, так и представители молодежных объединений, увлеченных ролевым моделированием (так, исследование, проведенное под руководством Б.В. Куприянова в 2002 году, показало преобладание в ролевом движении учащейся молодежи). Игра становится для авторов реализацией их уникального замысла, в игровой модели раскрывается композиция ценностей, система отношений, представляются культурные обычаи и предусмотренные правилами особенности взаимодействия участников.

Игра с историческим сюжетом предполагает вариативность интерпретации автором исторических фактов, разворот исторической коллизии в соответствии с авторским замыслом. Кроме того, обращаясь к прошлому, но являясь представителем настоящего времени, создатель игры во многом домысливает позиции персонажей исходя из реалий настоящего, из собственного жизненного опыта и мировоззрения. Таким образом, творчество связывает линии прошлого и будущего, исторического факта и фантазии, мировоззрения автора и позиции участника игры.

Творчество участника в рамках игры может быть рассмотрено при помощи ее главных конструкторов – правил, роли, воображаемой ситуации. Во-первых, победа участника в игре зачастую требует действий «на грани» правил, поиска нестандартных и рискованных путей решения игровых задач (которые при этом не запрещены). Нередко инициативный участник начинает создавать в игре новые структуры, обычаи, алгоритмы действий и, таким образом, изменяет существующую структуру отношений.

Во-вторых, исходная ситуация задается создателем игры и вполне соотносится с историческими реалиями. При этом выбирается исторический сюжет, имеющий потенциал альтернативности развития (например, ситуация междуцарствия и отсутствия наследника), не предполагающий однозначного финала. Игрок, принимая роль (образ существовавшего исторического субъекта), стремится изучить и осмыслить игровой сюжет, а затем выбирает и реализует свои стратегические и тактические ходы. В итоге игровые события могут завершиться как в соответствии

с известными историческими фактами, так и самым неожиданным образом. Следовательно, исход событий зависит от действий игроков.

В-третьих, роли определяются автором игры абрисно, не предполагают детального раскрытия образа, жизненной позиции и целей героя. В ходе игровых действий участник дополняет и раскрывает образ своего персонажа самостоятельно. Если цели персонажа, предусмотренные создателем игры, выполнены до ее завершения, перед молодым человеком возникает дилемма, связанная с дальнейшими действиями. Решение о новых целях и ориентирах, возможном изменении позиции и образа своего персонажа во многом предстоит принимать самому игроку.

Наконец, следует говорить о некоем синергетическом эффекте, который складывается из целенаправленных действий автора/организатора по управлению развитием игры и инициативных действий разных игроков. При ориентации на общий результат (удовольствие от общения друг с другом, экспериментирование, достойная победа в интеллектуальном состязании и другие варианты) в группе возникает атмосфера увлеченности, динамичности и азарта. Влияние участников на ведущего игры заставляет последнего импровизационно подбирать ходы, чтобы обеспечить развитие действия, накал эмоций. В то же время содействие и творческая позиция ведущего игры, адекватность игровых ограничений (правил) обуславливают инициативность и свободу импровизации игроков.

Для отдельных участников последствием игры нередко становится создание сопутствующих творческих проектов, не обязательно игрового содержания, либо переход в позицию организатора / автора новой игры. Кроме того, в силу сложности моделируемых процессов и богатства игрового материала историческая реконструкция требует включения в разработку целой группы творческих и заинтересованных молодых людей.

Литература:

1. Социология : учебное пособие / Федер. агентство по образованию, Югор. гос. ун-т, Ин-т доп. образования ; [Козырева Т.В., Солдатченкова Н.С.]. - Ханты-Мансийск : Югорский государственный университет, 2006
2. Куприянов, Б. В., Очерки общественной педагогики: ролевое движение России / Б.В. Куприянов, А.Е. Подобин ; М-во образования Рос. Федерации, Костром. гос. ун-т им. Н.А. Некрасова. – Кострома : КГУ, 2003

Мотаевская А.П. (Россия, Иркутская область, Черемхово)

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ОБЩЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН

Происходящие изменения в системе образования обозначили проблему поиска путей повышения социальной активности личности студента в процессе профессионального становления.

Социальная активность студента есть свойство личности, позволяющее ему осуществлять реализацию различных социально значимых видов деятельности в процессе профессионального становления в целях изменения себя, окружающей среды, социума в соответствии с собственными позитивными ценностными ориентациями и задачами общественного развития.

Основными сущностными характеристиками социальной активности студента являются:

- готовность к получению социально-профессиональных знаний,
- наличие у студента социально ориентированных мотивов социально-направленной и профессиональной деятельности, формирующихся на основе полученных профессиональных знаний и выражающих субъективное отношение к деятельности,
- направленность на расширение социально значимых форм и сфер деятельности (создание проектов, участие в волонтерской, квазипрофессиональной, творческой деятельности и т. д.),
- инициирование собственной активности в процессе профессионального становления и активности своего окружения,
- способность анализировать и оценивать мотивы своей практической деятельности и ее результаты,
- возможность прогнозировать и планировать дальнейшую практическую социально значимую деятельность на основе полученных результатов.

Для развития социальной активности личности, мы создаем в колледже диалогическую субъект-субъектную образовательную среду: в процессе изучения общественных дисциплин, осмысления проблем власти, государства и общества студенты, работая в режиме диалогического взаимодействия, создают творческие группы, в которых анализируют различные социально-политические проблемы. Например, анализируя мнения компетентных специалистов, политиков и политологов по проблемам соотношения целей, методов и средств в политике, важнейшие права личности и проблему их реализации в современном обществе, студенты приходят к собственным мнениям и выводам, которые стараются аргументировать. В процессе смысловторческого диалога студенты приходят к осознанию и осмыслению необходимости иметь активную жизненную позицию, которая поможет будущей социализации.

Через самореализующий и самопредъявляющий диалог студенты осмысливают необходимость сознательного выполнения типичных социальных ролей: семьянина, гражданина, профессионала; участия в выборах и референдумах. Работа в режиме диалога, творческого сотрудничества и взаимодействия позволяет личности проявить свою индивидуальность, побуждает к самомотивации, самоменеджменту, самопрезентации.

В условиях креативного диалогического взаимодействия студенты приобретают способность формулировать оценочные суждения, аргументировать их, способность участвовать в совместном принятии решений. На практических и семинарских занятиях студенты анализируют социально-политическую ситуацию, которая сложилась в собственном регионе, проблемы, с которыми сталкиваются жители того района, где они проживают, представляют собственные проекты решения этих проблем.

Становление мировоззренческих установок личности происходит через деловые игры, проблемные занятия – диалоги, проектную деятельность, исследовательские практикумы. Студенты становятся активными участниками этих занятий, у них формируется опыт творческой деятельности. Через эвристические занятия и творческие погружения у студентов формируется ценностная ориентация на мировоззренческом уровне.

В образовательном процессе упор делается на развитие индивидуальных личностных качеств личности. Например, при проведении деловой игры «Выборы в Государственную Думу» студенты разрабатывают и презентуют проект собственной политической программы, создают свою молодежную партию; предлагают свое видение способов решения острых социальных проблем. Особый интерес студентов вызывают проблемы, которые обсуждаются и осмысливаются в режиме диалога, такие как «Нужна ли обществу демократия?», «Верна ли оценка коммунистического режима как тоталитарного?», проблема свободы как ценности.

Таким образом, педагогическое взаимодействие в режиме диалога, использование деловых игр, акций, проектных технологий способствует социализации, развитию социальной активности, успешной интеграции личности в гражданское общество, побуждает студентов возвращать себя как неповторимую личность с активной гражданской позицией.

Литература:

1. Абрамов Ю.Ф., Жгун Л.С. Стратегия регионализации образования: социально-философский и управленческий аспекты /Учебное пособие/. – Иркутск: ИГУ. – 2004
2. Колесникова М.В. Развитие социальной активности студентов в процессе профессионального становления. Текст.: Дис. канд. пед. н. / М.В. Колесникова – Омск, 2007.

Петроченко А.В. (Россия, Санкт-Петербург)

КОЛЛЕКТИВНАЯ ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПРОФИЛЬНОГО ЛАГЕРЯ

В нашей стране широко наряду с «обычными» детскими оздоровительными получили распространение и профильные лагеря, программа которых чаще всего

реализует содержание учебных дисциплин (математические, языковые, экологические, археологические и т.п.). То есть по сути это – учебные лагеря, цель работы которых – повышение компетентности детей в той или иной области знаний. В этом смысле их следует отличать от тематических лагерей или тематических смен в оздоровительных лагерях, где содержание задаётся увлечениями современных детей (например, танцы, лидерство и т.п.). В этой статье речь пойдёт о первой категории детских лагерей.

Профильный лагерь можно рассматривать как дополнение (в хорошем смысле) и расширение, углубление школьной программы, куда могут попасть чаще всего только одарённые дети, имеющие достаточный запас знаний и успехи в изучаемом предмете. Это с одной стороны.

А с другой, детский лагерь с позиции педагогики – это специально организованное место, пространство, учреждение, где возможно моделировать систему идеальных человеческих отношений, к которой необходимо стремиться и в своей повседневной жизни. Однако сочетание «учебного» и «гуманистического» начал в опыте организации профильных лагерей в настоящее время остаётся недостаточно проработанной. Но примеры попыток решения этой задачи предпринимаются.

Поиск гармонии в сфере отношений между людьми, в их профессиональной и общественной жизни, становление личности является одним из смысловых стержней Программы «Формула Единства». Поэтому лагерь (сбор, слёт, клуб, общественное объединение) рассматривается как средство достижения этой гармонии в специально созданных условиях и переноса полученного опыта в «реальную» жизнь.

Формирование учебных групп в профильном лагере «Формула Единства» происходит в зависимости от исходного уровня компетентности детей в профильной области знания, однако технологической основой работы выступает методика коллективной творческой деятельности И.П. Иванова. Её использование характеризуется рядом существенных организационных и смысловых отличий, к которым следует отнести:

- условное организационное разделение всей работы на «учебную» (утренние часы) и «творческую» (дневные и вечерние часы) части и их содержательное единство. Например, использование таких форм работы как пресс-конференция с известными учёными; ярмарка изобретений и открытий; вечер научных тайн и т.п. в качестве средства «погружения в профиль»;

- объединение всех участников лагеря (детей, вожатых, преподавателей, родителей) их взаимодействие в разновозрастных отрядах на протяжении всей смены (учебные группы и разновозрастные отряды отличаются по составу и количеству);

- деятельность на пользу и радость окружающим людям в ближайшем (улучшение жизни лагеря) и в отдалённом будущем (улучшение жизни людей че-

рез профессиональную деятельность и развитие личностных общественно ценных качеств);

- наличие в каждом отряде сменного Дежурного Командира, организующего жизнь отряда в течение одного дня;
- функционирование системы чередования традиционных творческих поручений (обязательно жизненно важных), которые отряды выполняют по очереди;
- создание Советов Дела, куда входят дети из разных отрядов, для планирования и подготовки каких-либо конкретных событий жизни лагеря;
- организацию работы по микрогруппам, Общего сбора как главного руководящего органа лагеря и Совета дежурных командиров как органа, осуществляющего управление текущей ситуацией;
- обязательное коллективное планирование, коллективная подготовка, коллективное проведение и коллективный анализ (на вечерних огоньках и Общем сборе) жизнедеятельности лагеря, что предполагает последующее обсуждение и реализацию выдвинутых идей;
- поддержку взаимодействия детей и реализацию после окончания работы лагеря, в том числе организацию созидательной деятельности в течение года.

Целесообразность использования методики КТД как основы работы профильного лагеря определяется тем, что ежедневно каждому человеку в той или иной степени необходимо иметь дело с абстрактными конструкциями, понятиями, терминами; уметь планировать свою деятельность (игровую, учебную, профессиональную, общественную); работать с информацией (сравнивать, обобщать, анализировать и т.д.); искать нестандартные решения; взаимодействовать в малой социальной группе. Эти когнитивные и личностные качества с успехом развиваются при изучении той или иной науки (в нашем случае это предметные или межпредметные кружки). И при этом они крайне востребованы за пределами учебных занятий – в сфере общественных отношений.

Коллективная творческая деятельность, в основе которой лежат идеи заботы об окружающей жизни, отношения товарищества старших и младших, участия каждого человека в планировании, организации и анализа деятельности всего коллектива, в свою очередь также влияет на развитие указанных выше компетенций. Таким образом, создаётся «замкнутый круг».

С другой стороны, идея заботы об окружающем мире (близких и далёких людях, природе, обществе, себе самом как товарище других людей) делает осмысленной изучение той или иной учебной дисциплины. Это, в конечном счёте, становится основой более ответственного выбора будущей профессии и трудовой деятельности, что можно рассматривать как средство персонального участия в улучшении окружающей жизни.

Но если смысловое единство профильного (предметного) образования и методики КТД в целом определено, то поиск путей интеграции содержания деятельности и используемых форм работы – дело будущих исследований.

*Поутола Т.В., (Финляндия, Мянтсяля),
Платонова С.М. (Россия, Санкт-Петербург)*

УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДИКИ КОЛЛЕКТИВНОЙ ОРГАНИЗАТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Одним из компонентов методики воспитания по Иванову является коллективная организаторская деятельность. Коллективная организаторская деятельность (в дальнейшем – КОД) представляет собой такой способ организации жизни коллектива, когда в планировании, управлении текущей деятельностью, в подведении итогов участвует каждый. Деятельность руководимого И.П. Ивановым творческого коллектива вожатых «Союз энтузиастов» показала, что реализация методики КОД позволяет решить проблемы инфантильности, пассивности, негативизма учащихся в работе пионерской организации, создаёт условия для развития и детского коллектива, и входящих в него детей.

Коллективная организаторская деятельность в целом, ее отдельные этапы и формы могут реализоваться в практике с искажениями, с потерей своих существенных и сохранением несущественных признаков. Е.В. Титова замечает, что коллективное планирование может подменяться “коллективным обсуждением уже готового плана”, чередование традиционных творческих поручений – “системой нарядов по очереди”, сбор-огонек – педагогическими разборками или чаепитием с танцами и т.д. [6] То есть реализация методики коллективной организаторской деятельности зависит от личности педагога, от его позиции, его понимания методики, уровня владения ею: репродуктивный, частично-самостоятельный, творческий. С.Д. Поляков в своей докторской диссертации показывает, что коммунарскую методику для воспитательной работы с детьми скорее склонны использовать те педагоги, которые имеют установку на школьника как на личность и установку на способ взаимодействия с воспитанниками как на совместное творчество. [5]

С.Д. Поляков считает, что коммунарская методика имеет сложное системное строение, состоящее из 3-х уровней, скрепляемых целями воспитания: уровень идеологии, то есть ведущих системообразующих методических идей, уровень технологии, то есть систем приемов и техник, обеспечивающих решение конкретных воспитательных задач и уровень приемов-техник педагогического действия и общения. [5] Опираясь на системный подход, мы понимаем, что реализация методики на уровне технологии и уровне приемов-техник может быть эффективна, лишь если она сопряжена с уровнем идеологии и целью воспитания.

Реализация технологии КОД должна быть соотнесена со следующими педагогическими принципами:

Принцип гуманизма, то есть соотнесения целей, задач деятельности, реально-го поведения с нравственно-этическими нормами, которые становятся предметом и критерием оценки и на этапе планирования, и на этапе подведения итогов деятельности. В экспериментальных исследованиях С.Г. Якобсон удалось показать, что в основе морального поведения лежит этический выбор, который предполагает наличие полярных эталонов добро-зло, адекватное отношение к ним, сопоставление с этими эталонами человека в целом как личности, а не его отдельных поступков, проводимое обязательно самим человеком.

Этот принцип предполагает, что деятельность, управление которой осуществляется по системе КОД, носит гуманистический характер, то есть характер “общей творческой гражданской заботы об окружающей жизни, о своем коллективе как ее частице, о каждом товарище по объединению”. М.Г. Казакина открыла феномен “сосуществования идеалов”, действующий в коммунарских коллективах, связанный с подчинением близких целей далекому гуманистическому идеалу.

Принцип демократизма предполагает соблюдение демократических процедур, единство закона для всех, честную и последовательную гласность, плюрализм, терпимость, стремление к консенсусу, заинтересованное отношение к мыслям, чувствам, идеям, интересам всех членов коллектива, право меньшинства на оппозицию, на свой выбор, отсутствие высокомерия по отношению к “чужим”, чувства избранности, стремления к сектантству.

Принцип самостоятельности как предоставление членам сообщества права самостоятельного выбора целей и средств деятельности, организационной структуры коллектива; самостоятельность в принятии решения, основанного на высказываниях мнений членами сообщества, и в его выполнении. Е.П. Белозерцев, Л.И. Новикова, А.Т. Куракин рассматривают самостоятельность как важнейшее условие перехода к самоуправлению. Этот принцип проводит границу между игрой в демократию и истинной демократией, раскрывает степень доверия воспитанникам, их свободу и ответственность.

Принцип творчества, то есть ориентации на нестандартное решение проблемных ситуаций, жизненных задач, на свободный поиск, на разработку своих форм деятельности, на выработку мнения на основе интеграции идей. И.П. Иванов определял КОД как общую творческую организаторскую заботу о коллективе. Исследователь организаторской деятельности Л.И. Уманский отмечает, что “организаторская деятельность по своей сущности и практическая, и творческая, так как если продукт целевой деятельности во многих случаях материализован, то непосредственно продукт организаторской деятельности носит психологический характер”. [7]

Принцип мажора – это доминирование оптимистического мировосприятия, веры в силы воспитанников; это преобладание радостных эмоций, позитивного отношения к событиям жизни; это желание поддержать друг друга шуткой, улыбкой, добрым словом; это наличие радостной перспективы, ожидание завтрашнего дня. Этот принцип предполагает отказ от заикливания на неудачах, от длительного копания в негативной информации.

А.С. Макаренко писал: ”Постоянная бодрость, никаких сумрачных лиц, никаких кислых выражений, постоянная готовность к действию, радужное настроение, именно мажорное, веселое, бодрое настроение, но вовсе не истеричность”. [3] И.П. Иванов считал важным для педагога “умение радоваться успехам, не унывать при неудаче”, “умение поднять настроение шуткой, мечтой, интересным рассказом”. [2]

В своем диссертационном исследовании по теории и методике воспитания у школьников гуманного отношения к людям К.В. Гавриловец показала, что важным объективным фактором формирования внутренних гуманистических ресурсов индивида (эмоциональной чуткости, способности к сопереживанию, потребности в диалогическом общении) является насыщенный объединяющими состояниями радости общий фон среды развития растущей личности. Этот фон возникает при участии в деятельной творческой заботе об окружающих и “при наличии социального творчества на всех компонентах деятельности самоуправления”. При этом у школьников постепенно формируется важнейший компонент гуманистического самосознания – осознание себя как субъекта, способного быть творцом чужой радости. [1]

Принцип индивидуализации, который представляет собой обеспечение условий для свободного самовыражения личности, в том числе свободу выбора совместной деятельности, реализацию личных интересов в сочетании с интересами других людей. Одной из опасных тенденций является то, что успешность коллектива его участник переносит на себя и бывает удивлён тем, что вне данного коллектива не может повторить свои успехи. Важно индивидуализировать воспитание личности, чтобы сформировать адекватную самооценку, умение реализовать себя, самостоятельность. Осознание каждым участником своего вклада в общую деятельность, на что должен быть направлен коллективный анализ, становится основой самокоррекции личностью реализуемых стратегий взаимодействия.

Принцип развития предполагает целенаправленное и последовательное формирование организаторских умений у каждого члена коллектива, необходимость которого обосновала Л.С. Нагавкина. [4] В своем диссертационном исследовании она вычленила показатели развития организаторских умений по объему организаторских действий, включенности в работу органов самоуправления, характеру активности воспитанников. Организаторские умения формируются в организаторском действии, осознаваемом самой личностью и отраженном в его чувствах. Этот

принцип предполагает также соответствие форм и содержания КОД, позиции педагога потребностям и возможностям членов коллектива и реализации КОД как фактора формирования новых потребностей, развития возможностей воспитанников.

Принцип взаимосвязи этапов и циклов КОД состоит в замкнутости, завершенности каждого цикла КОД, наличии связей взаимного соответствия между целеполаганием, планированием, организацией, исполнением, оценкой, анализом и вновь выдвигаемыми целями; в постановке на каждом новом цикле КОД все более сложных жизненно-практических, организаторских и воспитательных задач вследствие возрастания возможностей членов коллектива.

Принцип самокритичности представляет собой стремление и готовность педагога к саморазвитию, профессиональному и личностному самоанализу, признание за собой права на ошибку, допущение критики в свой адрес. В статье “Первое звено” (“Советская Россия” 18 мая 1982 года) И.П. Иванов писал “Коллективная организаторская деятельность пионеров и их старших товарищей – это лучшая школа самовоспитания самих вожатых”. Игорь Петрович показал, что развитие коллектива носит этапно-циклический характер и одним из этапов является воспитание воспитанниками воспитателей.

Ориентация педагога на перечисленные выше принципы позволит избежать возможных перекосов в функционировании коллектива, ошибок в системе управления, которые могут негативно отразиться на развитии способности воспитанников к взаимодействию с людьми.

Литература:

1. Гавриловец К.В. Гуманистическое воспитание в школе: пособие для директоров школ, учителей, кл. рук. / К.В. Гавриловец. – Минск: Полымя, 2000.
2. Иванов И.П. Методика коммунарского воспитания. – М.: Просвещение, 1990.
3. Макаренко А.С. О моём опыте. Собрание сочинений в 8 тт., т. 4 – М.: Педагогика, 1984.
4. Нагавкина Л.С. Формирование организаторских умений октябрят в условиях коллективной организаторской деятельности: Дис. ... канд. пед. наук, Ленинград, 1987.
5. Поляков С.Д. О новом воспитании. Очерки коммунарской методики. М.: Знание. 1990 г.
6. Титова Е.В. Если знать, как действовать: Разговор о методике воспитания. – Кн. для учителя – М.: Просвещение, 1993.
7. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. М.: Просвещение. 1980.

Родионова Е.А. (Россия, Санкт-Петербург)

МОТИВАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ ИННОВАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Современные условия глобальной модернизации в России диктуют повышенные требования к личностной и инновационной активности. Задачи развития инновационной активности сегодня являются одними из приоритетных в области подготовки современного специалиста в высших учебных заведениях. Последние

сегодня делают много для повышения инновационной активности студентов: разработка и внедрение проектного обучения, творческие мастерские, интерактивные курсы и пр.

Под инновационной личностью понимается творческая личность, создающая инновации. В западной литературе под инновационной личностью понимается личность, обладающая следующими чертами:

- открытость к экспериментам, инновациям, изменениям;
- признание плюрализма мнений, существования разных точек зрения;
- ориентация на настоящее и будущее;
- уверенность и способность преодолевать жизненные препятствия;
- планирование будущих действий для достижения поставленной цели;
- вера в возможность регулирования и прогнозирования социальной жизни;
- чувство справедливости в отношении вознаграждения за затраченный труд;
- высокая ценность образования;
- уважение достоинства других людей вне зависимости от статусной позиции [3]

В отечественной литературе выделяют следующие черты инновационной активной личности:

- потребность в переменах, умение уйти от стереотипов и шаблонов;
- способность ориентироваться в состоянии неопределенности;
- развитая способность к рефлексии и самоанализу;
- способность находить идеи и возможности их оптимальной реализации;
- готовность к риску и преодолению препятствий.

Некоторые авторы выделяют такие основные составляющие инновационной личности, как способность к творчеству, наличие определенного интеллектуального потенциала и социальная зрелость.

Шмелева Е.А. выделяет в качестве структурных компонентов развития инновационного потенциала личности инновационную направленность, инновационную компетентность и инновационную креативность личности. [4] Говоря об инновационной активности, мы предполагаем инновационную готовность, то есть готовность генерировать новые формы деятельности по созданию, освоению и распространению инновационных продуктов, а также саморазвитие и личностный рост как стратегический фактор продуктивной деятельности.

Мы исходили из того, что нет людей, не готовых к инновациям, есть люди, обладающие разной степенью инновационной активности. Загашев И.О. выделяет семь типов психологической готовности к инновациям:

Готовность последовать за лидером. Если преобладает данный аспект готовности к инновациям, то работник поддерживает организационное новшество при

условии, что есть лидер, который будет объяснять, брать на себя ответственность, контролировать.

Готовность при условии материального вознаграждения. Данный работник будет активно поддерживать инновацию и прикладывать усилия, если она, в его представлении сулит материальную выгоду. Для таких работников, даже если реальная выгода не гарантирована, необходимо создать ощущение, что вознаграждение возможно.

Готовность при условии возможности взять на себя ответственность за инновацию. Есть работники с ярко выраженными лидерскими наклонностями, которые поддержат новшество, если оно помогает реализовать им себя как руководителя, взять на себя ответственность за дело.

Готовность при условии личностной и профессиональной самореализации. Работник готов поддержать новшество, инновацию, если она, в его представлении, связана с личностной и профессиональной самореализацией, поможет ему почувствовать себя профессионально выше.

Готовность при условии отсутствия серьезных изменений. Работник готов поддержать инновацию, если она в его представлении не несет ощутимых изменений в привычной деятельности.

Готовность на основании прошлого опыта. Работник поддерживает инновации, поскольку они связаны с успехом участия в инновациях в прошлом.

Готовность на основе позитивного эмоционального восприятия всего нового. Данный работник в принципе хорошо воспринимает все новое и на первых стадиях внедрения инновации он будет ее поддерживать, но если чувство новизны «сойдет на нет», он может «переключиться» на что-то другое. [2]

Анализ типов готовности к инновациям позволил выделить активные и пассивные типы. К активным типам инновационной готовности мы отнесли типы "Готовность при условии возможности взять на себя ответственность за инновацию" и "Готовность при условии личностной и профессиональной самореализации".

В качестве гипотез мы предположили прямую связь готовности к инновациям с мотивационными характеристиками: люди с активными типами готовности к инновациям направлены на достижение успеха, для них актуальными мотивами являются мотивы самореализации, ощущения успеха и свободы, самостоятельности в принятии решений. Исследования, посвященные эффективности и производительности труда в период внедрения инноваций (Родионова Е. А., 2010-2013 гг.), показали их прямую корреляцию с выше указанными мотивационными характеристиками.

В исследовании приняли участие 138 сотрудников российских предприятий (производство). В качестве инструментов исследования мы использовали методи-

ки: "Тип готовности к инновациям" (И.О. Загашев), "Возможность реализации мотивов" (В.И. Доминьяк), "Направленность мотивации" (А. Мехрабиан).

Результаты исследования показали связь типов готовности к инновациям с мотивационными характеристиками личности. Для выделенных нами "активных типов" инновационной готовности характерны преобладание направленности на достижение успеха и актуальны мотивы свободы, самостоятельности в принятии решений ($r=0,49$) и азарт соревнований ($r=0,35$), а также потребность в получении и ощущении успеха в деятельности ($r=0,56$). При этом мы получили отрицательную корреляцию инновационной готовности с мотивом повышения профессиональной компетентности ($r=-0,36$). Полученные результаты можно объяснить направленностью инновационной активной личности на процесс созидания и активность в реализации намеченных целей.

Интересными результатами исследования, на наш взгляд, стали следующие: мы наблюдали "перемещение" субъекта по типам инновационной готовности в зависимости от возможности реализации мотивов в процессе деятельности, создания условий активности личности с персональной ответственностью. Было замечено повышение инновационной активности личности при создании условий, в которых субъект вынужден был брать на себя ответственность за процесс и за других людей, при повышении возможности реализации мотива управления, руководства другими людьми, создании ситуации успеха. Данные результаты были подтверждены экспериментальными срезами, которые проводились в студенческих группах вузов г. Санкт-Петербурга (2010-2012 гг.).

Таким образом, включение личности в инновационно-ориентированную деятельность может способствовать повышению инновационной активности и инновационного потенциала. Разработка и реализация технологии психолого-педагогического сопровождения развития инновационного потенциала личности в научно-образовательной среде вуза, производственной среде учреждения, офиса, включающая мотивационный компонент, основанная на создании ситуации успеха, активной субъектной позиции может способствовать повышению инновационной активности личности.

Литература:

1. Герасимов Г.И., Плюхин Л.В. Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы. М.: 1998
2. Загашев И.О. Психологические аспекты управления инновациями в организациях // Психологическое сопровождение профессиональной деятельности / под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Речь, 2012
3. Штомпка. П. Социология социальных изменений. Пер. с англ. М.: 1996
4. Шмелева Е.А. Развитие инновационного потенциала личности в научно-образовательной среде педагогического вуза // автореф. диссерт. Нижний Новгород: 2013

Семенова Л.Б., Кочеткова М.Т. (Россия, Псков)

КОЛЛЕКТИВНАЯ ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Обучение в вузе способствует развитию интеллектуальной и социальной активности студентов, стимулирует формирование как общекультурной, так и профессиональной компетентности. «Компетентность – совокупность необходимых знаний и качеств личности, позволяющих профессионально подходить и эффективно решать вопросы в соответствующей области знаний, научной и практической деятельности. [4, 7]

В формировании компетенций у будущих специалистов важную роль играет коллективная творческая деятельность, которая реализуется через различные формы обучения, широко используемые в нашем вузе, в частности: индивидуально-групповая форма обучения, семинары, лабораторные и практические занятия, дискуссии, конференции, деловые игры, коллективные проектные задания и т.д.

Коллективная работа, по утверждению Х.Й. Лийметса, возникает только на базе дифференцированной групповой работы. При этом она приобретает следующие признаки:

- студенты осознают коллективную ответственность за данное преподавателем задание и получают за его выполнение соответствующую социальную оценку,
- организация выполнения задания осуществляется всеми студентами и отдельными группами под руководством преподавателя,
- действует такое разделение труда, которое учитывает интересы и способности каждого студента и позволяет каждому лучше проявить себя в общей деятельности,
- есть взаимный контроль и ответственность каждого перед всеми и группой.

Коллективное обучение, по мнению В.К. Дьяченко, это такое обучение, при котором коллектив обучает и воспитывает каждого своего члена, и каждый член активно участвует в обучении и воспитании своих товарищей по совместной учебной работе. [1]

Академик И.П. Иванов разработал методику организации коллективной творческой деятельности [2,3], которая остается актуальной в современных условиях. Концепция И.П. Иванова основана на высоких этических принципах, определяется и характеризуется большим кругом взаимосвязанных между собой этических понятий и категорий. Главная категория в концепции И.П. Иванова – «педагогика общей заботы», широкое социальное творчество. Понятие заботы рассматривается как ведущее звено для определения направленности деятельности личности и коллектива. «В коллективных творческих делах происходит формирование гражданского самосознания, истинных гуманных чувств и убеждений, укрепление позна-

вательной самостоятельности, развитие разносторонних способностей и потребность отдавать их на общую радость и пользу». [2, 61]

Концепция И.П. Иванова включает идею широкого социального творчества, которое реализуется в процессе планирования, реализации и анализа результатов коллективной деятельности.

В противовес усиливающемуся материальному и социальному расслоению общества «педагогика общей заботы» И.П. Иванова направлена на сотрудничество, сопереживание в коллективной творческой деятельности.

Реализация принципа гуманистической направленности эффективно влияет на формирование личности, формирование его отношений к миру и с миром, к себе и с самим собой, на развитие чувства собственного достоинства, ответственности за все аспекты социализации. Известно, что «ориентация каждого человека на его человеческое окружение формируется и поддерживается в социальном взаимодействии». [5, 472]

Социализация – это продолжающийся всю жизнь процесс адаптации к новым условиям. Социальная адаптация – процесс интеграции человека в общество, в результате которого достигается формирование самосознания и ролевого поведения, способность к самоконтролю и самообслуживанию адекватных связей с окружающими [4]. Следовательно, коллективная творческая деятельность студентов способствует их благоприятной адаптации к условиям обучения, обеспечивая формирование коммуникативной и общепрофессиональной компетенции.

Большую роль в коллективной творческой деятельности занимают различные формы исследовательской работы студентов, выполнение проектных заданий, курсовых и дипломных работ, индивидуальные и групповые творческие задания во время учебных, производственных и педагогических практик и др. Данным формам обучения уделяется большое внимание на естественно-географическом факультете университета.

Академик И.П. Иванов в своих трудах особое внимание обращал на творческое содружество поколений, что очень актуально в настоящее время.

Творческая преемственность поколений в области научных исследований на нашем факультете осуществляется по нескольким направлениям:

- через совместную деятельность студентов и аспирантов (совместная научная работа, участие в полевых и педагогических практиках),
- через создание комплексных работ на базе школ и учреждений дополнительного образования (совместная творческая научно-исследовательская работа студентов, учащихся и преподавателей).

Это объективное взаимодействие имеет личностное отражение, которое выражается в необходимости единства товарищеского уважения и товарищеской требовательности воспитателя и воспитанников друг к другу, без чего невозможно

говорить о гуманистичности процесса воспитания. Основопологающей характеристикой понятия гуманизм является отношение к человеку как высшей ценности.

Литература:

1. Дьяченко В.К. Коллективная структура учебного процесса и ее развитие. М.: Педагогика, 1989.
2. Иванов И.П. Воспитывать коллективистов. М.: Педагогика, 1982.
3. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. М.: Педагогика, 1989.
4. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Высшая школа, 2004.
5. Шибутани Т. Социальная психология. Р/на Дону: Феникс, 1998

Сорокин А.И. (Россия, Великий Новгород)

УСТАНОВКИ НА СОЦИАЛЬНУЮ АКТИВНОСТЬ И ТВОРЧЕСТВО СТУДЕНТОВ В ИЗУЧЕНИИ ФИЛОСОФСКИХ ДИСЦИПЛИН

Как известно, молодежи свойственны поиски идеала и образца образа жизни и поведения, на кого им следует равняться. Эти идеалы они находят не только в художественных образах искусства, но и в реальных исторических личностях прошлого и настоящего. Это великие или выдающиеся ученые, изобретатели, философы, политические деятели, творцы искусства. Практически во всех учебных дисциплинах можно найти немало таких «героев» и образцов творчества, активной жизненной позиции. Важно, чтобы преподаватели уделяли этому достойное внимание и сами были примером творческого отношения к своей профессии и активного участия в социальной жизни.

В изучении истории философии мы обращаем внимание на такие незаурядные в этом отношении личности, как Сократ, Платон, Аристотель, Августин, Абельяр, Декарт, Лейбниц, Кант, Гегель, Сартр и другие. В этих личностях нас поражает их мужество, смелость, готовность преодолеть устоявшиеся взгляды и представления, открыть новые горизонты духовного и интеллектуального развития человечества. Некоторые из них успешно сочетали интеллектуальное творчество с политической и государственной деятельностью. Таких героев немало и в истории русской общественной и философской мысли: Ломоносов, Радищев, Белинский, Герцен, Чернышевский, В. Соловьев и другие.

В изучении систематических курсов философии, социологии и политологии обращается внимание студентов на те идеи, которые утверждают, что история творится людьми, что в социальных изменениях (экономических, культурных, политических) могут участвовать все люди, если они захотят и смогут выйти за пределы обывательского образа жизни и мышления с его безразличием к проблемам общественной жизни и уверенностью, что от них ничего не зависит. Важно, чтобы философские идеи в сознании студентов закреплялись их практическим участием в различных формах социальной активности и творчества (художественной самодеятельности, спорте, экологическом движении, в науке и политике).

А для этого нужна организаторская деятельность по созданию общественных объединений молодежи.

Шилова Е.А., Горшкова И.А. (Россия, Санкт-Петербург)

ИНТЕРАКТИВНЫЙ ФОРМАТ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ И ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

В настоящее время количество студентов, проходящих обучение в заочном формате с применением дистанционных технологий сопоставимо с количеством студентов очной и вечерней форм обучения. Существующие технологии отработаны и выверены годами применения. Однако есть определенные проблемы, решения которых пока находятся в стадии поиска. К одной из таких проблем относится развитие в процессе обучения социальной и творческой активности личности. Специфика заочного обучения такова, что студенты-заочники, являясь в профессиональном плане наиболее активной группой по сравнению с другими студентами, не получают ни мотивации, ни соответствующих заданий для развития своего творческого потенциала. Зачастую образовательные технологии, используемые при их обучении, основываясь на типовых заданиях, не учитывают разнообразие их трудовой деятельности, практически не включают интерактивный компонент, как инструмент для более глубокого и полного усвоения материала.

Мы считаем, что необходимо внесение изменений в процесс обучения, его оптимизация, использование профессиональных особенностей студентов заочной формы, с учетом современных требований, предъявляемым к будущим специалистам высшей профессиональной квалификации.

Традиционный подход заочного обучения в плане получения и проработки знаний учащимися предполагает относительную активность, заключающуюся в самостоятельном поиске источников информации, помимо указываемых преподавателем, а также самостоятельное выполнение заданий. При этом по ряду дисциплин часто практические, а тем более расчетные задания представляют типовые задачи, реферативные работы и тому подобные задания.

Безусловно, есть дисциплины, где такой подход является единственно верным и оправданным. Однако есть и такие предметы, в частности это относится к ряду естественно-научных дисциплин, где такой подход не способствует появлению у студентов прочных знаний, а также их творческому развитию.

Дело в том, что рост информатизации, использование различных интернет ресурсов приводит в ряде случаев к обратному результату. Готовые решения типовых заданий и рефераты широко представлены в интернете, чем пользуются многие студенты. В последнее время по ряду дисциплин, в частности по нашей дисциплине «Экология», наблюдается массовый плагиат касательно реферативных

работ. Таким образом, интернет из средства дополнительного источника превращается в инструмент бездумного списывания. А работа преподавателя при проверке многих работ сводится к поиску плагиата.

Говорить в такой ситуации о развитии личности, о творческом потенциале не приходится. Более того, подобные, фигурально выражаясь «подлоги», отрицательно сказываются и на формировании мировоззрения молодого человека.

Кафедра «Техносферная и экологическая безопасность» ПГУПС в тесном сотрудничестве с Центром дистанционного обучения ПГУПС, в рамках преподавания дисциплины «Экология» вводит существенные изменения в образовательный процесс для студентов заочной формы. По нашему мнению, эти изменения способствуют успешному освоению материала, усиливают заинтересованность студентов, опираясь на имеющийся у них профессиональный опыт, а также содействуют грамотному и эффективному использованию интернет ресурсов, информационных технологий.

Суть изменения подхода к методикам обучения студентов заочников заключается в следующем.

Дисциплина «Экология» является обязательной в образовательных стандартах для бакалавров и специалистов практически всех направлений подготовки. До последнего времени, заочное обучение предполагало определённый алгоритм освоения материала. На установочных занятиях, весьма ограниченных по отведенному времени, студенты получали некоторый объем теоретических знаний и указания по выполнению самостоятельной практической работы в форме реферативной и расчетной частей. Выполненные работы высылались на заочный факультет или доставлялись студентами лично в распечатанном виде. Преподаватель в ходе промежуточного контроля, проверял работы, что фиксировалось в листке рецензирования. Далее в сессионный период осуществлялся итоговый контроль в форме опроса или тестирования.

Вышеприведенный подход перестал удовлетворять современным требованиям подготовки специалистов по ряду причин. Во-первых, рост количества плагиата в выполненных работах. Во-вторых, отсутствие полноценной обратной связи преподавателя со студентом, при которой преподаватель может оперативно указать на недостатки работы, а студент также оперативно получать консультацию. В-третьих, сам тип заданий, мало связанных с профессиональной деятельностью уже работающего студента, не вызывает у него интереса к активному научно-практическому поиску решения, да и к самому предмету в целом. А ведь дисциплина «Экология» является одной из тех дисциплин, которые максимально приближены к жизни человека, к его трудовой деятельности, к качеству окружающей его среды. Поэтому освоение этой дисциплины влияет не только на формирование специалиста, но и на формировании собственно личности.

Дистанционные технологии, трансформирующие традиционную заочную форму, привнося большую информационную насыщенность, позволяют решить ряд вопросов, связанных с оперативностью контакта студент-преподаватель. То есть в основе нашего подхода лежит интерактивный формат учебного процесса. Сущность его заключается в максимальной индивидуализацию поставленных перед учащимся задач, формирование заданий с учетом имеющихся знаний и навыков, настоящей профессиональной деятельности и выбранной специализацией. Активность преподавателя уступает место активности студентов, его задачей становится создание условий для их инициативы. Преподаватель отказывается от роли своеобразного фильтра, пропускающего через себя учебную информацию, и выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации.

Собственно задания, их тематика, цели и задачи, формируются совместно преподавателем и студентом. Суть заданий заключается в самостоятельном анализе воздействия трудовой деятельности студента на состояние окружающей среды, а также оценка состояния окружающей среды в месте его работы и проживания. Таким образом, нами минимизируется вероятность плагиата во всех его вариантах.

Практическое воплощение нашего подхода осуществляется путем установления постоянного контакта преподавателя и студента посредством интернет общения, обеспечением методическими пособиями, указаниями и возможностью консультирования на всех этапах освоения дисциплины. Готовые работы преподаватель получает также в электронном виде, что более удобно и для проверки. Преподаватель, находясь в информационной среде, быстро выявляя плагиат при рецензировании, может отмечать это непосредственно ссылками на соответствующие интернет ресурсы. Также это удобно и для студентов, которые могут сохранять скриншоты с информацией о зачтении проверенной работы или с другой информацией, полученной от преподавателя. То есть информация с обеих сторон не теряется и при необходимости легко находится и восстанавливается.

Мы считаем, что такое интерактивное обучение особенно успешно может использоваться в интенсивном обучении достаточно взрослых обучаемых. Оно вызывает у них не только профессиональную, но и личную заинтересованность, заставляет расширять кругозор, формирует умение делать выводы, заниматься поиском решений. То есть наш подход можно рассматривать как один из инструментов формирования не только высококвалифицированного специалиста, но и человека с активной жизненной позицией.

ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ КОЛЛЕКТИВНОГО ТВОРЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

АГШШ им. А.П.Гайдара (Россия, Архангельск)

СБОР СТАРШЕКЛАССНИКОВ – ЛЕТНИЙ ПАЛАТОЧНЫЙ ЛАГЕРЬ

В 1963 году Архангельский городской штаб школьников им. А.П. Гайдара (далее АГШШ), используя опыт Фрунзенской коммуны, организовывал первый Коммунарский Сбор в г.Архангельске. В дальнейшем Сбор стал проводиться для учёбы пионерского и комсомольского актива города, а затем и области, а уже после ликвидации Комсомола и по сей день, основными участниками Сбора становятся члены советов старшекласников школ города.

Сбор Старшекласников – это соуправляемый лагерь подростков и молодежи. Сбор проводится на берегу Северной Двины у с. Копачёво Холмогорского района.

Цель: прожить все дни интересно, полезно и весело; развить лидерские, организаторские, творческие и другие способности у участников Сбора.

Задачи:

- способствовать развитию творческих, лидерских, организаторских способностей участников Сбора;
- способствовать активизации работы Советов Старшекласников;
- способствовать развитию инициативы участников Сбора и самостоятельности в организации своей жизни и жизни окружающих;
- научить участников сбора организации интересных и полезных дел;
- расширить круг общения участников Сбора;
- научить участников лагеря жизни на природе;
- привлекать участников к здоровому образу жизни.

Участники сбора – члены советов старшекласников школ г. Архангельска, члены Архангельского городского штаба школьников им. А.П. Гайдара. В 2013 г. участниками лагеря стали 100 человек.

Также, для обмена опытом на Сбор приглашаются представители других организаций, работающих по Коммунарской методике (Котласский городской штаб школьников, Северодвинский городской штаб старшекласников, пед. отряд «Перемена» из Санкт-Петербурга и др.).

Система организации Сбора включает в себя 2 этапа: подготовительный и основной.

1. Подготовительный этап

Февраль-Март – Подбор и учеба вожатского отряда. Начальная стадия планирования лагеря. Набор участников лагеря.

Апрель-Июнь – Подготовка материально- технической базы Сбора. Работа в отрядах. Подготовка мероприятий и дел.

II. Основной этап.

Июль – Сбор старшеклассников в с Копачево.

I. Подготовительный этап

Мероприятия, проводимые штабом в рамках подготовки Сбора

Подготовка к Сбору начинается со старта нового созыва, когда на общем сборе штаба выбирается ответственный за Сбор и группа, по его подготовке.

Затем 3-5 января проходит выездная зимняя учеба актива Штаба – «***Зимовка***».

Целью Зимовки является развитие организаторских навыков, творческих и лидерских качеств у ее участников – будущих организаторов Сбора.

В начале марта во все школы города штабистами доставляются информационные буклеты, объявления, а также письма на имя директора с просьбой направить 2-3 активных учеников (членов советов старшеклассников) на Сбор.

Традиционно проводится работа со школами: помимо буклетов для информирования будущих участников сбора работает сайт, где размещена информация о лагере; по желанию администрации школы или совета старшеклассников, штабисты проводят презентации для потенциальных участников лагеря, рассказывая о Сборе, программе, основных моментах. Для наглядности рассказ всегда подкрепляется мультимедийными материалами, исходя из возможностей школы.

Учеба вожатского отряда

На период подготовки, проведения и анализа Сбора старшеклассников АГШШ создаёт вожатский отряд, который носит традиционное название «Солнышко». Отряд «Солнышко» осуществляет педагогическое руководство в ходе подготовки и проведения Сбора. Вожатский отряд наравне с другими отрядами Сбора живёт и работает в рамках структурного деления Сбора и имеет статус отряда Сбора. В состав отряда входят опытные участники прошлых Сборов, достигшие 18 лет, в основном студенты Архангельских ВУЗов.

В феврале-марте проходит учеба вожатского отряда, включающая в себя тренинги, игры на сплочение коллектива, планирование работы отряда на Сборе. Частично игры и семинары проводят сами вожатые, чтобы еще раз попрактиковаться в работе с группой.

Наиболее существенным моментом для сплочения и передачи опыта вожатых становится вожатская веснянка - трехдневная выездная учеба, которая проводится в конце марта – начале апреля. На веснянке с членами отряда «Солнышко» делятся опытом педагоги, вожатые прошлых лет, проводятся тренинги и семинары.

Темы семинаров и мозговых штурмов определяют сами вожатые с учетом необходимых им знаний (например «Организация подведения итогов дня в отря-

де», «Работа с комсоргом (лидером) отряда», «Коммунарская методика», «Разрешение конфликтных ситуаций в отряде» и т.д.)

Помимо закрепления теоретических знаний, упор веснянки делается на сплочение вожатского коллектива, ведь очень важно, чтобы вожатский отряд работал слаженно и был достойным примером для ребячьего коллектива.

Перед вожатыми стоит сложная задача: построить свою деятельность так, чтобы к началу Сбора каждый отряд стал не просто группой, состоящей из представителей различных школ, бывших участников сборов и вожатых, а настоящей командой, дружным и крепким коллективом. Конечно, окончательное формирование отрядного коллектива произойдет уже на Сборе, но костяк этого коллектива, традиции, привычки отряда закладываются именно на подготовительном этапе. Успешная работа с отрядом в городе – это определяющая часть успеха будущего Сбора.

Трехмесячная подготовка к Сбору помогает ребятам и вожатым понять и определиться, кому действительно интересна система самоуправления; кто имеет лидерские способности или хочет их развивать; организовывать мероприятия и принимать в них участие; творить и создавать, улучшая мир вокруг себя. Поэтому на Сбор едут только те, кто действительно заинтересован и готов к дальнейшему обучению.

Еще один момент, на котором следует заострить внимание – отношения детей и взрослых в коллективе. Цель вожатого заключается не в воспитании, не в «целенаправленном воздействии», а в совместном, с ребятами, улучшении общей жизни. Вожатый принимает такое же непосредственное участие во всех мероприятиях, как и любой участник: так же придумывает, предлагает идеи, участвует в проведении а, в случае, если это нужно, направляет процесс, поддерживает творческую активность ребят. Так вожатые выступают именно старшими товарищами ребят, без чего не была бы возможна система самоуправления.

Участники наравне с вожатыми организуют жизнь Сбора. Решения по всем вопросам (устав, программа сбора, выбор органов самоуправления) принимаются совместно. Каждый участник Сбора имеет право избирать и быть избранным в любой орган Сбора, предлагать и обсуждать любые вопросы жизни Сбора.

Общие Сборы Участников

Высшим органом самоуправления, решающим основные вопросы жизни лагеря, является ОСУ. Его решения принимаются открытым голосованием и обязательны для исполнения всеми участниками Сбора и его структурами. ОСУ собирается по необходимости, но не реже, чем 4 раза в период подготовки в городе и 3 раз за Сбор, по решению Совета или по требованию отряда Сбора.

Организацией Общих сборов участников в городе занимается вожатский отряд. Между ОСУ работа по подготовке сбора ведется внутри отряда и в рамках временных рабочих групп.

I ОСУ

Время проведения: начало апреля.

Задачи:

- познакомить участников со Сбором старшекласников;
- познакомить ребят друг с другом и с вожатским отрядом «Солнышко»;
- максимально заинтересовать участников в Сборе старшекласников;
- распределить участников по четырем отрядам. Провести первые встречи отрядов.

За работу отряда в городе отвечает отрядный вожатый и весь вожатский состав данного отряда, а также члены штаба, входящие в отряд. Уже на этом этапе подготовки будущие участники сбора становятся ответственными за небольшие участки работы – от поздравления с днем рождения кого-то из членов отряда, до организации общего похода. Вожатые поддерживают инициативу, помогают ребятам, стараются вовлечь в процесс каждого, чтобы никто не оставался в стороне.

Между Общими сборами происходят встречи ребят по отрядам, где они узнают друг друга, спланивают, придумывают и планируют работу в течение подготовки и на самом сборе, предлагают мероприятия, интересные для них самих в план сетку. Также занимаются подготовкой отрядного дела, предварительной подготовкой к украшению отрядного места на самом Сборе и многое другое.

II ОСУ

Время проведения: конец апреля

Задачи:

- знакомство ребят с вожатыми – службистами;
- представление предложений отрядов в программу Сбора;
- выбор группы по составлению проекта программы Сбора.

Для организации повседневной жизни Сбора работают следующие службы:

- | | |
|---------------------------|-------------------|
| • тематическая; | • фото; |
| • комендантская; | • настроения; |
| • пресс – центр; | • медицинская; |
| • спортивная; | • санитарная; |
| • музыкально-техническая; | • школа актива; |
| • питания; | • школа развития; |
| • песенная; | • атрибутика; |
| • оформительская; | • строительная; |
| • радио; | • танцы. |

Кандидатуры ответственных за службы утверждается вожатским отрядом «Солнышко».

Одной из важнейших служб Сбора является «Школа актива» – работа этой службы направлена на обучение ребят не только практическим, но и теоретическим навыкам организаторской деятельности и школьного самоуправления, основам КТД и Коммунарской методики.

Уже на втором ОСУ отряды в творческой форме представляют свои предложения в программу сбора. Очень часто ребята предлагают в план дела, которые проводились в их школах и запомнились им, получая тем самым возможность поделиться опытом мероприятий своей школы и одновременно узнать о других интересных делах. По два представителя от отряда входят в группу по составлению проекта Программы сбора, где работают с ответственным за Тематическую службу. Группа занимается составлением проекта программы Сбора и предлагает кандидатуры ответственных за подготовку и проведение дел, включенных в программу.

III ОСУ

Время проведения: середина мая.

Задачи:

- вынесение на рассмотрение проекта программы Сбора; Обсуждаются все предложения по изменению проекта, при необходимости вносятся корректировки.
- утверждение проекта программы Сбора;
- распределение участников по советам дел и помощникам службистов; каждый имеет возможность войти в группу по подготовке интересующего его дела. Вожатые, учитывая индивидуальные особенности, помогают ребятам определиться с выбором группы и внимательно следят за тем, чтобы никто не остался в стороне.
- выбор группы по составлению проекта Устава Сбора старшеклассников, в которую входят по одному представителю от отряда. Группой руководит ответственный за тематическую службу. Подготовленный группой проект выносится на обсуждение на 4 ОСУ.

IV ОСУ

Время проведения: за день до отъезда на Сбор.

На 4 ОСУ руководитель Сбора информирует участников о готовности базы лагеря, предоставляет слово службистам, которые в свою очередь отчитываются о готовности своего участка работы, отрядные вожатые сообщают о количестве человек в отряде.

Задачи:

- отчет о готовности к Сбору (служб, отрядов, территории);
- проведение инструктажа по технике безопасности;
- утверждение Устава Сбора старшеклассников;
- утверждение плана - сетки Сбора;

- выбор руководящих органов Сбора - комиссара сбора и комсоргов отрядов;
- оглашение плана первого дня Сбора

Руководитель Сбора

Осуществляет общее руководство Сбором. В исключительных случаях руководитель имеет право единоличного решения вопросов, касающихся организации жизни Сбора.

Комиссар Сбора

Совместно с ответственным за тематическую службу организует работу Совета Сбора. В обязанности комиссара Сбора входит проведение Советов Сбора, общего сбора участников, утренних линеек. Комиссар направляет работу комсоргов отрядов и помогает в работе ДКС, работает в тесном контакте со службами Сбора, ответственными за мероприятия. Несёт ответственность за выполнение участниками Устава Сбора. Также Комиссар является душой сбора и именно от него зависит настроение и боевой дух Сбора в целом.

Комсорг отряда

Предлагается и выбирается из числа членов отряда. Совместно с отрядным вожатым организует работу отряда, является членом Совета, представляет отряд в Совете Сбора. Помогает ДКО в организации жизни отряда, действует в тесном контакте с комиссаром Сбора. Является душой отряда.

Привлечение ребят к общественно-полезной деятельности

Параллельно с работой по подготовке Сбора, будущие участники Сбора, постепенно вливаясь в коллектив штаба, также участвуют в организации штабных дел: поздравление с 9 мая ветеранов с улицы Гайдара, помощь в организации конкурса бального танца, акция по озеленению города, участие в праздновании Дня города и т.д. Это хорошая возможность привлечения новых ребят к общественно-полезной деятельности в рамках своего отряда, получения радостных эмоций от достижения необходимого результата. Это хороший повод для совместного проведения времени отрядом, совместная работа на радость и пользу другим людям.

Подготовка базы Сбора

Все постройки на Сборе сделаны руками участников Сбора. Сбор растет, развивается, появляется необходимость в новых постройках.

В ходе подготовительного этапа организуются трудовые операции по подготовке базы Сбора, участники трудовых устанавливают кемпинги, в которых будут жить ребята. На трудовых ребята получают возможность увидеть место проведения лагеря, поучаствовать в благоустройстве, поближе познакомиться с участниками и вожатыми других отрядов, а главное вложить часть себя в будущий сбор.

II. Основной этап – Сбор старшеклассников в с. Копачево

Структура лагеря и органов самоуправления

В период между ОСУ жизнью лагеря согласно Устава сбора руководит **Совет Сбора**. Совет Сбора собирается каждый вечер для подведения итогов текущего дня и утверждения плана на следующий день, выбора дежурного командира сбора (ДКС) на следующий день, а также решения других вопросов, имеющих общесборовское значение. Сборы совета являются открытыми.

Для оперативного руководства жизнью Сбора существует **Система дежурных командиров**. В течение смены каждый пробует себя в роли организатора дня в своем отряде (ДКО), а наиболее проявившие себя ребята смогут на день побыть дежурным командиром сбора (ДКС), т.е. проявить себя в роли лидера и организатора.

Отряд Сбора

На Сборе 4 отряда участников и вожатский отряд «Солнышко». Каждый отряд имеет название и девиз (по желанию). Все основные вопросы жизни отряда решаются на общем сборе отряда. Во главе отряда стоит комсорг отряда. Для осуществления педагогического руководства отрядом вожатским отрядом «Солнышко» назначается отрядный вожатый.

Совет Сбора

В период между ОСУ жизнью Сбора руководит Совет Сбора в составе:

- руководителя Сбора;
- комиссара Сбора;
- комсоргов отрядов;
- ответственного за тематическую службу – контролирующей организацию ОСУ, работу советов дел, служб, возглавляющего группы по составлению проекта программы сбора и проекта Устава.

- ДКС;
- ответственного за комендантскую службу – обеспечивающего готовность материально-технической базы Сбора, благоустройство территории, сохранность имущества.

- ДКО следующего дня.

Расширенный Совет Сбора

Расширенный Совет Сбора собирается по необходимости по решению Совета Сбора или вожатского отряда и в конце Сбора для решения вопроса о поощрениях по итогам работы на сборе.

В состав расширенного Совета входят:

- постоянные члены Совета;
- ответственные за службы;
- вожатые Сбора.

Система Дежурных Командиров

Для оперативного руководства жизнью Сбора существует система дежурных командиров:

ДКС – дежурный командир Сбора: выбирается из участников Сбора и утверждается Советом на 1 день. ДКС отвечает за выполнение плана дня, работает в тесном контакте с ДКО, комиссаром Сбора, ответственным за тематическую службу и ответственными за дела данного дня, отвечает за дисциплину на Сборе.

ДКО – дежурный командир отряда: выбирается на сборе отряда из его членов. ДКО отвечает за организацию жизни отряда в течение дня. Работает в тесном контакте с ДКС, отрядным вожатым и комсоргом отряда.

Деятельность ДКС и ДКО регламентируется положением «О системе дежурных командиров».

Одной из важных традиций Сбора является *дежурство у Знамени АГШШ*, которое на время Сбора становится Знаменем Сбора Старшекласников. За проведение всех ритуалов связанных со Знаменем отвечает знаменная группа Сбора, в состав которой входят выбранные представители отрядов, среди которых выбирается главный знаменосец и два ассистента.

Также на сборе традиционно есть: группа барабанщиков, задающих ритм на линейках, и горнисты, целью которых, является оповещение о важных плановых моментах дня (линейки, приёмы пищи).

Программа Сбора

Ежедневно на Сборе проводятся всевозможные мероприятия, подготовка которых началась еще в городе.

Наряду с развлекательными и спортивными делами (такими, как конкурс актерского мастерства, творческие мастерские, бал), в план входят развивающие мероприятия, такие, как «История семьи Романовых», «Теория развития вселенной», «Политические дебаты». Яркое впечатление у ребят оставляют разговоры с приглашенными лекторами на темы: политики, истории, качественного усвоения информации, здорового образа жизни и др. А одними из самых ярких, становятся традиционные мероприятия, такие как - «Конкурс бального танца», «Мисс и Мистер Сбора» и др.

Трудовая деятельность на Сборе – также является одним из важных воспитательных аспектов. Ребята на протяжении всей смены собственными силами благоустраивают лагерь и участвуют в дежурстве по кухне.

Дни истории

Одним из самых значимых и запоминающихся событий Сбора ежегодно являются дни истории. В первые выходные июля на Копачевскую поляну по традиции приезжают участники прошлых Сборов. Для гостей (около 200 человек) нынешние сборовцы организуют музей, кафе, детскую игровую площадку, вечерний

огонек. А ярким итогом дней истории становится традиционное футбольное состязание между участниками прошлых и нынешнего Сбора – «Матч века».

Отрядные дела

На протяжении всей смены каждый отряд занимается подготовкой отрядного дела, где в роли режиссеров, актеров, костюмеров и декораторов выступают сами ребята. Подготовка отрядного дела помогает сплотить коллектив, представить индивидуальность отряда, а также даёт возможность каждому самореализоваться.

Итоговые вечерние огоньки

Важным моментом в методике является система организации любой деятельности: последовательное планирование, проведение и общая оценка любого мероприятия. Значимую роль на Сборе играет коллективный анализ каждого дня, проходящий в форме вечернего огонька. Главная задача огонька - совместно проанализировать прожитый день, высказать свое мнение и выслушать мнение других по организационным вопросам и по жизни коллектива. Дисциплинирующее влияние «огонька» огромно. Каждый вечер ребятам приходится выносить оценку общей работе, и, значит, возникает необходимость весь день всё видеть вокруг себя, всё замечать, добиваться высших результатов. Нет лучшего способа научить думать об окружающей жизни. Ребят не принуждают, не заставляют, не уговаривают, не наказывают и даже не поощряют. Но каждый стремится поддержать дисциплину, потому что только вчера на «огоньке» сам выступал с критикой в адрес какого-либо мероприятия или поступка.

Помимо вечерних огоньков на сборе проводятся тематические огоньки, откровенные разговоры РМС (расскажи мне о себе) и РММ (расскажи мне обо мне).

По результатам работы на Сборе самые активные участники (делегация из 30 человек) в качестве поощрения, отправляются в лагерь труда и отдыха на Соловецких островах.

В течении подготовки и проведения Сбора в ребятах развивается самостоятельность и чувство ответственности. Снимается проблема «вещизма», «потребительства», столь характерные для современного общества, исчезает психология исполнительства – «что велют, то сделаю». Таким образом, Сбор выступает своеобразной школой общественной жизни. И знания, почерпнутые в этой школе, ребята несут в свои, обычные школы и активно используют их в организации внутришкольного самоуправления.

На Сборе происходит процесс формирования нового взгляда на окружающую действительность - равнодушия и деятельной любви – заботы, которая позволяет путем реальных конкретных действий преобразовывать окружающий мир.

ПЕРЕЧИТЫВАЯ ЗАНОВО

Несколько раз отказывался писать «статью про Иванова». Ведь я, к сожалению, не был знаком с ним лично, не входил в круг его единомышленников и студентов с горящими глазами, которые не просто скандировали лозунг «Наша цель – счастье людей!», а верили в это и так жили. Я – не учёный, чтобы исследовать «роль и место И.П. Иванова в педагогической науке». Сведения о нём и его открытиях доходили до меня отрывочно, и, чаще всего, в виде устного народного творчества, передавались «из уст в уста», от тех, кто испил из его источника. Или в процессе совместной деятельности (творческой!), с ними, когда приходило понимание, что по-другому и делать-то нельзя...

Но сегодня я, наконец-то решился. И вовсе не потому что грядет 90-летний юбилей Великого Человека, а потому, что актуальность его идей с годами только возрастает, что многие педагоги начинают искать новые свежие идеи где-то на стороне, вместо того, чтобы сесть и внимательно прочитать Игоря Петровича Иванова...

Пожалуй, впервые я столкнулся с его методикой в 1969 году на областном сборе комсомольского актива в лагере «Ровесник» под Тверью (тогда ещё Калинин), куда я, начинающий секретарь школьной комсомольской организации, был послан райкомом комсомола. Организаторы этого сбора, как теперь понимаю, последователи Игоря Петровича, организовали нашу жизнь по методике лагерных сборов, придуманной и созданной И.П. Ивановым и коммунарами. Были и трудовые десанты на полях совхоза, и обустройство памятников и могил солдат, погибших в годы Великой отечественной войны, калейдоскоп коллективных творческих дел (по 3-5 в день и это считалось нормальным, никто не ставил себе это в достижения!) И, конечно же, огоньки, с откровенными разговорами, песнями, мечтами о будущем. Мы осваивали частицы ивановской методики, совсем не думая, что это – педагогические средства и методы. Для нас это был образ жизни, который мы сами создавали, чтобы затем по этому образцу строить жизнь в своих школах. Организаторы ни разу при нас не упомянули имя Игоря Петровича, возможно, потому, что тогда уже начались гонения на коммунаров и на него, и, как я узнал уже позже, прошла разгромная комиссия ЦК ВЛКСМ в «Орлёнке» в 1966 году. И им просто запретили его называть. Тот коммунарский сбор дал мне очень много – и в плане организации работы в школе, и в выборе будущей профессии – после школы я поступил в Калининский госуниверситет, и создании своего круга друзей, среди которых и по сегодняшней день есть те, с которыми мы когда-то встретились в «Ровеснике». Вообще, по жизни мне здорово везёт на встречи и друзей.

Студенческая жизнь в университете была также наполнена интересными событиями. Учиться, порой было некогда, мы плавно переходили от французского

вечера к «Студенческой весне», от неё – к подготовке и работе в стройотряде. Правда, на лекциях по педагогике я опять-таки не услышал имя Игоря Петровича Иванова. Всё больше звучали Ян Амос Коменский, Песталоцци, Ушинский...

Но дух коммунарства и «наша цель – счастье людей» пронизывали тогдашнюю нашу жизнь.

В «Орлёнок» я попал в 1977 году с третьей попытки, но это уже совсем другая история. И так меня могут упрекнуть: что ж ты, Беляков, у тебя статью про Иванова просили, а ты «про себя любимого». Здесь я встретил людей, от которых, наконец-то, услышал заветное имя – Игорь Петрович Иванов. Одушевлённый их рассказами, я прибежал в методический кабинет и попросил, всё, что есть про Иванова и его методiku. Методисты, с которыми я уже успел подружиться, сделали большие глаза и приложили палец к губам, а потом с предосторожностями достали из сейфа потрёпанную книжку и протянули мне со словами «Держи. Даём на одну ночь. Сколько успеешь, то – твоё. И потом, когда будешь что-то проводить из этой книги в отряде, имени Иванова не упоминай». В людях ещё был силён страх от той самой разгромной комиссии ЦК ВЛКСМ. А книжкой этой была «Коллективные творческие дела коммуны имени А.С. Макаренко». Она до сих пор жива и хранится в нашем УМЦ, порой я демонстрирую её в качестве раритета и реликвии начинающим вожатым. Изредка до нас доходили и другие работы Игоря Петровича, чаще всего в «самиздатовском» варианте. Надо сказать, что в тогдашнем «Орлёнке» многое удалось сохранить из методики и педагогики Игоря Петровича, сказались опыт проведённых коммунарских смен и живое общение с учениками Игоря Петровича.

В школе вожатых на лекциях Л.С. Ждановой по методике работы с детьми я не раз совершал для себя открытия: «Вот, всю жизнь так делаю, только не знал, что это называется КТД!»

Связав навсегда свою жизнь с «Орлёнком», и, наконец-то прочтя работы Игоря Петровича Иванова, (многие из них, к сожалению, были опубликованы после его смерти), понимаешь, как много он дал «Орлёнку» и всей лагерной педагогике.

Ведь «Орлёнок» создавался в период хрущёвской оттепели, когда можно было свободно мечтать, свободно высказываться, свободно мыслить. И у его создателей было большое конкретное дело – создание модели светлого (коммунистического, так они его называли) будущего, построенного на гуманистических и демократических отношениях. В обществе, как вспоминал С.А. Шмаков, носилась идея создания параллельно со взрослым комсомолом особой организации для подростков-школьников. Основателям «Орлёнка» нужна была, как бы теперь сказали, идеология совместной жизни детей и взрослых. И методика организации жизни лагеря пионерского и комсомольского актива. Так была обозначена миссия лагеря

– своего рода «курсы повышения квалификации», чтобы затем пережитый опыт переносить в свои пионерские и комсомольские организации.

И они нашли идеи и методику у Игоря Петровича Иванова. Но не просто механически перенесли их в пространство «Орлёнка», а сделали это с учётом особенностей детского лагеря: сборности детского и взрослого коллективов, краткосрочности и завершённости их совместного пребывания, относительной автономности каждого отряда и каждого ребёнка с их правом выбора, интенсивности и Событийности деятельности, особым укладом жизни.

Первое приобретение – идея совместного самостоятельного построения жизни, которая затем переросла в принцип совместной деятельности детей и взрослых. Основываясь на этом принципе, педагог, работающий с детским объединением (отрядом), не предлагает детям готовый список или план-сетку мероприятий, которые будут в отряде в течение смены, а каждый раз вместе с детьми придумывает и затем они все вместе создают необыкновенную, яркую, насыщенную интересными событиями уникальную жизнь. «Что будем делать? Как будем жить? Кто поведёт за собой? – к этим вопросам организационного сбора лагеря велась тщательная подготовка.

Здесь надо сказать ещё об одной аббревиатуре, которая в педагогической среде употребляется реже, чем общеизвестное КТД, КОД – коллективная организация деятельности. Игорь Петрович внес в жизнь детской организации макаренковские сводные отряды, советы дела, предложил сменность актива и поручений (ЧТП), коллективные подведения итогов дня. Всё это так прочно вошло в жизнь детского лагеря, что, кажется, по-другому и быть не может. Мы приняли это и так живём. Правда, сегодня организовывать жизнь по системе КОД стало гораздо труднее, и если на общелагерном уровне это срабатывает, то в отряде самоуправление получается далеко не всегда.

Второе приобретение – идея общей заботы и ответственности за тех, кто рядом, о своих родных и близких, о своей малой и большой Родине, о её будущем, об окружающем нас мире.

Что включает в себя подлинно заботливое отношение к людям? (Цитирую И.П. Иванова):

«- привычку и умение быть внимательным и чутким, вглядываться в окружающую жизнь. Искать и находить нужное людям, возможность приносить им пользу и радость;

- привычку и умение строить личную и коллективную перспективу, планировать, распределять во времени решение разнообразных жизненно важных задач;

- привычку и умение преодолевать трудности в выполнении задуманного, доводить начатое до конца, воодушевлять товарищей, передавать им свой опыт и использовать опыт других.

- привычку и умение оценивать собственный опыт и опыт других, учиться на собственном опыте и опыте других, извлекать уроки на будущее».

Опираясь на эту идею в «Орлёнке» сформировались законы и традиции совместной жизнедеятельности. Выработывали эти законы вместе – дети и взрослые. Они обязательны для всех. Главной из них была и остаётся традиция доброго отношения к людям. Орлята назвали её традицией, а не законом, потому, что не понимали, как же может быть иначе, как можно к людям относиться по-другому? Сегодня во многих лагерях эту традицию пытаются перевести в закон, который следует выполнять неуклонно. Но можно ли быть добрым «по закону»?

В орлятских законах и традициях соединяются культура отношений, поведения и деятельности, все они органически сочетаются с глубокой заботой человека о себе, о своем самосовершенствовании. Ведь только в такой заботе у ребят рождается и крепнет гражданское отношение к окружающей жизни – людям, труду, природе, культуре, как источнику общей радости и пользы, ответственное отношение к самим себе.

К этой идее относится и то самое последствие – поддержка ребят-орлят в их жизни, как мы говорим «на Большой земле»: словом, советом, подсказкой.

Третье приобретение – товарищество.

Исходным здесь является товарищеское уважение: вера в творческие силы, возможности каждого человека как своего со-товарища по строительству совместной жизни, понимание сильных и слабых сторон человека, стремление раскрывать, развивать лучшие стороны и помогать преодолевать недостатки, слабости.

Из товарищеского уважения вытекает и товарищеская требовательность действий на общую радость и пользу, в которых нужно участвовать, чтобы улучшать, совершенствовать себя как товарища других людей.

В «Орлёнке» был придуман гениальный ход – развить это качество через стремление стать настоящим «орлёнком» – человеком, обладающим силой духа, мужеством, верностью, готовым бескорыстно помочь своим товарищам, тем, кому трудно. Образ мальчишки-орлёнка – тот идеал, на которого надо стремиться быть похожим, всегда и во всём поступать по-честному, быть патриотом и гражданином своей Отчизны. И как символ принадлежности к нашей большой орлятской семье вручается мальчишкам и девчонкам орлятский значок. С верой и надеждой, что они всегда будут поступать и жить как настоящие товарищи.

Сегодня слово товарищ не модно в среде подростков, взрослые передали им своё отношение к нему через негативное отношение к своему недалекому прошлому, которое эти дети не пережили. А может, пора его отмыть от разных наносов и вернуть первоначальный смысл?

Четвёртое приобретение – единство мыслей и действий, воли и чувств.

Игорь Петрович пишет: «Воздействовать на ребёнка так, чтобы развивать в единстве все три стороны личности растущего человека: познавательно-

мировоззренческую, эмоционально-волевою и действенную. Возбуждать и укреплять высокие чувства, стремления, интересы, потребности».

Педагоги-основатели «Орлёнка» стремились наполнить жизнь детей в лагере, не учёбой и мероприятиями, а соединить знания, приобретаемые умения, способности с воспитанием и развитием отношений и чувств. Для сегодняшних педагогов «Орлёнка» это тем более актуально, что мы работаем с поколением, которому всё больше и больше внушаются идеи потребительства, карьерного роста, где чувства и добрые отношения «не в чести». Именно поэтому и получается разрыв между знаниями и убеждениями, между знаниями и интересами, между умениями и потребностями. И что особенно нетерпимо – разрыв между всем этим и деятельностью.

Пятое приобретение – единый коллектив.

В лагере мы все вместе – и дети, и педагоги, и сотрудники, которые порой даже не замечая этого, вносят свою педагогическую лепту в воспитание. Мы вместе воспитываем детей, а дети воспитывают нас, у них мы, взрослые, тоже многому учимся. И делаем мы это не поучениями и наставлениями, а создавая тот самый уклад, образ жизни, демонстрируя «единство слова и дела, мыслей и чувств».

Опять цитирую Игоря Петровича: «Влиять так, чтобы способы воздействия воспитателей на воспитанников были бы и способами воздействия самих воспитателей на себя, а также способами воздействия воспитанников друг на друга, на воспитателей и каждого из воспитанников на самого себя. Тогда воспитательный процесс идет в единстве всех своих звеньев: воспитания воспитателями воспитанников, самовоспитания воспитанников – взаимного и личного, самовоспитания воспитателей, воспитание воспитанниками воспитателей. Тогда каждую личность воспитывает единый воспитательный коллектив – старших и младших, воздействуя на общую жизнь, улучшая ее, обеспечивая ее воспитательную результативность».

Отсюда – такая большая наша забота о формировании педагогического коллектива лагеря, команды единомышленников и сподвижников, освоения ими “педагогике отношений”, чтобы каждый член коллектива понимал идею совместного бытия (со-бытие), а не соуправления.

Влиять друг на друга так, чтобы использовать в единстве различные виды воспитательного воздействия – незаметное и открытое, прямое и опосредованное, но использовать непременно творчески, не допуская формализма и унылого, убивающего неординарность однообразия. Тогда воспитанники не чувствуют себя и не являются лишь объектами воспитания. Они – прежде всего! – участвуют в творческом решении общих с воспитателями жизненно важных практических задач.

Однако, и прямое, и опосредованное воздействие должно иметь, прежде всего, практическую направленность: что и как лучше сделать, чтобы улучшить

жизнь отряда и всего лагеря? А собственно воспитательные задачи (научиться, овладеть, преодолеть...), которые при этом ставятся воспитателями, решаются незаметно для воспитанников. Тогда открытое воспитательное воздействие, которое прямо нацелено на достижение собственно воспитательных целей, становится средством, необходимым для решения общих и личностно значимых практических задач: “Чтобы успешно сделать что-то, надо научиться тому-то!”

Шестое приобретение – творчество, а не шаблон.

И это должно проследиваться в организации всей жизни лагеря, а не только в коллективных творческих делах, как полагают некоторые. И в то же время мы должны быть безмерно благодарны Игорю Петровичу и его ученикам за столь простую, понятную и легко воспроизводимую модель КТД. Освоил шесть стадий, понял, что необходимо предусмотреть и сделать на каждой стадии – и вперёд! Только не забудь включить творчество и фантазию. И тогда одна, казалось бы, известная педагогическая форма «вечер» может превратиться в салон, посиделки, встречу с инопланетянами, учёными, политиками, в вечер-портрет, вечер памяти, вечер-реквием и много во что ещё!

Не буду здесь ещё раз пересказывать алгоритм подготовки и проведения дела – об этом много написано. Скажу о другом: сейчас понятие коллективное творческое дело всё чаще заменяется понятием коллективная творческая игра. И опасность здесь вот в чём – уходит социальная значимость: «дело» – то, что мы делаем для улучшения жизни своей и окружающих, подменяется «игрой», анимацией. Подростки сами не участвуют в придумывании дел, а включаются в деятельность (да, творческую) только на стадии подготовки. Я не против анимации как таковой, в организации досуга детей и молодёжи она занимает важное место, но только надо правильно расставлять приоритеты и цели: чего мы хотим добиться?

И КТД и КТИ должны оставаться способом всестороннего товарищеского творческого сотрудничества и взаимодействия воспитателей и воспитанников. Наше время требует реального участия подростков в окружающей жизни, преодоления замкнутости в уходе в Интернет-сообщество. Нельзя уводить ребят от трудных проблем, надо вместе с ними искать пути их разрешения на главных направлениях преобразования нашего общества. Главное, чтобы это были дела, которые бы нас объединяли, чтобы мы сообща видели общие цели, а наши отношения строились на принципах сотрудничества и сотворчества.

Вот те уроки, которые я извлёк, читая и перечитывая Игоря Петровича Иванова. Да, впрочем, не я один, а все, кто строил и строит лагерную педагогику сегодня.

*Герасимова И.Л., Ветлужских Е.А., Мишина О.Ю.,
Полякова О.В., Топорова И.В. (Россия, Йошкар-Ола)*

РАЗВИТИЕ ИДЕИ ПЕДАГОГИКИ ОБЩЕЙ ЗАБОТЫ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

(авторский педагогический коллектив «Импульс»)

Каждая эпоха предъявляет свои требования к современникам. Успешность того или иного члена общества зависит от способности почувствовать необходимые перемены и адекватно прореагировать на них. Для современности характерны следующие особенности: в связи со сложным социально-экономическим положением большинства семей, родители чаще заняты проблемой выживания, нежели развитием детей, в связи с чем подрастающее поколение отличают циничность, поверхностность, у большинства затруднен процесс принятия решений, умения достигать результата, не развито чувство ответственности. Следующий фактор – активное развитие информационных технологий – с одной стороны привел к активному погружению подростков в информационную среду, вызвал рост мобильности, а с другой – создал существенную перегруженность информацией, что часто стало являться причиной рассеянности, низкой способности концентрироваться долго над какой-либо проблемой, снижает познавательные функции. Кроме того, обратной стороной развития информационных технологий явилось перераспределение времени подростков в пользу «общения» с компьютером, следствием чего стало снижение коммуникативной культуры подростков.

Среди важных характеристик возможностей педагогики и государственного управления в области воспитания можно отметить: к настоящему времени педагогика накопила значительный арсенал инструментов: технологий, форм и методов воспитательной работы. Государство заинтересовано в корректировке системы ценностных ориентаций нового поколения: в последние годы заметно увеличилось число государственных программ, которые призваны развить чувство патриотизма, социальную активность личности. При этом следует отметить, что многочисленные государственные эксперименты (прежде всего – конкурсы) в области образования одновременно с формированием инициативности, инновационного взгляда на жизнь, порождают чуждую российскому обществу индивидуализированность, конкуренцию, а не сотрудничество.

Перспективными ориентирами воспитания являются: развитие интегральных качеств личности (способность и готовность к самостоятельной и совместной успешной деятельности в условиях реальной специфической ситуации) и ориентация на повышение эффективности деятельности (достижение быстрого результата с меньшими затратами).

Постоянно анализируя сложившуюся ситуацию на протяжении последних 10-15 лет, педагоги образцового детского коллектива Клуба коллективных творче-

ских дел «Остров» (ГБОУ ДОД РМЭ «ДТДиМ») стремятся гибко реагировать и строить свою деятельность, основываясь на возможностях и потребностях современных подростков в сочетании с желаемым результатом. Клуб КТД «Остров» – это объединение, основным видом деятельности которого является социально-активная деятельность. В основе деятельности Клуба лежат идеи развития детского коллектива А.С. Макаренко, Фрунзенской Коммуны г. Ленинграда под руководством И.П. Иванова и Ф.Я. Шапиро, О.С. Газмана, Ш.А. Амонашвили, В.А. Сухомлинского, И. Фришман, А.К. Бруднова. Целью Клуба КТД «Остров» является создание условий для постоянного роста, саморазвития и самовыражения человеческой личности в процессе организованного коллективного творческого взаимодействия по преобразованию окружающей среды.

В соответствии с целью в центре воспитательной системы Клуба находится социальное формирование личности. Социальное формирование личности не может осуществляться на основе набора дел, мероприятий и занятий; оно реализуется через гибкую интеграцию следующих процессов:

Организация микросоциальной среды – детского коллектива. В ККТД «Остров» формирование детского коллектива происходит в соответствии с теорией диалектики развития воспитательного коллектива А.С. Макаренко. Согласно теории, развитие воспитательного коллектива представляет собой динамическую систему стадий, где каждая предыдущая стадия отличается от последующей характером взаимоотношений между педагогом и воспитанниками, между самими детьми, отношением к другим коллективам, к событиям и явлениям окружающей жизни. В диалектике воспитания коллектива параллельно развивается социальный опыт воспитанников, социальные установки личности.

Организация социально-активной деятельности (с целью ориентировки в системе связей, центрирования вокруг выбранного главного направления, освоения новых ролей). Содержание социально-активной деятельности выстраивается на основе:

– традиционных коллективных социально-ориентированных творческих дел (проект «Мы живем в Марий Эл», серия интерактивных программ «Новогодние Чудеса», проект «Учителями славится Россия», социально-патриотический проект «Мгновения Великих Побед» и другие);

– городских и республиканских лагерей социально-активных организаторов «Импульс», проходящих в каникулярное время;

– учебных занятий (литературное творчество; актерские игры; оформительство; игра на барабанах; человековедение, коллективные творческие дела);

– организации органов самоуправления (позволяющих совместно с педагогами определять перспективы дальнейшего развития): выборные дежурные команды; организация системы чередования творческих поручений через организацию работы «учреждений» объединения.

Обеспечение воспитанников широким кругом общения (расширение и углубление общения).

Активизация процесса самосознания (самоопределение, самореализация, самоутверждение, самооценка).

В ходе выстраивания воспитательной системы, Клуб КТД «Остров» постоянно работает в режиме инноваций, причем инновационная деятельность связана с изменениями форм организации образовательного процесса, с формированием новых методов и технологий процесса воспитания, с выработкой новых форм работы, с изменением содержания образовательной программы.

Пожалуй, одной из существенных инноваций в деятельности Клуба КТД является новая технологическая форма организации образовательного процесса – интегрированная педагогическая технология «Импульсные пазлы» (далее – «ИПТ «Импульсные пазлы»), на которых строится образовательный процесс объединения. ИПТ «Импульсные пазлы» предполагает такую организацию занятия, в ходе которой интегрируются несколько видов деятельности и в заключительной части обязательно достигается педагогический результат. ИПТ «Импульс» в своей основе имеет, с одной стороны, технологию коллективного творческого дела, с другой – механизм организации так называемой «вертушки». Вместе с тем, инновационная педагогическая технология имеет и некоторые существенные отличия, вызванные новыми требованиями современности.

На сегодняшний день опыт использования спектра инновационных воспитательных технологий Клуба КТД «Остров» в силу своей результативности и эффективности стабильно реализуется не только на уровне детского объединения, но и постепенно распространяется в местном сообществе через проведение проектов городского и республиканского уровней.

*Демб А.С. (Израиль, Модиин),
Захаров К.П. (Россия, Санкт-Петербург)*

КОММУНАРСКИЙ СБОР

Контекст появления понятия «коммунарский сбор» (КС). Понятие «коммунарский сбор» по нашему мнению появилось вместе с коммунарским движением. Сегодня это общественное явление хорошо изучено и описано. Коммунары 60-80-х годов, уже прошлого столетия, – это наиболее активная часть молодёжи, которая не хотела мириться с засильем формализма и бюрократии в комсомольских и пионерских организациях Советского Союза, с их монополией на проявление общественной активности и создало своё движение, свои коллективы, клубы, которые назывались КЮКами (клубы юных коммунаров), КИМами (клубы имени Макаренко).

В 80-х годах прошлого века это движение насчитывало, по мнению С. Соловейчика, более 300 тысяч юношей и девушек. А началось всё с Игоря Петровича Иванова. Правда многие коммунарские коллективы отрицали своё происхождение от коммуны юных Фрунзенцев (КЮФа) и коммуны имени Макаренко (КИМа) в Ленинграде, и считали, что зародились самостоятельно, по велению своей души и сердца. Мы оставим этот спор в стороне и рассмотрим то, что объединяло практически все коммунарские коллективы. А таким объединяющим организационным началом являются коммунарские сборы – Осинки, Веснянки (иногда Маёвки). Будем в дальнейшем коммунарский сбор писать с большой буквы «Сбор», а собрание людей в конкретный момент времени будем обозначать с маленькой буквы – «сбор».

Итак, коммунарский Сбор – это дело КЮКа. Клуб задумывает его (на своём общем сборе), готовит его (по советам дел), проводит и подводит его итоги (опять же на общем сборе клуба). Можно сказать, что коммунарский Сбор – это коллективное творческое Дело КЮКа (мы специально написали это слово с большой буквы – «Дело» – для отличия от других дел, из которых состоит большой Сбор и повседневная жизнь клуба).

Это важный момент, так как если попробовать провести Сбор без коллектива единомышленников, которые имеют организационный опыт проведения подобных Дел, то даже при соблюдении всех организационных форм коммунарского Сбора может получиться серое невзрачное мероприятие. Говорить о том, что коммунарский Сбор – как организационная форма всегда достигает результата нельзя. Но с другой стороны, если кто-то захочет попробовать, то отговаривать его мы не станем – дерзайте, может быть у Вас и получится.

Первое определение КС. *Коммунарский Сбор (1) – это коллективное творческое Дело коллектива единомышленников (КЮКов, КИМов и других коммунарских объединений), имеющих опыт совместной коллективной творческой деятельности.*

Что должно быть решено до начала Сбора?

1. Для начала тем, кто задумал провести Сбор, следует ответить на вопросы – Для чего это Дело нужно? Зачем его проводить? Что считать удачным Сбором, а что нет? Что это даст вашему объединению?

Коммунарские коллективы проводили Сборы преследуя как минимум две цели. Внутреннюю – рост организационных умений и навыков своих членов, раскрытие их способностей и дарований за счёт решения более сложных задач, с которыми в обыкновенной школьной, досуговой и дворовой жизни они не сталкиваются. И внешнюю – привлечь в свои ряды тех юношей и девушек, которые разделяют их взгляды, убеждения и готовы стать их соратниками.

Соответственно все участники сбора должны были понять, а кто такие коммунары, что они делают, чем занимаются, какие имеют взгляды и убеждения, ка-

кие ценности разделяют, по каким законам живут? И в Сборе это должно быть отражено. Как правило, коммунаским коллективом готовилась театрано-музыкальная композиция, которая показывалась в первый день Сбора на вечере знакомств и отражала жизненную позицию членов клуба.

2. Проводилось коллективное планирование Сбора на общем собрании клуба: выбирались комиссары и командиры отрядов, намечалась тематика и основные дела каждого дня сбора, определялись службы сбора, решалось какие делегации из дружественных объединений следует пригласить, определялось место проведения Сбора и число участников.

В результате коллективного планирования выбирался СБОРКОМ (сборный комитет) Сбора во главе с Комиссаром Сбора (слов «Комиссар» мы написали с большой буквы, чтобы отличать его от слова «комиссар», который стоит во главе отрядов Сбора или от комиссара, стоящего во главе одного дня). Комиссар отвечал за весь Сбор и решал все вопросы, связанные с его подготовкой, проведением и обсуждением. Естественно, что это был наиболее опытный член клуба (иногда взрослый – педагог, студент или старший член клуба). Он же вел школу комиссаров и командиров, которые будут возглавить работу отрядов Сбора. По каждому дню Сбора выбирался комиссар дня, который отвечал за все дела дня. Также по каждому делу выбирались руководители советов дел. Руководил ими комиссар дня (иногда он руководил и советом дела). Кроме того, выбирались комиссары служб сбора (или просто командиры сводных отрядов).

Итак, получается, что практически весь Клуб занимается подготовкой к Сбору. Давайте посчитаем. Допустим, проводится «Веснянка» (Сбор в весенние школьные каникулы) на 5 дней. К примеру, на Сборе 10 отрядов по 12-15 человек в каждом. Это 10 комиссаров и столько же командиров отрядов – 20 человек. Каждый день проводится по 3-4 дела, во главе каждого стоит свой совет дела – около 15-20 дел и столько же руководителей. Все службы Сбора состоят из членов клуба, за исключением Хоззвода, который каждый день состоит из разных представителей отрядов. Это ещё около 15-20 человек. Получается около 60 юношей и девушек активно занятых в подготовке Сбора, а остальные члены клуба входят в советы дел (многие одновременно и в несколько). Получается, что если в КЮКе около 100 человек, то Сбор – это Дело для всех кюковцев. Правда в реальной жизни наиболее активные члены клуба руководят несколькими советами дел, а иногда и комиссары берут на себя ещё и руководство советом дела Сбора.

Так складывалась организационная структура Сбора (рис.1).



Рисунок 1. Структура сбора.

3. После проведения сбора-планирования «Веснянки» («Осинки»), начинался не менее ответственный этап подготовки. Все выбранные группы начинали свою работу по подготовке Сбора.

1) Комиссар Сбора собирает **СБОРКОМ** для определения общей тематики каждого дня Сбора. Составляется его примерный план проведения. Комиссар же руководит службой оповещения, которая отвечает за привлечения ребят на Сбор, продумывает условия участия в Сборе (что нужно принести с собой, плата за питание, сменная обувь, одежда и пр.). Также комиссар Сбора рассматривает варианты приглашения делегаций на Сбор, их численный и возрастной состав.

2) После того как составлен план Сбора, начинают собираться **советы дел** и готовить дела Сбора. Советы дел могут давать свои советы, рекомендации руководителям служб Сбора, советоваться с Комиссаром Сбора и другими членами Сборкома для лучшего проведения дела. Возможен и такой вариант, когда подготовка части дела поручается какому-либо отряду. Тогда это обязательно согласуется с комиссаром и командиром отряда.

3) **Службы Сбора** начинают свою работу, как с учётом тематики дней Сбора, так и с учётом рекомендаций и пожеланий советов дел. Кроме этого у них остаётся простор и для собственного творчества по реализации своих задумок, как новых, так и старых, т. е. тех, которые не были реализованы на прошлых Сборах. Во главе этих служб, как правило, стоят старички клуба, которые имеют опыт участия в работе этой службы Сбора. При необходимости службы Сбора могут обращаться за помощью к отрядам через командиров и комиссаров. Командир хозввода договаривается о помещении, где будет проходить Сбор, подготавливает

спальные места (если Сбор многодневный), решает вопрос с питанием участников, с уборкой помещений Сбора и пр.

4) Комиссар Сбора начинает работу **школы командиров и комиссаров** (ШКК). В программе этой подготовки обязательно изучение книги А.Н. Лутошкина – «Как вести за собой?!». По своей сути это школа юного лидера. Комиссары – это старички клуба, которые были, как минимум, в роли командира на одном из Сборов. Они исполняют роль вожатых, которым нужно сдружить, сплотить первичный коллектив Сбора – свой отряд. Командиры – это первые помощники комиссара, они имеют опыт жизни на сборе, хотя бы в качестве рядового участника.

Комиссар и командир выращивают на протяжении всего Сбора из своего отряда коллектив, общину, коммуну. Для этого у них есть все возможности Сбора, а также своё отрядное время. По численности первичный коллектив колеблется от 7 до 15 человек.

Сплочённые дружные отряды – залог успеха Сбора, поэтому подготовке комиссаров и командиров отрядов уделяется самое пристальное внимание не только Комиссаром Сбора, но и всеми «старичками» Клуба

Комиссары и командиры отрядов продумывают свои возможные действия до начала Сбора и делятся своими задумками с другими руководителями отрядов, советуются со старейшинами клуба.

К началу Сбора им нужно подготовиться и подготовиться: 1) вариант деления участников Сбора по отрядам (возможны самые различные варианты, но, как правило, стараются, чтобы отряды были разновозрастные); 2) форму проведения сбора-знакомств (как внутри своего отряда, так и со всем Сбором – службами Сбора, его законами, другими отрядами); 3) варианты названия отряда, его эмблемы, девиза, речёвки, песни и т.д.; 4) варианты представления своего отряда на общем сборе-знакомств; 5) особенности проведения ежевечернего огонька своего отряда; 6) как будут выбирать дежурного командира каждого дня, как будут обсуждать его работу на вечернем огоньке, каким отличительным знаком он будет обладать и т.д.; 7) варианты участия в делах Сбора, возможно, что им уже будут даны рекомендации советов дел; 8) к проведению одного из дел только своего отряда (или совместного дела с другим отрядом); 9) к проведению одного из дел для всего Сбора (в случае, если отряду дано такое поручение); 10) к участию в делах и выполнению заданий служб Сбора (которые должны быть оговорены заранее).

Заканчивается этап подготовки Сбора. Назначена дата и время прихода его участников. Продуманы все дела Сбора. Готовы комиссары и командиры отрядов. Уже вывешено первое оформление – место общего сбора всех участников. Определены отрядные места и спальни, готова принять посетителей столовая.

Определение второе. **Коммунарский Сбор (2)** – это проба сил коммунарского объединения, насколько его участники готовы справиться с поставленными зада-

чами и прожить вместе с пришедшими ребятами эти дни так, чтобы они стали ярким, запоминающимся событием для всех его участников на всю жизнь.

Проведение Сбора. Определение третье. **Коммунарский Сбор (3)** – это процесс, в котором происходит активное взаимодействие всех его участников и для которых он становится ярким эмоциональным событием их личностного роста. И это справедливо от новичков, кто первый раз соприкоснулся с жизнью коллектива, до старичков клуба, которые руководят Сбором. Предположим, что перед нашим мысленным взором проходит вся клубная жизнь Комиссара Сбора (мы коснёмся в основном такого дела как Сбор, хотя есть ещё и другая жизнь КЮКа). Её можно представить таким образом:

1. *Новичок* – первый раз пришёл на одно из дел клуба или на Сбор (Осинку или Веснянку).
2. *Дежурный командир* отряда Сбора.
3. *Член клуба* – принял решение участвовать в жизни клуба.
4. *Командир отряда* – вместе с комиссаром стоит на отряде.
5. *Член совета дела* по подготовке дела на Сборе.
6. *Комиссар отряда на сборе*.
7. *Руководитель совета дела* одного из дел Сбора, член Сборкома.
8. *Участник* одного из сводных отрядов Сбора (служб).
9. *Руководитель (комиссар) одной из служб Сбора*, член Сборкома.
10. *Комиссар* одного из дней Сбора – полностью отвечает за все дела этого дня, координирует работу советов дел и служб Сбора, член Сборкома.
11. И, наконец, *Комиссар Сбора* – человек, который отвечает за весь Сбор от начала до конца, руководит Сборкомом.

Получается, что за 2-3 года любой новичок может пройти от 7 до 11 ступенек своего личностного роста. На каждой ступеньке растёт его ответственность за общее дело клуба, но растут и его организационные навыки, больше раскрываются его способности и дарования. Все ребята придя в клуб начинают делать что-то такое о чём даже и не подозревали, раскрываются с самых неожиданных сторон, открывают свои самые глубинные таланты. Ребята начинают писать песни, сочинять стихи, музыку, рисовать, заниматься дизайном, писать сценарии, составлять литературно-музыкальные композиции, иллюстрировать любимые книги, снимать фильмы по своим же сценариям, много читают, обсуждают прочитанное в отрядах, смотрят вместе фильмы и участвуют в диспутах. И высказывание одного известного классика о том, что только в коллективе возможна подлинная свобода личности, расцвет её способностей и дарований, на коммунарском Сборе воплощается в жизнь. Сбор для его участников становится настолько ярким образовательным событием, что многие ребята измеряют свою жизнь «до Сбора» и «после».

Определение четвёртое. **Коммунарский Сбор (4)** – это особая атмосфера, особая среда для расцвета всех способностей, дарований, талантов каждого его участника, но в особенности организационных умений и навыков, организационной компетентности всех его организаторов.

В любом коммунарском Сборе есть дела, которые повторяются изо дня в день. К этим делам относятся: 1. Отрядный Огонёк. 2. Общий сбор знакомства. 3. Общий сбор подведение итогов дня. 4. Совет командиров и комиссаров. 5. Собрание СБОРКОМа. 6. ЛЭП – любите эти песни. 7. Прощальный сбор подведение итогов Сбора.

1. *Отрядный Огонёк.* Это не только подведение итогов дня в кругу, как минимум по трём вопросам – Что сегодня было хорошо? Что плохо? Что нужно сделать, чтобы завтрашний день стал лучше? Это и обсуждение работы дежурного командира, и выборы дежкома на следующий день. Это и предложения дежкому по тому, что нужно сказать на общем вечернем сборе, кого отметить, кого похвалить, как оценить работу Комиссара Дня? Ведёт вечерний отрядный огонёк командир отряда, а комиссар ему помогает, если есть в этом необходимость. Командир и комиссар – создают настрой Огонька, подбирают песни, задают тон разговора. Не обязательно Огонёк проходит при свечах (это скорее атрибут прощального огонька), но ведущие стараются разнообразить это действие – как? Это их творчество. Кто-то рассказывает интересные истории, кто-то пишет стихи, а кто-то исполняет песни под гитару, кто-то на каждый Огонёк приносит интересную реликвию - книгу, картину, амулет и пр.

Существуют негласные правила проведения обсуждения дня. Одно из них – начинают разговор с самого малоопытного члена отряда, кто первый раз на Сборе. Ведь если начнут говорить более опытные ребята, то новички будут стесняться и могут вообще промолчать. Другое правило заключается в том, что если ты не можешь ничего сказать положительного о дне, о работе дежурного командира или по любому другому вопросу, то лучше не говорить вообще. Из этого совсем не следует, что коммунары говорили только о хорошем. Они говорили обо всём, и критика их всегда была справедлива, аргументирована и полезна для отряда, Сбора. Это правило для тех, кто не умеет ничему радоваться, а только вносит пессимистические настроения.

Среди Огоньков особо выделяются огоньки-знакомства и огоньки прощальные. Если можно было бы снять на плёнку эти два огонька, между которыми пролегал Сбор, то ярко бросилась бы в глаза та перемена, те изменения в ребятах, в отряде, которые произошли за дни Сбора. И песни поются по-другому, и говорят все без исключения, и орлятский круг стал роднее и ближе.

2. *Общий сбор-знакомства.* На этом собрании всех участников выступают и представляют свои родившиеся коллективы не только отряды Сбора, но и СБОРКОМ, все службы Сбора, все делегации, которые приехали из других городов и обязательно выступает КЮК со своей композицией, рассказывающей о Клубе. Это всегда яркое начало Сбора, дающее настрой на все последующие дни. Всегда по-разному и красочно оформлялся задник, пространство сцены, зала. И обязательно оформители писали названия всех отрядов Сбора, заключив их в самые

различные формы – это могли быть пожелтевшие листья на «Осинке» или нежные зелёные листочки «Веснянки», иногда названия отрядов можно было прочесть в шариках, а иногда в свитках папируса. Но для каждого Сбора оформители старались не повторяться.

3. *Общий сбор* подведение итогов дня. Каждый день Сбора заканчивается общим собранием. Все отряды собираются после вечерних огоньков и рассаживаются по кругу (как правило, в актовом зале, рекреации или столовой). Звучит песня – «*Спокойно, дружище, спокойно, у нас ещё всё впереди...*». Ведущий – Комиссар дня, ему помогает Комиссар Сбора. Выступают дежурные командиры от каждого отряда. Обсуждение идёт по тем же вопросам. Если кто-то желает, то он может дополнить своего дежкома или высказать своё личное мнение по любому поводу. Заканчивается общий сбор подведения итогов дня также песней – «*Сумерки землю окутали нежно, звёзды по небу рассыпались вдруг...*». Общий сбор подведения итогов не должен быть длинным – высказались по делу, благодарили наиболее запомнившихся участников, а в конце вставали в орлятский круг, желали всем доброй ночи – «*День отшумел, и ночью объятый Сбор наш отходит ко сну...*» и расходились по спальням.

4. *Совет командиров и комиссаров*. После общего сбора остаются командиры и комиссары отрядов вместе с Комиссаром дня (приглашаются руководители делегаций). Комиссары говорят о Сборе глазами своих отрядов. Особо обращают внимание на новичков Сбора, на их настрой, на их отношение к происходящему на Сборе. Думают, а как их увлечь Сбором, как помочь найти своё место в отряде, Сборе. Отдельно говорят о дежурных командирах, об их первом организационном опыте. Так же обсуждают вопросы отрядной жизни, но с точки зрения организаторов Сбора. Если на Сборе есть делегации, то после совета командиров и комиссаров они могут остаться на своё собрание, если в этом у них есть необходимость.

5. *Собрание СБОРКОМа*, которое иногда происходит параллельно с советом командиров и комиссаров. Собираются руководители служб Сбора, Комиссар дня, руководители советов дел прошедшего и предстоящего дня. Это всё члены КЮКа. Тут уже идёт обсуждение на другом уровне, на уровне тех, кто задумывал сам Сбор, кто его организовал и проводит. Обсуждается насколько он идёт правильно, что следует изменить, на что обратить внимание. Ведёт это обсуждение Комиссар Сбора. Здесь уже не устанавливают правил, регламента, а обсуждают то, что считают нужным для пользы общего для всех Дела. Комиссары и командиры отрядов могут присутствовать на обсуждении дня Сборкомом.

6. *ЛЭП (любите эти песни)*. Коммунары поют на Сборе каждую свободную минуту. Становятся в орлятский круг и начинают петь. Но когда в плане дня стоит ЛЭП, то это означает, что будут разучивать новые песни. Раньше песни писали на плакатах и вывешивали для всеобщего обозрения. Сейчас для этих целей хорошо

подходит мультимедийная аппаратура, которая без труда проецирует любой текст на экран.

7. *Прощальный сбор*. В последние годы КЮК проводил это дело в форме театрализованного представления под общим названием «Голубая лампа». Совет дела готовил общую канву, прописывал сюжет, репетировал, служба оформителей меняла зал до неузнаваемости. Каждый отряд получал задание и выступал по ходу проведения «Голубой лампы». Расходиться всем совершенно не хотелось и дело затягивалось иногда и за полночь.

Законы коммунарского сбора.

1. ТВОРЧЕСТВО. Закон творчества звучит так – *«Каждое дело творчески, а иначе зачем?»*

2. ДЕЛА. Закон дела кратко можно сформулировать так: *«Не соласен – возражай, возражаешь – предлагай, а предлагаешь – делай!»*.

3. НЕ ПИЩАТЬ. Этот закон мажорного тона идёт от Антона Семёновича Макаренко. С его трудами ребята были хорошо знакомы, но самая любимая книга была всё же «Педагогическая поэма». Кратко его можно представить так: *«Даёшь мажорный тон, как нас учил Антон»*.

4. ЗАБОТА. Заботливое отношение к людям, вещам и природе выражалось у коммунаров в девизе: *«Наша цель – счастье людей!»*

5. ПЕСНЯ. Знаменитый орлятский круг стал своего рода символом коммунаров – стоящие в кругу мальчишки и девчонки, доверчиво положившие руки на плечи друг друга. Песня во все времена была и остаётся объединяющим началом любого объединения, по отношению к песне можно говорить об отношениях в коллективе. Кратко закон песни звучит так: *«Знаешь песню – пой, не знаешь – слушай!»*

6. ВНИМАНИЕ. Когда собираются вместе много людей, то бывает трудно установить тишину. Для этого есть закон поднятой правой руки. *«Если поднята рука правая, говорить не имею права я!»*

7. НОЛЬ-НОЛЬ. *«Точность – вежливость королей!»* Начинать все дела в назначенное время – значит уважать коллектив и тех, кто проводит дело.

8. ТЕРРИТОРИЯ. Все участники Сбора приходят на него добровольно, но это как правило подростки, то есть несовершеннолетние и поэтому старшие на Сборе отвечают за их здоровье и безопасность. А, следовательно, покидать Сбор можно только с разрешения старшего (как правило это Комиссар Сбора).

9. ИМУЩЕСТВО. Любой Сбор проходит в помещении, которое клубу не принадлежит (как правило это школа). А значит нужно очень бережно относиться к имуществу, которым пользуются участники Сбора. Всё должно быть оставлено так, как было. Если, по какой-либо причине случилась поломка, то либо она устраняется самостоятельно, либо решается вопрос с представителем школы о возмещении ущерба. Все вопросы использования имущества помещения для Сбора

решаются хозяйственной службой (хоззводом) до начала Сбора. Особенно оговаривается использование стен, на которых развешивается оформление Сбора и информация службы Пресса.

10. МТС. Этот закон появился сравнительно недавно и звучит как «мобильная телефонная связь». Пользоваться мобильными телефонами никто не запрещает, но их использование не должно мешать проведению Сбора. Режим телефонов должен быть переведён в беззвучный.

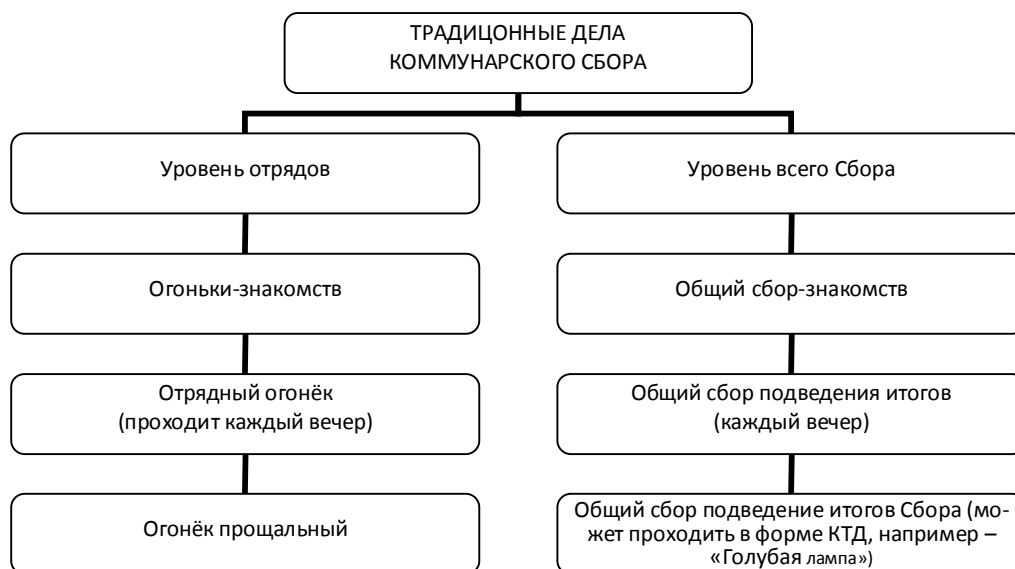


Рисунок 2. Традиционные дела коммунарского сбора

Распорядок дня Сбора (повторяющиеся действия).

Время	Действия участников Сбора
8.30	Подъём
8.30-9.00	Физическая зарядка (либо общая в спортивном зале, либо по отрядам под руководством ДК)
9.00	Сбор нового состава Хоззвода у столовой
9.00-9.30	Утренний туалет
9.30-10.00	Завтрак
10.00-10.30	Общая линейка – основной итог прошедшего дня и план на день
10.30-13.30	Подготовка и проведение утренних дел по плану Сбора (отрядных, межотрядных, общих для всего Сбора, десанты Сбора – выходы на улицу, за пределы школы)
13.00	Сбор Хоззвода у столовой.
13.30-14.00	Обед
14.00-16.00	Отрядное время которое каждый отряд использует по своему усмотрению, но тихо. Тихий час
16.00-19.00	Подготовка и проведение дневных дел по плану Сбора
18.30	Сбор Хоззвода у столовой.
19.00-19.30	Ужин
19.30-21.00	Вечернее общее дело Сбора
21.00-21.30	Отрядный Огонёк – подведение итогов дня
21.30-22.00	Общий сбор подведение итогов дня
22.00-23.00	Вечерний туалет
22.00-22.30	Совет командиров и комиссаров отрядов (СКК)
22.30-23.00	Собрание СБОРКОМа
23.00	Отбой

Примерные дела «Веснянки-02».

Время	Дело	Место проведения	Зона ответственности
I день – Организационный – «Давайте познакомимся!»			
16.00-16.30	Сбор в вестибюле школы. Распределение по отрядам.	Вестибюль школы	Комиссар Сбора Командиры отрядов
16.30-17.30	Отрядный Огонёк знакомства.	Отрядное место	Комиссары отрядов
17.30-19.00	Командный тренинг – верёвочный курс.	Спортивный зал	Совет дела СБОРКОМа
19.30-20.30	Подготовка к общему сбору-Знакомств.	Отрядные места	Комиссары и командиры отрядов
20.30-21.30	Общий сбор-знакомств.	Актовый зал	СБОРКОМ КК отрядов
2 день – Детства – «Все мы из родом детства...»			
10.30-11.30	Весёлые старты	Спортивный зал (улица?)	Совет дела КК отрядов
11.30-13.30	Фабрика – «Очумелые ручки» (подготовка подарков для детского дома)	Холлы, отряд-ные места	Совет дела
16.00-17.00	Подготовка к концерту в школе (или детском доме)	Отрядные места	КК и ДК отрядов
17.00-17.30	Проезд к месту концерта	Улица	Дежурные командиры отрядов
17.30-18.30	Концерт – «Поделись улыбкою своей!»	Школа (или детский дом)	Совет дела КК отрядов
18.30-19.00	Возвращение к месту проведения «Веснянки»	Улица	ДК отрядов
19.30-20.15	Подготовка к вечернему делу «Все мы родом из детства»	Отрядные места	КК и ДК отрядов
20.15-21.30	Вечернее общее дело – «Все мы родом из детства...»	Актовый зал	Совет дела
3 день – Фольклора – «Ой, и ты Россия, матушка Россия...»			
10.30-11.45	Потешные игры и забавы	Школьный двор	Дежурные командиры отрядов
11.45-13.30	Народные ремёсла Руси (игра по станциям)	Отрядные места	Совет дела Командиры отрядов
16.00-18.00	Подготовка к Ярмарке изготовление поделок	Отрядные места	Дежурные командиры отрядов
18.00-19.00	Ярмарка – продажа своих поделок, гуляние, кукольные забавы	Актовый зал	Дежкомы отрядов
19.30-20.00	Подготовка по отрядам к Вечерине	Отрядные места	Командиры и комиссары отрядов
20.00-21.30	Вечерина – танцы, игры, забавы, хороводы, карагоды, песни, частушки	Актовый зал	Совет дела
4 день – ГРИНА – Алые паруса!			
10.30-11.45	Подготовка к песенному фестивалю – «В нашу гавань заходили корабли»	Отрядные места	Дежкомы отрядов
11.45-12.30	Песенный фестиваль – «В нашу гавань заходили корабли!»	Актовый зал	Совет дела
12.30-13.30	Межотрядные дела по подготовке к викторине - «Знатоки творчества А.Грина»	Отрядные места	Командиры и комиссары отрядов
16.00-18.00	Викторина – «Знатоки творчества А.Грина» (игра по станциям с итоговым общим сбором подведения итогов)	Отрядные места Актовый зал	Совет дела
18.00-19.00	Подготовка к ролевой игре «Зурбаган»	Отрядные места	Дежкомы отрядов
19.30-20.00	Продолжение подготовки к ролевой игре	Отрядные места	Дежкомы отрядов
20.00-21.30	Сюжетно-ролевая игра по мотивам произведений Александра Грина «Зурбаган»	Актовый зал	Совет дела

Таким образом, мы рассмотрели понятие «коммунарский сбор» 80-х годов с различных сторон и описали условия его эффективного проведения. Надеемся, что

этот опыт пригодится современным педагогическим отрядам, которые во многом повторяют, переизобретают опыт коммунарских коллективов (сами того и не подозревая), в их практической работе с детьми.

Дёмкина Е.К. (Россия, Санкт-Петербург)

**«ПЕДАГОГИКА ОБЩЕЙ ЗАБОТЫ» КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ
«КОНЦЕПЦИИ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ
И ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ ГРАЖДАНИНА РОССИИ»**

Создавая методику КТД, И.П. Иванов вряд ли задумывался о том, что его теория, которая создавалась в советское время, спустя долгие годы, не только не потеряет своей глубины, но, также, сохранит актуальность и практическую значимость.

Рассматривая «Концепцию духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», которая является методологической основой разработки и реализации федерального государственного образовательного стандарта общего образования, можно отметить, что, важнейшей целью современного отечественного образования и одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России. Законом РФ «Об образовании» (ст. 9, п. 1) установлено, что «основные общеобразовательные программы начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования обеспечивают реализацию федерального государственного образовательного стандарта которые, обеспечивают духовно-нравственное развитие, воспитание и качество подготовки обучающихся». Таким образом, духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся является первостепенной задачей современной образовательной системы и представляет собой важный компонент социального заказа для образования. [2,4] Стоит отметить, что, и И.П. Иванов писал: «развитие личности, её способностей – самое важное; ради чего мы, педагоги с детьми» [1,5]. Таким образом, целью «педагогики общей заботы» является: раскрепощение личности, развитие её способностей к социальному творчеству, способной преумножить общественную культуру, сделать вклад в построение правового демократического общества. Итак, цели данной методики и цели современного образования совпадают.

В соответствии с обозначенной Концепцией основными принципами организации духовно-нравственного развития и воспитания являются:

- нравственный пример педагога;
- социально-педагогическое партнёрство;
- индивидуально-личностное развитие;
- социальная востребованность воспитания [2,20].

Рассмотрим, каким образом, данные принципы нашли своё отражение в «Педагогике общей заботы» И.П. Иванова:

1) Нравственный пример педагога – данный принцип отражен в одной из основных идей КТД, а именно, «учитель – это друг и советчик». И.П. Иванов отмечал, что КТД дают возможность учителю:

- развивать творческий потенциал;
- совершенствовать организаторские способности;
- изучать коллектив;
- объединить воспитанников, педагогов, родителей;
- управлять процессом развития личности школьников;
- развивать рефлексивные способности.

Но при этом, роль педагога «почти всегда скрыта», но он является «незаметным» координатором процесса, в котором участвуют учащиеся. Учителем-наставником, «со стороны», наблюдает, как происходит «вхождение в жизнь через её конструирование и обретение социальных ролей». В результате такого общения с детьми, происходит внутренний рост самого педагога, его нравственное развитие.

2) Социально-педагогическое партнерство: во время планирования и организации КТД взрослые и дети приобретают большой опыт организаторских навыков, каждый может подать идею, предложить новый способ действия, взяться за организацию определенного этапа КТД. Коллективные творческие дела – это прежде всего полнокровная жизнь старших и младших, воспитателей и воспитанников и в то же время их общая забота об улучшении окружающей жизни, в которой педагоги выступают как старшие товарищи ребят, действующие вместе с ними и впереди них. И.П. Иванов отмечал, что очень часто «взрослые... делают ребят лишь исполнителями своих планов, добиваясь пассивного послушания. «В результате, – пишет И.П. Иванов, – рождается бездумная исполнительность или привычка действовать активно, даже с инициативой, но лишь в том, что предусмотрено сверху».

[1, 98-99]. Беда не в том, что педагог ставит воспитательные цели, а в том, что только воспитательные. Но КТД это полнокровная жизнь, а не стандартный педагогический процесс. Педагогу важно понять, что основным вопросом всякого дела является вопрос: кто здесь хозяин? В методике КТД – сами члены коллектива. В подготовке и проведении КТД главное, чтобы это были дела, в которых детей и взрослых объединяли общие цели, общие жизненно важные заботы, а их отношения строились на принципах сотрудничества и сотворчества. Таким образом, реализуется принцип социально- педагогического партнерства.

3) Принцип индивидуально-личностного развития. Главной методической особенностью КТД является субъектная позиция личности. В процессе КТД воспитанники приобретают навыки общения, учатся работать, делить успех и ответственность с другими, узнают друг о друге много нового. Каждое КТД решает целый «веер» (А.С. Макаренко) педагогических задач: происходит развитие коллек-

тивистских, демократических основ жизни, самостоятельности, инициативы ребят, самоуправления, активного, гражданского отношения к людям и окружающему миру. КТД, обогащая коллектив и личность социально ценным опытом, позволяет каждому проявить и совершенствовать лучшие человеческие задатки и способности, потребности и отношения, расти нравственно и духовно. Таким образом, идут два важных процесса одновременно – формирование и сплочение коллектива, и формирование личности школьника, в результате которого реализуется ещё один из принципов «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности Гражданина России».

4) Принцип социальной востребованности предполагает, что воспитание, чтобы быть эффективным, должно быть востребованным в жизни ребёнка, его семьи, других людей, общества. Социализация и своевременное социальное созревание ребёнка происходят посредством его добровольного и посильного включения в решение проблем более взрослого сообщества. Но наиболее системно, последовательно и глубоко духовно-нравственное развитие и воспитание личности происходит в сфере общего образования, где развитие и воспитание обеспечено всем укладом школьной жизни. Полноценное духовно-нравственное развитие происходит, если воспитание не ограничивается информированием обучающегося о тех или иных ценностях, но открывает перед ним возможности для нравственного поступка. [2, 22]

Методика И.П. Иванова позволяет раскрыться каждому участнику в процессе КТД, «совершить» тот самый нравственный поступок на любом из этапов творческой деятельности. В общей заботе о деле учащиеся взаимообогащаются опытом, способностью понимать другого человека. Труд-забота (по определению А.С. Макаренко) несет в себе колоссальную нравственную силу, является основой личностного роста любого человека.

КТД будет эффективной, если реализуется с максимальным использованием интеллектуальных и духовных сил человека. Только творчески, решая жизненно-практические задачи, ребята и взрослые привыкают каждый раз анализировать все обстоятельства, жизненные ситуации, сопоставлять возможные пути решения, отбирать из них наиболее соответствующие реальной ситуации. Уровень творческого решения каждый раз колеблется, т.к. прежде всего, отражает состояние образованности, воспитанности и культуры участников общей заботы, а движение от естественно достигнутого уровня обеспечивает продвижение в развитии личности.

Подводя итоги, стоит отметить, что созданная в 60-х годах теория КТД была главным звеном в методике коммунистического воспитания. Во многом она отражала задачи и цели, которые ставила перед педагогической наукой жизнь того времени. В последние десятилетия в нашей стране произошло много изменений. Вместе с этим изменилась идеология системы развития и воспитания.

Основными задачами КТД нашего времени, являются:

- развитие личности каждого ребёнка, его способностей, индивидуальности в процессе творческой деятельности;

- формирование и развитие коллектива, а также, развитие каждого ребенка в этом коллективе.

Каждая, из обозначенных задач методики, соответствует общим целям и задачам, которые ставит перед собой современное образование.

Таким образом, мы можем рассматривать «Педагогику общей заботы» как один из способов реализации «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности Гражданина России».

Литература:

1. Иванов И.П., Энциклопедия творческих дел. М.: Педагогика, 1989
2. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А., «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности Гражданина России». М.: Просвещение, 2009.
3. Федеральный закон «об образовании» РФ
4. Борисова Л.Г., «Энциклопедия КТД продолжается» <http://upr.1september.ru/1999/upr41.htm>

Добрецова Н.В. (Россия, Санкт-Петербург)

СТУДЕНЧЕСКОЕ НАУЧНОЕ ОБЩЕСТВО «КОМПАС» КАК ОДИН ИЗ МЕХАНИЗМОВ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ И ТВОРЧЕСТВА СТУДЕНТОВ

На протяжении четырех лет на базе Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена автор статьи курирует деятельность студенческого научного общества «Компас». В данной статье предпринята попытка осмысления деятельности СНО «Компас» на основе реализации в современных условиях педагогической концепции педагогики общей заботы И.П. Иванова.

Создание СНО как межфакультетского общественного объединения студентов при кафедре педагогики в 2009 году было неслучайно. Прежде всего, инновационные процессы, развернувшиеся в начале XXI века, настоятельно требовали вовлечения представителей молодого поколения в научные исследования и закрепления молодежи в российской науке. Концепция развития научно-исследовательской и инновационной деятельности в учреждениях высшего профессионального образования Российской Федерации на период до 2015 года [4] определила курс на формирование единой государственной политики в области развития научно-исследовательской и инновационной деятельности в учреждениях высшего профессионального образования РФ. В фокусе внимания документа – вовлечение студентов и преподавателей в серьезные научные исследования, что позволит не только сохранить известные в мире российские научные школы, но и вырастить новое поколение исследователей, ориентированных на потребности инновационной экономики знаний. [4]

В свою очередь, реализация поставленных задач требовала их существенного анализа и осмысления, поскольку проводимые ранее исследования, связанные с организацией, развитием и активизацией научно-исследовательской деятельности студента (НИДС) не давали ответа на возникающие вопросы: «Как включить студентов в активную научно-исследовательскую деятельность?», «Как создать благоприятную среду для творческого развития личности студента?», «Как развивать социальную активность в сочетании с научным творчеством студентов?» и др.

Особую актуальность и практическую значимость для нашего университета вопросы организации НИДС приобретали в реалиях создания в РФ сети научно-исследовательских университетов. К этому времени в Герценовском университете, как одном из ведущих вузов страны, был накоплен определенный опыт работы по привлечению студентов к научной работе в форме студенческих научных обществ, функционирующих при кафедрах и факультетах. Однако студенческого объединения по направлению педагогики на тот момент в университете не было. Появилась идея создания при кафедре педагогики *межфакультетского объединения* студентов Герценовского университета, ориентированных на исследование педагогических проблем. В этом состояла новизна создаваемой структуры и определенная трудность, так как взаимодействовать между собой представителям разных факультетов значительно сложнее, чем студентам одного факультета. Однако стремление к установлению *интегративных связей* между студентами, обучающимися на разных факультетах, победило, и 24 ноября 2009 года представители шести факультетов, интересующихся исследовательской деятельностью педагогической тематики, впервые собрались вместе на кафедре педагогики.

После знакомства друг с другом собравшиеся обсудили перспективы предстоящей деятельности, избрали актив, приняли решение собираться на общие заседания для обсуждения запланированных и назревших вопросов не реже одного раза в месяц. Тогда же родилась идея дать новорожденному студенческому сообществу ёмкое наименование: *Коллектив Оригинально Мыслящих Педагогически Активных Студентов*, а коротко – «КОМПАС».

Деятельность СНО изначально строится на реализации в современных условиях педагогической концепции педагогики общей заботы И.П. Иванова. [1; 2; 3; 7] Координация работы сообщества осуществляется по четырем направлениям деятельности: информационное, организационное, методическое и направление по связям с общественностью. Для обмена информацией создан электронный почтовый ящик и открытая группа со своей страницей вКонтакте, а год спустя – сайт СНО как *ресурс для научно-исследовательской работы студентов* и важное средство *информационной поддержки* организации коллективных исследований.

Обращенность к педагогическим идеям И.П. Иванова при организации деятельности СНО «Компас» обусловлена тем, что по своей сути они направлены на воспитание и развитие личности в групповых отношениях. *Отношения*, как известно, являются ключевым элементом педагогики общей заботы. [6] В сочетании с *организацией* (самоуправление – коллективная организация жизни) и *деятельностью* (коллективной и творческой) отношения составляют «три кита» методики коллективной творческой деятельности, а в нашем случае – и коллективной исследовательской деятельности.

Программа коллективной исследовательской деятельности межфакультетского СНО «Компас» строится на следующих *принципах*: социально полезная направленность деятельности студентов и педагогов; сотрудничество на основе единства товарищеского уважения и товарищеской требовательности; «многоролевой» характер и романтизм научно-исследовательской деятельности; научное творчество.

Главные принципы развития СНО:

- Орган студенческого САМОуправления в отличие от классических подразделений университета, выполняющих инструкции «сверху», строит свою деятельность на *принципах* периодической сменяемости актива, коллективного планирования, обязательного анализа общих дел, отношений, поступков. Задачей СНО «Компас» является защита интересов студентов, интересующихся проблемами педагогики, организация наиболее комфортных условий для развития научного педагогического творчества этих студентов.

- Максимальная открытость для всех желающих: выполнить условия вступления в СНО достаточно легко, кроме этого большинство мероприятий открыты для всех.

- Направленность на интеграцию и сетевую работу: стремимся преодолеть границы между разными факультетами и кафедрами, между разными курсами и уровнями образования (бакалавриат и магистратура).

- Полная прозрачность в работе.

- Упор на проектные межфакультетские и межкафедральные команды.

Деятельность СНО осуществляется на основе годового круга событий и творческих дел, разрабатываемого в соответствии с проводимой на кафедре и факультете научно-исследовательской работой и скоординированного с отделом организации и сопровождения научно-исследовательской деятельности Управления научных исследований университета.

Организационные формы работы СНО направлены на вовлечение студентов в разнообразные формы научно-исследовательской деятельности в соответствии с их интересами и склонностями: получение студентами умений работать с научной литературой, формирование культуры научного исследования; подготовка и проведение научных конференций, семинаров, «круглых столов», участие в студенческих научно-практических конференциях; развитие творческой деятельно-

сти членов студенческого научного общества в ходе осуществления проектной деятельности, работы над выступлениями, презентациями, подготовки к Герценовской педагогической олимпиаде, участия в конкурсах, смотрах и др.

Ведущей формой работы СНО является заседание. Основные группы вопросов, обсуждаемых на заседаниях, включают: научные доклады и сообщения студентов о результатах проделанной ими работы; семинары по проблемам выбора темы, определения целей, задач, проведения исследования, поиска литературы и приемам работы с ней; выбор методов исследования и обработки полученных количественных данных в зависимости от темы исследования; решение практических вопросов, возникающих при подготовке и написании исследовательской работы, доклада, статьи, тезисов; ознакомление студентов с конкурсами грантов, университетскими и российскими конкурсами научно-исследовательских, проектных и творческих работ студентов, проводимыми Министерством образования и науки, научными сообществами, фондами и т.п. Значительное место в тематике заседаний отводится обсуждению ключевых вопросов деятельности СНО. В первый год работы, когда проходило становление коллектива и требовалось выработать рабочие документы, обсуждению подлежал ряд организационных вопросов, связанных с определением ценностных основ деятельности СНО.

Безусловно, студенты приходят в СНО не только обсудить или получить ответы на волнующие их вопросы, поэтому ряд заседаний СНО проводится в формате дискуссий (напр., *Молодежь и наука: реальность или утопия?*»). На заседаниях, посвященных подготовке к традиционной университетской научно-практической конференции «Студент. Исследователь. Учитель», центральное место занимает обсуждение вопросов успешности подготовки и проведения исследования и его презентации перед аудиторией слушателей.

По характеру участия студентов в деятельности СНО «Компас» можно выделить три основные группы. Первая – ограничивается посещением заседаний СНО. Нельзя сказать, что это самая многочисленная по составу часть, поскольку за четыре года преждевременно делать какие-либо выводы. Во всяком случае, в первый год работы СНО количество таковых студентов было в некотором большинстве. Вторая группа студентов охотно готовит реферативные сообщения для последующих выступлений на заседаниях. Эта форма деятельности достаточно близка к УИРС. Третья часть членов СНО проводит непосредственную научно-исследовательскую работу. В их числе те, кто активно участвуют научно-исследовательской деятельности, в том числе в выполнении плановых заданий НИР кафедры педагогики. Как правило, в эту группу входят активные студенты, которые не ограничиваются выполнением индивидуальной исследовательской работы и проявляют творческую инициативу во время подготовки и участия в университетских проектах и конкурсах, объявляемых отделом организации и со-

проведения научно-исследовательской деятельности Управления научных исследований РГПУ.

В связи с этим уместно обозначить два коллективных исследования, выполненных членами СНО «Компас». Первое выполнено в рамках молодежной исследовательской команды (МИК) в 2010-2011 гг. – «*Портрет современного подростка*» на основе сбора эмпирического материала о проблемах учащихся 5-7 классов. Члены команды МИК выступали в роли мозгового центра и координатора коллективной исследовательской деятельности – так называемый совет дела по Е.В. Титовой. [5] Соответственно, сбором эмпирического материала по изучаемой проблеме занимались все желающие члены СНО. С целью изучения соотношения качественных и количественных методов в исследовании студенты изучали литературу по методологии педагогического исследования. Подборка материалов по этим вопросам осуществлялась членами СНО по микрогруппам. Итоги проведенного исследования были доложены членами СНО на **Тринадцатой межвузовской студенческой научной конференции «Студент-исследователь-учитель»** и опубликованы в **Вестнике студенческого научного общества РГПУ им. А.И. Герцена**. Коллективное исследование «Портрет современного подростка» отмечено почетной грамотой 15-й университетской выставки научных достижений, посвященной 300-летию со дня рождения М.В. Ломоносова.

Проектная деятельность СНО «Компас» в рамках университетской команды МИК получила продолжение в следующем, 2011-2012 году. Осмысление результатов, полученных по реализации предыдущего проекта, привело членов СНО «Компас» к осознанию проблем оперативного подсчета поступающих данных и сложности с ранжированием анкет при учете ответов респондентов одновременно в различных группировках. Возник замысел нового проекта «**КоМеОц: Комплексная методика оценки интересов подростков и их отношения к учебной и внеучебной деятельности**». В состав исследовательской команды СНО проекта «КоМеОц» вошли два участника из прежнего состава и три новичка, включая двух первокурсниц (ф-т коррекционной педагогики). Работая вместе с опытными участниками, девочки имели возможность для приобретения опыта на будущее, а это было важно для дальнейшего развития коллективной исследовательской деятельности в СНО.

Разработка проекта потребовала определения теоретико-методологических подходов к проблеме сбора информации; выбора метода, который позволит быстро и качественно собирать и обрабатывать ее, а также гибко изменять акценты при сборе показателей; разработки инструментария и описания использования данной методики с целью ее передачи и возможности использования другими коллективами для увеличения количества респондентов. Опыт, полученный членами СНО «Компас» в процессе проведения предыдущего исследования «Портрет современного подростка», позволил определить *содержательно-*

организационные этапы работы по разработке и созданию проекта «КоМеОц»: комплексной методики оценки интересов подростков и их отношения к учебной и внеучебной деятельности:

1) диагностика-осмысление – «инвентаризация» имеющихся методик и создание новых на основе изучения потребностей учащихся, родителей и школ; выявление готовности и возможностей самих педагогов работать с «КоМеОц», связанные с оценкой интересов подростков и их отношения к учебной и внеучебной деятельности; определение условий для продуктивного научно-методического обеспечения деятельности по использованию «КоМеОц» (ценности, мотивы, идеалы, содержание и способы деятельности, особенности общения, межличностные отношения и др.);

2) целеполагание-планирование – постановка целей; определение состава молодежной исследовательской команды (МИК) из числа членов СНО «Компас» – количество участников не регламентировано; уточнение задач, связанных с процессом создания и разработки и «КоМеОц»;

3) действие-реализация – реализация планов МИК СНО «Компас» по созданию и разработке «КоМеОц»; анализ и обобщение результатов, подготовка их к обсуждению на заседании СНО с целью последующего представления на университетскую выставку научных достижений; презентация, реализация и использование полученных материалов;

4) анализ-оценка – анализ эффективности использования разработанной «КоМеОц»;

5) последствие – внесение корректив в разработанную «КоМеОц».

В целях возможности использования анкеты в разных возрастных группах предусматривается возможность изменения структуры анкеты (вариативная часть): сокращение, или увеличение количества вопросов для изучаемых характеристик подростков, упразднение или добавление блоков (например, профориентация, толерантность, акцентуация характера, тревожность, агрессивность и др.).

Данный проект отмечен дипломом второй степени 16-ой университетской выставки научных достижений, посвященной 215-летию РГПУ им. А.И. Герцена. Таким образом, анализ достигнутых членами СНО результатов показывает, что участие в выполнении коллективных исследований содействует не только приобретению студентами навыков организации научной работы, но и обретению социального опыта работы в команде в атмосфере научного сотворчества, и это по нашему мнению самое главное.

Время стремительно и неуклонно движется вперед... При всех позитивных результатах деятельности СНО отчетливо осознаются *проблемы*, которые сдерживают развитие научно-исследовательской работы студентов и не позволяют добиться большего. Не углубляясь в перечисление всех проблем и их причины, назовем одну из основных, решением которой члены СНО «Компас» занимаются с

прошлого года. Это *низкая вовлеченность в научно-исследовательскую деятельность студентов младших курсов*. С учетом того, что значительной части студентов университета неизвестно о деятельности студенческого научного общества «Компас», свою миссию СНО в полной мере осуществить не может. И, как следствие, многие возможности, которые открываются перед студенчеством в случае контактов со СНО «Компас» попросту остаются нереализованными.

Для решения этой проблемы на сегодняшний день в деятельности СНО обозначена линия на привлечение студентов младших курсов, потенциально способных заниматься научно-исследовательской работой. По инициативе СНО «Компас» при кафедре педагогики РГПУ им. А.И.Герцена в целях создания условий для формирования мнения о престижности участия в научно-исследовательской работе был организован и проведен университетский фестиваль «Научный дебют 2013» (в дальнейшем – фестиваль). Фестиваль проводился в 2 тура: 1-й – отборочный (на факультетах), по результатам которого лучшие студенты 1-2 курсов были приглашены для участия во втором, – университетском туре. Допущенные на этот тур участники помимо выступления и ответов на вопросы по нему должны были представить комиссии аннотацию выполненного исследования и наглядный материал.

19 февраля 2013 года на кафедре педагогики РГПУ им. А.И. Герцена состоялась *заключительный тур творческого фестиваля «Научный дебют»*. За подготовку и проведение второго тура фестиваля от СНО «Компас» отвечала Анна-Мария Бернацкая с группой студентов. С обобщением опыта проведения фестиваля студентка выступила на 15-й межвузовской студенческой научной конференции «Студент-исследователь-учитель» с докладом *«Фестиваль «Научный дебют» как форма вовлечения студентов в научно-исследовательскую деятельность»*.

Анализ материалов анкетирования участников университетского фестиваля «Научный дебют», выполненный А.-М. Бернацкой, показал, что 66% респондентов ранее занимались исследовательской деятельностью в школе или учреждении дополнительного образования. Одобрительно отзываясь о фестивале, финалисты писали, что участие в фестивале позволяет студентам попробовать свои силы, проявить себя; получить большой опыт и приятные эмоции, открыть для себя новое. Участники также отмечали, что фестиваль – это событие в жизни, бесценный опыт, очень важная (исследовательская) деятельность, шаг в будущее. Все участники изъявили желание заниматься в СНО «Компас» и в настоящее время являются его членами. Подытоживая сказанное, приходим к выводу, что фестиваль «Научный дебют» является перспективной формой вовлечения студентов 1-2 курса в научно-исследовательскую деятельность. И не случайно в текущем году фестиваль «Научный дебют» включен в годовой цикл ключевых дел кафедры педагогики.

В заключение отметим, что активное приобщение молодежи к науке со студенческой скамьи – настоятельное требование времени. Обращенность к педагогическим идеям И.П. Иванова при организации коллективной исследовательской деятельности в студенческом научном обществе «Компас» создает возможности для развития социальной активности и творчества студентов.

Литература:

1. Иванов И.П. Созидание: теория и методика воспитания. – СПб.: «Аверс», ООО «Инновационное психолого-педагогическое объединение». 2003.
2. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. М.: Педагогика, 1989.
3. Иванов И.П. Наша забота // Педагогика общей заботы. – СПб: Образование, 1996. – с.16-17
4. Концепция развития научно-исследовательской и инновационной деятельности в учреждениях высшего профессионального образования Российской Федерации на период до 2015 года [Электронный ресурс]. – URL: <http://bestpravo.ru/rossijskoje/do-dokumenty/r9g.htm> (дата обращения: 05.07.2013).
5. Титова Е.В. Если знать, как действовать. – М.: Просвещение, 1993.
6. Тузова В.Л. Педагогика общей заботы [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kommunarstvo.ru/index.html?biblioteka/bibtuzped.html>
7. Царева Н.П. Сущность традиций и причины инноваций коллективной творческой деятельности [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kommunarstvo.ru/index.html?biblioteka/bibtsasus.html> (дата обращения 17.09.2013).

Душкина А.И., Мосейкова А.В. (Россия, Псковская область, Остров)

НЕСТИ ДОБРО И РАДОСТЬ ЛЮДЯМ

(из опыта работы МБОУ «СОШ №3» г. Острова Псковской области)

В школе создана воспитательная система, основанная на педагогике общей заботы И.П. Иванова. Приоритетным видом деятельности в воспитательной системе является духовно – нравственное развитие учащихся, одна из главных задач которого – воспитание чувства заботы и милосердия через деятельное участие в реальной работе. Для более эффективной работы в этом направлении был создан проект «Нести добро и радость людям». В создании проекта приняла участие творческая группа, в которую вошли: педагоги, учащиеся, родители, друзья школы.

Главная задача проекта – забота и помощь людям старшего поколения и использование их бесценного опыта. Работа ведется в нескольких направлениях:

1. С пенсионерами, проживающими в микрорайоне школы:
 - по этому направлению составлены и постоянно корректируются списки пенсионеров (сейчас их 438);
 - за одинокими пенсионерами закреплены группы ребят, проживающие на этой улице или в «пятиэтажке», каждую группу возглавляет учитель. Учащиеся

навещают пенсионеров, рассказывают о своих делах, если нужно, то ходят в магазин или аптеку, убирают в квартире, поздравляют с праздниками, приглашают на классные и школьные мероприятия;

– проводятся огоньки «В кругу друзей» на которые приглашаются все пенсионеры школьного микрорайона.

2. С пенсионерами, бывшими учителями школы:

– приглашение на школьные мероприятия;

– поздравление с праздниками;

– учителя пенсионеры ведут занятия в кружках по интересам.

3. С ветеранами войны, блокадниками, малолетними узниками концлагерей, работниками тыла:

– приглашаем их в школу для проведения уроков мужества;

– проведение вместе с ними праздников: «Этих дней не смолкнет слава», «Песня в солдатской шинели» и др.

– проведение для них огоньков в честь Дня Победы;

– выступление с концертами ко Дню Победы и Дню пожилого человека.

При реализации проекта была проделана следующая работа:

– выявление одиноких пенсионеров, нуждающихся в материальной помощи и привлечение для её оказания спонсоров;

– создан клуб интересных встреч, на заседание, которого приглашаются пенсионеры с интересной судьбой;

– составлена картотека ветеранов войны и труда, членов клуба интересных встреч;

– оформлена экспозиция школьного музея, посвященная ветеранам школьного микрорайона;

– в школе работает «горячая телефонная линия», которая помогает быстрее откликнуться на просьбы пожилых людей.

Работа над проектом способствовала созданию опыта самих воспитанников, в основе которого стал опыт общей творческой заботы о пожилых людях.

Самым большим коллективным творческим делом нашего проекта стал традиционный праздник для пожилых людей школьного микрорайона «В кругу друзей», который проводится уже в 10 раз. Подготовка к нему начинается с августа, где на педсовете педагоги вносят предложения по подготовке и проведению праздника, а с 3 сентября обсуждение проходит в микрогруппах 5-11 классов, где создается Банк идей по подготовке и проведению КТД. Затем собирается Совет дела, в него входят педагоги, учащиеся, родители и друзья школы. Из всех идей составляется план подготовки к КТД совет дает задания классным коллективам и создает творческие группы.

Творческие группы:

- группа по изготовлению сувениров
- оформительская группа (оформляет школу, выпускает газеты)
- изготовление пригласительных
- творческая группа по составлению сценария
- группа, которая находит людей с интересной судьбой
- группа по составлению презентации
- творческие группы по подготовке концертных номеров
- группа ведущих праздника

В каждую группу входят педагоги и учащиеся.

Задание классам:

1. Уточнить списки пенсионеров (на почте) – 11 класс.
2. Написать рассказы, стихи о своих пожилых родственниках – 2-8 классы.
3. Приглашение на праздник (7-10 классы посещают на дому всех пожилых людей и приглашают их на праздник. Дети выясняют, может ли ветеран прийти в школу, если нет, то 1 октября, ребята с педагогом посещают его на дому, поздравляют с праздником и дарят сувениры, изготовленные своими руками).
4. Встреча гостей (5-е классы)
5. Подготовка столов к чаепитию (10 класс)

Праздник для пожилых людей проходит интересно, весело. В его содержание входит: презентация о людях школьного микрорайона, концертные номера, конкурсы: на лучшее исполнение песен, частушек, собственных стихов, танцевальные конкурсы, конкурс знатоков пословиц и поговорок и др. Каждый гость может проявить себя в каком – то конкурсе или оформить персональную выставку своих творческих работ. На праздник мы приглашаем главу администрации Островского района, который рассказывает о том, что нового произошло в городе, о планах на будущее, также от выслушивает мнения и советы умудренных опытом людей. Наши гости очень любят приходить в школу, они считают её вторым домом, ведь здесь учились они, учились их дети, учатся внуки и правнуки. Эти встречи дарят людям старшего поколения, радость общения, новый стимул к активной жизни, удовольствие от совместного исполнения любимых песен прошлых лет. Здесь они вспоминают молодость и активно участвуют в конкурсах. Нашим гостям приятно, что в школе их знают, помнят, уважают, окружают вниманием и заботой. Обо всем этом они пишут в нашу местную газету «Островские вести», где выражают свою благодарность педагогическому и ученическому коллективу школы.

Результат проекта.

Реализация проекта положительно влияет на его участников и организаторов. Пожилые люди окружены вниманием и заботой. Нуждающиеся в помощи, получают её. Решаются бытовые проблемы одиноких стариков. Умудренные опытом

люди чувствуют себя востребованными, нужными молодому поколению. Проведен соц. Опрос среди участников проекта. Из 200 опрошенных - 194 пенсионера высказали высокую степень удовлетворенности вниманием и заботой, оказанной им учащимися школы.

Публикации статей о работе нашего проекта привлекли внимание других школ. В прошлом году идею проведения праздников для пожилых людей переняли 6 школ города и района. Надеемся со временем вниманием и заботой будут окружены все пожилые люди нашего района.

Воспитательная система, основанная на педагогике общей заботы И.П. Иванова дает положительные результаты.

Захарова А.А. (Россия, Владимир)

**ВЛАДИМИРСКИЙ ОБЛАСТНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОТРЯД «РОДНИК»:
35 ЛЕТ ВЕРНОСТЬ ТРАДИЦИЯМ**

«Мы духом молоды, пока
идем под флагом Родника»
Девиз педотряда «Родник»

Студенческие отряды являются одной из наиболее актуальных массовых форм развития молодежных социальных инициатив, включения студенчества в реализацию государственной молодежной политики. Участие студентов в данном движении позволяет продуктивно реализовывать общественный потенциал современного студенчества и способствует решению социальных проблем, профессиональной адаптации будущих специалистов, личностному росту и самоактуализации.

В 2013 году отмечается 54 года движению студенческих отрядов в России. Все эти годы студенческие отряды были хорошей школой по приобретению жизненного и трудового опыта, проверке теоретических знаний, получению навыков будущих профессий.

Во Владимирской области сегодня 86 молодежных студенческих отрядов, в деятельность которых вовлечено более 3000 молодых людей. Ведущие профили студенческих отрядов нашего региона: педагогические, строительные, сельскохозяйственные, сервисные и оперативные, и с каждым годом их количество увеличивается.

Особое внимание отводится педагогическим отрядам. Педагогические отряды – сообщества, команды, клубы вожатых, студентов педагогических учебных заведений. Создаются на временной и постоянной основе для организации и проведения детских лагерей и смен в каникулы, а также внешкольной работы с детьми по месту жительства. Участники педотрядов называют себя вожатыми, ведущими, комиссарами, мастерами и т. д.

Ценность существования студенческих педагогических отрядов не вызывает сомнения. Они, в первую очередь, – форма профориентации, одна из моделей занятости и трудоустройства молодежи, школа для развития практических знаний, умений и навыков, своеобразная подготовка к будущей самостоятельной взрослой жизни и как итог – база для формирования гармонично развитой личности гражданина России.

Педагогические отряды позволяют создать качественно новые условия для совершенствования организационно-шефской работы. В коллективе, объединенном общими задачами, возрастает интерес к работе, имеются большие возможности для накопления необходимых знаний, умений, навыков социально-воспитательной деятельности, обмена опытом, повышается ответственность каждого за порученное дело.

Владимирский областной педагогический отряд «Родник» был образован в 1978 году по инициативе обкома ВЛКСМ в связи с необходимостью создания постоянно действующего педагогического отряда для работы в областном лагере комсомольского актива «Искатель» (1966 г.). Членами педотряда стали бывшие участники смен «Искателя», комсомольские активисты, студенты Владимирского государственного педагогического института. У истоков «Родника» стояли А.Я. Паевская (ныне начальник управления по СМИ администрации Владимирской области), И.Ю. Нечаева (проректор по учебной работе Владимирского филиала Российской академии государственной службы при Президенте Российской Федерации). С этого момента «Искатель» и «Родник» начинают совместную деятельность. И «Искатель» уже трудно представить без «Родника», и «Родник» главным направлением своей деятельности считает «Искатель».

В основу работы педотряда «Родник» были положены принципы коммунарской методики И.П. Иванова, а также традиции всесоюзных лагерей «Артек» и «Орленок». За 35 лет существования педотряда «Родник» принципы коммунарской методики были переосмыслены и адаптированы в соответствии с требованиями современного общества к воспитанию будущих лидеров.

Педотряд «Родник» сегодня – это профессионально подготовленный коллектив, состоящий из студентов ВлГУ, молодых учителей и преподавателей вузов, специалистов молодежной политики. Старший комиссар педотряда на данный момент – Мазник Виктор Владимирович (консультант, руководитель группы по работе с молодежью Управления по делам молодежи администрации города Владимира). Сфера деятельности педотряда «Родник» не ограничивается проведением профильных смен для одаренных старшеклассников Владимирской области «Искатель», осенних и зимних сборов для лидеров детских общественных объединений (ДОО) области. Неотъемлемой частью работы «Родника» является организация и проведение областных и городских детских праздников, фестивалей, слетов студенческих отрядов города Владимира и области, помощь в организации фести-

валей воспитательных систем Владимирской области и областных соревнований «Школа выживания» и «Школа безопасности», организация Межрегионального фестиваля любителей бардовской песни «Макушка лета на Лысой горе». В 2011 году комиссары педотряда стали финалистами Всероссийского слета студенческих отрядов, который проходил в г. Екатеринбург, и заняли первое место в ЦФО. Помимо этого педотряд осуществляет обучающую деятельность в рамках курсов по повышению квалификации студентов-будущих вожатых на базе ВлГУ и курсов подготовки вожатых для работы в летних оздоровительных лагерях на базе Владимирского института повышения квалификации работников образования им. Л.И. Новиковой (ВИПКРО). Кроме того, профильная смена «Искатель» традиционно становится платформой для осуществления региональных и федеральных программ и проектов: Программа молодежного обмена между школьниками г. Владимира и Центрального района г. Санкт-Петербурга, Программа молодежного сотрудничества России и Северной Кореи.

Специфика деятельности комиссаров педотряда «Родник» заключается, прежде всего, в работе с детьми старшего подросткового возраста, которые являются победителями областных, региональных и всероссийских олимпиад и лидерами ДОО Владимирской области (летняя смена составляет 300 человек). Организация деятельности в рамках смены предполагает наличие двух составляющих:

- обучение в профильных школах (физико-математической, эколого-краеведческой, исторической, юридической, школы безопасности, школы журналистики и школы «Лидер»). Занятия в школе «Лидер» проводятся комиссарами педотряда «Родник».

- оздоровление, организация досуга через проведение КТД различной направленности (нравственно-эстетической, гражданско-патриотической, спортивно-туристической).

Работа комиссаров продолжается и по окончании смены в рамках отрядных и лагерных встреч, являющихся реализацией этапа последствий. Встречи проводятся в форме КТД и позволяют провести мониторинг личностного и профессионального роста участников смены.

Система подчиненности.

Старший комиссар педагогического отряда. Непосредственно руководит педагогическим составом, планирует смену, составляет и утверждает план-сетку, осуществляет ежедневный мониторинг ситуации в лагере, координирует взаимодействие педагогического отряда с администрацией лагеря.

Методическая служба обеспечивает методическое сопровождение деятельности педагогического отряда и социально-педагогическое и психологическое сопровождение жизнедеятельности детей в течение лагерной смены, разрабатывает критерии оценки качества подготовки и проведения общелагерных коллективно-

творческих дел, обеспечение музыкального сопровождения смены, выпуск общелагерной газеты.

Отрядный комиссар обеспечивает жизнедеятельность в отряде, создаёт условия для физического и духовного развития подростков, для соблюдения режимных моментов.

Старший товарищ. Помощник комиссара в организации жизнедеятельности в отряде, организации самоуправления. Проходит стажировку в подготовке и проведении занятий профильных школ «Лидер» и «Журналистика».

Принцип преемственности, положенный в основу работы педотряда «Родник», реализуется в многоступенчатой системе подготовки комиссаров педотряда. Участник профильных смен, показавший лидерские способности, по достижении 16 лет может стать старшим товарищем (помощником комиссаров на отряде). После этого, успешно окончив курсы подготовки вожатых для работы в летних оздоровительных лагерях на базе ВИПКРО «Школа Родника», получает возможность стать комиссаром педотряда. Это позволяет сохранять и передавать опыт, накопленный комиссарами «Родника», в течение 35 лет.

Таким образом, наличие богатой истории, сформированность традиций, профессионализм, сочетание молодости и жизненного опыта, пополнение отряда людьми из той же воспитательной среды, которую он сам же и создает, зарекомендовавшего себя хорошим помощником учителей общеобразовательных школ, руководителей детских объединений и организаций, позволяет сделать вывод о значительной роли Владимирского областного педагогического отряда «Родник» в формировании регионального воспитательного пространства, а также о достойном месте в развитии молодежной политики Владимирской области.

*Каплунович С.М., Каплунович И.Я. (Россия, Великий Новгород),
Алексеева Л.И. (Россия, Старая Русса)*

КОЛЛЕКТИВНЫЕ ТВОРЧЕСКИЕ ДЕЛА В УПРАВЛЕНИИ ВИРТУАЛЬНЫМ ОБЩЕНИЕМ ПОДРОСТКОВ

В настоящее время индивидуальные формы деятельности начинают постепенно вытеснять коллективные виды взаимодействия у подростков. Одной из причин этого является, на наш взгляд, повальное увлечение тинэйджерами виртуальными формами общения посредством Интернета, компьютерными играми и т.д. Педагогическая общественность очень обеспокоена этим явлением и прилагает большие усилия для возвращения детей в лоно реального общения и взаимодействия.

Однако одними призывами и декларациями, спорадическими педагогическими приемами тут делу не поможешь. Меры должны быть не спонтанными, а систематическими и иметь под собою научное обоснование их целесообразности и

эффективности. Поиск этих оснований рассматривался нами в качестве *цели* принятого исследования. Для этого мы решили отыскать психологические источники, порождающие реальное общение подростков.

Психолого-педагогический анализ проблемы позволил нам заключить, что реальное общение тинэйджеров порождается присущей этому возрасту ведущей деятельностью. Ею по известной периодизации Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина является общение как искусство построения отношений с актом самооценности. Оно может осуществляться в пяти основных формах: общественно-организационной, учебной, трудовой, художественной и спортивной (по Д.И. Фельдштейну). Нетрудно заметить, что эти формы заметно пересекаются с основными видами коллективных творческих дел (КТД): общественно-политическими, трудовыми, познавательными, художественно-эстетическими, организаторскими и спортивно-оздоровительными (по И.П. Иванову).

На этом основании мы высказали *гипотезу*, согласно которой «возвращение» подростков к реальному (не виртуальному) общению и взаимодействию друг с другом вполне возможно посредством и в рамках реализации педагогики общей заботы И.П. Иванова и, в частности, в форме организации и проведения КТД. Для этого нами была разработана целая серия этих дел. В силу особенностей учебного предмета, выбранного для использования в эксперименте (математики) мы сосредоточили свое внимание лишь на трех из них: трудовых, познавательных, художественно-эстетических. В частности, была разработана серия уроков математики, на которых по методике КТД учащиеся в группах выявляли новые свойства математических понятий, суждений, умозаключений и объектов, обнаруживали и обосновывали их эстетическую ценность, изготавливали модели различных пространственных геометрических фигур для своего кабинета математики.

Эта деятельность не заменила и не оторвала их от общения с компьютером. Однако виртуальное взаимодействие приняло несколько иное содержание и характер. В Интернете подростки все чаще и чаще начинали искать не новые компьютерные игры, а содержательные и эстетические, ранее не известные им свойства математических объектов и геометрических фигур, интересные исторические факты о развитии и становлении современной математики, и т.п. Эти поиски часто бывали коллективными. Но главное – их результаты активно обсуждались в классе на уроках и во внеурочное время.

Трехлетние наблюдения и анализ деятельности учащихся позволили нам убедиться в справедливости и верифицировать выдвинутую гипотезу. Опора на ведущую деятельность подростков, проведение обычных уроков не в традиционной форме поочередных монологов учителя и ученика, а в форме КТД показали массу преимуществ. Дети не только перестали слепо сидеть за компьютером, но и изменили цели, содержание и характер взаимодействия с ним. КТД на уроках породили и обеспечили динамичность школьных занятий и развитие неподдельной по-

знавательной активности учащихся, формирование интереса к такому традиционно трудному предмету как математика, обнаружению и переживанию новых эстетических и практических чувств красоты «царицы наук». Различные формы реального общения заняли свое достойное место в структуре разнообразной деятельности наших подростков.

Карагачева М.В., Комарова А.В., Ситников В.Л. (Россия, Санкт-Петербург)

ЗАБОТА И ОТВЕТСТВЕННОСТЬ КУРАТОРА – ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА СТУДЕНТОВ

«Воспитание сводится к тому, чтобы самому жить хорошо, то есть самому двигаться, воспитываться, только этим люди влияют на других, воспитывают их ... Быть правдивым и честным с детьми, не скрывая от них того, что происходит в душе, есть единственное воспитание».
Л.Н. Толстого

Быть просто преподавателем настоящему педагогу высшей школы недостаточно. Преподаватель транслирует знания для общей массы студентов в аудитории. А куратор находится в непосредственном контакте с каждым студентом группы. Это позволяет чувствовать студента, направлять, поддерживать, переживать и радоваться с каждым из них по отдельности и вместе со всей группой. Проще говоря, кураторство позволяет быть рядом со студентами, а не только перед ними.

Ключевые принципы и ценности нашей кафедры «Прикладная психология» коренятся в системе педагогических отношений А.С. Макаренко и И.П. Иванова. Прежде всего, на кафедре в работе кураторов поддерживаются следующие элементы системы:

- отношение творческого содружества разных поколений коллектива, что реализуется в регулярном взаимодействии студентов всех курсов и даже выпускников направления «Психология»;
- включение всех членов (независимо от возраста, опыта и квалификации) в целеполагание, коллективное планирование и подведение итогов любой деятельности с обязательной позитивной оценкой каждого, внесшего реальный вклад в достижение желаемого результата;
- сохранение традиций и ритуалов коллектива;
- бодрый, «мажорный» тон даже в самых сложных ситуациях;
- требовательное и бережное отношение к каждому члену коллектива, сформулированное А.С. Макаренко в формуле: «Как можно больше уважения к человеку и как можно больше требовательности к нему».

Основная цель работы куратора – формирование личности через процесс профессионализации, развитие стержневых, позитивных отношений студента к себе, к другим людям и к делу.

Формирование отношения студента к себе

Студенческий период отличается сложностью становления личностных черт, профессиональным самоопределением, внутренней необходимостью быть ответственным и самостоятельным, влияет на личные и профессиональные перспективы. Всё это требует большой внутренней работы студентов в ориентации на гармоничное саморазвитие, здоровый образ жизни, активную жизненную, гражданскую позиции, позитивное мышление и др., что невозможно качественно и в полном объеме осуществить без сопровождения куратора.

Формирование отношения студента к другим

Успешное и комфортное пребывание студента в университете, профессиональное и личностное становление возможно только в сочетании с позитивным опытом общения с окружающими.

Здесь основным девизом может быть известное выражение «Относись к другим так, как хочешь, чтобы относились к тебе». В значимом круге общения студентов появляются группы субъектов взаимодействия:

- Одногруппники. Неизбежно группа разбивается на микрогруппы. Возможны самые разные типы взаимоотношений. Сложности взаимоотношений всегда являются актуальной темой для разговоров и бесед, преимущественно в начале обучения, когда идет формирование коллектива и определение роли в нем каждого члена группы.

- Преподаватели. Взаимодействие с преподавателями занимает значительное место в процессе образования студентов. Нередко возникают конфликты. Роль куратора в решении конфликта достаточно велика. Он практически выполняет функцию посредника-конфликтолога. Необходимо вести работу со студентами, обучая их культуре общения. Специфика направления обучения «Психология» способствует укреплению мотивации к формированию оптимальных отношений с преподавателями.

- Студенты старших и младших курсов, как своего так и других направлений профессионального обучения. Взаимодействие с разными группами студентов происходит через преемственность и передачу традиций, обмен опытом учебной, профессиональной и досуговой деятельности.

Формирование отношения студента к делу

Под отношением к делу в данном случае понимается отношение к процессу обучения и к будущей профессии. Зачастую студенты только в начале обучения начинают осознавать свой выбор профессии. Часто возникают вопросы о специфике работы психолога, о судьбе выпускников.

Бывает, студенты сомневаются в правильном выборе профессии из-за трудностей в активном общении, которое происходит в первые недели обучения на тренингах общения. Нередко помощь куратора необходима для преодоления страха публичных выступлений. Бывают случаи, когда родители студента решают, что необходимо перевестись в другой вуз или на другой факультет. На этой стадии роль куратора достаточно велика и может выражаться в различных вариантах: ин-

формирование об особенностях профессии психолога; эмоциональная поддержка; беседа с родителями...

Формирование отношения к делу происходит и во время выполнения хозяйственных работ, которые регулярно организуются в вузе. Эта работа приучает к ответственности, аккуратности и контролю за собственным поведением.

Помощь и поддержка куратора необходима во время прохождения практики студентами. Возникает немало сложных ситуаций, которые помогают лучше понять специфику профессии и осознать свое отношение к выбранной профессии.

Стадии профессионального становления

Описанные стержневые отношения личности формируются последовательно в процессе профессионального становления, которое в период обучения в вузе последовательно проходит 3 стадии:

- **Стадия оптации (1 курс).** На стадии оптации наиболее значимыми субъектами, с которыми взаимодействует студент являются одноклассники и преподаватели.

Куратор на данной стадии становится ключевым звеном, он помогает первокурснику в решении возникающих проблем. Студент обращается к куратору с самыми разнообразными вопросами. И чем лучше контакт, тем этих обращений больше. При этом важно не столько поддерживать, удовлетворять все потребности студентов, сколько приучать к самостоятельности, ответственности и умению взаимодействовать с окружающими.

- **Стадия адепта (2-3 курс).** Как правило, соответствует 2 и 3 курсу обучения. Студенты осваивают профессию уже не только во время лекционных и практических занятий, но и в ходе учебных практик, курсовых исследовательских работ. В этот период часто происходит ослабление мотивации к обучению. Некоторые студенты начинают совмещать работу и учебу, пропуски занятий по неуважительной причине встречаются все чаще. Как следствие часто снижается успеваемость.

- **Стадия адаптации (3-4 курс).** Приходится на 3 и 4 курс и в течение некоторого времени после окончания вуза. На этом этапе студенты знакомятся с реальной профессиональной деятельностью, выходят на финишную прямую, начинают осознавать ценность приобретаемых знаний и умений в ходе обучения, ощущают себя старшими по отношению к остальным студентам, обучающимся на кафедре.

Границы этих этапов выделены условно, так как у каждого человека развитие происходит по-разному, стадии могут сменять друг друга раньше условных границ, и наоборот, одна стадия может быть так и не преодолена за весь период обучения.

Программа работы куратора на разных стадиях профессионального становления студентов				
Стадия	Задачи	Содержание воспитательной работы	Формы воспитательной работы	Специфика деятельности куратора
1 курс	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Формирование отношения к себе.</i> • Принятие студентом новой социальной роли: • Формирование представления о новых условиях обучения, проживания в общежитии; • Адаптация к новым условиям обучения и образу жизни; • Формирование позитивного отношения к новому статусу; • Формирование ценности отношения к собственному здоровью; • Формирование гражданской позиции. 	<ul style="list-style-type: none"> • Понятие о роли студента и ее особенностях • Специфика обучения в вузе, в том числе в Петербургском государственном университете путей сообщения: история и современность • Права и обязанности студента ПГУПС • Понятие о здоровье и здоровом образе жизни 	<ul style="list-style-type: none"> • Спортивно-историческая игра «Тайны Юсуповского сада» • Университетская игра «Сокровища семьи Юсуповых» • Творческое дело - коллаж «Я – студент!» • Создание индивидуальных портфолио студентов • Дискуссия «Права и обязанности современных студентов» • Дискуссия в форме Джеффа «Использование ненормативной лексики в современной жизни» • Творческий суд на тему «Вредные привычки» • Акция «Будь здоров!» • Посещение музея гигиены • Личное общение со студентами • Традиционное творческое коллективное дело «Посвящение в студенты» 	<p>Работа куратора студенческой группы начинается во время формирования группы, куратор должен принимать участие в работе приемной комиссии, консультировать абитуриентов по вопросам специфики профессии и учебного заведения. Уже на данном этапе можно многое узнать о будущем студенте и помочь ему сделать осознанный выбор. Даже небольшая беседа с абитуриентом и, если возможно, с его родителями, поможет более успешной адаптации в вузе.</p> <p>На стадии оптации происходит включение студентов в коллективную творческую деятельность, опыта которой у многих студентов нет. Это требует разработки многовариантности дел; использование форм, где</p>

<p><i>2. Формирование отношения к другим.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Адаптация к новому коллективу; • Формирование отношений взаимного уважения и поддержки с одноклассниками; • Формирование отношений сотрудничества с преподавателями и другими сотрудниками университета, проявляемые в качествах: доброжелательность, толерантность, уважение, открытость и др. <p><i>3. Формирование отношения к профессии.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Формирование представления о выбранном направлении обучения; • Формирование осознанного выбора будущей профессиональной деятельности. 	<ul style="list-style-type: none"> • Система ценностей человека • Я и сверстники • Моя Родина и моя малая Родина • Роль и место кафедры «Прикладная психология» в ПГУПС • Образ студенческой группы <ul style="list-style-type: none"> • Я и профессиональное сообщество • Современная психология: проблемы и перспективы • Основные задачи кафедры «Прикладная психология» • Научные направления кафедры «Прикладная психология» • История психологической науки 	<ul style="list-style-type: none"> • Конкурс первокурсников факультета Экономики и социального управления (ЭСУ) «Это самый умный» • Круглый стол «Моя малая Родина» • Пресс-конференция «Знакомство с преподавателями кафедры» • Тренинги общения • Традиционное творческое дело «Посвящение в профессионалы» • Традиционное коллективное творческое дело (КТД) - Праздничный вечер «Новый год» <ul style="list-style-type: none"> • Акция «Психолог в ПГУПС» • Традиционное творческое дело «День психолога» • Традиционные дебаты между 1 и 2 курсом «Пси-явления» • Традиционное творческое дело «День психологического анекдота» • Посещение музея квартиры им. И.П. Павлова • Посещение музея сновидений Зигмунда Фрейда • Посещение железнодорожного музея 	
---	--	--	--

<p>2 курс</p> <p>с</p> <p>т</p> <p>а</p> <p>д</p> <p>и</p> <p>я</p> <p>а</p> <p>д</p> <p>е</p> <p>п</p> <p>т</p> <p>а</p>	<p><i>1. Формирование отношения к себе.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Поддержание мотивации к обучению на оптимальном уровне; • Культурное саморазвитие студентов; • Формирование ценности отношения к собственному здоровью; • Формирование гражданской позиции 	<ul style="list-style-type: none"> • Мотивация учебной профессиональной деятельности • Культура как система ценностей современного человека • Культура как способ организации жизни • Экология человека 	<ul style="list-style-type: none"> • Конференции с практикующими специалистами-психологами • Встречи с выпускниками • Тренинги личностного роста • Акция «Скажи наркотикам нет» • Дискуссия в форме Джеффа на тему «В Здоровом теле здоровый дух?» • Продолжение работы с индивидуальными творческими портфолио • Промежуточные аттестации • Награждения лучших студентов-психологов • Посещение театров • Посещение музеев • Личное общение со студентами 	<p>Необходимо вести работу со студентами, обучая их культуре общения. Специфика направления обучения «Психология» способствует укреплению мотивации к формированию оптимальных отношений с преподавателями. Подобные ситуации позволяют обратить внимание студентов на профессионально важные качества психолога, например, на эмпатию – умение поставить себя на место другого человека и на рефлекссию, как форму деятельности человека, направленную на осмысление своих собственных действий и поступков.</p> <p>На стадии адепта происходит включение студентов в самостоятельную организаторскую творческую деятельность. Куратору необходимо оказывать помощь в принятии студентами новой роли организатора, усиливать роль актива группы, привлекать в</p>
--	---	---	---	--

<p>2. <i>Формирование отношения к другим.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Установление дружеских отношений в коллективе, основанных на взаимном доверии и уважении; <p>Полноценное включение во внеучебную работу кафедры.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Психологическая атмосфера в коллективе: дружба и ответственность • Коллектив студентов как ценность и способ организации жизни в студенческой группе <p>Основы коллективной организаторской деятельности</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Спортивно-ролевые игры • Сюжетно-ролевая игра «Королевский бал» • Ролевая коммуникативная игра с погружением в сюжет «Ночь триффидов» • Традиционное творческое дело «Посвящение в профессионалы» • Традиционное КТД - Праздничный вечер «Новый год» 	
<p>3. <i>Формирование отношения к профессии:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Формирование реалистичного представления о выбранной профессии; • Развитие профессионально важных качеств (ПВК) 	<ul style="list-style-type: none"> • Практическая реализация психологии в сфере железнодорожного транспорта • Выдающиеся психологи России • Профессионально важные качества психолога 	<ul style="list-style-type: none"> • Традиционное творческое дело «День психолога» • Традиционные дебаты между 1 и 2 курсом «Пси-явления» • Традиционное творческое дело «День психологического анекдота» • Участие в студенческом научном обществе • Участие в профориентационной работе • Игры и упражнения на развитие профессиональных качеств 	

<p>3-4 курс</p> <p>с</p> <p>т</p> <p>а</p> <p>д</p> <p>и</p> <p>я</p> <p>а</p> <p>д</p> <p>а</p> <p>п</p> <p>т</p> <p>а</p> <p>ц</p> <p>и</p> <p>и</p>	<p><i>1.Формирование отношения к себе:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Формирование представлений о личных и профессиональных перспективах • Формирование представлений о профессиональных методах саморегуляции 	<ul style="list-style-type: none"> • Личные и профессиональные перспективы • Тайм-менеджмент • Саморегуляция 	<ul style="list-style-type: none"> • Личное общение со студентами • Деловые игры • Тренинг по тайм-менеджменту • Тренинг по саморегуляции • Итоговое оформление индивидуальных творческих портфолио и их торжественное вручение 	<p>Куратором проводится работа по стимулированию самоорганизации студентов коллективной творческой деятельности в своей группе, оказывается помощь в решении задач по организации деятельности всех групп, обучающихся по направлению «Психология». Работа куратора продолжается и после окончания студентами вуза. Часто выпускники обращаются с вопросами по поводу поиска места работы, спрашивают совета об успешной адаптации на новом рабочем месте, обращаются за</p>
--	---	---	--	--

<p><i>2. Формирование отношения к другим:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Формирование организаторских и лидерских качеств; • Формирование отношений сотрудничества со студентами разных курсов и специальностей. 	<ul style="list-style-type: none"> • Организаторская деятельность • Командообразование • Экология человеческих отношений 	<ul style="list-style-type: none"> • Сюжетно-ролевая игра «Яхта» • Коммуникативная игра «Фермеры» • Коммуникативная игра-переговоры «Строительство железной дороги» • Организация кафедральных мероприятий; • Шефство над студентами младших курсов; • Организация тренингов по командообразованию; • Организация и проведение кураторских часов у студентов инженерных специальностей; • Традиционное творческое дело «Посвящение в профессионалы» • Традиционное КТД - Праздничный вечер «Новый год» 	
<p><i>3. Формирование отношения к профессии:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Формирование профессионального самосознания через взаимодействие со студентами младших курсов; • Формирование готовности к адаптации на рабочем месте; • Формирование представлений о процессе и способах эффективного трудоустройства. 	<ul style="list-style-type: none"> • Актуальные проблемы современной психологии • Я, как психолог-профессионал • Возможности профессиональной реализации и развития 	<ul style="list-style-type: none"> • Организация и участие в научных конференциях, проводящихся на кафедре «Прикладная психология» • Игры и упражнения на развитие ПВК • Методические разработки и презентации студентов по решению прикладных проблем психологии • Решение конкретных психологических ситуаций • Круглый стол с профессиональными психологами • Традиционное творческое дело «День психолога»; • Традиционное творческое дело «День психологического анекдота» 	

Содержание и формы индивидуальной работы со студентами

Куратору особенно важно понять личностные особенности каждого, оперативно реагировать на обращения студентов и призывать к внимательному отношению друг к другу. Вопрос к группе «Как у вас дела?», чаще всего провоцирует поверхностные ответы. Поэтому необходимо проводить индивидуальную работу со студентами по трем основным направлениям:

Работа в социальных сетях. На сегодняшний день 99% студентов зарегистрированы в социальных сетях и информация, которую можно почерпнуть оттуда, может быть самая обширная и разнообразная. Общение через социальные сети часто бывает более искренним и эффективным для студентов.

Личное общение. Темы бесед могут быть различные: учеба, трудоустройство, взаимодействие с одногруппниками, преподавателями, родителями, «вторыми половинками», интересы, здоровый образ жизни, проведение досуга и др. Нередко возникают ситуации, когда требуется непосредственное общение с родителями студентов и с преподавателями.

Работа с портфолио студентов. С первого курса куратор собирает информацию всю информацию (фотографии, грамоты, благодарности и т.п.) об успехах каждого студента в учебной деятельности, активном участии в творческих делах, концертах, акциях и др. В конце обучения портфолио оформляется, добавляются пожелания от одногруппников для каждого студента. Вручение происходит на традиционном творческом деле «Посвящение в профессионалы».

Принципы реализации программы

В процессе реализации программы мы руководствуемся следующими принципами:

- Ответственность. Работа куратора – это, прежде всего, ответственность и забота о личностном и профессиональном развитии студентов. Также необходимо воспитывать личную ответственность студентов;
- Забота. Прежде всего, забота должна быть общей, т.е. забота куратора и каждого студента о благе группы в целом и каждого ее члена.
- Творческое взаимодействие. Организация творческого взаимодействия студентов и преподавателей на принципах взаимной заботы о развитии личностных и профессионально важных качеств студентов;
- Демократичность. Быть не перед студентами, а рядом с ними, не ставя себя выше, участвуя во всех мероприятиях на равных, не навязывая собственного мнения;
- Целостность. Работа куратора не может делиться на части, должна быть целостной и всеобъемлющей;
- Индивидуальный подход. У куратора не может быть единого шаблона или инструкции для действий в определенных ситуациях, они всегда зависят от ситуации и личности студентов;
- Постоянная включенность. В работе куратора нет выходных дней и отпусков, она не заканчивается с моментом выпуска студентов.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В СИСТЕМЕ КОЛЛЕКТИВНОГО ТВОРЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Каждый учебный предмет многофункционален, имеет многоцелевое назначение, но в каждом учебном предмете есть ведущая функция – та, ради которой он введен в учебный план. Ведущая функция учебного предмета предполагает обозначение его ведущего компонента. По функции и ведущему компоненту содержания выделяются типы учебных предметов. Вторым типом составляют учебные предметы с функцией формирования способов деятельности (иностранный язык, физкультура, трудовое обучение, черчение). В связи с этим межпредметное взаимодействие урочных и внеурочных занятий может проявляться как внутри- и межтипное.

Межпредметное внутритипное взаимодействие осуществляется между урочными и внеурочными занятиями по учебным предметам одного и того же типа, между внеурочными занятиями и т. д.

Внеклассное мероприятие «Олимпийская мозаика» является результатом внутритиповой интеграции предметов 2 типа (английский язык – физическая культура) по типу В-В (внеурочные занятия физическая культура – внеурочные занятия английский язык)

Актуальность. Английский язык – это язык международного общения, язык политиков, ученых, бизнесменов и спортсменов всего мира. Им пользуются участники крупных спортивных состязаний, таких как чемпионаты Европы, мира и Олимпийских игр.

Школьный предмет «английский язык» – универсален, он является средством получения информации об окружающем мире, тем самым, обеспечивая развитие личности обучающегося.

В преддверии Олимпийских игр в Сочи проведение физкультурно-массового мероприятия «Олимпийская мозаика» является актуальным, так как дает возможность обучающимся получить новые знания об Олимпийском движении, посредством английского языка.

Цель. Познакомить обучающихся с историей и традициями Олимпиад и вкладом олимпийцев в развитие Олимпийского движения, используя английский язык в качестве средства общения.

Задачи:

- Расширение знаний обучающихся о достижениях омских спортсменов – участников Олимпийских и Паралимпийских игр, используя знания обучающихся в предметной области «Филология, предмет «Иностранный язык»
- Демонстрация показательных выступлений педагогов и обучающихся лица по видам спорта, включенным в программу олимпиад.
- Развитие навыков работы в команде, интереса к коллективной деятельности, взаимодействия со сверстниками.

- Развитие интереса к видам спортивных занятий

Форма реализации: внеклассное мероприятие, в котором принимают участие: спортсмены-профессионалы, педагоги физической культуры и английского языка, обучающиеся 8-11-х классов БОУ г. Омска «Лицей № 143».

Подготовка мероприятия:

1. Создание инициативной группы педагогов и обучающихся лицея для подготовки мероприятия «Олимпийская мозаика»
2. Планирование этапов проведения мероприятия
3. Создание мультимедийных презентаций об омичах – олимпийцах.
4. Подготовка показательных выступлений по баскетболу, волейболу, фехтованию, велоспорту и художественной гимнастике
5. Формирование команд-участниц для проведения викторины
6. Подготовка материалов для проведения викторины по истории и традициям Олимпийского движения

Ход мероприятия:

1 этап – Презентация об олимпийских видах спорта, в которых омские спортсмены добились успеха (на английском языке)

2 этап – показательные выступления по баскетболу, волейболу, фехтованию, велоспорту и художественной гимнастике (представление спортсменов и комментарии на английском языке)

3 этап – викторина “What do you know about Olympic Games?”

4 этап – подведение итогов, рефлексия

Методические рекомендации:

Все этапы мероприятия проводятся на английском языке. Целевая аудитория – обучающиеся 8-х классов. Организаторы мероприятия – обучающиеся 8-11х классов – призеры олимпиад и конкурсов различного уровня по английскому языку, преподаватели физической культуры и английского языка БОУ г. Омска «Лицей №143».

Место проведения 1 этапа – актовый зал лицея, оборудование: компьютер, мультимедийный проектор.

Место проведения 2 этапа – спортивный зал лицея, оборудование: музыкальный центр, микрофон; инвентарь: баскетбольные мячи, гимнастическая лента, велосипеды.

Место проведения 1 этапа – актовый зал лицея, оборудование: компьютер, мультимедийный проектор.

Корягина Н.В., Васильева Т.В. (СПб)

КОЛЛЕКТИВНАЯ ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – ВЕДУЩАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ШКОЛЫ ТВОРЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

ГБОУ школа № 359 – одна из старейших школ Фрунзенского района. На протяжении всех лет существования учреждения педагогический коллектив уделяет большое внимание воспитательной деятельности учащихся. Коллек-

тивная творческая деятельность имеет глубокие корни в воспитательной работе школы: в 60-е годы работали в содружестве с Коммуной Юных Фрунзенцев, многие из учащихся 60-х влились в педагогический коллектив в 70-е годы, продолжая известные традиции. Критические события 90-х годов нашли свое отражение и в судьбе нашей школы. Именно в это время педагогический коллектив начал выстраивать новую воспитательную систему без единой детской организации, в основу которой и была положена методика Игоря Петровича Иванова.

На сегодняшний день в школе создана воспитательная система Школы Творческого Взаимодействия, нацеленная на воспитание человека, способного

- к жизненному самоопределению в поликультурном пространстве Санкт-Петербурга;
- к гармонизации отношений с окружающим миром, решению жизненных проблем различной степени сложности;
- к созидательной деятельности;
- к самостоятельному выбору здорового образа жизни.

Одной из ведущих технологий воспитания является коллективная творческая деятельность, благодаря которой создается коллектив учащихся, где каждому уютно, но при этом у каждого свое лицо, отношения в коллективе носят характер творческой заботы, строятся на основе смыслового равенства. В коллективную творческую деятельность включена вся школа с 1-го по 11 класс. Основными формами коллективной творческой деятельности являются коллективные творческие дела, игры, праздники, мероприятия, проекты.

Несмотря на то, что проектная деятельность – самостоятельная современная технология, мы ее организуем как Коллективную Творческую Деятельность.

В октябре 2012 года в городе стартовал социальный проект «Огонек добра». О нем ребята узнали из Интернета, рассказали педагогам в школе и вместе решили принять в нем участие. Педагоги понимали, что только в совместной деятельности можно решить эту жизненно-важную задачу, хотели рассказать, показать детям, что такое благотворительность, милосердие, сострадание и дать возможность проявить себя в конкретных, общественно-значимых делах.

Собрался Совет Дела из представителей 5-11 классов совместно с педагогами школы. На нем было выбрано одно из предложенных направлений проекта – «Помощь животным». Затем мы определились кому, чем и как мы будем помогать, как донести до всех учащихся школы значимость существующей в нашем городе проблемы бездомных животных.

В Совете Дела были определены ответственные и сформированы микрогруппы, отвечающие:

- 1) за пропаганду доброго отношения к животным,
- 2) за разработку способов сбора средств для приобретения кормов для собак,
- 3) за поиск приюта для животных, нуждающегося в помощи.

Ребята из первой группы решили пригласить специалистов, чья работа связана с животными, прочитать книги о животных, посетить выставки, спектакли. Провести в школе выставки фотографий домашних любимцев и конкурс рассказов о них. Участники второй группы решили собрать макулатуру, а на заработанные деньги приобрести корма для животных, провели беседы в классах, чтобы выяснить возможность других способов сбора кормов. Третья группа наметила пути поиска приютов.

И началась работа!

Чтобы все узнали о проблеме бездомных собак, в школе прошел незабываемый «Урок доброты», который проводила доктор медицинских наук, вице-председатель НКО «Ассоциация поддержки и развития канистерапии²» – Мальцева Мария Николаевна. Мария Николаевна обратилась к ребятам с просьбой изготовить реквизит для занятий канистерапией. Ребята начальной школы посетили школьную, районную библиотеки, где детям предложили книги о животных и рассказали об их авторах. Учащиеся средних, старших классов побывали на спектакле Упсала-цирка «Собаки». Он был поставлен по рассказу Константина Сергиенко «До свидания, Овраг», повествующий о жизни бездомных собак, который ребята заранее прочитали и обсудили в классах. Артистами были бывшие трудные подростки и беспризорники. Спектакль детям очень понравился. Учащиеся начальной школы посмотрели спектакль «Брысь» в Театре Музыкальной Комедии по приглашению главного персонажа спектакля – кота Филофея. По отзывам детей, это был спектакль о дружбе и предательстве, о заботе и безответственности. Очень многие ребята и педагоги отозвались на предложение рассказать о своих домашних любимцах и приняли участие в конкурсе рассказов и фотографий «Они живут рядом».

Ребятами был проведен мониторинг организаций, принимающих макулатуру. Им удалось найти компанию ЮВИ, которая предложила наиболее выгодные условия. В школе прошел сбор макулатуры «Бумага в обмен на корм для собак». Нам удалось собрать почти 2 тонны бумаги. На полученные деньги были приобретены корма для собак. Многие ребята принесли корма из дома.

Дети определились с приютом, выбрав приют для бездомных животных «Верность», куда с помощью депутатов Муниципального Образования «Волковское» была организована автобусная поездка. Самые активные участники проекта первыми побывали в приюте «Верность», где передали собранные корма, с восторгом пообщались с собаками и другими животными, увидели лису Алису, медведицу Глашу и волка Ярика.

Для изготовления реквизита для занятий канистерапией была создана еще одна микрогруппа. Дети, с помощью педагогов и родителей шили коврики, делали на них яркую аппликацию, выпиливали из фанеры кольца и обматывали их цветной изоляционной лентой.

² Канистерапия – один из видов лечения и реабилитации человека при помощи специально обученных собак.

По завершении проекта собрался Совет Дела, проанализировал, обсудил проект и дал оценку деятельности каждой группе организаторов проекта. По инициативе Совета дела в конце учебного года в школе было проведено анкетирование, где детям было предложено назвать самые запомнившиеся школьные дела. Приятно, что все дети отметили в своих анкетах проект «Огонек добра» как значимое, понравившееся дело. Несмотря на то, что данный этап проекта «Огонек добра» закончился, некоторые учащиеся вместе с родителями продолжают помогать приюту «Верность» и сейчас. В 2013 году многие ребята решили участвовать в проекте, выбрав тему «Помощь людям».

Педагоги, анализируя участие детей в данном социальном проекте, пришли к выводу, что именно технология Коллективной Творческой Деятельности позволила качественно довести этот проект до финала. Именно при такой организации жизнедеятельности ребят проявляется их самостоятельность, а забота становится реальной нравственной силой, потому что она общая для педагогов и ребят. В содружестве, в кругу единомышленников многие проблемы решаются успешнее и приобретается жизненный опыт: дети действуют добровольно, самостоятельно, бескорыстно, проявляя заботу об улучшении окружающей жизни.

Литература:

1. Иванов И.П., Звено в бесконечной цепи. Рязань, 1994
2. Царева Н.П., статья «Сущность традиций и причины инноваций коллективной творческой деятельности» на сайте КИМ, 2008

Крапивина Л.А. (Россия, Екатеринбург)

ЭМЕРДЖЕНТНЫЙ ЭФФЕКТ НЕВИДИМЫХ АКТИВОВ РАЗНОВОЗРАСТНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Одним из парадоксов отечественной системы образования является то, что она пытается формировать социальные знания и навыки подрастающего Человека в разновозрастных группах. В то время как культурная народная традиция всегда предусматривала иные средства, ибо общество разновозрастно. В нем есть младшие (эмоция, жажда жизни и познания мира), юные (энергия, инициатива, стремление к развитию), взрослые (сила, знания, умения, навыки) и мудрые (зрелость, мастерство, разум, опыт). А все они вместе – люди, которые очень нужны друг другу.

Ни для кого не открою какой-то новой истины, утверждая, что разновозрастное объединение (как система) искусственно создается взрослыми с целью выполнения дидактических или воспитательных задач, а разновозрастное объединение (как система) зарождается естественным образом и развивается в любом социальном объединении людей с целью обеспечения процесса межвозрастного взаимодействия. Результаты данного взаимодействия часто использовались государством при выполнении больших социально значимых целей.

Несмотря на отсутствие точного определения и понимания в науке явления **«невидимых активов»** многие исследователи разновозрастных объединений, неоднократно указывали, что такие группы особым образом сплачивают людей, позволяя им выполнять достаточно сложные социальные и воспитательные задачи.

В общем виде это явление можно охарактеризовать так: процесс создания и результаты крупных социально значимых дел усиливают связи в отношениях между людьми, определяя последовательное наращивание потенциала «невидимых активов», суммарный показатель которого, в свою очередь, создает условия для появления новых еще более значимых дел. Рассмотрим два примера.

В воспоминаниях одного из скаут-мастеров Г.В. Радецкого указано: «Во время Первой мировой войны (1914 г.) скауты несли службу связи при различных учреждениях Общества Красного Креста, работали в качестве помощников санитаров в лазаретах, организовывали бюро по подыскиванию квартир для беженцев, несли дежурство на вокзалах железных дорог для оказания помощи прибывающим семьям беженцев, оставались с детьми, когда родители уходили в город. Герл-скауты широко развивали свою помощь на питательных пунктах, в госпиталях, на складах перевязочных материалов, в детских приютах. Особо отмечали санитарную команду, сформированную из скаутов старшего возраста, которым охотно помогали младшие ребята. *Эта команда всегда бралась за особо трудную работу, (выделено Л.К.)* например, помогала при разгрузке военных санитарных поездов. Сначала скауты помогали раненым выходить из вагонов, провожали их до санитарных автомобилей и сопровождали до указанного госпиталя. Затем, дополнительно стали нести дежурства, помогая персоналу госпиталя, ухаживая за ранеными воинами и исполняя их поручения и просьбы». [1, 45]

Другой пример. Как пишет участник коммунарского движения 60-х В.Л. Ситников: «14-17 летние пацаны и девчонки разрабатывали программы переустройства окружающей жизни, искренне веря в возможность их реализации. Наш Свердловский «Алый Парус» с 1965 по 1970 год каждое лето выезжал на строительство самой крупной в Европе Рефтинской ГРЭС, где десятки девчонок и мальчишек, при участии нескольких взрослых (самой старшей из которых – Римме Варгановой, было около тридцати, а остальным «взрослым» не было и двадцати) валили лес под водохранилище, асфальтировали дорогу, помогали в строительстве гидроэлектростанции. А между летними Рефтами шла кипучая работа по «оживлению» школьного самоуправления, по организации трудовых, военно-патриотических и других творческих дел». [2, 4-5]

Добавим, что в таком сообществе достаточно быстро возникает своего рода особое внутреннее информационное пространство, которое обеспечивает всех участников межвозрастных отношений необходимой им дополнительной информацией. Ребята достаточно быстро осознают отличие этих новых

отношений, от уже имеющихся в накопленном социальном опыте, и начинают создавать социально-нравственное устойчивое воспитывающее пространство, которое не зависит и не нуждается в постоянном контроле взрослых наставников. Не являясь родственниками по крови, дети разного возраста начинают испытывать по отношению друг к другу симпатию и родственные чувства, несмотря на разницу в уровне интеллектуального, социального и физического развития.

Рассмотренные примеры важны в свете проблемы нашего изучения. Важно отметить, что связи и отношения между представителями разных поколений, которые С.Л. Рубинштейн называет *«межвозрастными»*, П.Т. Ширяев – *«семейными»*, В.Д. Семенов – *«общинными»*, С.Т. Шацкий – *«артельными»*, А.С. Макаренко – *«коллективными»*, И.П. Иванов, В.А. Караковский, Р.В. Соколов, В.Л. Ситников и другие – *«коммунарскими»*, Б.З. Вульф, В.П. Крапивин, М.И. Рожков, а так же автор данной статьи – *«разновозрастными»*, являются **системообразующим фактором, определяющим величину, мощность и предел воспитательного потенциала разновозрастного объединения.** Их характеризует эмоциональная насыщенность и социально-нравственная устойчивость. Им присуща альтруистическая и позитивная проявленность личности. Понятия чести, достоинства, дружбы, солидарности предельно выражены в них через большую силу целенаправленного коллективного внушающего воздействия на подростка, которое выполняют специальные органы совместного управления.

Внешними показателями высокоорганизованной системы управления разновозрастным объединением являются: **благотворительная направленность деятельности, коллективное планирование, коллективное исполнение и коллективная оценка сделанного, чередование творческих поручений, ротация выборных руководителей, институт временных «советов дела» при высшей власти «общего сбора», сетка традиций, многодневные «сборы», летние палаточные лагеря, коммунарский дух и многое другое.** Коллективный характер процессов в разновозрастных коммунарских объединениях отмечают многие исследователи.

Многочисленные свидетельства очевидцев подтверждают, что во время коллективных творческих дел разновозрастных коммунарских объединений: (КТД), «Радость детям», «Радость селу», «Помощь детскому дому», «Трудовой десант», «Политбой» удивляла, а порой «захватывала», непривычная атмосфера всеобщего эмоционального подъема, дружеского общения, взаимопомощи, стремления сделать всякое дело сообща. Р.С. Варганова обозначила, что главным условием эффективного функционирования такого рода объединений становится организация крупных значимых дел, которые сплачивают участников, создавая условия для проявления творчества и инициативы. [2, 26-27]

Также РВО *создает условия для испытания своих сил в проблемных «взрослых ситуациях» и создает условия для реализации возможности апробации различных вариативных форм преодоления трудностей.* Как пишет

А.Л. Загорюев, «только спустя годы становится понятно, что, с точки зрения развития личности, гораздо важнее оказалась наработка навыков поведения в ситуациях социального риска – разрушения хороших отношений (сотрудничества, дружбы, любви), риска неудачи в их создания. Социальные эксперименты, участниками которых мы становились, позволили заложить в нас фундамент того, что называют личностью» [2, 44-45].

А.Н. Лутошкин характеризует это явление как эмоциональный суммарный показатель соотношения настроений индивидуальных состояний и общего настроения как совокупности ощущений своего коллектива. [3, 58]

Г.Н. Сериков и С.Г. Сериков утверждают, что в гуманном образовании выведение системы соотношения личного и межличного во взаимоотношениях участников из равновесного (установившегося) состояния продиктовано необходимостью развития свойств личности и развития всей системы взаимоотношений. Длительное пребывание такой системы в неравновесном состоянии приводит к накоплению внутрисистемной энергии, обуславливающей переход этого состояния в равновесное с новыми изменившимися свойствами. Появление новых свойств в воспитательной системе, в свою очередь, последовательно определяет качественные изменения ресурсных накоплений ее потенциальных сил. [4, 79-81] В данной статье мы остановимся только на рассмотрении явления, которое получило в литературе название **«коммунарский дух»**.

В документальных свидетельствах и воспоминаниях многих участников коммунарских объединений утверждается, что в «коммунарстве» главное не идеи и не дела, **а именно «дух», т.е. атмосфера**, свойственная именно коммунарскому объединению [5, 79]. В.А. Караковский, применивший методику проведения коммунарских сборов в условиях массового общеобразовательного учреждения г. Москвы (800-1500 учащихся), установил, что атмосфера, возникающая во время коллективных творческих дел (КТД), **удивляет, заряжает, заражает, привлекает и высоко эффективно влияет (в воспитательном плане) на каждого участника** [6, 55].

А.С. Макаренко обозначил такую форму эмоционального проявления коллективной силы термином **«мажор»**. С.Т. Шацкий называл появление подобного эффекта в воспитательной системе **«товарищеским подъемом»**. И.Н. Жуков определял это явление как **«единение душ»**. Я. Корчак называл его **«коллективной совестью»**. В.П. Крапивин определил его как **«отрядная атмосфера»**. Последователи И.П. Иванова описывали данное явление как **«коммунарский дух»**. Как отмечают выпускники коммунарских клубов, ленинградского КИМа (И. Аванесян), объединений-последователей, входивших в состав московской коммунарской системы Хавской (М. Кожаринов, С. Тишин), петрозаводских коммунарских объединений и центров (С. Воздвиженский, Д. Рогаткин), свердловского «Алого Паруса» (А. Загорюев), пермского клуба юных коммунаров (И. Зуева, А. Басс), **в коммунарстве многих привлекал именно «дух»**.

Исследователи синергетики Э. Кемпбелл, К. Саммерс Лачс определили данное явление как «**динамичный синергизм невидимых активов**» [7, 81]. В рамках данного исследования «невидимые активы» рассматриваются как приходящие человеку и разновозрастному объединению материально не выраженные внутренние ресурсы, обеспечивающие процесс динамичного развития личности и всего РВО в целом.

«Невидимый актив» понимается как *психологический эффект, выраженный в качестве всеобщего эмоционального подъема, ярко проявленного через доброжелательное свободное общение, взаимопомощь в процессе деятельности, энтузиазм, творчество, возникающие в результате межвозрастной коммуникации.*

Важно отметить, что авторы воспитательных систем РВО использовали принцип межвозрастного сотрудничества в условиях разных организационных форм. Например, Л.Н. Толстой (школа), С.Т. Шацкий (община, клуб, детское загородное поселение), О.И. Пантюхов, И.Н. Жуков, А.С. Макаренко (патрули, отряды, дружины, колонии), И.П. Иванов (штабы, клубы, сборы, круглогодичный всероссийский лагерь), В.П. Крапивин (внешкольное разновозрастное общественное объединение).

Рассмотрим, как это происходит в РВО «Каравелла» (г. Екатеринбург)? Личность подростка, попадая в условия разновозрастных субъект-субъектных отношений самостоятельно определяется со своим местом в общем (межличном), не теряя при этом личного (индивидуального). Это происходит на основе компромиссов с собой и партнерами, в результате которых проявляется субъект-субъектная пропорция (соотношение) личного и межличного. Допуск смещения пропорционального соотношения возможен в различных вариантах рассмотрения, но нормативно-правовой фактор обеспечивает условия проверки и контроля выравнивания уровня соотношений за счет потенциала внутренних невидимых активов самой личности и всего разновозрастного объединения.

Именно **связь поколений** создает феноменальные по силе социальные условия (межличное поле взаимодействия), в результате которых различные воспитывающие силовые потоки оказываются связаны между собой, изменяя и усиливая не только потенциальные возможности воспитательного взаимодействия каждого субъекта, но и общий потенциал всей системы. Напомним, что в любой социальной, неравновесной системе наличие прямых и обратных связей объективно приводит к постоянному изменению системы, увеличивая варианты реализации сложившейся в ней неравновесности, что, в свою очередь, способствует появлению нового силового потенциала, не свойственного как компонентам в отдельности (личное), так и всей системе в целом, когда она находится в состоянии равновесия (межличное).

В качестве примера рассмотрим один из отзывов о результате реализации эмерджентного эффекта в отряде «Каравелла». Его написал Саша П. (13 лет) подросток-сирота, приехавший на одну из программ «Каравеллы» в 2010 из

Медновского дома-интерната г. Твери: «Ехал и боялся. Хотел, чтобы все, было так, как в книге В. Крапивина. Очень хотелось, чтобы было именно так, но и был страх, что меня не примут. А еще я молился, сам не знаю почему. А потом я увидел отрядных ребят. И понял, что их жизнь лучше книги. Прямо на вокзале стали происходить настоящие чудеса. Меня сразу взяли жить в настоящую семью. У меня снова (пусть всего на две недели) появились родители и бабушка. Я возвращался в детский дом без сожаления, потому что знал, что эта семья решила взять меня под опеку. Моих новых родителей и двух братьев не испугало даже, когда они узнали, что у меня есть младший брат, который живет в другом детском доме. Всего за месяц нам с братом дали российское гражданство, хотя до этого бумаги ходили где-то почти два года. Летом мы попали на парусную практику, где учились управлять яхтой, фехтовать, писать заметки, выпускать газеты, рисовать плакаты, ставить спектакли. А еще дружить по-настоящему. И это все произошло всего за полгода. Если честно, мне все время казалось, что я нахожусь в какой-то сказке, что все происходит не со мной и что все происходит как-то слишком быстро. В «Каравелле» я поверил, что чудеса делают люди. Неслучайно, в отрядном уставе есть такие слова: если в каком-то трудном деле, в борьбе один на один с опасностью или бедой я потерплю поражение, «Каравелла» придёт на помощь» (интервью в декабре 2010).

Как же работает механизм усиления и ускорения процессов в решении вопросов и проблем разновозрастного объединения? Согласно системно-синергетическому подходу, силу воздействия РВО определяет появление эмерджентного эффекта невидимых активов. Невидимые активы РВО – материально не выраженные внутренние ресурсы людей: физические, духовные, интеллектуальные. Именно **связь поколений** создает социальные условия (межличное поле взаимодействия), в результате которых **различные силовые потоки оказываются связаны между собой**, изменяя и усиливая не только потенциальные возможности воспитательного взаимодействия каждого субъекта, но и общий потенциал всей системы.

В рассмотренном примере, Саша, действительно, не просто хотел иметь семью, но и совершал конкретные действия, отражающие его состояние и желание на других людей. Эффект обратной связи, который особым образом был усилен в РВО за счет результата открытого межвозрастного общения, запустил процесс решения проблемы, результатом которой стало появление новой семьи. В настоящее время Саша и его брат уже три года живут в г. Екатеринбурге и воспитываются в приемной семье.

Выявленный тип межвозрастных отношений обеспечивает появление ощущения безопасности воспитательного пространства, а также усиление реализации субъектами адаптивной, коммуникативной, креативной функций. Как показываю результаты данного исследования, разновозрастный состав субъектного компонента во многом определяет и усложняет характер системных связей, когда каждый компонент воспитательной системы РВО

начинает выполнять функцию не одной, а всех действующих сил. При таком условии РВО создает такой феноменальный по силе уровень отношений компонентов (элементов, потоков, энергетических импульсов), который, существенно усложняет и усиливает все компоненты, функции, свойства, факторы и связи воспитательной системы, определяющие величину ее воспитательного потенциала.

Вспомним слова Я. Корчака: «особое место занимают игры, цель которых – проверка силы, познание своей цены; а это удастся достичь, лишь сравнивая себя с другими... Пятилетний ребенок может быть допущен в общество восьмилетних, а тех могут в свою очередь принять к себе десятилетние, которые уже выходят одни на улицу и у которых есть пенал с ключиком и записная книжка. Такой, старше тебя на два класса, мальчик разрешит многие сомнения, за полпирожного или даже даром просветит и обучит... Он видел утопленника, знает, как рождаются дети, и умеет из бумаги сделать кошелек. И не только говорит, что умеет, но и сделал бумажный кошелек, а мама этого не умеет». [8, 52]

Эти стихийно возникающие и распадающиеся детско-подростковые объединения тоже представляют собой своеобразные РВО, обеспечивающие целенаправленное воздействие на тот или иной состав молодых граждан, в котором формируются социальные установки, являющиеся своеобразным регулятором поведения личности в обществе. Основная причина появления все более крупных и разнообразных РВО обусловлена тем, что общество в ходе исторического процесса, по мере усложнения социальных организмов, укрупнения городов, возникновения государств и развития коллективных общностей (род-народ-человечество), постоянно пыталось выработать методы повышения эффективности приобщения всех субъектов к желаемой системе восприятия действительности и нормированного поведения в социально типичных ситуациях. На определенном этапе развития человеческой цивилизации влияние макросреды стало настолько могущественным, что, изменения естественные, непосредственные межличностные связи людей, например в семейном воспитании, на микроуровне, определило межличностные связи макроуровня.

К сожалению, социально-психологические особенности процесса появления и развития укрупненных РВО в мировой и отечественной науке исследованы пока недостаточно. Есть основания полагать, что каждая эпоха развития человечества создает особые условия для возникновения и развития нового типа воспитательной системы РВО на микро и макроуровнях.

Десятилетие 1954-1964 годов XX века получило в истории России образное название «оттепель». Все позитивные и негативные явления данного периода истории во многом связывают с личностью Н.С. Хрущева. Хрущевское время вошло в историю как одна из самых ярких и противоречивых страниц советского времени. Основным содержанием хрущевской эпохи стали осуждение культа личности Сталина, начавшийся

процесс реабилитации жертв необоснованных репрессий и социальные преобразования: широкая программа восстановления сельского хозяйства, интенсивное жилищное строительство, техническое перевооружение промышленности, освоение космического пространства.

В качестве результатов, определивших развитие гуманистического направления в педагогике и пропаганду демократических принципов взаимоотношений между людьми, на наш взгляд, важно выделить появление в названный период социальных явлений нового типа: движения **студенческих отрядов** (1955), движения **туристических клубов и клубов авторской песни** (1956), движения **коммунарских клубов** (1959), движения **команд КВН** (клуба веселых и находчивых) (1961), **всероссийского детского лагеря «Орленок»** (1960), **создание молодежных жилых комплексов** (1967). Также с июля 1961 года начала работать разновозрастная команда «БВР» – прародитель отряда «Каравелла».

Период «оттепели» характеризует еще и то, что под влиянием событий и явлений именно данного периода сформировалось целое поколение людей, которые и в последующие годы «застоя» сохранили верность демократическим принципам и стремление воплотить в жизнь провозглашенные или декларируемые идеалы. Исследователи психолого-педагогической науки утверждают, что наиболее ярко это поколение проявилось именно в коммунарском движении. Как отмечает Р.С. Варганова, «коммунарство – примета оттепели. Это было время, когда в истории Советского государства «распахнулись окна, двери, и души для инициативы и творчества. И творчество не заставило себя ждать». [2, 21]

Руководители коммунарских отрядов и городских штабов пионерского и комсомольского актива сразу задумывали создание такого рода объединений как альтернативу формальным пионерским отрядам, для оживления внешкольной работы и направления бурной энергии молодости в общественно-полезную деятельность. С.Д. Поляков назвал коммунарскую методику феноменом педагогической действительности, которая возникла в Советском Союзе не благодаря, а вопреки государственной педагогической системе». [5, 62]

Термин «коммунарское движение» появился в прессе с 1963 года, когда в стране появились сотни секций клуба «Юных коммунаров». К 1966 году их было более 500. Понятие «коммунарское движение» определяла воспитательная система творческого саморазвития коллектива и личности, разработанная И.П. Ивановым на основе опыта С.Т. Шацкого, О.И. Пантюхова, И.П. Жукова, А.С. Макаренко и тимуровского движения А.П. Гайдара. По мнению В.Л. Ситникова, «коммунарство – стихийно осуществленный в СССР уникальный социальный психолого-педагогический эксперимент, оставшийся практически незамеченным ни философией, ни психологией в шестидесятые годы, но который будет оценен по достоинству будущими поколениями». [2, 8]

На наш взгляд, в коммунарстве воспитательная система РВО была экспериментально проверена и результативно проработана на практике, но, к сожалению, не получила глубокого научно-обоснованного изучения в официальной педагогической теории. Объяснялось это вполне простой причиной – альтернативным характером существования коммунарства по отношению к официально признанным в государстве и изучаемым воспитательным системам пионерской и комсомольской организаций.

Многолетние исследования И.П. Иванова и его последователей позволили установить следующее. Социальное развитие личности подростка, включенного во взаимодействие с людьми другого возраста, характеризуют ***возникновение общих целей деятельности и изменение отношения взрослеющего человека к пониманию его роли среди взрослых и других детей.*** Это отношение выражено в проявлении форм делового сотрудничества и предметно-содержательном общении участников. Изучение «предшественников» позволило сформулировать ряд альтернативных идей, принципов, приемов и методов, которые постепенно в процессе многолетней творческой опытно-экспериментальной и теоретической работы превратились в стройную, цельную концепцию, которую стали называть «коммунарской методикой», «теорией и методикой коллективного творческого воспитания».

В чем суть методики? Деятельность, в процессе которой преобладают отношения творческого сотрудничества поколений, позволяет открыто решать конкретные практические задачи изменения и улучшения жизни окружающих, как групповые, так и индивидуальные. Одновременно незаметно (открыто) решаются задачи воспитания положительных качеств личности и преодоления отрицательных. Это сочетание различных видов общей заботы в соответствии с разными видами деятельности. К ним относятся: поведение, общение, трудовая, познавательная, художественно-эстетическая, оздоровительно-спортивная, организаторская деятельность.

Кроме того, именно И.П. Иванов, творчески продолжая теоретические исследования С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко и других, обнаружил закономерность повышения эффективности результатов развития личности подростков в разновозрастном объединении (у А.С. Макаренко – коллективе, С.Т. Шацкого – сообществе, И.П. Иванова – коммуне) в двух формах. Во-первых, в форме появления традиций, связанных с естественным постоянным накоплением опыта и ненасильственной передаче жизненно важной информации от старших поколений к младшим в конкретный исторический период. Во-вторых, в форме тесного взаимодействия возрастов, которое обеспечивает появление специфических отношений между старшими и младшими (эмерджентный эффект, возникающий только при определенных условиях. – И. Пригожин).

Эмерджентный эффект невидимых активов разновозрастных объединений гуманистической направленности проявляется в усилении демократических форм товарищеской заботы, сотрудничества, взаимопомощи, требования, кон-

троля, коллективного поиска решения и т. д. В результате чего младшие получают разнообразные сведения, усваивают привычки поведения, рабочие навыки старших, а также приучаются уважать старших и их авторитет. У старших, в свою очередь, воспитываются внимание к человеку, великодушие к миру и требовательность к себе, умение защитить идеи и результаты коллективной деятельности. За счет появления эмерджентного эффекта процессы обучения, воспитания, социализации и осознания социальной ответственности значительно ускоряются и у старших, и у младших.

Завершая разговор о потенциале невидимых активов, отмечу еще один важный аспект, проблематика развития личности молодого человека находится в плоскости смыслообразующих жизненных потребностей, особо актуализирующихся в подростковом возрасте. Движения «коммунаров» и «крапивинцев» смогли удовлетворить эти потребности в силу своей гуманистической направленности, именно поэтому они стали столь массовыми и разновозрастными, идеи и методика которых распространились, прежде всего, силами самих детей, конечно, при помощи взрослых.

Результат эмерджентного эффекта достижений каждой личности выражен в том, что в РВО подросток быстрее осознает роль взрослого, и не испытывает тревоги перед встречей с будущим новым для него состоянием тела, души и потерей ощущений детства. Это происходит потому, что принцип добровольного объединения с разными людьми существенным образом снижает тревожные подростковые ощущения, которые компенсируются творческой деятельностью всего сообщества и постоянным общением с представителями других поколений.

Литература:

1. Сборник исторических очерков основателя скаутского движения и участников событий / сост. и ред. В.Л. Кучин, В.И. Несевря. – М. : Изд. Федерации скаутов России, 1998 – 474 с.
2. Теория, история и практика педагогики социального творчества: материалы межрегиональной научно-методической конференции памяти академика И.П. Иванова / – Екатеринбург : Урал. ин-т практ. психол. 2004. – 105 с.
3. Лутошкин, А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. [Текст] / А.Н. Лутошкин – М.: Педагогика, 1988. – 125 с.
4. Сериков, Г.Н. Здоровьесбережение в гуманном образовании / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков. – Екатеринбург-Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 1999. – 242 с.
5. Соколов, Р.В. Участие населения в воспитании детей и подростков по месту жительства / Р. В. Соколов. – М. : Социнновация, 2003. – 142 с.
6. Каракровский, В.А. Грани воспитания (раздумья педагога) [Текст] / В. А. Каракровский – Челябинск : Южно-Уральское кн. изд-во, 1974. – 128 с.
7. Кэмпбел, Э. Стратегический синергизм. Как создается кумулятивный положительный эффект [Текст] / Э. Кэмпбел, К. Саммерс Лачс – СПб.: Питер, 2004. – 416 с.
8. Корчак, Я. Как любить детей. [Текст] / Я. Корчак – Воронеж : Изд-во НПО «Модек», 1999. — 192 с.

ИСТОРИЯ СТУДЕНЧЕСКИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОТРЯДОВ ЛЕНИНГРАДА-САНКТ-ПЕТЕРБУРГА

Движение педагогических отрядов берёт своё начало в далёких 60-х гадах прошлого века. В 1962 году, когда студенческий отряд Московского медицинского института организовали в совхозе Амангельды свой лагерь под названием «Спутник».

Ярким общественным явлением конца 60-х-70-х годов стало движение макаренковских студенческих педагогических отрядов, которое развивалось как самодеятельное. По инициативе Игоря Петровича Иванова было организовано Коммунарское Макаренковское содружество (КМС), объединившее под эгидой Макаренковской секции Педагогического общества РСФСР несколько молодежных педагогических объединений. Кроме лидеров - созданного И.П. Ивановым в 1963 году ленинградского КиМа (Коммуна имени А.С. Макаренко) и московского ЭСПО (Экспериментальный студенческий педагогический отряд московского пединститута) – в него входили коммунарские объединения Перми, Петрозаводска, Тюмени, Гродно, Калуги, Владивостока и др. городов. Активный участник, а сегодня исследователь этого движения Р.В. Соколов пишет, что КМС проводило ежегодные слеты продолжительностью до 10 дней. (В 1975 г. XI слет КМС на борту теплохода, совершавшего "агитпроп" по Волге, проходил 20 дней). На слетах по традиции 1-я половина дня проходила в форме научной конференции, а 2-я - по традициям коммунарских сборов (с "коллективными творческими делами", работой отрядов, "Общими сборами"). Совместными усилиями участников XI слета был подготовлен музей А. С. Макаренко для школьного московского завода "Чайка", (который за это бесплатно предоставил на 20 дней свой теплоход с командой и горючим).

Как пишет в «Кратком очерке истории общественно-педагогического движения» Р.В. Соколов, в своей работе ежегодные слеты педотрядов КМС были не только формой общения и обмена опытом. Став весьма сложной организацией, работающей на 2, 3, 4 "уровня", слет превращался в своего рода общественный институт повышения квалификации участников общественного педагогического движения, где находили для себя интересное и "новички" (старшеклассники, рабочие, студенты, перешедшие на 2-й курс), и старшекурсники, и преподаватели институтов. Работа "по уровням" позволяла работать каждому на том "уровне", который ему интересен. Стали организовываться своего рода лаборатории по вопросам теории и методики воспитания, авторские "мастерские". В середине 70-х годов за право участия в слетах большего числа участников боролись многие отряды разных городов страны. Однако, руководителей

Педагогического общества стала смущать активность ОПД и Центральный совет ПО взял курс на "свертывание" движения. Под разными предлогами увеличивал время между слетами. Если в первые годы слеты проводились дважды в год, то потом по одному разу в год, раз в два года, раз в три года...

В Ленинграде на момент середины 80-х годов общая численность педагогических отрядов составила около 70, они обеспечивали кадрами более 140 лагерей по территории Ленинградской Области и города Ленинграда. После того, как в 1976 г. было принято Постановление ЦК ВЛКСМ о создании педагогических отрядов, они стали создаваться в обязательном порядке повсеместно. Взятся комсомол руководить и организацией слетов педотрядов. Скоро самостоятельное движение было "заформализовано". Через несколько лет от многих организованных по команде комсомола педотрядов ничего не осталось. Некоторые отряды (возникшие еще до Постановления) продолжали работать.

Об Студенческих Педагогических Отрядах прошлого на данный момент мы можем судить только по истории и традициям пяти отрядов, которые, будучи сформированными в СССР, пережили девяностые и дожили до наших дней. Это «Унисон», «Сказка», «РОС», «Корчагинцы» и «Мишка». Интересно, что на пять наших «ветеранов» приходится всего два ВУЗа (СПбГЭТУ (ЛЭТИ) и СПбГУ) причем два из пяти – базируются на одном факультете.

В девяностых каждый выживал как мог, практически все отряды существовали автономно. В середине девяностых был сформирован один новый СПО «ИнКор», который долго существовал без «порта приписки» (ВУЗа, лагеря и пр.)

Началу объединения Студенческих Педагогических Отрядов города положило создание Городского Штаба Студенческих Отрядов.

В период с 2001 по 2007 год Городским Штабом была проведена огромная работа по созданию общности бойцов студенческих отрядов СПб. Появились мероприятия для бойцов СО, были налажены связи с администрацией города. Организован СПО «Алые Паруса» на базе СПбГПУ (Политех), который дважды за время своего создания стал лучшим отрядом Санкт-Петербурга. Принят в состава СПО «Жара», самоорганизовавшийся на базе одного из ДОЛов Ленинградской Области.

В 2008 году начинается следующий этап развития отрядов СПб нового времени. После создания общности основные задачи, которые стоят перед отрядами – развитие и выход на городской уровень активности. Был запущен тренд на создание новых отрядов; в период с 2008 по 2012 год было создано шесть СПО: «Крылья», «Арлекино», «Кислород», «Гранат», «Эспада» и «Созвездие», созданный на базе СПбГПУ (Политех), и ставший в 2012 году луч-

шим отрядом города. А уже с периода 2012 по период 2013 к штабу присоединилось ещё 11 отрядов, 9 из которых уже получили статус действующий. Два из которых, «Легенда» и «Юность», были созданы в стенах Политеха. И тем самым педагогические отряды стали лидирующим движением среди студенческих отрядов (23 действующих отряда).

Что касается именно Политеха, то движение педагогических отрядов заново зарождается в 2002 году, как уже было упомянуто выше. А именно, 18 октября 2002 года состоялось первое собрание студентов на котором и было извещено о создании нового отряда. Создателем и первым командиром отряда стала на тот момент студентка второго курса Политехнического университета Образцова Ксения. Назван был отряд так же как и педагогический отряд который был в Ленинградском Политехническом Институте 30 лет назад, «Алые Паруса». В честь него был назван лагерь в посёлке Ушково – сейчас он носит название «Политехник». В прошлом году отряд «Алые Паруса» праздновал своё десятилетие. За это время, как мы уже подчеркивали ранее, отряд дважды становился лучшим студенческим отрядом города Санкт-Петербурга по итогам 2006 и 2010 года. А в 2010 году на базе того же самого Политехнического университета, благодаря его юным студенткам Чебочаковой Алине и Бабенко Анастасии, появляется другой педагогический отряд «Созвездие». На равных со своими «родителями» – «Алыми Парусами» – юный отряд набирает себе новых студентов, и вот уже в 2012 году отряд становится лучшим среди студенческих отрядов Санкт-Петербурга. И вслед за этой победой в Политехническом университете появляются ещё 2 новых педагогических отряда: «Юность» и «Легенда». В этом году все отряды успешно вывезли в оздоровительные лагеря более 100 студентов Политехнического университета, что не может радовать нас. Остаётся пожелать им дальнейших успехов и развития.

Каждый отряд имеет своё лицо, свою символику, традиции, свои яркие методы и формы работы, которые осваиваются членами отряда на занятиях школы вожатского мастерства. Со временем в течение учебного студенческого года члены отрядов стали проводить не только подготовку к работе в лагере, но и различные акции, праздники, стали участвовать в волонтерской деятельности, организовывать игры для детей из детских домов, для детей-инвалидов и т.д.

Например, в 2002 году в целях содействия внедрению методики И.П. Иванова в работу с современными детьми в Ленинградском государственном университете имени А.С. Пушкина был создан СПО «Перемена». Он стал проводить лагерные сборы для учащихся образовательных учреждений, которые стремятся работать по методике И.П. Иванова. Традиционными делами этого отряда стали учёбы активов школ, слёты учащихся педагогических клас-

сов, Межрегиональный сбор учащихся «Звёзды дарят надежду», слёт педагогических отрядов «Дорогу весне», летний палаточный лагерь на берегу Чёрного моря «Экология общения» и т.д.

На данный момент объединение СПО Санкт-Петербурга – это не система, а скорее среда, которую автономные группы используют для обмена информацией, проведения общих мероприятий, небольших семинаров, общих тематических лекций. Самое крупное мероприятие для СПО Санкт-Петербурга – Слет СПО, в этом году на два осенних дня собрал в одном из лагерей ЛО около 400 человек, включая делегации от строительных и медицинских отрядов города. Методист ГШСО СПб координирует деятельность СПО Санкт-Петербурга.

Большой проблемой для СПО города является уменьшение детских оздоровительных лагерей на территории Санкт-Петербурга и ЛО. Реальное объединение СПО и взаимодействие с советом директоров детских оздоровительных учреждений могло бы обезопасить бойцов уже существующих СПО от недостатка работы в будущем. Но учитывая то, что отряды у нас сверхавтономны, работа над дальнейшей консолидацией СПО обещает быть не самой легкой, а результаты – крайне интересными.

Кроме того, с 2010 года СПО Санкт-Петербурга начали потихоньку осваивать другие регионы, опять же, по собственной инициативе – на базе СПО «Созвездия» была организована выездная группа для работы в лагерях Краснодарского края, которая впоследствии стала основным маршрутом для отряда «Легенда».

Студенческие педагогические отряды Санкт-Петербурга на данный момент – наиболее активная и продуктивная часть движения строительных отрядов в нашем городе. Педагоги участвуют во всех социально значимых мероприятиях, организованных ГШСО СПб и штабами при ВУЗах. Выходцы из СПО организуют и успешно руководят Строительными Отрядами. На данный момент в Санкт-Петербурге ведется работа по созданию отрядов новых для нас направлений, так же силами выходцев из СПО.

Могучая И.В. (Россия, Санкт-Петербург)

**СОТВОРЧЕСТВО ПЕДАГОГА И СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
КОЛЛЕДЖА В ПОСТИЖЕНИИ СМЫСЛА РОМАНА Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО
«ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ»**

Когда мы говорим о современном образовании, воспитании, то одно из важных мест в этой деятельности занимает деятельность коллективная, и мы вспоминаем принципы «педагогической общей заботы», выдвинутые ещё в конце 50-ых годов XX века И.П. Ивановым и Ф.Я. Шапиро: сотрудничество взрослых

и детей, социально полезная направленность, многоролевой характер и романтизм деятельности, творчество. [1]

В работе И.П. Иванова «Воспитание коллективистов» есть такие замечательные слова: «В процессе учебы (на уроках и все более вне уроков) ведущую роль играет тоже общая, но уже открытая воспитательная (обучающая) забота о творческом овладении каждым учащимся программными знаниями, умениями, навыками. В этой заботе осуществляется открытое воспитывающее воздействие педагогов (а по их примеру – всё больше и самими учащимися), которое подкрепляется коллективной практической заботой (например, сделать наглядное пособие для кабинета, устроить на уроке «турнир знатоков», провести познавательную игру, написать сочинения для рукописного журнала), незаметным воспитывающим воздействием». [2]

Этот принцип «заботы» был положен в основу нашей внеклассной исследовательской работы над романом Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание». Идея именно такой работы возникла в ходе изучения романа после экскурсии по местам действия героев «Преступления и наказания». Я предложила продолжить развитие темы и результаты своих поисков представить на конференции, которая должна была состояться в нашем колледже. На предложение откликнулись шесть человек. Они составили на совершенно добровольных началах творческую группу. Ребята сами определили ту работу, которая предстояла им в ближайшем будущем. Были распределены задания: один человек находит в романе все эпизоды, связанные с описанием Сенной площади, второй – Столярного переулка и подходам к нему, третий изучает маршрут к дому старухи-процентщицы, четвёртый и пятый работают со статьями философов, наконец, шестой фотографирует все наши передвижения. После совместных прогулок по знакомым и уже любимым местам мы собирались вокруг стола и в доверительной, дружеской обстановке обсуждали дальнейшие совместные действия, зачитывали ту часть работы, которая была завершена, подсказывали друг другу, как лучше представить выступление того или иного участника группы на конференции. К примеру, одна из студенток предложила закончить выступление риторическим вопросом: «А вы любите гулять по Санкт-Петербургу, вспоминая тех, кто жил в нём до нас?!» Причём я как преподаватель имела в этой творческой группе голос совещательный и консультативный. Ребята сами собирали материал, искали форму представления его, фотографировали те места, в которых сконцентрировалось действие великого произведения Ф.М. Достоевского. Если фотографии не получались, искали в интернете иллюстрации к роману, создав, в итоге, слайд-шоу. Потом много репетировали, чтобы согласовать свои действия во время выступления, добивались, чтобы не было пауз, чтобы не было сбоев в показе демонстрационного материала.

Итак, работа началась. В истоках исследования – Сенная площадь.

Именно сюда любит приходить герой романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» Родион Раскольников... Наверное, гуляя здесь, он проникается такими впечатлениями: «Около харчевен в нижних этажах, на грязных и

вонючих дворах домов Сенной площади, а наиболее у распивочных, толпилось много разного и всякого сорта промышленников и лохмотников». [3, 62] И, может быть, проскальзывая через это злачное место, он развивает свою страшную теорию о праве сильной личности...

Конечно же, современные молодые люди, следуя мысленно и явно за Раскольниковым, тоже задумываются над страшным философским построением бывшего студента: «...люди, по закону природы, разделяются вообще на два разряда: на низший (обыкновенных), то есть, так сказать, на материал, служащий единственно для зарождения себе подобных, и собственно на людей, то есть имеющих дар или талант сказать в среде новое слово». [3,252] А чтобы понять, как оно родилось, мы движемся далее. И следующий пункт нашего назначения – Столярный переулок, где живёт герой Достоевского. Наконец, мы перед предполагаемым домом Родиона Раскольникова.

Поднявшись по лестнице, читаем на стенах бессмертные современные надписи: «Родя, kill бабку», «Родя, мы с тобой», «Раскольников жив». Вот и каморка героя романа. Именно здесь, сидя, как паук в своей паутине, он плетёт нити, рассчитав всё, до мельчайших подробностей, не учтя только одного – свою совесть, свою душу, свою человеческую суть. Это понимают студенты, исследующие маршруты Раскольникова. Ребята находят в предложенных им работах такое известное высказывание писателя: «Человек есть тайна. Ее надо разгадать, и ежели будешь ее разгадывать всю жизнь, то не говори, что потерял время; я занимаюсь этой тайной, ибо хочу быть человеком». [4, 63] Разгадать человека, чтобы быть человеком... Наверное, на это способен только тот, кто любит людей. Автор изучает героя, проходит вместе с ним весь путь к свету через страдания. Недаром идея романа заключается в следующих словах: «Смирись, гордый человек, и прежде всего сломи свою гордость». [5] Но до смирения ещё далеко...

Наш путь лежит вдоль канала Грибоедова. Мрачное место, тотально замкнутое пространство. Вспоминая эпизоды из романа, приближаемся к дому старухи-процентщицы. Здесь произойдёт то, что заставит героя романа «как будто ножницами» отрезать себя «от всех и всего»... [3,113]

То есть Раскольников, создав свою теорию, где разделяет всех людей на разряды, а потом опробовал её в преступлении, выбирает именно «индивидуалистическую свободу как начало, разлагающее духовные основы жизни»... [11]

Проходим по Средней Подьяческой улице, заглядываем в страшные дворы – и опять мы на лестнице. Ребята нашли в тексте романа страшную, кровавую сцену убийства старухи-процентщицы и, конечно же, с уст срывается вопрос-восклицание Сони: «Он, он убийца! Да разве это возможно?». [3,400] Действительно, герой романа лишён такого качества, как безжалостность, равнодушие. Вечная боль, подобная боли Христа, сопровождает его повсюду, терзая с самого начала пути, который он выбрал сознательно. Это проявляется во многих сценах...

Раскольников отдаёт себе отчет в своих действиях и решениях (ведь недаром берёт на себя функцию Бога, который вершит судьбы человеческие) и в то же время не представляет последствий своих деяний... Ведь выбранный им путь, по Достоевскому, – против себя, правды, веры, Христа, человечества. Молодой человек понимает это уже вскоре после преступления: «Он было бросился на колени молиться, но даже сам рассмеялся, – не над молитвой, а над собой»... [3,92]

«Не убий!» – ... эту заповедь человечества, аксиому, принимаемую без доказательств, эту заповедь Раскольников преступил и, как по Библии, должен пройти от мрака к свету... На этой идее построено все произведение. Роман – прохождение главного героя через «все круги жизни», в которые он попадает, еще не придя на суд божий...

Заметим, что преступлению Раскольникова автор посвятил многочисленные строки первой части произведения. Страдания, наказания преследуют героя оставшиеся пять частей... Он обрекает себя на смертные муки с самого умысла преступления... Страх быть пойманным, чувство пролитой крови, как во втором сне, физическая болезнь, муки совести: ведь, по его же теории, получается, что он не «право имеющий», а значит, и убивать не имел право.

Рассказывая о страданиях, писатель всё же всегда видел светлое в жизни. И вселяют надежду так современно звучащие слова Достоевского: «Судите наш народ не потому, что он есть, а по тому, чем желал бы стать. А идеалы его сильны и святы!». [9]

Экскурсия закончена, итоги подведены, подготовлены материалы к конференции, где ребята выступили 18 апреля 2013 года, а впечатления о гениальном авторе и его романе, желание творить самим и работать в коллективе останутся на всю жизнь. А самое главное, что и является, на мой взгляд, результатом КТД, – сознательное желание изучать наш город, передавая свой опыт младшим товарищам. Именно ребята этой группы предложили другие дела, связанные с постижением тайн Санкт-Петербурга. Сейчас мы работаем над игрой «От Лермонтова к Достоевскому». И я уверена, что она пройдет у нас замечательно, потому что её организуют и проводят те, кто уже сам прошёл через общее дело.

Литература:

1. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. М.: Педагогика, 1989.
2. Иванов И.П. Воспитывать коллективистов. М. «Педагогика», 1982.
3. Достоевский Ф.М. Преступление и наказание. Роман. М.: Правда. 1982
4. Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений в 30 томах. Т. 18.
5. Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений в 30 томах. Т. 26. Дневник писателя.
6. Бердяев Н.А. Сочинения. М.: Раритет. 1994.
7. Осипов А.И. Что такое православие?. М.: Православная беседа. 1995, № 4.
8. Осипов А.И. Достоевский и христианство. М.: Православная беседа. 1997, № 1.
9. Осипов А.И. Достоевский и христианство. М.: Православная беседа. 1997, № 2.
10. Соловьёв В.С. Избранное. М.: Сов. Россия, 1990.
11. Хомяков А.С. Всемирная задача России. Институт русской цивилизации, Благословение, 2011.

Петренко Т.В., (Украина, г. Донецк)

**РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ
С ПОМОЩЬЮ ПРОВЕДЕНИЯ КОНКУРСА «КЛАСС ГОДА»
В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЙ ШКОЛЕ**

(материалы основаны на опыте работы педагога-организатора в ДСШ № 11)

Развитие творческой активности у школьников в процессе обучения и воспитания является одной из социально значимых задач современного общества. Поэтому в Донецкой специализированной школе № 11 в качестве основной цели образования определено становление саморазвивающейся и самоопределяющейся личности, способной к открытому творческому взаимодействию с окружающим миром.

Такие выдающиеся педагоги как К.Д. Ушинский и С.Т. Шацкий отмечали важность единства обучения и воспитания в образовательном процессе с учетом интересов, способностей, возможностей и потребностей ребенка.

Развитие творческой активности школьника не может развиваться в одностороннем порядке, исходящем от учителей или воспитателей. Работа в тандеме со всеми структурами школьного управления – главное условие формирования творческой личности. Важная роль в этом процессе отведена педагогу-организатору, работа которого направлена на содействие развитию талантов и способностей, формированию общей культуры школьников.

Среди основных задач, которые стоят перед педагогом-организатором:

- содействие в формировании у школьников личности лидера, способного к сотрудничеству в процессе групповых и коллективных форм деятельности, обладающего культурой межличностных отношений и готового умело защищать права и интересы своего коллектива;
- оказание поддержки в освоении учащимися социальной роли организатора различных дел;
- способствовать развитию самостоятельности и творческого мышления;
- создание условий для организации новых творческих объединений, отвечающих интересам детей.

Одним из важных средств и методов решения этих задач является школьное ученическое самоуправление, которое обеспечивает участие всех школьников в управлении делами коллектива своего класса и школы.

Для поддержания интереса школьников к участию во внеурочных мероприятиях ученическим советом школы принято решение о проведении конкурса «Класс года» среди учащихся 5-11 классов.

Проведение конкурса направлено на решение следующих задач:

- формирование творческой, познавательной активности классных коллективов в урочное и внеурочное время;
- стимулирование творческой, познавательной, трудовой деятельности классных коллективов;
- содействие взаимосвязи коллективов, существующих в школе.

Оценивание классных коллективов проходит на протяжении всего учебного года, а результаты подсчитываются по разработанным критериям оценивания, учитывающим возможности всех возрастных особенностей учащихся.

При подведении итогов учитывается качество знаний, уровень воспитанности учащихся, учебная и внеклассная деятельности, дисциплина, дежурство и, конечно же, зачитываются грамоты и благодарности за участие в общешкольных, городских, областных, всеукраинских мероприятиях, конкурсах классных коллективов и отдельных учащихся.

Победителем считается коллектив, занявший только I место. Призер – коллектив, занявший II, III места.

Оценивание осуществляет жури конкурса, в которое входят: директор, заместители директора, педагог-организатор, классные руководители, советы школьного самоуправления, дежурный администратор, родители.

В конце года на общешкольном мероприятии, посвященном празднику последнего звонка, класс-победитель награждается долгожданным кубком и ценным подарком от спонсоров.

Таким образом, проведение конкурса «Класс года» способствует повышению ученического интереса к внеурочной деятельности, формирует социально-активную личность, способную критически оценивать себя и своих товарищей. Можно отметить возросшее желание учащихся проводить разнообразные мероприятия, такие как спектакли, семинары, круглые столы, дебаты и т.д., а также активнее участвовать в конкурсах, проводимых на уровне города и области.

Платонова С.М. (Россия, Санкт-Петербург)

МОДЕЛЬ ВЗАИМООБОГАЩАЮЩЕГО МЕЖФАКУЛЬТЕТСКОГО И ВНУТРИФАКУЛЬТЕТСКОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ИХ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ И КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Проблема воспитания молодежи является одной из наиболее актуальных социальных проблем в современных условиях. Отсутствие должного внимания к ней создает ситуацию, лишаящую перспектив развития цивилизацию и культуру России в целом. Для современной России характерен кризис основных институтов воспитания: семьи, образовательных учреждений, молодежной субкультуры. Поэтому чрезвычайно актуализируется оптимизация воспитательного пространства высшей школы. Попытки поставить вуз вне воспитательного процесса все более приходят в противоречие с педагогической теорией и образовательной практикой.

Документы федерального и регионального уровней о молодежи свидетель-

ствуют об обозначении приоритета государственной молодежной политики – «...повышение субъектности молодого человека и молодежи как социальной группы в реализации собственных, государственных и общественных интересов». Неслучайно одним из принципов политики властей в молодежной сфере является принцип участия, означающий, что «...молодежь является не только объектом воспитания и образования, но и сознательным участником социальных преобразований». [2, 31]

Опираясь на исследования ученых, положения государственных документов, программ, отражающих молодежную проблематику, можно заключить, что главным парадоксом государственной молодежной политики является, в настоящий момент, противоречие между официально провозглашаемым ее ориентиром молодежной политики – «поддержкой общественно значимых инициатив, общественно полезной деятельности молодежи, молодежных, детских общественных объединений» [2, 2] и слабой действенностью этого направления в реальной жизни, т.е. «...государству, несмотря на активные попытки, не удается мобилизовать в общественных интересах молодежную инициативу». В стратегическом отношении эта слабость современной молодежной политики делает ее результаты минимальными». [1, 321]

В свете изложенных представлений становится очевидной необходимость разработки новых подходов к формированию воспитательного пространства в вузе. Ядро гуманистической концепции воспитания составляет идея субъект-субъектного взаимодействия участников воспитательного процесса, обеспечивающего взаимообогащающий диалог, изменение ролевых позиций и увеличение меры свободы всех его участников.

Работа со студентами должна быть направлена на становление высокообразованного специалиста, стремящегося и способного внести позитивный вклад в сохранение и развитие культуры Отечества и мира.

Данная цель может осуществляться в несколько этапов. Целью первого этапа (1 курс) является социально-психологическая адаптация студентов к учебной деятельности и жизнедеятельности в университете, формирование активной жизненной позиции. Целью второго этапа (2-3 курс) выступает развитие ценностных отношений и общекультурного потенциала студентов. Цель третьего этапа (4-5 курс) – становление профессионального потенциала будущего выпускника.

Анализ способов организации и проведения форм работы со студентами в вузе высветил главную проблему: большинство этих форм организуется «за» и «для» студентов. Чаще события организуются сотрудниками вузов, иногда – студенческим активом старших курсов (*Приложение 1*). То есть студенты продолжают сохранять потребительскую позицию, участвуя в том, что предлагается. Таким образом, студенты не ощущают себя творцами своей студенческой жизни. Изучая традиции воспитательной работы вузов, мы увидели также наличие проявлений формализма в воспитательной работе, когда из года в год проводятся традиционные дела, и признание их значимости является такой же

традицией. Наиболее распространённой формой работы со студентами являются разнообразные *конкурсы*: интеллекта и эрудиции, педагогического мастерства, актёрского мастерства, Лучший студент года по направлениям (наука, творчество, самоуправление, спорт), Мисс университета, «Что, где, когда», Конкурс проектов, конкурс «Лучшая группа» и пр. Конкурс легко организовать, мотивацией участия в конкурсе является стремление к победе и обладанию призами. Конкурс создаёт ситуацию успеха для способных студентов. Но развивающий потенциал конкурса невысок, в нём мы используем тот уровень развития, которого достиг участник до начала конкурса. Конкурс может иметь и негативные последствия: звёздную болезнь, ухудшение отношений между студентами, ставшими конкурентами, или между членами одной команды, если команда проиграла.

Почему мы проводим именно эти конкурсы, фестивали, как они влияют на студентов? Почему не создаются дела, направленные на решение вычлененных проблем, например, на формирование отношений сотрудничества преподавателей и студентов, на преодоление студенческого инфантилизма, потребительской позиции и т.д.?

Вопросы повышения социальной активности и личностного развития студентов могут успешно решаться, если использовать методику воспитания И.П. Иванова. Педагогика общей заботы решает задачи борьбы с потребительством, формализмом, односторонностью в педагогике. Опираясь на идеи коллективного творческого воспитания, на факультете или в вузе может быть создана система сохранения и развития традиций жизнедеятельности студенческих групп через передачу поручений (Приложение 2). Организационной идеей является выделение ключевых ярких событий студенческой жизни и распределение обязанностей по организации этих событий на факультете, исходя из **принципов взаимной заботы, преемственности и соревновательности**. Каждая студенческая группа сначала получает опыт участия в каком-либо событии, когда организатором выступали студенты более старшей группы, а через год становится организатором аналогичного события. В этом случае у группы есть возможность сохранить те фрагменты дела, формы участия, которые им самим понравились, и придумать что-то своё, сделать интереснее предыдущего курса. Например, для первокурсников проводится День рождения курса (знакомство курса), Посвящение в студенты, тренинг общения группы с куратором. Сами первокурсники уже готовят Выпускной праздник пятикурсников. Для второкурсников проводится Сбор курса «Погружение в профессию», а они, в свою очередь, организуют Посвящение в студенты первокурсников и Новогодний праздник

У каждого учебного курса появляется своя система дел, в которой они выступают в роли участников и в роли организаторов. Например, первокурсники участвуют в Адаптационной школе и организуют поздравление выпускников факультета, второкурсники организуют Адаптационную школу и участвуют в Кинофестивале, третьекурсники организуют Кинофестиваль, Конкурс Студен-

ческая весна и участвуют в Экваторе и т.д. Каждый курс, помня свой опыт участия, имеют идеи, как сделать это лучше и стремятся быть не хуже, а лучше предыдущих организаторов. Возникает дух соревновательности, который дополнительно стимулирует активность студентов. Именно на факультетах, где досуговая деятельность организована на основе коллективной организаторской деятельности, воспитательная работа даёт более высокие результаты.

Вопросы личностного развития студента и формирования его готовности к будущей профессиональной деятельности являются ключевыми в теории и практике совершенствования работы современного высшего учебного заведения. В процессе обучения в вузе проходит первичное «освоение» профессии, определяется жизненная и мировоззренческая позиция молодого человека, изучаются индивидуальные способы деятельности, формы поведения и общения. В целях создания условий для становления профессионализма студентов университета мы предлагаем факультетам силами студентов создать в университете действующие модели реальных фирм, учреждений, оказывающих студентам университета профессиональные услуги по профилю обучения. Функционирование данных фирм позволит студентам-сотрудникам накопить улучшения жизни своего вуза в целом, опыт профессиональной работы при консультационной помощи преподавателей, сформировать значимые для последующей профессиональной деятельности компетенции. Особенностью нашего университета является разнообразие и гуманитарность профессиональной направленности большинства факультетов, благодаря чему можно говорить о наличии у значительной части сотрудников и учащихся университета потребностей в услугах, которые могут оказать факультеты. Например, потребность в развитии, в решении жизненных проблем, в самопознании делает востребованными тренинги личностного роста, психоконсультирование и другие формы работы, которые остальным студентам могут предложить студенты, обучающиеся по специальности «психология».

Работа фирм, служб, центров, которые будут создавать студенческие объединения, может включаться в практику студентов и оцениваться в соответствии с программой практики. Услуги учреждений могут быть частично платными, чтобы студенты познакомились с экономической стороной производственных отношений (*Приложение 3*).

Предложенная модель позволяет сделать жизнь студентов университета насыщенной и разнообразной, помогает создать условия для развития личности студента в различных областях культуры и искусства. Студенты становятся создателями, организаторами, занимают активную жизненную позицию. Студенты могут создавать клубы, проводить творческие мастерские, обучающие миникурсы, организовывать конкурсы, выставки, вечера, встречи и т.д.

Например, у нас в Ленинградском государственном университете имени А.С. Пушкина студенты факультета естествознания, географии и туризма создали Студенческое экскурсионное бюро, могут проводить вузовский Турслёт для первокурсников, квесты на местности. Студенты исторического факультета

стали создателями Музея университета. На психологическом факультете студенты создали Телефон доверия, Студенческую психологическую службу, проводят психологические тренинги для учебных групп. Факультет экономики и инвестиций может организовать работу Биржи труда, Ярмарки профессий и пр. Состав реальных профильных фирм, служб, учреждений на факультетах может варьироваться в зависимости от профессиональной специализации студенческих групп и инициативы студентов и преподавателей. Таким образом, студенты своей деятельностью улучшают жизнь вуза, делают её насыщенной и интересной.

Студенчество занимает особое положение в социальной структуре общества, отличаясь высоким уровнем стремления к личностно-профессиональному и духовно-нравственному самоутверждению, творческим потенциалом, активным интересом к различным сторонам общественной жизни страны. В недалеком будущем нынешнее студенчество выступит определяющей силой социально-политического, экономического и культурного развития России. Предложенная нами модель направлена на подготовку студентов к самостоятельной жизни, самореализацию личности, на повышение их социальной активности и профессиональное развитие.

Литература:

1. А.И. Ковалева, Луков В.А. Социология молодежи: Теоретические вопросы. – М.: Социум, 1999. – С. 321
2. Концепция государственной молодежной политики. – М., 2001. – С. 31

Приложение I

Современные реализуемые формы работы со студентами по направлениям

Структурирование выявленных форм работы со студентами позволило содержательно сгруппировать их по пяти основным направлениям:

адаптирующие: Пресс-конференция с преподавателями, Адаптационная школа, Фестиваль мини-спектаклей «Моё педагогическое кредо» для студентов 1-го курса, Школа актива для первокурсников, Активный лагерь, Посвящение в студенты;

профорориентационные: День карьерного роста с директорами предприятий, Базы вакансий, Институт наставничества, Консультационная мастерская выпускников, Аллея славы в профессии, Малые факультеты, Психолого-педагогические олимпиады;

мировоззренчески-ориентирующие: Клуб гуманной педагогики, Клуб будущих мам, Клуб «Молодая студенческая семья», Академия молодых исследователей (тренинги, самоисследования), Дебаты, Ток-шоу, Тематический Фотокросс;

спортивно-оздоровительные: Верёвочный курс, Гаёжный герой, Осенний кросс, Универсиада, Зарница, военно-спортивные игры («Противостояние»), Стартус (фестиваль спорта и творчества);

художественные и творческие: Студенческая весна, Фестиваль исполнительского искусства, Фестиваль бардовской песни, Рок-фестиваль, КВН, Фестиваль КВН имени Вовочки, Костюмированная масленица (для детского дома), календарные праздники, в том числе, студенческие (День студента, Экватор, День профессии, Выпускной бал).

Преимственность традиционных дел студенческих групп

Уровень факультета и студенческой группы факультета

Каждая студенческая группа сначала получает опыт участия в каком-либо событии, когда организатором выступали студенты более старшей группы, а через год становится организатором аналогичного события. В этом случае у группы есть возможность сохранить те фрагменты дела, формы участия, которые им самим понравились, и придумать что-то своё, сделать интереснее предыдущего курса. Ниже приводится таблица таких дел, в которую вошли наиболее яркие традиции студенческой жизни.

События жизнедеятельности по годам обучения

Курсы	События для них	События, которые они организуют
1 курс	День рождения курса (знакомство курса) Посвящение в студенты Тренинг общения группы с куратором Турслёт	Выпускной праздник пятикурсников
2 курс	Сбор курса «Погружение в профессию»	Посвящение в студенты Новогодний праздник
3 курс	Экватор Тренинг креативности	День рождения курса (знакомство курса) Профессиональный праздник (День психолога, филолога и пр.)
4 курс	Кинофестиваль Тренинг личностного роста	Экватор Конференция СНО факультета
5 курс	Выпускной праздник	День студента Кинофестиваль
Все курсы	День Пушкина, Новый год, День студента, Профессиональный праздник (День психолога, филолога и пр.)	

Модель взаимообогащающего межфакультетского общения студентов «Университет – галактика возможностей»

Уровень университета

Факультет как организатор значимых дел университета

Факультет	События, которые организует	Сроки
Факультет дефектологии и социальной работы	Родительская академия (для молодых родителей) Консультирование по социальному праву Школа волонтера	Раз в семестр Постоянно
Факультет естествознания, географии и туризма	Студенческое экскурсионное бюро Турслёт для первокурсников Царскосельский кампус	постоянно май
Факультет истории и социальных наук	Музей ЛГУ имени А.С. Пушкина Виртуальный музей Ленинградской области Музей быта народов Ленинградской области	постоянно постоянно постоянно
Факультет иностранных языков	Конкурс песни на иностранном языке Дружеские связи с зарубежными вузами, встречи со студентами из-за рубежа	февраль постоянно
Факультет лингвистики и межкультурной коммуникации	Конкурс переводчиков и перевода	январь
Факультет математики	Мастерские мышления	по плану года

и информатики	НОТ студента Курсы компьютерной грамотности для начинающих, для активных пользователей	по плану года по плану года
Музыкальный факультет	Алло, мы ищем таланты Конкурс авторской песни Вечера искусств	ноябрь февраль
Психологический факультет	Телефон доверия Студенческая психологическая служба Тренинги групп	постоянно постоянно постоянно
Психологический факультет, педагогические специальности	Праздник «Молодая семья» Школа будущих родителей	сентябрь март
Факультет физической культуры и спорта	День Здоровья вуза Книга рекордов университета Универсиада	апрель постоянно
Филологический факультет	Газета ЛГУ, Журнал ЛГУ Вечера поэзии: День рождения А.С. Пушкина Конкурс литературного творчества Участие в разработке PR-стратегии университета	постоянно постоянно по плану года октябрь
Факультет философии, культурологии и искусства	Проблемные дискуссии, дебаты Бой ораторов: «К барьеру» Школа ораторского искусства Конкурс студенческой моды Дизайн-студия	постоянно по плану года раз в семестр
Факультет экономики и инвестиций	Биржа труда Ярмарка профессий Семи нар «Мониторинг рынка»	постоянно март
Юридический факультет	Студенческая юридическая служба Ролевые игры по правоведению (правовой ликбез)	постоянно по плану года

*Смирнова Г.Э. (Франция, Круа),
Захаров К.П. (Россия, Санкт-Петербург)*

ВЕДУЩИЕ ИДЕИ ПЕДАГОГИКИ ОБЩЕЙ ЗАБОТЫ

*«Наша цель – счастье людей!»
девиз коммунаров 60-80-х гг.*

В теории и практике воспитания трудно найти педагога, мыслителя чьи идеи воплотились бы в практику ещё при его жизни. Как правило, труды издавались и признавались уже после смерти автора. Но тем не менее такие имена есть и в мире и в России. К ним в прошлом нашей страны можно отнести имена К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, С.Т. Шацкого, В.Н. Сороки-Росинского, А.П. Гайдара, А.С. Макаренко и многих других. У всех перечисленных педагогов есть книги, педагогические труды, есть практический опыт и есть последователи, продолжающие идеи своих учителей. Но еще никому не удавалось найти последователей среди детей, т. е. создать нечто такое, чтобы ребята сами, в разных городах нашей страны создавали объединения и пропагандировали свой опыт всеми возможными способами. Исключение составляет разве что Аркадий Петрович Гайдар и инициированное им тимуровское движение.

А вот ленинградскому педагогу, учёному, мыслителю – Игорю Петровичу Иванову это удалось. В 1983 году движение Юных Коммунаров насчитывало

около 300.000 человек (по данным С. Соловейчика). Это только официальные данные, а сколько было последователей – никто так и не сосчитал.

В своё время классик сказал, что идея овладевшая массами способна стать материальной силой. Какие же идеи были предложены подросткам того времени, что не только сумели их заинтересовать, но и подвигнуть на объединение в сообщества, коллективы и приносить пользу окружающим людям, своей стране? И как эти идеи распространялись? Как передавались от ребят из Ленинграда ребятам во Владивостоке? На эти вопросы мы постараемся ответить в данной статье.

Идеи были простые и понятные всем, но они не просто декларировались, а они были воплощены в практику конкретного ребячьего коллектива.

Перечислим эти идеи.

1) Идея – деятельности. Только в деле можно узнать друзей, можно найти единомышленников, можно приобрести опыт. Деятельность – это конкретные, практические дела на пользу и радость людям. Дела задумываются, рождаются, организуются, готовятся, воплощаются, обсуждаются всеми членами ребячьего сообщества. Ребята всей страны подхватили идею КТД – коллективных творческих дел и идею коллективной организаторской деятельности (КОД), когда реализуются четыре САМИ – сами планируем, сами готовим, сами проводим, сами обсуждаем.

2) Идея – заботы. Все эти дела должны быть для других людей (в том числе и для себя, как товарища своих товарищей) и должны иметь практическую пользу. Есть несколько видов труда (деятельности). Труд-каторга – это когда человека заставляют выполнять работу смысла в которой он не видит. Кому может принести пользу такой труд? Труд-работа – в этом случае человек выполняет взятые на себя обязательства за вознаграждение (в частности деньги). А третий вариант – труд-забота – деятельность выполняется охотно, с радостью и приносит открытую или скрытую пользу окружающим человека людям. Эта идея уже была воплощена ранее в тимуровском движении.

3) Идея – сообщества, коллектива. То, что коллектив имеет огромный воспитательный, творческий потенциал известно было в педагогике давно. Ведь только в коллективе возможно подлинная свобода личности, расцвет всех её возможностей и дарований. Коллектив как высшая ступень сплочённости, организованности группы ребят и взрослых. Но заслуга Иванова состоит в том, что он не только создал коммунарский коллектив (Коммуна Юных Фрунзенцев – КЮФ, Коммуна имени Макаренко – КИМ), но и предоставил ему возможность активно пропагандировать, распространять свой опыт. Коммунарское движение началось с КЮФа (1959 г.), распространилось через Орлёнок и страничку в Комсомольской правде (1963 г.) на весь Советский Союз. А далее коммунарские коллективы (КЮКи, КИМы и др.) стали активно общаться между собой. Ездить друг к другу в гости на коммунарские сборы (Веснянки, Осинки, Маёвки), участвовать в летних трудовых лагерях, организовывать совместные агитпробеги по деревням и сёлам.

4) Идея – новых отношений коммунистического товарищества не только между ребятами, но и между ребятами и взрослыми. И это в то время, когда в школах царили в основном авторитарные отношения, отношения чрезмерной опеки и дети воспринимались не как товарищи, а как малоопытные взрослые. Игорь Петрович сам был примером таких отношений и к нему тянулись такие же взрослые и становились рядом с ним. И те, кто хоть раз участвовал в каком-либо коммунарском деле – видел такие отношения и невольно заражался ими.

5) Идея – борьбы. Очень многие негативно воспринимают эту идею. Говоря, что эпоха борьбы, великий революций и потрясений прошла. А тем более в то время, когда советский народ строил коммунистическое будущее. Но дело в том, что борьба воспринималась коммунарами не как противоборство с кем-то, а в первую очередь борьба с самими собой, со своими недостатками, качествами характера, с недостатками своего конкретного коллектива, своих товарищей. Это борьба педагогики общей заботы с педагогикой авторитаризма, чрезмерной опеки и свободного воспитания, с пережитками педагогики прошлого. Борьба, как говорил Иванов И.П., с рецидивами педагогики прошлого в настоящем. Думающий человек всегда что-то преодолевает, с чем-то не соглашается, что-то предлагает такое, чего раньше не было и поэтому воспринимается окружающими его людьми неоднозначно. И если под борьбой понимать продвижение вперед, совершенствование себя и помощь в совершенствовании других, то тогда всё становится на свои места.

6) Идея – первичного коллектива (7-9 человек). Все коммунарские сообщества делились на первичные коллективы, которые существовали по периодам (осень-зима, зима-весна, лето). Во главе каждого такого отряда (бригады, звена) стоял комиссар, а текущее руководство осуществлял дежурный командир (ДК).

7) Идея – самоорганизации, самоуправления. Все коммунарские коллективы самоуправлялись. Во главе стоял совет комиссаров (иногда он носил отдельное название – Ревком). А во главе Ревкома стоял дежурный комиссар, который выбирался на период и практически руководил КЮКом или КИМом. Идея самоуправления – одна из ключевых в системе Иванова. В своих трудах он подробно описал коллективную организаторскую деятельность (КОД).

8) Идея – сводных отрядов. Помимо первичных коллективов в каждом периоде было несколько важных общих дел, которыми руководил Совет Дела. К сводным отрядам на коммунарском сборе относились – фото, пресса, оформители, хоззвод и др. Эта идея принадлежит Макаренко, он впервые воплотил её в практику работы руководимых им коллективов (коммуны им. Горького и коммуны им. Ф.Э. Дзержинского). Но Игорь Петрович применил и распространил её в свою эпоху на коммунарские коллективы, которые управлялись не только им, а и самостоятельно.

9) Идея – содружества. Все коммунарские коллективы – коллективы разновозрастные (в основном от подростков 7-8 классов до студентов). Идея содружества поколений старших и младших в совместной деятельности по улучшению окружающей жизни – одна из стержневых в педагогике, но Игорем

Петровичем она была реализована в практике созданных им коллективов (КЮФа и КиМа) и других коммунарских коллективов (Пермь – Клуб Юных Коммунаров, Горловка – Клуб имени Макаренко, Москва – форпост культуры, Ленинград – «Искатель», «Экспо-штаб», «Звезда», «Краснозорец», «Трубачи» и многие другие коллективы от Братска до Бреста).

10) Идея сотрудничества. Из всех видов взаимодействия людей, возникающих при совместной деятельности, именно сотрудничество является самым перспективным, все остальные виды (манипуляция, конкуренция, принуждение, паразитизм и пр.) рано или поздно приводят к краху совместного дела, человеческих отношений и окружающей природы. Только в сотрудничая друг с другом, уважая друг друга и помогая друг другу люди смогут выжить как вид.

Мы перечислили десять ведущих идей педагогики общей заботы Игоря Петровича Иванова. Эти идеи были восприняты нами в самом начале нашей деятельности в студенческом педагогическом отряде «Трубачи» при физическом факультете ЛГПИ им. А.И. Герцена (1979-1983 гг.) и от членов КиМа того времени, а также от самого Игоря Петровича, слушая его выступления, читая его труды. И эти идеи мы пронесли через всю свою педагогическую деятельность и продолжаем распространять их дальше.

Савинова Л.Ю. (Россия, Санкт-Петербург)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОЛЛЕКТИВНЫХ ТВОРЧЕСКИХ ДЕЛ В ВОСПИТАНИИ ЦЕННОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Воспитание ценностных отношений является одной из основных составляющих содержания современного образования. Этот процесс довольно сложный и долгий, по мере становления личности ребенка ценностные отношения наполняются, меняются по своей приоритетности, по-разному проявляются в деятельности.

Использование системы коллективных творческих дел позволяет эффективно развивать ценностные отношения у младших школьников. Тому есть ряд причин. Во-первых, по своей направленности (педагогика общей заботы) КТД соответствуют идее современных стандартов образования о развитии духовно-нравственной сферы личности ребенка. Воспитательные отношения, формирующиеся в процессе осуществления КТД, дополняют и обогащают ценностные отношения каждой личности.

Во-вторых, является системой работы, выстроенные в определенной логике, КТД позволяют развивать различные ценностные отношения в их взаимосвязи – ценностное отношение к человеку, природе, труду и творчеству, Родине и другие. Важно отметить, что по мере осуществления такой воспитательной деятельности, гармонично наполняются все три компонента ценностных отношений: когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий.

В-третьих, общий демократичный характер отношений в рамках коллективной творческой деятельности позволяет ребенку сформировать собственное отношение к ценностям, проявить активность и защитить свою позицию, брать

ответственность на себя, наблюдать и оценивать развитие ценностных отношений других.

В-четвертых, стадии подведения итогов и ближайшего последствия помогают осуществлять процесс рефлексии и осознания собственных ценностных отношений, проанализировать какие произошли изменения и почему, спланировать свой дальнейший личностный рост.

В-пятых, творческая составляющая КТД позволяет наполнить жизнедеятельность коллектива и процесс воспитания ценностных отношений созидательной силой, создает атмосферу романтики и развивает веру в себя и собственное будущее.

В-шестых, многообразие возможных вариантов организации такой деятельности как на отдельных стадиях (например, «мозговой штурм», конкурс на лучшее предложение на первой стадии), так и по видам КТД вообще (Фантастический проект, Город мастеров, Концерт-ромашка и другие) создает условия свободы выбора, так необходимые в воспитании ценностных отношений.

В-седьмых, именно методика коллективной творческой деятельности, предложенная И.П. Ивановым, позволяет гармонизировать отношения индивид и коллектив, а значит, формирует правильное отношение к общечеловеческим ценностям и способствует формированию активной позиции гражданина.

В целом, следует отметить, что сегодня воспитательный процесс в начальной школе не представляется возможным без использования системы КТД, так как именно эта методика способствует достижению современного национального воспитательного идеала – «высоконравственного, творческого, компетентного гражданина России, принимающего судьбу Отечества как свою личную, осознающего ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененного в духовных и культурных традициях российского народа». [1]

Литература:

1. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=985>
2. Иванов И.П. Методика коммунарского воспитания. – М.,1990

Тузова В.Л. (Россия, Санкт-Петербург)

РАЗВИТИЕ ОТНОШЕНИЙ ОБЩЕЙ ТВОРЧЕСКОЙ ЗАБОТЫ ВОСПИТАТЕЛЕЙ И ВОСПИТАННИКОВ В КОЛЛЕКТИВНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В современном обществе происходят сложные и многогранные перемены, которые меняют положение дел в школе. Проблемами школы является нежелание заботиться об окружающих людях, выполнять общественные поручения, потеря интереса к делам общественно-трудового характера, отсутствие организаторских умений и навыков, стремление к развлекательным делам в первую очередь для себя. Хотя, если обратиться к источникам, то такие же проблемы ставились И.П. Ивановым в 80-х годах прошлого века. При этом Игорь Петрович подчеркивал, что причина таких проявлений не в уровне добросовестности

и ответственности воспитателей и не в количестве разделов и мероприятий воспитательной работы (оно, как правило, весьма велико и постоянно возрастает!). Причина – в характере взаимодействия воспитателей и воспитанников. Им была поставлена проблема воспитательных отношений – «отношений воспитанников и воспитателей: отношений между воспитанниками и воспитателями, между самими воспитателями и между самими воспитанниками». [1] Игорь Петрович говорил о регрессивных воспитательных отношениях в «педагогике авторитаризма», в «педагогике чрезмерной опеки», когда осуществление воспитательного процесса понимается как передача воспитателями готового опыта и усвоение воспитанниками этого опыта, и в «педагогике свободного воспитания», когда абсолютизируется роль активной деятельности, организуемой самими воспитанниками. Прогрессивными отношениями И.П. Иванов считал воспитательные отношения общей заботы воспитателей и воспитанников, когда взрослые и дети вместе «творчески решают общие жизненно практические и учебно-воспитательные задачи улучшения своей и окружающей жизни на пользу и радость друг другу и людям, когда они вместе думают, как лучше сделать нужное и радостное, вместе осуществляют задуманное, оценивают сделанное, извлекают уроки на будущее». [1] В процессе творческого решения общих жизненно практических задач происходит не только передача детям общественно-ценного опыта, но и применение его для решения общих жизненно практических задач, создание нового общественно важного опыта, преодоление прежнего отрицательного и обмен собственным положительным опытом. Воспитатели незаметно учат ребят, как всё полнее и успешнее, творчески улучшать жизнь. При обмене положительным опытом развивается воспитательная забота – взаимная и личная. [1]

Что способствует развитию отношений общей творческой заботы воспитателей и воспитанников? Прежде всего, это разнообразная индивидуальная и коллективная творческая деятельность, направленная на общую заботу об улучшении личной и общей жизни, и коллективная организация жизни педагогов, детей и родителей. Создаются такие условия в коллективной творческой жизнедеятельности. Коллективная творческая жизнедеятельность – это целостный развивающийся социальный и психолого-педагогический процесс, в котором ведется поиск лучших путей, способов, средств решения жизненно-важной практической задачи во время коллективного планирования, коллективной подготовки, коллективного проведения и коллективного подведения итогов воспитателями и воспитанниками, как старшими и младшими товарищами по общей творческой заботе об улучшении личной и общей жизни.

В коллективной творческой жизнедеятельности - планировании дел, их подготовке, проведении и обсуждении участвует каждый воспитатель и воспитанник. Обсуждение важных моментов жизни класса проходит на общем сборе. Это удобно делать, когда все ребята в классе разделены на микроколлективы по 5-7 человек – тогда при обсуждении любых вопросов каждый сможет высказать своё мнение и предложить своё решение любой задачи и проблемы. От пред-

ложений, высказанных на общем сборе, зависит дальнейшая жизнь всего класса.

Как провести выступление в детском саду или перед ветеранами, что сделать для своих родных, как организовать трудесант или праздник – все эти вопросы сначала обсуждаются в экипаже, а потом командиры микроколлективов рассказывают всё, что придумал экипаж, всему общему сбору. Родители на собраниях тоже работают по микроколлективам, поэтому не стесняются высказывать своё мнение по любому вопросу, стараются предлагать разнообразные интересные и полезные дела. Всё, что вместе придумано на общем сборе, на родительском собрании, дорабатывается на Совете Дела (в котором работают представители от детских и родительских экипажей), готовится по секрету в экипажах (детьми и родителями вместе) и как сюрприз представляется на творческом празднике. Каждый общий сбор – это не только планирование, подготовка и обсуждение дел класса, это обязательно песни, игры. Они занимают не меньше половины общего сбора. Очень важно, чтобы на каждом общем сборе царила радостная деловая обстановка. Поэтому общий сбор – это необходимое условие для жизни и деятельности коллектива.

Действенная забота каждого о своем коллективе проявляется в Чередовании традиционных творческих поручений (ЧТТП). Чередование традиционных творческих поручений экипажам вводится по жребию на сборе-рождении коллектива, когда класс делится по дружбе на микроколлективы – экипажи, лучики, звездочки – и начинает создавать свои традиции чести и красоты: придумывает общее название группы и название микроколлективам, выбирает эмблему и девиз. Ребята совещаются и выбирают из предложенных по числу экипажей те поручения и обязанности, которые необходимы коллективу, например:

Хозяева – подметать класс, вытирать пыль, мыть доску, готовить поздравления;

Цветоводы (юннаты) – ухаживать за комнатными растениями, отмечать погоду в календаре природы и труда;

Санитары (айболиты) – проверять внешний вид ребят, следить за проветриванием класса;

Игровики (веселята) – разучивать новые игры и песни, проводить игровые перемены и физминутки;

Дежурные (мастера) – готовить класс к урокам труда и рисования и к общему сбору;

Книголюбы – поддерживать порядок в классной библиотечке, проводить викторины по книгам;

Летописцы – собирать и оформлять летопись класса.

Поручения меняются вместе со сменой командира экипажа. Частота чередований зависит от возраста ребят и от задач коллектива – можно менять поручения и раз в три дня и раз в две недели. Поручения экипажам, появляются в классном уголке с первыми элементами оформления: названием, эмблемой, девизом.

ЧТПП – одно из коллективных творческих дел коллектива. КТД – это главная форма деятельности коллектива. Коллективное творческое дело задумывается, планируется, готовится, проводится и обсуждается сообща, вместе младшими и старшими членами коллектива. КТД – это практическая забота об улучшении окружающей жизни. Они бывают

Трудовые («Фабрика», «Подарок далёким друзьям»)

Познавательные («Устный журнал», «Защита фантастических проектов»)

Художественные («Кольцовка песен», «Эстафета любимых занятий»)

Спортивные («Весёлая спартакиада», «Сюита туристских игр»)

Организаторские (общий сбор, ЧТПП)

В коллективных творческих делах ребята и взрослые применяют ранее усвоенные знания и умения и создают новый жизненно-важный опыт.

Жизнь коллектива строится по тематическим периодам.

Тематический период охватывает и учебную, и внешкольную работу, т.е. все дела, экскурсии, занятия, которые проводятся во внеучебное время, дополняются учебным материалом, и наоборот, учебный процесс углубляется за счет воспитательной работы. Учебный год делится на несколько, от трёх до десяти, тематических периодов. Каждый тематический период длится от двух недель до двух месяцев, в зависимости от возраста детей. Количество периодов в году и их длительность учитель устанавливает сам. Каждый период имеет свою тему, которая выбирается исходя из условий жизни природы, общества, школы, из интересов самого учителя, особенностей класса, и несет в себе идею заботы о том, что нас окружает.

«До свидания лето! Здравствуй, школа!» (ведущая идея – забота о родной школе, её людях)

«Золотая осень» (ведущая идея – забота о природе)

«Зимушка – зима» (ведущая идея – забота о родном коллективе, о близких людях)

«Был город-фронт, была блокада» (ведущая идея – забота о ветеранах)

«Эй, девчонки, эй, мальчишки!» (ведущая идея – забота о людях класса, о родных и друзьях)

«Береги природу, человек!» (ведущая идея – забота о природе родного края)

«До свиданья, начальная школа!» (ведущая идея – забота о классе, о родной школе)

Центральным (главным) событием может быть КТД (коллективное творческое дело) (например: тематический период «Здравствуй, школа» - КТД «Концерт-ромашка»), праздник как серия КТД, сюрпризов, аттракционов (например: тематический период «Береги природу, человек!» – День птиц), операция (например: тематический период «Салют, Победа!» – операция «РВ» – Радость Ветеранам), поход (например: тематический период «Золотая Осень» – поход с наблюдением осенних изменений в природе).

Стадии тематического периода соответствуют логике воспитательного процесса: после изучения ребенка ставятся воспитательные задачи, выбираются средства и методы воспитательной работы, затем анализируются результаты работы, изучаются и анализируются дети на новом уровне развития и т.д.

Проходит тематический период в шесть стадий. Сначала учитель изучает воспитанников и на основе наблюдений, бесед, изучения творческих работ и анкет учащихся составляет таблицу – характеристику уровня воспитанности личности членов коллектива. Исходя из нее и темы периода, ставит воспитательные задачи и подбирает средства для решения этих задач: продумывает, какие можно провести экскурсии, беседы, практические занятия, какие коллективные творческие дела предложить ребятам на выбор; вместе с вожатыми и родителями готовит стартовые дела, чтобы вызвать у ребят интерес к теме периода. Это первая стадия тематического периода – подготовительная работа учителя и других воспитателей.

Затем детский коллектив вместе со своими старшими товарищами (учителем, родителями, вожатыми) планирует свою работу. Это – вторая стадия тематического периода. Само планирование идет на общем сборе-старте по микроколлективам («экипажам», «лучикам»). Дети обсуждают, к чему будут готовиться, что проведут, где, когда, с кем вместе, кто будет участвовать в этом деле. Каждый в микроколлективе говорит свое мнение, а потом командир микроколлектива высказывает предложения экипажа общему сбору. Решение общего сбора – закон для всех, и каждый член коллектива (это относится и к учителю, и к родителям, и к вожатым, и к ребятам) стремится выполнить это решение как можно лучше. После общего сбора Совет Командиров составляет план работы на данный период. Этот план вывешивается в классном уголке.

Начинается подготовка к центральному событию периода. Это третья, самая длительная стадия периода. Именно в это время проходит большая часть запланированных дел. Все микроколлективы по секрету друг от друга готовят свою часть, а учитель и другие старшие друзья коллектива (родители, вожатые, другие учителя) придумывают сюрпризы и помогают микроколлективам в подготовке.

День главного события центрального дела периода – это четвертая стадия. Основное в нем – радость! (Приподнятое состояние каждого – это особая забота руководителя коллектива!) И, конечно, сюрпризы.

После всякого дела нужно подвести итоги – что дало оно коллективу, каждому человеку; что удалось, а что – нет и почему; что нужно учесть на будущее. Итоги подводятся на пятой стадии тематического периода. Их можно подводить по-разному: провести анкету, выпустить фотогазету, создать диафильм, подготовить линейку с творческими рапортами... Это – у ребят. А взрослые тоже обсуждают общую работу, тоже думают о том, что получилось, что не получилось, как изменились дети...

На последней стадии тематического периода – стадии последствий – учитель подводит итоги своей работы. Он анализирует свою деятельность и

деятельность родителей, обдумывает, как были решены задачи воспитательной работы, заполняет новую таблицу-характеристику с учётом того, как изменились дети. Поскольку воспитание (в широком смысле!) – процесс непрерывный, и последняя, шестая стадия данного периода является первой стадией (стадией подготовительной работы) нового периода, то учитель ставит новые воспитательные задачи и подбирает новые средства для их решения.

Приведём здесь краткий анализ коллективной творческой жизнедеятельности в начальной школе, проведённый Н.С. Малюковой, заведующей учебно-методическим отделом Дома Детского Творчества:

«Когда в начальной школе училась я, пионерия еще не умерла. У меня к этой организации самые теплые чувства... Нас не заставляли «быть октябрёнком», но все лучшее, что заключено в это понятие «Быть», мы прожили сполна. Что это было?

1. Ответственность за свои решения и себя.

Отряды были во всех классах, так было заведено. Знаю, у многих они были формальны. Мы своими «звездочками» гордились. У нас были собрания, на которых я, например, чувствуя себя частью класса, знала, что могу высказать своё и только своё мнение, которое можно и нужно будет отстаивать. Было интересно взять на себя обязательство. И это было трудно, потому что заведено было так: «Сказал – сделал». Если выбрал, будь добр, выполняй. Сейчас это называют самоуправлением и некоторые говорят, что в средней школе дети еще не доросли до самостоятельных решений. Нас доростили до этих решений в начальной. Тактично, иногда жестко нас учили принимать взрослые решения в детских вопросах, оставляя за нами право оставаться детьми.

2. Ответственность за другого.

Чувствовать ответственность за того, кто рядом, я научилась в школе. Срабатало, наверное, много факторов. Соревновательный выделю легко («звездочка» может вырваться вперед, только если все ее «члены» дотягивают). А еще у меня появилась ответственность за тех, кому хуже, чем мне. На всю жизнь запомнила посещения ветеранов и больных людей, запомнила их трогательную благодарность и слезы умиления от того, что сделала для них я. Это был очень ценный опыт.

3. Развитие творческого и интеллектуального потенциала.

Мы играли спектакли.

У нас был праздник «15 республик, 15 сестёр». Надо было выбрать какую-нибудь союзную республику, найти в классе заинтересовавшихся той же страной, узнать о культуре этой страны, совместно подготовить о ней рассказ, смастерить национальный костюм, оформить газету, станцевать на празднике национальный танец. Да, это был праздник. И это было воспитание патриотизма, а также толерантности к чужим культурам. Мне очень нравилось.

Еще каждую неделю классный стенд был оформлен новой яркой газетой. Каждый месяц музеи, Планетарий. Мы с удовольствием участвовали во всех школьных делах. Почти после каждого дела надо было написать впечатления. Я

помню, как трудно было сформулировать мысли! Недавно открыла папку начальной школы (ее мы оформляли и составляли сами) и нашла эти первые сочинения. По четыре строчки мучительной работы! Спасибо этим мучениям первого анализа. Теперь я без труда формулирую тома.

4. Развитие поисковой активности.

Работать с литературными источниками меня научили в начальной школе. Словари, книги, учебники. Мы создавали тематические альбомы. Это было сложно. Это было интересно. До сих пор люблю это дело.

5. Взаимодействие с родителями.

То невероятное количество дел и творческих заданий, которыми я жила в начальной школе, сплотило мою семью. Родители никогда не проверяли моих домашних заданий, но мы всей семьёй готовили костюмы, рисовали плакаты, искали иллюстрации к сочинениям. Родительская поддержка и присутствие – необходимый атрибут любого школьного дела и праздника. И так было не только в моей семье».

В коллективной творческой жизнедеятельности меняются все – и воспитатели, и воспитанники. И воспитатели, и воспитанники привыкают «относиться к себе и другим людям как к творцам общего дела и радости, а к окружающей жизни – как к источнику общей пользы и радости». [1]

Литература:

1. Иванов И.П. Два подхода к воспитанию // Вожатый. – 1980. – № 1, 2.
2. Тузова В.Л. Первый класс – день за днём. Организация жизнедеятельности коллектива младших школьников – СПб.: КАРО, 2001. СПб.: КАРО, 2002. – 272 с.
3. Тузова В.Л. Такая чудесная школьная жизнь: Организация жизнедеятельности коллектива младших школьников. – СПб.: КАРО, 2007. – 560 с.
4. Тузова В.Л. Самые маленькие школьники: Организация жизнедеятельности коллектива младших школьников. – СПб.: 2012. – 416с.

Шихова Т.Я., Куляпин А.С., Голованова Н.А. (Россия, Пермь)

ПЕДАГОГИКА СОТРУДНИЧЕСТВА И ТЬЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ

В Пермском регионе идеи И.П. Иванова «упали» на очень благодатную почву и «проросли» очень надолго. В 1964 году открывается Клуб юных коммунаров Мотовилихинского района г. Перми. Позднее такие объединения появляются в Дзержинском и Ленинском районах г. Перми, в селе Елово, г. Соликамске, затем начинает действовать районный клуб старшеклассников Орджоникидзевского района «Юнком». В 1976 году Пермский педагогический институт, активно включившись в движение комсомольских макаренковских педагогических отрядов (КМПО), проводит совместно с Педагогическим обществом первый Российский слет отрядов КМПО.

В 90-е годы, после официального признания педагогики сотрудничества, активно распространяется новая волна коммунарского движения.

Все лучшие традиции коммунарских объединений были подхвачены созданным в 1995 году в Перми движением ДИМСИ (Детские и молодежные социальные инициативы):

- на этапе создания детского общественного объединения использовался полный цикл методики коллективной творческой деятельности (последовательность этапов);
- коллективное творческое дело являлось микромоделью выстраивания алгоритма системы общественных отношений, основанных на взаимном понимании, взаимопомощи, доброжелательности и т.д.;
- коммунарские сборы (одно- или многодневные) стали ярким образцом жизнедеятельности коллектива;
- летние лагеря, довольно продолжительные по времени, стали моделью организации здорового образа жизни коллектива;
- продолжается постоянный поиск новых социально-педагогических технологий, их использование в работе с учетом новых задач и расширения поля педагогической деятельности.

Коммунарские коллективы жили ярко, насыщенно и напряженно, всей своей жизнедеятельностью они утверждали педагогику сотрудничества, применяя и пропагандируя методику коллективной творческой деятельности. Они опередили время на целое 20-летие, так как признание методики коллективной творческой деятельности произошло лишь в конце 80-х годов. В этих коллективах вырастали очень интересные люди, с активной жизненной позицией, нестандартно мыслящие, инициативные, отличающиеся критичностью и креативностью мышления. Многие из них осознавали свою миссию первопроходцев, и это придавало им силы. Суть педагогики сотрудничества – реальное включение в социальное творчество, заботу о жизни. Человек никогда не станет активным и творческим участником общественных процессов, хозяином собственной жизни, если застрянет на стадии познания и потребления готового. Научить улучшать окружающую жизнь нельзя на словах, нельзя в локальной (закрытой) образовательной системе. [1, 3]

Лучшие традиции и идеи педагогики сотрудничества находят свое применение в тьюторском сопровождении учащихся. В стратегических документах последнего времени по развитию образования заявляется линия на индивидуализацию образования, которая требует от человека, чтобы он умел самоопределяться, брать ответственность за свою жизнь, в том числе образовательную, действовал самостоятельно и инициативно. Именно это роднит педагогику сотрудничества и тьюторство. В Пермском регионе наблюдается большой интерес к тьюторскому сопровождению. Об этом говорят такие факты, как создание тьюторской лаборатории при кафедре педагогики в Пермском государственном гуманитарно-педагогическом университете (ПГГПУ), тьюторский клуб педагогического сообщества в Чайковском муниципальном районе, проведение Международной научно-практической конференции «Тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных программ на разных ступенях обучения» в марте 2012 г., тьюторские практики в образовательных учреждениях.

Показательна в этом плане МАОУ «СОШ № 135 с углубленным изучением предметов образовательной области «Технология» г. Перми. В школе индиви-

дуализация образования обеспечивается использованием тьюторских технологий, тьюторского сопровождения ИОП (индивидуальной образовательной программы) учащихся. Возникает необходимость введения позиции тьютора или распределения этой позиции на других специалистов в качестве дополнительной тьюторской компетенции. [2, 7-21] Поэтому приоритетным направлением в освоении технологии тьюторского сопровождения стало обучение педагогов. В современной системе образования тьютор – это и новая педагогическая должность, и особая профессиональная позиция. Тьюторская позиция – это особая педагогическая позиция, основанная на признании тьютором права ребенка на самостоятельность, индивидуальность. В отличие от учителя, занимающегося учебно-воспитательным процессом, для тьютора первостепенной является задача выстраивания совместно с учащимся его индивидуальной образовательной траектории, с его самоопределением в окружающем образовательном пространстве. [3, 64-69], [4, 120-125]

Определились принципы тьюторского сопровождения педагогов:

- Обучая других – сам растёшь как профессионал;
- Только сделав свое открытие достоянием остальных участников – мы получаем личное знание в отличие от личного мнения;
- Если хочешь стать тьютором, то прежде сам пройди путь тьюторанта.

Чтобы тьюторскую позицию сделать общепринятой, необходимо создание пространства тьюторской практики в школе, на это были направлены управленческие усилия. В результате в пространство тьюторской практики включаются:

1. Центр инновационного опыта (ЦИО) Университетского округа ПГГПУ (программы обучения тьюторскому сопровождению ИОП учащихся).

2. Площадка МТА (межрегиональная тьюторская организация) тьюторских практик (статус присвоен в 2011 году, мониторинг).

3. Проект «Мои университеты» (Идея программы «Мои университеты» заключается в создании насыщенной рефлексивно-проектной среды, позволяющей молодым людям (учащимся 9-11 классов) сформулировать собственные профессионально-жизненные замыслы и проверить их обоснованность на практике, увидеть в настоящем очертания собственного будущего).

4. Социальное проектирование.

5. Индивидуальные проекты педагогов.

6. Использование тьюторских технологий (картография, портфолио, образовательное путешествие и др.).

7. Организация различных конкурсов (учитель года, профориентационный конкурс «100 дорог – одна твоя», соревнования по робототехнике) профессиональные пробы .

8. Аprobационные площадки по внедрению ФГОС (образовательная программа, программы по внеурочной деятельности, краткосрочных курсов)

9. Летние, осенние, зимние лагеря с тьюторским сопровождением ИОП учащихся. Отряды мэра.

10. Сетевые проекты с учреждениями среднего и высшего профессионального образования, а также с промышленными предприятиями.

Работа, проводимая с педагогами, позволяет изменять образовательное пространство школы по таким направлениям, как:

- Введение ФГОС в начальной и основной школе.
- Расширение спектра применяемых образовательных технологий, направленных на открытость, вариативность, индивидуализацию образования.
- Тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных программ учащихся.
- Разработка идей инженерной школы, образовательной робототехники. Направление образовательной робототехники является стратегией развития школы.
- Создание сетевого взаимодействия на основе интеграции ресурсов школы как городского ресурсного центра по предмету «Технология» с системой профессионального образования.
- Развитие кадровых ресурсов, внедряющих систему Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.

Литература:

1. Борисова Л.Г., «Педагогика жизни» Игоря Иванова. Новая сибирская газета, 2 февраля 1996 года.

2. Ковалева Т.М., Тьютор как новая профессия в российском образовании. Материалы IV Международной научно-практической конференции и 16 научно-практической Межрегиональной тьюторской конференции 9-10 ноября 2011 г., г. Москва: МПГУ, МТА, МИОО, 2011.

3. Куляпин А.С., Шихова Т.Я., Развитие тьюторской позиции современного учителя в деятельности ЦИО университетского округа ПГПУ. «Пермский педагогический журнал» № 1, Пермь, ПГПУ, 2010.

4. Куляпин А.С., Шихова Т.Я., Тьюторское сопровождение разработки и реализации индивидуальных образовательных программ. Материалы Международной научно-практической конференции (28-30 марта 2012 г., г. Пермь), ПГПУ, 2012.

Юнтунен О. (Финляндия, г. Хельсинки)

ЗАБОТА КАК ПРИНЦИП ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

*Забота о человеческой жизни и счастье,
а не об их разрушении – это первая и
единственная законная задача хорошего
правительства.*

*Забота о других людях – основная
обязанность в жизни каждого человека.*

Статья обращена, в основном, к тем, кто занимается воспитанием и обучением маленьких детей – к воспитателям и учителям детских садов, няням и самим родителям. Примеры и иллюстрации методических приемов приводятся из

опыта работы автора в детском саду № 85 Центрального района Санкт-Петербурга (Центр социальной адаптации для детей с тяжелыми нарушениями речи) и в детских садах г. Хельсинки, Финляндия.

Начнем, пожалуй, с самого простого – не грех повторить пусть и прописные истины. Что такое педагогика? – вождение детей в школу (с греч. παις – ребёнок и ἄγω – веду), превратившееся в науку о воспитании и образовании в целом. Педагог, воспитатель как детоводитель – это ведь, согласитесь, очень символично. Тот, кто ведет ребенка по дороге взросления и становления личности, от незнания к знанию, от неумения к умению. И каждый, кто так или иначе занимается воспитанием и образованием, может называть себя «детоводителем» – педагогом. Водитель – родитель, созвучно, не правда ли? Смешно, но даже сами дети иногда замечают, что их родителям «надо бы еще поучиться, чтобы хорошо воспитывать, как Марья Ивановна в детском саду». Но и марьям-ивановнам всегда стоит поучиться чему-то новому, в том числе у детей и родителей.

Мы же с вами оставим пока в стороне вопрос, к каким знаниям и умениям мы ведем наших детей, а сосредоточимся на том, КАК мы их к ним ведем, т.е. не на содержании процесса, а на его форме – принципах и методах, в частности – на принципе и методе заботы, который, являясь универсальным, должен пронизывать все наше взаимодействие с ребенком.

Здесь позволю себе сделать небольшое отступление. В процессе подготовки статьи, я выбрала эпиграфами слова двух американских президентов о заботе, и тут же возник справедливый вопрос: чем же может ответить моя родина? Ответ неожиданно нашелся при просмотре педагогических диссертаций, написанных в 70-80-х годах прошлого столетия: "Забота как деятельность на благо людей, как нравственная норма отношений советских людей была закреплена Конституцией СССР. В действующей же конституции РФ, к сожалению, непосредственно заботе посвящены лишь две строки в статье 38 о семейной политике: «Забота о детях, их воспитание – равное право и обязанность родителей» и «Трудоспособные дети, достигшие 18 лет, должны заботиться о нетрудоспособных родителях». Ни одного упоминания заботы в Законе об Образовании, и пять раз она встречается в Семейном кодексе РФ, один из которых касается заботы государства о семье (ст.1), три – заботы родителей или опекунов (ст. 54, 65, 148) и еще один – заботы совершеннолетних детей о недееспособных родителях (ст. 88). О заботе государственных учреждений, чиновников и служащих о человеке и ребенке напрямую не сказано ни в одном документе.

В Федеральном Законе об основных гарантиях прав ребенка в статье 14.1 в пункте 2 мы читаем: «Родители (лица, их заменяющие) обязаны заботиться о здоровье, физическом, психическом, духовном и нравственном развитии своих детей. Лица, осуществляющие мероприятия по образованию, воспитанию, развитию, охране здоровья, социальной защите и социальному обслуживанию детей, содействию их социальной адаптации, социальной реабилитации и подобные мероприятия с участием детей (далее – лица, осуществляющие мероприя-

тия с участием детей), в пределах их полномочий способствуют физическому, интеллектуальному, психическому, духовному и нравственному развитию детей». То есть забота отводится родителям, а всем остальным – лишь «осуществление мероприятий» и «способствование развитию в пределах полномочий». В этом документе найден и еще один примечательный эвфемизм – «обеспечение защиты прав и законных интересов ребенка в органах образования». Видимо, все это, по мнению уважаемых законодателей, и представляет интересующую нас заботу о человеке и ребенке. И все мы понимаем, что красивые лозунги политиков и чиновников часто оказываются лишь ширмой творящихся беззаконий или вольной трактовкой терминов. Но забота – универсальное понятие, различаются только круги заботы: ближние – дальние. И мы с вами – практики, те, кто не придумывает, а реализует действующие законы и теории, наша задача – действительное воплощение в повседневной жизни избранных убеждений и идеалов.

Забота – вот то, что объединяет людей, крепит память о прошлом, направлена целиком на будущее. Это не само чувство – это конкретное проявление чувства любви, дружбы, патриотизма. Человек должен быть заботлив. Незаботливый или беззаботный человек – скорее всего человек недобрый и не любящий никого.

Во многом благодаря работе Игоря Петровича Иванова и его последователей сегодня мы можем говорить о заботе как о базовом педагогическом принципе. Который ни в коем случае не оттесняет остальные, официально принятые и научным образом оформленные (последовательности, единства требований и уважения, доступности и др.), но, напротив, актуализирует их. Все они еще ярче проявляют себя в свете маяка заботы. Ведь заботиться – это стремиться делать свое дело как можно лучше, следовательно, просто необходимо стараться использовать в своей работе накопленный опыт максимально эффективно. Иванов добился того, что забота перестала быть исключительно лирически-лозунговым понятием и наполнилась конкретным методическим содержанием.

Забота общая и педагогическая/воспитательная забота в частности – второе и важнейшее ключевое понятие данной статьи. Большой Толковый Словарь дает следующее определение: забота – внимание к нуждам, потребностям кого-либо, попечение о ком-либо. По Далю, забота – усердные хлопоты, беспокойное попечение, радушное беспокойство о ком или о чем. Примечательно определение Философского словаря: забота – активность, направленная на достижение блага кого/чего-либо.

Забота, то есть внимание к другим, – это основа хорошей жизни, основа хорошего общества.

Сам Игорь Петрович определял заботу как «деятельность, удовлетворяющую интересы, потребности жизненно-практические (жизненно-практическая забота) и воспитательные (воспитательная забота). Забота воспитательная и жизненно-практическая в их единстве – это творческая деятельность, удовлетворяющая интересы, потребности общества, т.е. общественные и личные ин-

тересы, потребности всех его членов, в настоящем и будущем. Забота в высшей степени общая, ибо это забота каждого члена общества о благе всех и забота всех о благе каждого. Забота товарищеская, ибо все ее участники находятся в отношениях товарищества, в отношениях взаимной действенной заботы о решении общественно важных задач».

Отдельным понятием Иванов выделял «воспитательную заботу» как заботу «о всестороннем и гармоничном развитии личности нового человека, в особенности об овладении им общественно необходимыми знаниями, умениями, навыками (образовательно-воспитательная забота) и о формировании общественно необходимых личных качеств: убеждений и идеалов, творческих способностей, черт характера, высоких чувств, интересов и потребностей (собственно воспитательная забота)».

То есть забота о ребенке – повседневная активная и доброжелательная деятельность, направленная на комплексное удовлетворение потребностей ребенка с целью развития самостоятельной личности, способной к адекватному поведению и самореализации (дальнейшему развитию, обучению, труду и творчеству). Педагогическая забота – та же деятельность, но с целенаправленным применением педагогических и других, научным образом определенных, методик и приемов. Понятие оказания заботы всегда предполагает наличие субъекта – того, кто заботится, и объекта – того, о ком заботятся, следовательно, чтобы проявить заботу субъект должен быть в той или иной сфере более знающим, более умелым и более сильным, чтобы суметь поделиться с объектом этими своими преимуществами. А также наличие неких методик, при помощи которых эта забота проявляется, будут ли они интуитивно-рефлекторными и мало осознанными, либо системно-научными и сознательно применяемыми. С точки зрения обучения, повышения собственной квалификации и возможности усвоения педагогических навыков, нас с вами, естественно, интересуют вторые.

Итак, заботиться – значит делать то, что важно для объекта заботы. Забота как педагогический метод в детском саду ставит перед нами вопрос «Что важно для ребенка-дошкольника?», пункты ответа на который во многом будут зависеть от возраста ребенка, его индивидуальных особенностей, средового окружения и т.п. И понятно, чем глобальнее анализ потребностей, тем универсальнее план и методы педагогической заботы.

Мы все знаем, что нужды годовалого значительно отличаются от потребностей шестилетнего. В сензитивный период (0-3г.) формирования у ребёнка доверия к себе и к миру безусловная нежная и доброжелательная забота, постоянное участие взрослого – жизненно необходимое условие. Базовые группы физиологических, интеллектуальных, психических, эмоциональных, социальных и других потребностей по возрастам достаточно подробно описаны в соответствующей литературе, и мы не будем повторяться. Но мы также прекрасно знаем, что потребность ребенка в заботе как проявлении безусловной любви сохраняется на протяжении всего периода взросления. Эта статья посвящена, как мы уже говорили, тому, чтобы забота из потребности отдельного объекта выросла

в основной базовый принцип и метод педагогической системы дошкольного воспитания в целом. Другими словами, пресловутая «забота о счастливом детстве» должна пронизывать всю нашу работу в дошкольных учреждениях как базовый принцип и метод. Но будьте осторожны, не превращайтесь в «любящую мать», которая, по Писареву, «стараясь устроить счастье своих детей, часто связывает их по рукам и ногам узостью своих взглядов, близорукостью расчетов и непрошенной нежностью своих забот». Не следует путать заботу с опекой, особенно чрезмерной, как и с шаблонным сюсюканьем со всеми подряд. Как по-вашему, в чем проявится забота в большей степени, в доброжелательном застегивании пуговиц или в доброжелательном обучении застегивать пуговицы? И не спешите с ответом.

Забота как принцип – это способ отношения к детям, к себе, коллегам и своим должностным обязанностям – к жизни. Мы можем многое уметь, но без должного осознанного отношения наши умения превращаются в лучшем случае в чисто механистический процесс, в худшем – сеят ложь и разрушение. Каждое утро можно начинать с ментальной зарядки и медитативных размышлений по модели: «Что я делаю? Я делаю свою работу – я совершаю свою заботу. Я забочусь о ребенке, его здоровье, комфорте, развитии, настроении и даже семье. Моя забота – это здоровый, радостный, развивающийся ребенок, доверительно откликающийся на методы моей заботы». Воплощение принципа заботы – это к тому же постоянная мысль «А что я могу сделать еще? Как я могу сделать лучше?», т.е. постоянное совершенствование методов и навыков заботы, постоянный профессиональный рост.

Заботясь о счастье других, мы находим своё собственное.

Заведующая 85-м садом Рузанна Давидовна Аванесян, последовательница Иванова и мой учитель, основы заботы всем своим сотрудникам разъясняет очень просто: «Представьте, что перед вами ваш ребенок. Что бы вы сделали, будь он действительно вашим?» Отношение ко всем детям, как к своим, стало и моим профессиональным кредо. На этом основании строятся комплексный анализ потребностей с учетом знания истории развития ребенка и перспектив его будущего, составление плана развития ребенка или решения имеющихся проблем, выбор адекватных методов взаимодействия.

Нормальная мать чувствует потребность ребенка, погружаясь в свою собственную детскость, то есть оживляя в себе свое детство.

И тут мы видим, что способность к эмпатии – сочувствию, сопереживанию, состраданию – становится обязательным условием проявления заботы. Если следовать доктору Фрейдю и другим его коллегам, мы должны учитывать психическое состояние объекта заботы, «ставить себя в это состояние и стараться понять его, сравнивая его со своим собственным». Почему же именно эмпатии так часто и остро не хватает? Отчего люди, даже те, кто профессионально должен быть заряжен на эмпатию, не утруждают себя малейшим усилием? Не потому ли, что взаимное сопереживание – это всегда трата, отдача страждущему больших или малых частиц своей души, сил, богатств, опыта?

Разделить страду – взять на себя ее часть, облегчить участь другого. К чему эти лишние изматывающие нагрузки? К тому, что, как ни странно, эмпатия, развитие ее полноты и тонкости, по моему глубокому убеждению, одна из основных должностных обязанностей любого воспитателя. В противном случае, как я могу прочувствовать действительные потребности стоящего передо мной ребенка?

«А ты придешь меня навестить в моей группе?» – с надеждой спрашивает гномик Алекси, глядя на меня полными слез глазами и нервно сжимая мою руку, когда мы встретились с ним на прогулке. Как иммигранту, работающему в финском детском саду, мне прекрасно знаком этот липкий ужас непонимания и одиночества перед говорящими на непонятном языке людьми. Но тут я представляю себя умненьким малышом, оставленным теплой мамой в компании шустрых незнакомых детей и достаточно суровых взрослых. И мои глаза тоже наполняются слезами: «Конечно, приду. Обязательно. И ты всегда можешь позвать меня на помощь, когда тебе будет страшно или трудно». Он успокаивается и уходит на зов своего воспитателя. Всего-то, но именно чувство эмпатии помогло мне найти нужные в тот момент слова и интонацию.

Второе важнейшее условие – доброжелательность. Забота, особенно забота о детях, по определению должна носить радостный характер. Все, что мы делаем с хмурым выражением лица, с настроением угрюмой или даже озлобленной сосредоточенности, не может вписываться в полной мере в понятие блага. Здесь речь не о великом веселье и бурной клоунаде, но о постоянном ровном фоне жизнерадостности, который сопровождает всю нашу деятельность и проявляется в выражении глаз, улыбке, тоне голоса, моторике, даже одежде. И требования в дошкольных учреждениях, наши личные требования к себе должны стремиться к своему максимуму вплоть до того, что если не можете сегодня излучать доброту – берите больничный. Ведь одного резкого, брошенного в раздражении слова достаточно для развития невротической реакции у малыша, психика которого подобна тростинке на ветру. Прелесть взаимодействия с людьми и особенно с малышами в том, что часто и слова не нужны, достаточно теплой улыбки и мягкого жеста – и все становится понятно. Подобные эмоциональные жесты часто выручали меня в случаях нехватки финского языка в финском окружении. А проявления искренней доброжелательности всегда порождают удовольствие от сделанного.

Третье – внимание, концентрация на том, что ты делаешь. Постоянный контроль за тем, что и как происходит вокруг, что требуется ребенку, группе, на что мы можем и обязаны повлиять, во что вмешаться, что изменить, чему научиться. Нам, взрослым, работающим с детьми, жизненно необходимо помнить, что не только мы учителя для детей, но и дети – учителя для нас. Они полностью отражают нашу человеческую сущность и уровень нашего профессионализма: где и в чем мы достигли успеха, а где терпим поражение. Постоянный контроль поможет нам также отследить соответствие наших действий принципам заботы, зафиксировать возникающие в нас чувства и мысли, ото-

брать дельные и актуальные и пресечь пустые и порочные, предостеречь от проявления негативных реакций.

Основные принципы и атрибуты, превращающие заботу именно в заботу, т.е. в совершение блага для ребенка, это классические этические принципы: честность, уважение, искренность, ответственность, справедливость, порядочность, милосердие, доброта, бескорыстие, альтруизм, компетентность и, конечно же, один из основных – медицинский – «не навреди», т.е. если вы не уверены, лучше не совершать никакого действия. Получается, что только удовлетворение всех этих принципов одновременно позволяет отнести то или иное действие к категории заботы о благе. И лучше семь раз подумать и ни одного раза не сделать, если сомневаетесь в правомерности поступка.

Заботьтесь о других всегда. Если вы не можете помогать им, то хотя бы не причиняйте вреда.

Забота как метод – это конкретные действия: ЧТО и КАК я делаю, чтобы реализовать принцип заботы? Дошкольную работу облегчает и одновременно осложняет то, что каждое наше занятие, действие, слово, проявление эмоций в детском саду и с ребенком – это метод реализации *общей практической заботы*. То есть, с одной стороны, нам не нужно изобретать самоваров, а с другой – важно быть постоянно начеку: соответствует ли то, что я делаю требованиям принципа заботы? становится ли это конкретное действие ее методом? Другими словами, мы можем реализовывать наши учебно-воспитательные планы, но при условии постоянного контроля соответствия наших действий необходимым критериям (см. определение выше). И мы можем иногда не соблюдать других педагогических принципов и отступать от классических методов, но мы не имеем права пренебрегать заботой. Повторяем: забота – это, прежде всего, грамотное отношение к ребенку, группе детей и своему взаимодействию с ними – что и как им необходимо? Даже строгость и наказания должны быть доброжелательным проявлением именно и исключительно заботы и ничего другого: ни раздражения, ни злости, ни мести, ни унижения, ни притеснения, ни личных комплексов и проблем – ничего, кроме заботы о благе.

Забота – это и постоянное обучение детей заботе друг о друге, о членах своей семьи, о группе и детском саду. Древнейшая истина первой инстанции: мы воспитываем детей ровно такими, какими являемся мы сами. Подражание – «Делай, как я!» – ведущий воспитательный метод, хотим мы это признавать или нет. И здесь впору перефразировать золотое правило отношений: Воспитывай ребенка таким, каким бы ты сам хотел быть. Вы хотели бы каждый день встречать угрюмых, ленивых и малообразованных людей, не заботящихся ни о ком, кроме себя? Уверены, что нет. Тогда есть повод задуматься, какой пример мы демонстрируем детям. Ваши дети очень внимательно и прилежно впитывают в себя все ваши манеры: речь, жесты, поступки и тем более мысли и убеждения.

Сочините вместе с детьми свою утреннюю гимнастическую речёвку:

*Каждый день с утра пораньше
мы приходим в детский сад,*

*чтобы встретиться с друзьями,
веселиться и играть,
чтоб учиться – не лениться,
песни петь, читать, резвиться,
чтобы добрую заботу
друг о друге проявлять.*

В финских садах утренние пятиминутки да и многие групповые занятия часто начинаются с различных песенок-приветствий, когда все поют каждому по очереди куплетик, начинающийся именем, сопровождая пение хлопками в ладоши или по коленям:

– Anna-kulta, Anna-kulta, kiva kun olet täällä! (Анна-золотце, Анна-золотце, здорово, что ты с нами!)

К слову, один из универсальных приемов, который всегда поможет в трудной ситуации: когда нет настроения, плохое самочувствие, когда не знаете, что сказать и как поступить, чем заняться с детьми – пойте, читайте стихи или отправляйтесь гулять.

В финских садах популярны интегрированные группы, которые посещают дети разных возрастов или наравне с нормально развивающимися детьми дети с особыми потребностями и инвалиды. И хоть работа с такой группой требует особой подготовки и дополнительных усилий и ресурсов, всесторонняя польза такого взаимодействия очевидна. Живые уголки с растениями, рыбками и мелкими домашними животными – замечательная возможность обучения азам и навыкам реальной заботы о тех, кто в ней нуждается.

Правила заботы обсуждаются с детьми, разбираются на примерах из жизни и литературы. Они могут быть перечислены или нарисованы на табличках и повешены на стену.

- Наша группа – одна большая семья, в которой все заботятся друг о друге. Один за всех и все за одного!
- Мы слышим друг друга, просим и выполняем просьбы, помогаем и поддерживаем.
- Мы внимательны, добры, вежливы, дружелюбны.
- Мы не мешаем, не кричим, не обижаем, не обзываемся, не деремся, не берем без спроса.
- Мы дорожим нашей дружбой.

При нарушении какого-либо правила можно вернуться к их обсуждению и выполнить ту или иную коллективную творческую работу. Например, поиграть в игру «Правильно-неправильно» или составить коллаж из журнальных вырезок на разбираемую тему – методы *коллективного творческого дела* в рамках *педагогике жизни и социального творчества*.

Иванов предлагает одним из ведущих методов педагогики заботы включать детей в активное планирование – *коллективная организаторская деятельность* («4 вместе»: придумали, подготовили, провели, проанализировали). Наш опыт показывает как только ребенок научается говорить, он способен на по-

добное участие в пределах своих возрастных возможностей. Прислушивайтесь к идеям детей, устраивайте специальные собрания для обсуждения правил и планов сотрудничества и обучения – предоставляйте детям возможность к проявлению самостоятельности и самоуправления. Даже с самыми маленькими можно обсуждать, чем бы они хотели заняться, что им интересно и что они любят делать. Например, очень легко и занимательно выбирать вместе модели будущих поделок или стихи и песни для разучивания, книги для чтения на занятиях и перед сном, игры, в которые будем играть все вместе. Предоставление возможности самостоятельного выбора – один из основополагающих методов воспитания самостоятельной ответственной личности, который доступен буквально с самых первых месяцев жизни ребенка, когда на выбор предлагается две разных погремушки: какую из них ты хочешь? Важно то, что компетентность воспитателя – предоставлять конкретный ограниченный, но вместе с тем достаточный выбор, чтобы удовлетворить интересы и предпочтения самого ребенка.

В финских детских садах, к примеру, дети сами могут определять объем порции пищи, какой они хотели бы получить. При раздаче еды, после перечисления вслух предлагаемых блюд и продуктов, воспитатель спрашивает у каждого, много или мало ему положить на тарелку, ребенок же решает в соответствии со своими вкусами и аппетитом. Правила простые: ты можешь выбрать количество, но ты должен попробовать всего хотя бы понемножку и постараться съесть все, что положили тебе по твоей просьбе. В старших группах дети могут класть пищу на тарелку сами. Такое нехитрое проявление заботы позволяет решить массу проблем питания детей и достигнуть множество положительных целей воспитания и развития в целом.

Также очень хороша, с методической и воспитательной точек зрения, доска выбора игр. На стене оформляется специальный стенд/уголок, на котором картинками или словами (в зависимости от возраста и навыков детей) перечислены возможные занятия/игры в группе: кукольный уголок, железная дорога, машинки, конструктор, настольные игры, мягкие игрушки, лепка, поделки из бумаги, рисование и т.п. Возле каждой картинке число (от 2 до 5 – *микрoгруппы*), указывающее, сколько одновременно детей может играть в данную игру в отведенном для нее месте. Рядом маленькие, легко передвигающиеся (на магнитах, прищепках или липучке) таблички с фотографиями или именами детей (даже двухлетний ребенок сможет при небольшом количестве тренировок распознать свое имя, написанное печатными буквами и сосчитать количество детей). При наступлении свободного игрового времени воспитатель предлагает каждому ребенку прикрепить табличку со своим именем рядом с выбранным им занятием, следя за тем, чтобы количество детей соответствовало указанному числу. Важно научить детей, что выбранному занятию необходимо посвятить 10-15 минут времени и только затем можно перейти к чему-либо другому и переместить свое имя на доске в другую группу. Дети очень быстро овладевают этой методикой, с помощью которой, в том числе, становится легко регулиро-

вать возникающие конфликтные ситуации. Она же является и мотивирующим, и поощрительным моментом: каждый стремится оказаться у доски выбора первым.

Посеешь заботу – пожнешь инициативу.

Примером элементарной заботы о физическом здоровье и безопасности ребенка в Финляндии может служить использование специальных сигнальных жилетов, которые надеваются на каждого ребенка при выходе за пределы двора детского сада. На фосфоресцирующем жилете, выделяющем малыша из окружающей дорожной суеты и в видимом издалека, указаны название детского сада и телефонный номер, по которому можно связаться, если ребенок вдруг потеряется. Об этом знают все жители города. Детсадовские группы передвигаются в Финляндии, в отличие от России, очень активно, встречая везде – на дорогах, в транспорте, учреждениях – доброжелательное отношение и заботливую помощь со стороны совершенно незнакомых взрослых, которые, без сомнения, чувствуют свою гражданскую ответственность за воспитание детей и искренне радуются их появлению.

Забота о психическом комфорте и преодолении страхов проявляется, к примеру, в разрешении брать с собой в спальню на тихий час любимую мягкую игрушку (*unikaveri* – сонный приятель), принесенную утром из дома. Финские дети, родители и воспитатели превращают это в ежедневный ритуал принесения в детский сад частицы домашнего тепла и уюта и взятия вечером домой всего того нового, чему ты научился за день.

Оригинально заботятся о моторном развитии и подвижности детей, а также преодолении фобий в 85-м саду, который представляет из себя четырехэтажное здание бывшей начальной школы с достаточно большими лестничными пролетами, оборудованными двумя рядами перилл в рост взрослого и дошкольника. Детей учат осторожно скатываться вниз по периллам. Как вы понимаете, большинству детей это очень нравится, а многие взрослые абсолютно этого не одобряют. Но ломка заскоружлых стереотипов и табу – это тоже одна из задач *общей воспитательной заботы*.

Совместная игра исключительно важна. Со всех точек зрения и по многим причинам, о которых написаны тысячи томов. Используйте каждую возможность организовать либо групповую игру, либо игру между двумя детьми. Организуйте, направляйте, инструктируйте, комментируйте, активно включайтесь сами. Каждая игра должна стать учебно-воспитательным моментом, инструментом достижения взаимопонимания и сотрудничества, установления эмоционального контакта между детьми в группе, между детьми и взрослым, проявлением заботы о достижении поставленных целей. В речевых садах методически организованная игра является основным средством преодоления дефектов и развития речи детей. Обучающую игру возможно развить из любого рутинного момента, начиная от одевания или выбора конфеты и заканчивая дежурством по группе. Играя, мы учим и учимся заботе о ближнем, как и всему остальному, лучше всего.

В финских садах существует традиция совместного обеда. У каждого воспитателя есть свое место за каким-либо из детских столов (место может меняться), и взрослые, находящиеся в группе, обедают вместе с детьми. Воспитатель не только показывает образец поведения за столом, пользования столовыми приборами и принятия пищи, но и организует застольную беседу. Он – не руководитель-надсмотрщик, он – старший участник компании. В дефектологических садах особое значение приобретает развитие навыков лицевой и жевательно-глотательной моторики, что тоже возможно при совместной трапезе.

Забота об эмоциональном комфорте, развитии взаимодоверия, профилактике всякого рода деприваций может проявляться и в тесном физическом контакте. Тем более, что доброжелательный, нежный, искренний физический контакт со взрослым есть базовая потребность ребенка в определенном возрасте. Взрослый берет ребенка за руку или на руки, усаживает на колени, гладит по голове, обнимает, щекочет. Не менее важен и зрительный контакт, то есть, общаясь с ребенком, воспитатель приседает на корточки или маленький стульчик, чтобы глаза взрослого и малыша оказывались на одном уровне.

В 85-м саду Санкт-Петербурга (заведующая Р.Д. Аванесян) логопедические занятия проходят в специально оборудованных логопедических кабинетах, где дети и логопед, а также все приходящие взрослые гости, тут же включаемые в общий процесс, располагаются вокруг маленького стола на детских стульчиках. В финских садах также воспитатель постоянно находится на уровне ребенка, чему способствует специальная эргономическая мебель и традиция проводить занятия на полу – каждый имеет возможность выбрать наиболее подходящий ему способ. В наше время финские воспитатели поднимают возникающую из-за постоянной необходимости сидеть на низкой мебели проблему нерациональной физической нагрузки, которая решается в некоторых садах путем закупки высокой мебели в том числе и для детей. То есть при возможности дети поднимаются до уровня взрослого: закупаются столы и стулья обычной высоты с дополнительными подставками-ступенями, которые легко осваиваются детьми. Всё это очень важно.

Таким образом, как мы давно с вами знаем, с педагогической, с научной точки зрения, дошкольная, да и вообще любая забота о ребенке должна носить комплексный характер. И мы же заботимся неустанно, – скажете вы, – начиная от оборудования групп и заканчивая организацией общих праздников. Конечно, но всегда есть повод стремиться к лучшему.

Как профессионалы мы обязаны учитывать спектр потребностей ребенка, не забывая и о своих, максимально широко – от физиологических до самореализации – и налаживать сотрудничество со всеми необходимыми специалистами и семьей, разрабатывать комплексные планы и контролировать синергию и результаты этой работы. В случаях детей со специальными потребностями такая работа должна проводиться систематически и с особой тщательностью.

Достоинными примерами реализации этих азбучных истин *общей организаторской заботы* являются речевые и другие дефектологические детские са-

ды. Детский сад № 85 Санкт-Петербурга предпринимает действительно эффективные попытки наладить синергетическую работу воспитателей, логопедов, психологов, психоневрологов и других специалистов с детьми и родителями. Здесь осуществляется постоянная взаимосвязь между семьей и профессионалами, существуют тетради домашних заданий, открытые занятия, родительские вечера и собрания, стенгазеты и информационные листки. В таком детском саду ребенок и семья имеют возможность получить комплексную заботу о своих нуждах.

Особо актуальным направлением такой *общей организаторской заботы* в наше время является работа с так называемыми двуязычными/двукультурными детьми и семьями, в которую входят обучение языку и обычаям страны проживания и сохранение материнских языка и культуры. Такую работу достаточно последовательно начали вести в финских детских садах, для которых мультикультурная среда давно стала повседневной реальностью. Как всегда, не все идет так гладко, как хотелось бы, но определенные результаты уже достигнуты. В сотрудничестве по довольно подробно разработанным программам стараются включить ребенка, родителей, воспитателей, учителя-дефектолога, учителя финского языка как иностранного, психолога и, возможно, других специалистов.

«Чем успешнее строятся и укрепляются отношения общей заботы воспитателей и воспитанников, тем полнее и глубже развивается товарищеская самодеятельность воспитанников, т.е. идущая под их собственным воздействием на себя, творческая забота об окружающих людях и о себе как их товарище. Это общая забота об улучшении окружающей жизни, жизни школы, класса, родного края, далеких людей; это общая практическая и обучающая забота воспитателей и воспитанников о своем едином коллективе, друг о друге, о каждом отдельном воспитаннике; это общая забота о воспитательском коллективе как самих воспитателей (о коллективе в целом, друг о друге, о каждом воспитателе), так и воспитанников, их родных и других педагогов».

В заключение, не открывая ровно никаких америк, скажу, что педагогика заботы, как и *педагогика жизни* вообще, должна начинаться с рождения, а еще лучше до зачатия ребенка. Но если мы задумаемся над всем известным постулатом «Воспитание детей начинается с воспитания их родителей», то легко окажемся в замкнутом кругу. Поэтому будем начинать с себя – с воспитателей и других работников детских садов. Кто-то же должен начинать заботиться первым!

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ И ТВОРЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ

Башманова Е.Л. (Россия, Курск)

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СИТУАЦИИ

Направленность образования на создание условий для личностного роста и подготовку к выполнению социальных функций обуславливает высокий потенциал педагогической практики в развитии социальной активности личности. Однако обстоятельства социализации большинства обучающихся способствуют выхолащиванию данной задачи, ее превращению в лозунг.

Во-первых, резкое расслоение семей ставит обучающихся в неравнозначные условия для физического и личностного развития в периоды детства и юношества, сензитивные к формированию *социально ценных качеств*. Многолетнее существование крайнего варианта социальной стратификации – поляризации – ужесточает условия социализации, способствует деформации характера – «социального чекана» личности (Л.С. Выготский), дегуманизирует отношения субъектов педагогического процесса, провоцирует распространение аутсайдерских настроений, апатии, равнодушия.

Во-вторых, современный вариант стратификации априори делит общество на «инсайдеров» (субъектов реальной интеграции) и «аутсайдеров» (субъектов управления и контроля). В этой ситуации образование рассматривается как важнейшее средство социальной интеграции. [1] Однако отечественное образование сознательно ориентируется на «уже имеющих достижения благодаря усилиям родителей или в результате счастливого случая». [2] Главенствуют принципы экономической целесообразности и элитизма³, внедряется «американская модель» отношения к человеческим ресурсам, согласно которой для прогресса важно отбирать успешных. [4] Ставка на лучших в условиях ограниченных финансовых возможностей значительного числа семей сопряжена с драматическим риском *социальной эксклюзии* для большинства обучающихся, семьи которых не владеют собственностью, не участвуют в управлении и не имеют привилегий⁴.

В-третьих, задача повышения финансовой самостоятельности ориентирует образовательные учреждения на обеспеченные и влиятельные семьи. Элитные образовательные учреждения перерождаются в элитарные, сосредоточенные на удовлетворении образовательных потребностей привилегированных социаль-

³ Учащиеся Образовательного центра ОАО «Газпром» – «дети "Газпрома", будущие продолжатели семейных династий, воспитанные в корпоративном духе», миссия Центра – «воспитание лидеров новой России» [Визитная карточка...].

⁴ По данным Г.А. Ястребова, речь идет о 75 % населения [Ястребов].

ных слоев. Педагоги констатируют, что «создание элитарных школ для богатых и официальное разрешение платных образовательных услуг превратило их в средство социального отбора, в инструмент классового расслоения общества». [6]

В-четвертых, значительная степень расслоения обостряет проблему *социального дискомфорта* – неудовлетворенности уровнем жизни вследствие недоступности среднестатистического потребительского стандарта. Декларируемый гуманизм мыслится как философия *своего* успеха, вместо сотрудничества разворачивается конкурентная борьба. Конфликт между гуманистической стратегией *сотрудничества* и конкурентной стратегией *противодействия* [7] провоцирует риск дезинтеграции образовательного сообщества и лишает задачу развития социальной активности возможности реального воплощения.

Литература:

1. Абрахамсон П. Социальная эксклюзия и бедность // *Общественные науки и современность*. 2001. № 2. С. 158-166.
2. Юркевич В.С. Система образования РФ рассчитана на детей с достижениями // *РИА-Новости*. URL: http://ria.ru/edu_analysis/20111108/483730873.html (дата обращения: 18.11.2011).
3. Визитная карточка НОУ СОШ «Образовательный центр ОАО «Газпром». Сайт Образовательного центра ОАО «Газпром». URL: <http://www.gazpromschool.ru/vizitka/porochitel.htm> (дата обращения: 30.09.2013).
4. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. М.: Изд-во «Эгвес», 2008. 136 с.
5. Ястребов Г.С. Характер стратификации российского общества в контексте международных сопоставлений: автореф... дисс. к. социол. н. М., 2011. 24 с.
6. Каракровский В.А. Новая социальная ситуация и актуальные проблемы воспитания молодёжи: выступление на Коммунарской конференции (Архангельск, 2001 г.) // *Технология альтруизма*. URL: <http://www.altruism.ru/sengine.cgi/5/23/4/5> (дата обращения: 25.10.2011).
7. Поддъяков А.Н. Психология конкуренции в обучении. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2006. 231 с.

Боровков М.И., Медведев Д.С. (Россия, СПб)

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

Современная ситуация в нашем обществе требует от высшего образования решительного перехода от валового обучения к усилению индивидуального подхода, развитию творческих способностей будущих специалистов, учёта их индивидуально-психологических качеств и личностных особенностей в ходе организации учебно-воспитательного процесса.

С целью повышения качества комплектования студентами и оптимизации учебного процесса в высших учебных заведениях проводятся мероприятия психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса.

Психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса в высшем учебном заведении – это комплекс медицинских, психологических и педагогических мероприятий, направленных на качественное комплектование вуза студентами, повышение эффективности их учебной деятельности, совершенство-

вание индивидуального обучения и воспитания на основе учета индивидуально-психологических качеств, изучение и коррекцию их функционального состояния.

Современная система психологического обеспечения учебного процесса в вузе включает следующие элементы:

- профессиональную ориентацию молодежи;
- профессиональный психологический отбор кандидатов для обучения профильным специальностям высшего учебного заведения;
- психологическое сопровождение студентов в ходе учебно-воспитательного процесса.

Профессиональная ориентация – это комплекс психолого-педагогических и медицинских мероприятий, направленных на оптимизацию процесса трудоустройства граждан, в соответствии с желаниями, склонностями, сформировавшимися способностями и с учетом потребностей в специалистах экономики государства и общества в целом.

Главная цель высшего учебного заведения по профессиональной ориентации граждан заключается в привлечении наиболее подготовленной части молодежи к обучению, обеспечении достаточного количества кандидатов для отбора по конкурсу.

Важнейшими направлениями профессиональной ориентации являются:

- профессиональная информация;
- профессиональная консультация;
- профессиональный подбор.

Информационное направление профессиональной ориентации связано с необходимостью обеспечить различные группы населения страны и, прежде всего, оптантов, всесторонней и адекватной информацией о потребностях рынка труда, требованиях различных групп профессий к индивидуально-психологическим качествам личности.

Консультационное направление профессиональной ориентации связано с работой по всестороннему изучению индивидуально-психологических качеств, физиологических возможностей, состояния здоровья и физического развития человека в процессе подбора или формирования выбора профессии, оказанию непосредственной помощи в профессиональном самоопределении.

Педагогическое направление предусматривает ознакомление молодых людей с перечнем и особенностями специальностей, по которым осуществляет подготовку высшее учебное заведение, формами профессионального обучения, условиями и особенностями деятельности выпускников, перспективами профессионального и служебного роста. Основной целью указанной работы является, формирование профессиональной направленности, подготовка к поступлению в соответствующий вуз.

В настоящее время высшие учебные заведения используют многообразные формы и методы работы по профессиональной ориентации оптантов.

В интересах профессиональной агитации юношей и девушек вузы осуществляют подготовку аудио- и видеопрограмм соответствующей тематики, их распространение через различные средства массовой коммуникации, организуют издание справочно-информационных материалов и публикацию в периодической печати объявлений о наборе в вуз и т.д.

Как правило, не реже одного раза в год высшем учебном заведении проводится день открытых дверей. Данная форма предусматривает встречу будущих кандидатов и их родителей с руководством вуза, ознакомление с учебно-лабораторной базой, бытовыми условиями жизни студентов, посещение музея истории учебного, просмотр концерта художественной самодеятельности, выступления команды КВН, кино и видеофильмов об организации учебно-воспитательного процесса в вузе, профессиональной деятельности выпускников. Перед собравшимися выступают преподаватели и студенты университета.

Важнейшим средством профессионального воспитания подрастающего поколения является целенаправленная агитационно-пропагандистская работа в общеобразовательных школах, профессионально-технических и средних специальных учебных заведениях. Проведение с учащимися тематических вечеров и бесед направлено на формирование у последних интереса к профессиям, по которым вуз осуществляет подготовку, осознанного выбора будущей специальности. Указанная работа должна охватывать своим влиянием не только выпускников среднего учебного заведения, но и школьников 6-7 классов, предусматривать заблаговременную ориентацию для поступления в вуз.

Кроме того, решение организационных и методических вопросов ориентации граждан на обучение в вузе требует значительной исследовательской работы, связанной с психологическим изучением конкретных видов профессиональной деятельности, выявлением общих и специальных требований к человеку как субъекту труда, разработкой профессиографических и персонологических моделей личности, соответствующих справочных и научно-методических документов, адекватных специфическим задачам каждого из рассмотренных направлений.

При изучении профессионально важных качеств личности специалиста и определении комплекса общих и специальных требований к кандидатам на обучение в высшем учебном заведении используются профессиографический и персонологический подходы.

При построении профессиографических моделей личности специалиста выбор основных профессионально важных качеств осуществляется на основе требований, предъявляемых профессией к данному специалисту. Конкретные нормативные характеристики профессии: социальные, операциональные, организационные позволяют сотрудникам приемной комиссии и психологам подбирать, разрабатывать и адаптировать методы, строить процедуру отбора и проводить диагностику кандидата на его соответствие конкретной профессиональной деятельности.

Не все профессионально важные качества специалиста, выделенные в процессе профессиографии, доступны внешнему наблюдению и измерению, что затрудняет их оценку на этапе отбора, изучение динамики развития.

В отличие от профессиографического подхода, который предназначен для изучения требований профессии («идет от профессии») персонологический подход ориентирован на анализ личности конкретных специалистов («идет от личности»). Данный подход предусматривает проведение сравнительного анализа личностных качеств специалистов с различной степенью профессиональной успешности и выявление структуры свойств личности, специфичность которой и определяет эффективность в конкретном виде и на определенном этапе деятельности. Персонологические модели личности основаны на выборе базовых профессионально важных характеристик, исходя из общепринятых представлений о личности.

Профессиографический и персонологический принципы психологического изучения деятельности не только не противоречат, но и пересекаются, взаимно дополняют друг друга. Сочетание двух подходов позволяет определить адекватный, с точки зрения доступности, внешнему наблюдению, перечень профессионально важных качеств специалиста, который может быть использован в интересах психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса.

Профессиональный психологический отбор кандидатов на обучение в высшем учебном заведении – это комплекс мероприятий, способствующих рациональному комплектованию вуза студентами и обеспечивающих соответствие психологических качеств и свойств личности кандидатов требованиям профессиональной деятельности выпускников по конкретным специальностям.

Профессиональный психологический отбор (квалификационный экзамен) предусматривает оценку профессиональной направленности и индивидуально-психологических особенностей кандидатов, установление наличия у них личностных качеств, необходимых для успешного обучения в вузе и последующей профессиональной деятельности по избранной специальности.

Профессиональный психологический отбор включает социально-психологическое изучение и психологическое обследование. Социально-психологическое изучение предполагает оценку профессиональной направленности кандидатов, анализ основных мотивов выбора конкретной профессии, условий воспитания и развития, особенностей общения и поведения в коллективе, организаторских и коммуникативных качеств. Психологическое обследование проводится с целью оценки особенностей общего интеллектуального развития, личностного адаптационного потенциала и других профессионально важных качеств кандидатов.

По результатам профессионального психологического отбора (квалификационного экзамена) каждому кандидату выносятся одно из следующих заключений:

- рекомендуется для обучения (соответствует требованиям ППО к обучению в вузе);

- не рекомендуется для обучения (не соответствует требованиям ППО к обучению в вузе).

К началу обучения студентов очередного набора по результатам профессионального психологического отбора разрабатываются рекомендации руководству факультетов и кафедр по комплектованию учебных групп с учетом психологической совместимости, подбору и расстановке актива.

Результаты оценки профессиональной направленности и индивидуально-психологических качеств кандидатов на этапе отбора используются и уточняются при проведении мероприятий психологического сопровождения студентов в ходе учебно-воспитательного процесса.

Психологическое сопровождение – это комплекс мероприятий по изучению динамики личностных качеств и функционального состояния студентов в процессе обучения в вузе, психопрофилактической и психокоррекционной работе, направленных на повышение эффективности их учебной деятельности, оптимизацию учебно-воспитательного процесса.

Психологическое сопровождение студентов предусматривает:

- проведение психологических обследований студентов в процессе их обучения;
- организацию динамического наблюдения за учебной деятельностью и поведением студентов;
- оказание психологической помощи студентам.

Основными задачами психологического сопровождения студентов являются:

- оценка индивидуальных особенностей адаптации студентов к условиям обучения в вузе;
- углубленное изучение лиц с признаками затрудненной адаптации к условиям обучения;
- психологическое консультирование и коррекция функционального состояния лиц с признаками затрудненной адаптации;
- изучение индивидуально-психологических особенностей студентов, динамики формирования у них профессионально важных качеств в процессе обучения;
- разработка рекомендаций руководству и профессорско-преподавательскому составу вуза по организации индивидуальной учебно-воспитательной работы со студентами.

По результатам анализа успешности учебной и профессиональной деятельности выпускников вуза проводится оценка эффективности мероприятий психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса, уточняются перечень используемых психологических методик и критерии отбора, проводятся научно-практические исследования по совершенствованию профессиональной ориентации и психологического сопровождения.

Все мероприятия психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса в вузе тесно взаимосвязаны и направлены на достижение главной це-

ли – повышение эффективности обучения и воспитания студентов, формирование у них необходимых профессионально важных качеств.

В настоящее время мероприятия психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса достаточно успешно проводятся в вузах Министерства обороны Российской Федерации и других силовых министерств. В них накоплен богатейший опыт организации и проведения указанной работы, который можно использовать для проведения психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса во всех вузах нашей страны.

Вареница А.А. (Россия, Владикавказ)

К ПРОБЛЕМЕ ЛИДЕРСТВА И УСПЕШНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Будучи динамичным социально-демографическим образованием, молодежь выполняет в обществе важную функцию смены поколений, принимает непосредственное участие в преобразовании всех сфер жизнедеятельности социума. С другой стороны, характер и содержание деятельности молодежи в обществе как субъекта социального развития напрямую зависит от объективных условий социальной среды, предлагающих ей определенные модели социализации.

Поэтому для молодежи, сегодня важно реализоваться не только в семье, но и как личности, профессионалу. Одновременно с этим усиливается и моральная ответственность молодежи за свои действия, расчет на «самого себя» в решении жизненных проблем и задач.

Для выяснения нынешнего состояния дел с разработкой социально-психологических проблем лидерства можно провели анализ встречающихся в литературе определений лидерства. В подавляющем своем большинстве определения лидерства могут быть разбиты на четыре группы в зависимости от того, каким образом трактуется этот феномен: как функция индивида (лидера) или группы, как функция взаимодействия или взаимоотношения. [3]

В социальной психологии под лидерством принято понимать один из процессов организации и управления малой группой. Такой процесс оказывает действие достижению групповых целей в оптимальные сроки и с максимальным эффектом. Лидерство предполагает определенную связь и взаимодействие между организаторами групповой деятельности остальными членами группы. В связи с этим следует определиться с таким понятием как лидер.

Лидер – это член группы, который спонтанно выдвигается на роль неофициального руководителя в условиях определенной, специфической, и, как правило, достаточно значимой ситуации, чтобы обеспечить организацию совместной, коллективной деятельности людей для наиболее быстрого и успешного достижения общей цели. Лидер действует в рамках определенных условий для того, чтобы обеспечить организацию коллективной деятельности людей для наиболее эффективного достижения совместной цели. [1]

Поиски людей, обладающих лидерским мышлением, поставлены сегодня на научную основу. Фонд Общественное Мнение проводит широкие исследования, которые позволяют выявить, кто может являться «людьми века XXI». По мнению доктора социологических наук, директора проекта ФОМ-ТЕРРИ Ларисы Паутовой, людьми XXI века могут считаться 15-17% населения страны. Они преимущественно живут в городах и мегаполисах, половина из них имеют высшее образование и высокий доход, большая часть представляет молодое поколение людей от 18 до 30 лет.

Эти люди непрерывно учатся, имеют по несколько высших образований. У них сильна установка «вкалывать», но при этом люди XXI века стремятся к творчеству. Немаловажно и то, что они готовы объединяться ради достижения общих целей.

Однако лишь треть людей поколения XXI века можно назвать инноваторами, а это всего 6 % населения России. Среди них высока доля молодого населения, однако, в целом, инновационный потенциал молодежи вряд ли высок. Решением этой проблемы могут стать создание среды для активной самореализации людей XXI века, формирование информационного и культурного пространства, поддержка социальных инициатив.

Процесс формирования лидерских позиций начинается с детского возраста и наиболее характерные черты ярко начинают проявляться в подростковом возрасте.

В подростковом возрасте многие юноши и девушки пытаются утвердить себя в роли лидеров. Лидерство – это механизм, который нужен не людям в группе, а самой группе. С помощью лидерства группа организует себя как целое. Хотя лидерство – это групповой механизм, и нужны определенные склонности и задатки, чтобы стать лидером, но и определенная жизненная позиция. Лидерские качества важны человеку, который видит свою карьеру в сфере управления, которому важно быть на виду, у которого есть идея и он хочет заразить ею других, у которого очень высокая потребность во власти.

Подростковый возраст – яркий, драматичный, очень противоречивый период в жизни человека. Таким же является подростковое лидерство. Лидеры-подростки болезненнее лидера-взрослого переживают трудности своего положения, болезненнее реагируют на потерю своего положения, даже если оно временное. [2]

Подростки-лидеры экстремальнее в выборе средств давления на тех, кто не хочет быть их последователями. Такое крайнее средство воздействия на несогласного как бойкот – распространено именно в подростковой среде. Бойкот чаще всего организуется лидером. Подростковые лидеры менее надежны, чем лидеры-взрослые, а значит, под их управлением тревожнее всем. Неуверенность подростковых лидеров объясняется тем, что им не хватает жизненного опыта, понимания других людей для того, чтобы спокойно и решительно действовать в тех или иных ситуациях. Они очень беспокоятся за свое реноме, это тоже мешает управлять.

Вообще, лидеру не так просто потерять лицо, как ему самому это кажется. Существует колоссальный кредит доверия. Чтобы его быстро исчерпать, нужно совершить серьезное преступление против группы, серьезно нарушить ее жизнь, отношения между членами группы. Однако самому лидеру его положение кажется крайне неустойчивым, особенно лидеру-подростку. Лидеры-подростки часто плохо справляются с той социальной ответственностью, которую «навешивают» на них взрослые. Нам кажется, что если он лидер, так уже справится совсем. Однако поручения взрослых могут оказаться критичными для лидера.

Важным, на наш взгляд, является проблема выявления взаимосвязи лидерства и успешности. Вопрос о взаимосвязи лидерства и успешности достаточно неоднозначен. С одной стороны можно рассматривать успешность как необходимое условие лидерства, т.е. стать лидером можно лишь при наличии определенных личностных качеств, характеризующихся высокой степенью успешности и направленности на достижение положительного результата. С этой точки зрения лидерство выступает не только как результат объективных, но и субъективных факторов. [5]

Б.Д. Парыгин выделяет следующие социально-психологические качества лидера: высокий уровень инициативы и активности; опыт и навыки организаторской деятельности; заинтересованность в достижении групповых целей; общительность и личностная привлекательность; престиж и авторитет в группе. Можно предположить, что личностная привлекательность, престиж и авторитет в группе связаны с успешностью личности. [4]

Другая точка зрения, согласно которой лидерство, целеустремленность, желание лидировать и умение проявлять волевые усилия можно считать необходимым условием для достижения успешности в конкретном виде деятельности. Таким образом, направленность на лидерство и соответствующие лидерские качества личности выступают как обязательное условие для дальнейшей успешной деятельности и успешности личности в целом.

Лидерский опыт в целом полезен человеку, потому что это опыт социально ответственного поведения, это опыт признания, это опыт проживания высокой самооценки, это моменты, когда ощущаешь себя сильным, значимым, компетентным. Но все это можно получить и другим путем. В лидерстве много трудностей, определенных опасностей, это ноша полезна и легка не всем. Если вы в себе чувствуете задатки лидера и считаете, что они вам пригодятся – развивайте их. Подростки-лидеры заслуживают уважения, понимания, поддержки и нуждаются в обучении. Их нужно учить выбирать средства, уважать других людей и защищать самого себя от ситуаций неопределенности и тревоги.

В стремлении к достижению отражена потребность человека к достижению поставленных перед собой целей. Люди, которым присуще такое качество личности. Предпочитают те ситуации, в которых можно брать на себя ответственность в их решении. Таким образом, необходимо создавать условия, направленные на развитие лидерского потенциала молодых людей, учитывая при

этом связь с множеством факторов, в том числе, такими как инициативность, инновационность, успешность.

Литература:

1. Бендас Т.В., Якиманская И.С. Лидерство в кросс-культурных и гендерных исследованиях. – Оренбург. ИПК ГОУ ОГУ, 2006. – 294с.
2. Божович Л.И. Психология формирования личности. – М.: Просвещение, 1995. - 464с.
3. Кричевский Р.Л., Рыжак М.М. Лидерство как структурный феномен. - М.: Аспект Пресс, 2008. - 254с.
4. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. - СПб.: ИГУП, 1999.
5. Яковлева Е.Л. Развитие творческого потенциала личности школьника // Вопросы психологии 1996. № 3. С. 28-34.

Груздева М.В. (Россия, Санкт-Петербург)

КОЛЛЕКТИВНАЯ ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДЕТСКИХ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЯХ

Современная ситуация развития России предъявляет особые требования к выпускникам общеобразовательных школ – это лидерские и творческие качества личности, умение находить нетрадиционные, нестандартные решения в будущей профессиональной жизни. Однако, как это ни парадоксально, современная российская школа не ориентирована на системное, последовательное воспитание творческой личности. И введение Единого Государственного Экзамена, и недостаточный учёт возрастных психолого-педагогических особенностей детей при составлении разнообразных учебных программ, программных комплексов, учебников, неуместное копирование западных образовательных традиций, чуждых отечественному менталитету – всё это не способствует благоприятному творческому развитию учащихся. Жизнь в обществе становится более прагматичной, дети – менее творческими, а при вхождении в профессиональную деятельность молодые люди и девушки сталкиваются с необходимостью проявлять те качества, которые в них последовательно не воспитывались, а подчас даже искоренялись постановкой системы образования.

Выход из такой неоднозначной ситуации можно увидеть в высоких творческих возможностях детского коллектива. Известно, что коллектив воспитывает личность, если она связана с ним системой ответственных взаимозависимостей и проявляет себя в общих интересах с положительной стороны. В.А. Сухомлинский отмечал: «Что означают слова: «в школе (или в классе) нет настоящего коллектива?» Прежде всего – и самое главное – то, что в данной школе у питомцев не воспитывается потребность в человеке... Духовные богатства коллектива рождаются и расцветают лишь там, где между питомцами крепнут сотни, тысячи духовных связей, которые являются в конечном счёте могучим источником неискоренимой, самой человеческой потребности – потребности в человеке... Там, где нет воспитания, культивирования этой потребности, – неорганизованная масса школьников превращается в толпу; никакими хитроум-

ными организационными зависимостями, никаким подчинением и руководством невозможно возместить убогости воспитания» [3, с.198-199].

Отечественной психологической наукой установлено, что в коллективе обнаруживаются социально-психологические феномены, качественно отличающиеся от характерных для случайного скопления людей (диффузная группа, ассоциация). Сущность данных отличий в том, что в диффузной группе являются определяющими непосредственные отношения и непосредственное взаимодействие между индивидами (эмоциональные контакты, податливость и сопротивление групповому воздействию, психофизиологическая или сенсомоторная совместимость и т.п.), а в коллективе в качестве определяющих выступают взаимодействие и взаимоотношения, опосредованные задачами и ценностями совместной деятельности, т.е. реальным содержанием. В психологии показано, что порой сформировать правильное отношение ребёнка к общему делу легче, чем выработать правильные отношения между детьми в этом общем деле. Поэтому важно определить способы формирования развитого детского коллектива, создающего необходимые условия для развития нравственной, интеллектуальной и эмоциональной сферы личности каждого его члена, а также для интересной и успешной творческой деятельности всего коллектива [2, с.13-15].

И.П. Иванов показал, что основным средством воспитания должна быть включённость ребёнка с коллективную творческую деятельность. Коллективная творческая деятельность, продуктивная и приносящая радость, возможна лишь там, где нравственное поведение детей проявляется как естественная и органичная потребность самого коллектива, которая при развитии становится насущной потребностью каждого ребёнка. Творить, созидать в коллективе нечто ценное ради общего блага – означает, прежде всего, подтверждать нравственный характер своей деятельности. Дети учатся взаимно поддерживать и одобрять друг друга в такой деятельности, и это также становится залогом успеха.

Поскольку в современных школах России воспитывающая роль ученических коллективов низка, для успешности формирования у детей нравственного поведения целесообразно организовывать в начальных классах средних общеобразовательных учреждений детские патриотические объединения – ученические коллективы, в которых, следуя названной выше характеристике, определяющими являются взаимодействие и взаимоотношения, опосредованные

– ценностью деятельной любви к Родине, т.е. ценностью учебно-познавательной, творческой и трудовой коллективной деятельности, направленной на познание и воссоздание красоты и духовной глубины, уникальности Родины;

– задачами воспитания у патриотического объединения и самовоспитания у каждого входящего в него школьника следующих национальных ценностей: уважения семьи, уважения отечественных культурных традиций; качеств характера: совестливости, трудолюбия, патриотизма, всемирной отзывчивости (предполагает уважительное и доброжелательное отношение к людям других национальностей, к их традициям и ценностям культуры), дружелюбия (эти ка-

чества являются позитивными качествами русского национального характера), а также практичности, деловитости (качества присутствуют в русском национальном характере, но не имеют доминирующего значения) [1, с. 7-8].

Обоснование необходимости формирования у школьников в младших классах названных выше ценностей и качеств – часть проведённого автором данной статьи диссертационного исследования «Воспитание у школьников нравственного поведения на основе российской педагогической традиции» [1], в ходе которого была выработана модель нравственного воспитания младших школьников. Модель включает в себя следующие компоненты:

– цель: воспитание нравственного поведения младших школьников средствами этнопедагогики и традиционной российской культуры, которыми являются: сокровища языка; фольклор; обряды и традиции народа; национальная художественная культура; наблюдения образа жизни, поведения; история народа;

– содержание: содержательной составляющей теоретической модели являются следующие качества характера и ценности, которые необходимо формировать у школьников в современных условиях: совестливость, трудолюбие, патриотизм, всемирная отзывчивость, дружелюбие, деловитость, практичность, уважение семьи и семейных начал, отечественных культурных традиций;

– условие: условиями оптимального влияния этнопедагогики и традиционной российской культуры на воспитание у учащихся нравственного поведения выступают систематическое преподавание специального факультативного курса культурологического и этнонационального направления «Душа народа», а также органичное включение в учебно-познавательную деятельность по курсу созидательной деятельности детского патриотического объединения, организованного на основе ученического коллектива;

– процесс: процессуальная составляющая модели представлена через характеристику основных этапов формирования у учащихся конкретного качества характера, определяющего нравственное поведение: 1.ценностный этап – принятие учащимся нравственных понятий и представлений как лично значимой ценности; 2.деятельностно-неустойчивый этап – наличие эпизодических поступков, согласованных с данной ценностью, укоренившейся в личности школьника в качестве потребности определённой деятельности; 3.деятельностно-устойчивый этап – выражается в согласованной с ценностью привычке регулярной нравственной деятельности школьника.

Как видно из модели, для успешности нравственного воспитания школьников созидательная деятельность детского патриотического объединения включалась в учебно-познавательную деятельность по курсу «Душа народа». Преподавание курса опиралось на принципы: интегративность, опора на положительное в ребёнке, воспитывающий характер обучения, эмоциональное насыщение, движение «от успеха к успеху», единство и взаимосвязь классной, внеклассной и внешкольной деятельности. Такое органичное соединение воспитательной и учебной работы определило высокую результативность эксперимента, выявленную в исследовании.

Курс «Душа народа» предусматривает решение следующих задач: сформировать у школьников интерес и любовь к Родине; воспитать бережное отношение к родной природе, гордость за свой народ и Отечество; научить беречь святыни России; чтить малую Родину. Основные содержательные модули программ: красота и доброта материнского чувства; важные исторические вехи Родины (Русь языческая и Русь православная); герб, гимн, флаг Родины; характер народа; святыне России; Светочи (великие люди) России; прелесть родной природы; природа малой Родины; традиции русского быта; русские храмы и иконы; мудрость народных былин, сказок, пословиц и поговорок; народная песня; отечественный портрет и пейзаж; народные праздники, связанные с временами года; православные праздники в старину; традиции, обряды, игры и забавы народа; отечественная классическая поэзия и музыка; великие города и реки, священные места России; пути к здоровью и душевной чистоте.

Силами патриотического объединения и с привлечением родителей организуются различные школьные и внешкольные мероприятия: акции памяти, фольклорные праздники и игры, концерты народной и патриотической песни, выпуск стенгазет к памятным историческим датам России, конкурсы творческих работ, составление родословной, забота о ветеранах, краеведческие экскурсии, пополнение экспозиций и работа в музее малой Родины и т. п.

Нами установлено, что воспитание у школьников нравственного поведения на основе коллективной созидательной деятельности в детских патриотических объединениях эффективно по следующим причинам: формирование ценностей и воспитание (самовоспитание) качеств характера в патриотическом объединении соединяется с главной объединяющей ценностью коллектива – ценностью Родины, по этой причине исключается возможность воспитания одноимённых качеств, соединённых с равнодушием или с негативным отношением к Родине; в патриотическом объединении, являющемся развитым коллективом, наиболее эффективно воспитание нравственного поведения каждого отдельного ребёнка; поскольку деятельность объединения распространяется на внеклассную и внешкольную сферы деятельности, воспитывающие влияния оказываются шире и эффективней; в силу возрастных особенностей младших школьников деятельность в патриотических объединениях вызывает у детей прилив энтузиазма и положительных эмоций, что является общим комфортным фоном для воспитания; у школьников в патриотическом объединении формируется истинная потребность в общении.

Обобщение результатов двухгодичного эксперимента по воспитанию у младших школьников нравственного поведения на основе коллективной творческой деятельности в детских патриотических объединениях показало, что в соединении с другими средствами, непосредственно связанными с методикой осуществления учебно-познавательной деятельности, охарактеризованная выше форма воспитания имеет высокую педагогическую ценность. По сути дела, жизнь детского патриотического объединения – это регулярная творческая деятельность учащихся, скреплённая узами сотрудничества и с педагогами, и с

семьей: такая широкая, разносторонняя самостоятельность детей, направляемая педагогами, конечно же, встречает искреннюю поддержку, помощь в большинстве семей. Получается, что под субъектом коллективной творческой деятельности мы подразумеваем создаваемый в созидательных целях союз детей, их родителей и педагогов. В современной России, которая переживает духовно-нравственный кризис и кризис семейных ценностей, подобное сотрудничество имеет безусловную ценность. Это один из путей к оздоровлению нации, к возрождению здорового нравственного климата и в школе, и в семье.

Литература:

1. Груздева М.В. Воспитание у школьников нравственного поведения на основе российской педагогической традиции: автореф. дисс. на соискание учёной степени канд. пед. наук. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2010.
2. Петровский А.В. Опыт построения социально-психологической концепции групповой активности // Вопросы психологии. 1973. – № 5. – С. 3-17.
3. Сухомлинский В.А. О воспитании / Сост. и авт. Вступит. Очерков С. Соловейчик. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1985.

Дзукаева Д.О., Павловец Г.Г. (Россия, Владикавказ)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ МОЛОДЕЖИ КАК УСЛОВИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ

Важной проблемой профессионального самоопределения молодежи является поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и выполняемой трудовой деятельности, а также – нахождение смысла в самом процессе профессионального самоопределения.

В своих воспоминаниях Н.А. Бердяев писал, что «однажды на пороге отрочества и юности я был потрясен мыслью: пусть я не знаю смысла жизни, но искание смысла уже дает смысл жизни, и я посвящу свою жизнь этому исканию смысла». [1, 40-41]

Очень часто профессиональное самоопределение является не только выбором конкретной профессии, но и выбором всей жизни.

Процесс профессионального самоопределения охватывает длительный период в жизни человека – от появления зачатков профессиональных интересов и склонностей в детском возрасте до окончательного утверждения в избранной профессии в зрелом возрасте. На протяжении этого периода происходит не только профессиональное и социальное самоопределение личности, но и жизненное. Решающее значение в профессиональном самоопределении личности приходится на период окончания школы старшеклассниками, когда они делают выбор будущей профессии и того учебного заведения, в котором собираются учиться. Зачастую юноши и девушки, оканчивающие школу, избирают профессию, не соответствующую их возможностям и способностям. Очень часто многие из них поступают в вузы, руководствуясь решением родителей, советами друзей, влиянием авторитета отдельных личностей, ориентируясь на престиж профессии в обществе.

В результате общество получает специалистов, которые не получают удовлетворение от своей работы, и, как следствие, не желают работать с полной отдачей сил, автоматически выполняют свои обязанности, с нетерпением ждут окончания рабочего дня и не видят смысла в своей профессиональной деятельности, их работа заключена в должностные инструкции, а творчество и личная инициатива в ней не имеет места. Профессия для таких людей не является средством самореализации и самовыражения, а, следовательно, не побуждает их к социальной активности. Социальная активность – это, по сути, есть свободная и инициативная творческая самодеятельность личности, самореализация ее способностей в контексте её деятельности. Содержание социальной активности многогранно, она реализуется во всех сферах деятельности и, соответственно, проявляется в различных видах, в том числе и профессиональной.

Профессия является неотъемлемой составляющей социальной активности. Осознанность выбора профессии, сама профессиональная деятельность в жизни человека приобретает особую роль.

В своей работе Е.Ю. Пряжникова и Н.С. Пряжников подчеркивают неразрывную связь профессионального самоопределения с самореализацией человека в других важных сферах жизни, они пишут: «Сущность профессионального самоопределения состоит в поиске и нахождении личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также в нахождении смысла в самом процессе самоопределения». [4, 32]

В настоящее время, в связи с модернизацией российского образования, проблема профессионального самоопределения школьников становится особенно актуальной. Успешность профессионального самоопределения зависит от целого ряда факторов, как внешних (средовых), так и внутренних (личностных). К личностным факторам можно отнести такие как: интеллектуальное развитие, адекватность Я-концепции, социальная и профессиональная идентичность.

В современном подходе к исследованию профессиональной идентичности (ПИ), развиваемом Л.Б. Шнейдер, данный феномен рассматривается как результат процессов профессионального самоопределения, персонализации и самоорганизации, проявляющийся в осознании себя представителем определенной профессии и профессионального сообщества, а также как определенная степень отождествления-дифференциации себя с Делом и Другими, проявляющаяся в когнитивно-эмоционально-поведенческих самоописаниях Я. [5]

Я-профессиональное является составной частью Я-концепции личности. На начальном этапе профессионализации происходит становление профессиональной идентичности (ПИ) и включение Я-профессионального в общую структуру Я-концепции. Формирование Я-профессионального начинается в старшем подростковом возрасте в период выбора профессиональных ролей. В этот период начинают закладываться и предпосылки формирования ПИ, предполагающей отождествление себя с определенной профессиональной группой, принятие её целей и ценностей.

Целью нашего исследования являлось выявление особенностей статусов профессиональной идентичности абитуриентов, поступающих в Северо-Осетинский государственный педагогический институт. В исследовании приняли участия 72 абитуриента, участвующих в приемной кампании летом 2013 года (среди них – 48 девушек и 24 юноши в возрасте 16 – 18 лет).

В ходе проведения эмпирического исследования мы использовали методику изучения статусов профессиональной идентичности А.А. Азбель, позволяющую определить статус профессиональной идентичности. Азбель выделяет четыре так называемых статуса профессиональной идентичности – «ступеньки», на которых человек находится в процессе профессионального самоопределения: статус неопределённой профессиональной идентичности, статус навязанной профессиональной идентичности, статус моратория, статус сформированной профессиональной идентичности.

Статус неопределённой профессиональной идентичности свидетельствует, что профессиональный выбор не сделан; подросток даже не ставит перед собой такую цель. Высокие значения по данной шкале – признак серьёзного психологического неблагополучия. Подростки, пребывающие в статусе профессиональной неопределённости, должны быть отнесены в группу риска.

Статус навязанной профессиональной идентичности характеризуется тем, что у подростка могут быть достаточно ясные и чёткие представления о своём профессиональном будущем, но эти представления навязаны ему извне (родителями, старшими братьями и сёстрами) и не являются результатом собственного выбора.

Подростки, пребывающие в статусе моратория, ориентируются в основном на свои интересы и способности. Они исследуют альтернативные варианты собственного профессионального развития, критически подходят к принятию решения в отношении своего профессионального будущего

Статус сформированной профессиональной идентичности свойственен подросткам, у которых сформирована временная перспектива. При этом они способны к целеполаганию, планированию и действию, соединяя в своей деятельности опыт прошлого, активность настоящего и образ будущего [2].

В ходе исследования было выявлено, что у одних абитуриентов был сформирован только один из вышеперечисленных статусов, а у других одновременно 2 или 3 с разной степенью выраженности (ниже среднего, средняя, выше среднего, ярко выражена).

Результаты нашего исследования показали, что:

- статус неопределённой профессиональной идентичности был выявлен у 11% испытуемых абитуриентов;
- статус навязанной профессиональной идентичности имели 4% испытуемых;
- мораторий (кризис выбора) был выявлен у 29% испытуемых;
- статус сформированной профессиональной идентичности - у 24 % испытуемых;

- наличие одновременно нескольких различных статусов профессиональной идентичности было выявлено у 32 % испытуемых абитуриентов.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что только одна четвертая часть от общего количества испытуемых абитуриентов были готовы к осознанному выбору своего дальнейшего профессионального развития. У них сформирована уверенность в правильности принятого решения об их профессиональном будущем. Этим статусом, как правило, обладают те юноши и девушки, которые прошли через «кризис выбора» и самостоятельно сформировали систему знаний о себе, о профессиональных ценностях и жизненных убеждениях. Можно предположить, что в случае поступления в вуз, они будут успешными студентами, а в будущем станут профессионалами.

Полученные нами результаты можно рассматривать как предпосылку к дальнейшей работе в этом направлении, поскольку часть из наших испытуемых абитуриентов стали студентами нашего института, и мы имеем возможность проведения мониторинга, как успешности их учебной деятельности, так и дальнейшего развития и формирования профессиональной идентичности в стенах вуза.

Важность проблемы осмысленности профессионального самоопределения, являющегося не только выбором конкретной профессии, но и выбором всей жизни, подтверждают и слова А.С. Кармина: «Личность, умеющая наполнить смыслом жизнь, – это личность, несущая в сердце любовь к людям. Такая личность находит смысл жизни в деятельности, которая доставляет радость и ей самой, и другим». [3, 235]

Литература:

1. Бердяев Н.А. Самопознание. - АСТ, 2007. – 171 с.
2. Грецов А.Г., Азбель А.А. Узнай себя. Психологические тесты для подростков. – СПб.: Питер, 2008. – 176 с..
3. Кармин А.С. Культурология. СПб: Издательство «Лань», 2003. - 928
4. Пряжникова Е.Ю., Пряжников Н.С. Профориентация: Учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 496 с.
5. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность (Структура, генезис и условия становления). Автореф. дис. ...д-ра психол. наук. Москва. 2001. – 42 с.

Ермакова Е.С. (Россия, Санкт-Петербург)

ОСОБЕННОСТИ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Совершенствование всей системы образования в нашей стране направлено на формирование творческой личности. Современные молодые специалисты с высшим образованием должны быть подготовлены к столкновению с новыми неожиданными профессиональными задачами, требующими нестандартных творческих решений. Поэтому особую актуальность приобретает изучение креативности студентов в процессе обучения в вузе.

Креативность – творческие способности человека, проявляющиеся в мышлении, различных видах деятельности, характеризующие отдельные стороны

личности или личность в целом, продукты творческой деятельности, процесс создания этих продуктов. Креативность рассматривается как фактор одаренности, особенно важный и относительно независимый.

В эмпирическом исследовании приняли участие 60 студентов 1-2 курсов трех различных специальностей: студенты – будущие психологи, студенты, получающие экономическую специальность и студенты инженерной специальности Петербургского государственного университета путей сообщения. В исследовании применялись 4 методики. Три из них направлены на изучение компонентов креативности, четвертая методика направлена на выявление субъективной оценки своего креативного потенциала.

Проведенное исследование позволило выявить как общие, так и различные особенности креативности по всем трем выборкам студентов. Выявлено, что студенты всех трех выборок имеют средний и высокий уровень креативного потенциала. У студентов всех трех специальностей высокие показатели невербальной беглости и оригинальности, средние показатели вербальной креативности и низкие показатели гибкости мышления и разработанности.

В то же время в выборке студентов-психологов не обнаружено связи между результатами по показателям опросника и результатами по показателям остальных методик. Предположительно, студенты-психологи, оценивая свою креативную личность, креативный подход к решению проблем и креативную учебную среду, основывались только на своих представлениях о собственной креативности, не опираясь на какие-либо реальные достижения. Вполне вероятно проявление феномена «социальной желательности».

В выборке студентов инженерной специальности оценка себя как креативной личности связана с уровнем вербальной креативности. Кроме того, будущие инженеры, оценивающие свою личность как высококреативную, оценивают свою учебную среду как недостаточно креативную, не дающую им возможности для раскрытия своего творческого потенциала. И наоборот, студенты, которые оценивают свою личность как низкокреативную, оценивают свою учебную среду как высококреативную, дающую возможность для творчества.

Студенты-экономисты оценивают свой креативный потенциал, исходя в основном из оценки себя как креативной личности и своего креативного подхода к решению проблем, не связывая их со своей креативной учебной средой. Субъективное представление студентов об их креативном подходе к решению проблем совпадает с реальными показателями гибкости их мышления.

При сравнении уровня креативности между выборками существенных отличий обнаружено не было.

Таким образом, в образовательном процессе желательна активизация таких компонентов креативности студентов, как гибкости и разработанности мышления. Студентам-психологам рекомендуется предоставлять возможность более адекватно оценивать свои креативные способности, основываясь при этом на реальных достижениях креативности. Студентам инженерной и экономической

специальностей необходимо создавать более креативные условия учебной среды.

Зенкина И.К., Чернова Г.Р. (Россия, Санкт-Петербург)

ЛИДЕРСКИЕ КАЧЕСТВА ПОДРОСТКОВ

В современном обществе интерес к проблеме лидерства связан с тем, что все чаще и чаще на предприятиях и в неформальных объединениях стали нужны люди, способные повести за собой. Сейчас на первый план выходят такие качества как решительность, конкурентоспособность, организованность, инициативность, способность повести за собой. Все эти качества закладываются и воспитываются в подростковом возрасте. Тогда, когда ребенок в группе своих друзей учиться организовывать и направлять деятельность этой группы, учиться принимать решения не только за себя, но и за группу, учиться быть ответственным. Для собственной успешности ребенок должен обладать не только теми знаниями и умениями, которые помогут заявить ему собственную позицию, но помогут успешно реализовываться в выбранной деятельности.

Перед тем, как говорить о лидере и лидерстве необходимо разобраться с понятиями. Например, Б.Д. Парыгин трактует лидерство как один из процессов организации и управления малой социальной группой, который способствует достижению групповых целей в оптимальные сроки и с оптимальным эффектом. Т.В. Бендас определяет лидерство как феномен групповой жизни людей, который проявляется в наделении одного или нескольких индивидов правом оказывать определяющее влияние на решение важных групповых задач и на поведение членов группы, а так же признанию группой (в той или иной степени) такого права за данным индивидом, что приводит к обладанию им нескольких видов власти и занятию центральной позиции в статусной иерархии группы. Таким образом, можно сказать, что Лидер – это личность, выделяемая группой на основании выполняемых ею функций, способная воздействовать на нее для интеграции деятельности, которая направлена на удовлетворение потребностей и интересов данного сообщества.

Как известно, для подростков характерно объединение в группы, где каждый из них получает признание, чувство защищенности и поддержки. У каждой группы рано или поздно появляется лидер, который ведет за собой. Лидерство в этом возрасте – это своеобразный трамплин для дальнейшей жизни. Если ребенок, подросток заглушит свои потребности в самореализации и стремлении занимать все более высокую позицию в группе, то и став взрослым, ему будет страшно высказывать свое мнение, проявлять инициативу. Другими словами, самореализовываться. А в современном мире без таких качеств, как настойчивость, инициативность, вера в собственный успех и успех своего дела, крайне тяжело. В подростковом возрасте при формировании разнополовых группировок достаточно четко просматривается власть девочек, что связано с небольшим психическим отставанием в развитии мальчиков, невольным подчиняющих-

ся власти девочек. Для девочек-лидеров характерно решение вопросов с помощью эмпатии и интуиции, атак же доминирование целей перспективы, тогда как мальчики-лидеры ориентируются на решение конкретных задач в данный момент времени. Подростки-лидеры агрессивны по отношению к тем, кто не хочет быть их последователями. Такое средство воздействия как бойкот распространено именно в подростковой среде, и чаще всего организуется лидером.

Исходя из вышесказанного, мы сформулировали гипотезы нашего исследования:

1. Лидерские качества взаимосвязаны с отношением окружающих к подростку, чем сильнее выраженность лидерства, тем положительнее отношение.

2. Существуют особенности в психологическом портрете лидеров разного пола.

Для проверки гипотез мы использовали следующие методики:

1) Диагностика лидерских способностей (Е. Жариков, Е. Крушельницкий)

2) 16-ти факторный личностный опросник Кеттелла.

3) Экспресс самооценка лидерства

4) Диагностика функционального лидерства в малых группах

5) Методика личностного дифференциала (вариант, адаптированный в НИИ им. В.М. Бехтерева).

В качестве испытуемых выступили 58 подростков учащихся двух десятых классов средней школы, из которых 22 мальчика и 36 девушек, возраст испытуемых – 15-17 лет.

У подростков в нашем исследовании были выражены такие качества, как: эмоциональная открытость, общительность, естественность, хорошая контактность, при этом подростки обладали высоким уровнем самоконтроля, регуляции своего поведения, и стремятся вести себя соответственно общепринятым нормам. Исходя из данных полученных по всем трем методикам, у подростков наблюдается средний уровень развития лидерских способностей. С помощью методики личностного дифференциала было изучено общее отношение испытуемых друг к другу: в среднем подростки оценивают друг друга низко. Группа чаще в лидеры выбирает сверстников, обладающих высокоразвитыми интеллектуальными способностями, открытых, смелых, стремящихся к доминированию, власти, подозрительных и не подчиняющихся влиянию окружения.

Подростки адекватно оценивают свои лидерские качества, их самооценка соответствует действительной оценке лидерства испытуемого группой. Чем сильнее у подростка выражены лидерские качества, тем более активным он представляется своим сверстникам. Подростки разного пола достоверно различаются по индивидуально личностным характеристикам, а так же по лидерским качествам и отношению сверстников. У девушек достоверно сильнее выражены такие качества, как: общительность, вербальный интеллект, экспрессивность, смелость, дипломатичность, радикализм. У юношей ярче проявляются такие

качества, как: высокий самоконтроль, подозрительность, мечтательность, тревожность, эмоциональная стабильность.

Таким образом, можно говорить, что лидерство в подростковом возрасте связано с отношением окружающих к подростку-лидеру, и чем сильнее лидерство, тем положительнее отношение и что в портрете лидеров разного пола существуют особенности.

Данные из работы могут быть интересны и важны для построения программ работы с лидерами и группами в различных учреждениях и объединениях подростков. Исходя из полученных результатов, можно порекомендовать, обратить внимание на лидерство среди мальчиков, так как по сравнению с девочками их лидерские качества выражены несколько слабее. С целью развития у мальчиков лидерских качеств, стоит провести для них тренинги, развивающие игры. При необходимости провести индивидуальные занятия для тех ребят, которые столкнулись с трудностями в установлении своих позиций в коллективе.

Говоря о перспективах данной темы, хочется отметить необходимость разработки такого аспекта как взаимосвязь лидерства и социальной ситуации развития, характеристик жизненного плана как результата собственной активности и как проекта человеческой судьбы.

Иванов М.В. (Россия, Санкт-Петербург)

ПСИХОЛОГИЯ ТВОРЧЕСТВА И ПЕДАГОГИКА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Психология творчества в настоящее время в своем прикладном аспекте имеет основным «потребителем» такой социальный институт, как школа, которая в свою очередь находится в методической зависимости от педагогической науки и сложившейся педагогической практики. Институциональный характер школы сам по себе тяготеет к идеалу «гарантированного продукта», создать который наименее хлопотно на репродуктивной основе. Доминирование ЕГЭ в системе оценок образованности только подтверждает основную направленность министерских усилий по внедрению бюрократических нововведений. Но, с другой стороны, осознанная обществом необходимость реальных реформ национальной жизни в целом предполагает появление творчески мыслящих специалистов во все большем масштабе, что неизбежно порождает открытую и серьезную критику современной системы образования. Поэтому такие термины, как «креативность», «творческий поиск», «новые методы обучения», «нестандартное мышление», вводятся в официальные документы, – но с декларативным оттенком и в качестве благих пожеланий.

Такое положение вещей делает исследования в области психологии творчества малопrestiжными, а скудное финансовое обеспечение гуманитарной науки – еще и малорентабельными. Наиболее неразработанной частью теории творчества и его психических механизмов является модель творческой активности в контексте жизнедеятельности. Оппозиция «творчество – репродукция» реализует к димхотомический подход, в то время как шкала творчества явно

располагает к рассмотрению проблемы в континууме. Именно поэтому основные тесты креативности (Торренса, Медника, Равена и т.п.) обладают малой прогностической ценностью: они в лучшем случае останавливаются на первой ступени восхождения от репродуктивности к творчеству. [11, 337-404; 17, 134-208]

Основное значение книг по психологии творчества заключается в заражении читателя стремлением почувствовать прелесть переживания личного открытия, радость от прикосновения к новизне. И зачарованный педагог, имеющий позитивный опыт преподавания, может начать «заражать креативностью» своих подопечных, реальные же (и очень полезные!) педагогические советы по повышению творческого потенциала учеников находятся сейчас на допарагматическом уровне (их можно получить в книгах В.Лука, Э. де Боно и Т. Вуджека. [14; 4; 5; 9])

Реальные же разработки «шкалирования» творческих возможностей личности – дело будущего, и они могут опираться на ряд идей, высказанных в научной литературе. Историко-культурный аспект творчества представлен в статье М.М. Бахтина «Эпос и роман» и в его трактате «Формы времени и хронотопа в романе» (исследование осуществлялось в 1930-е годы, но публикации появились в 1960-е годы [2, С. 234-407, 447-483]). Переход от репродуктивной стадии (зафиксированной в эпосе) реализуется через взаимодействие стремлений личности к тождественности и готовности к метаморфозе, что в системе разработки хронотопов обеспечивало пост индивидуализации внутреннего мира человека. Сочетание логического и «гештальтного» способов постижения знания в книге М. Вертгеймера «Продуктивное мышление» [7], созданной в начале 1940-х годов, открывало путь к взаимодействию механизмов открытия и обоснования нового знания. А. Маслоу в 1950-е годы поставил вопрос о самоактуализирующейся личности, творческая «подсистема» контрой (креативность) была обязательной составляющей психической структуры, способной к постоянному позитивному росту [15, С.69-116]. Выделение четырех дидактических уровней освоения знания (двух репродуктивных и двух продуктивных) в книге В.П. Беспалько «Слагаемые педагогической технологии» [3] ставило вопрос о профессиональных и организационных ресурсах, необходимых для обеспечения творческого роста учащихся. В исследованиях Д.Б. Богоявленской «Психология творческих способностей» [1] говорится о континуальной модели «креативного поля», в котором сообразительность человека, нашедшего ответ на нетривиальную задачу, не равна поисковой активности личности, проявившей интерес не столько к получению ответа, сколько к анализу самой парадоксальной проблемы. А.С. Кармин обратился к изучению личности, весь жизненный путь которой был творческой реализацией своих потенций, – в отличие от «гениев одной ночи», прославившихся одним произведением или открытием. Впоследствии ученый рассмотрел творческую деятельность в соответствии с разными типами интуиции. [12, 458-471] В.М. Аллахвердов в теории позитивного и негативного выбора, осуществляемого сознанием, указал на различие познава-

тельных критериев, которые вырабатывают разные личности, обосновав тем самым необходимость социального контакта для сравнения результатов независимых познающих систем. [1, 194-209] Контакт разных «умов» открывает для каждого из них новые возможности в преодолении неэффективных познавательных моделей, т.е. культура повышает творческий потенциал каждой личности.

Педагогическое применение «континуального» подхода к творчеству возможно в так называемых активных методах обучения, ибо там есть место приложению многообразию личностных и умственных стилей (метод Шаталова, метод сменных групп, групповой метод обучения, тренинговые формы и т.д. [13;16]). Если рассматривать группу как живой социальный организм в педагогической системе, то следует дать ей все права самоорганизации. [10] Да, группа – это самоорганизующаяся система, которая может обеспечить многие функции самообучения. Другое дело, что мощностность этой системы не такова, чтобы быть полностью автономной. Но эта мощностность достаточно велика, и при правильной постановке дела она из года в год должна расти. [8] Использование мощностности группы как самообучающейся системы не только выгодно педагогу, но отвечает гуманистическим социальным идеалам: неестественно, что учащиеся поражены в естественном праве общаться друг с другом.

Группа представляет из себя многоуровневую систему, где есть самые разные принципы деления: более сообразительные ученики и менее сообразительные, лучше успевающие по данному предмету и хуже, присутствовавшие на уроке по данной теме и отсутствовавшие из-за болезни и т.п. И обеспечить правильное функционирование группы как социальной самообучающейся системы – вот какова основная задача педагога. Все ценное, что имеет существующая педагогика, вполне может быть осмыслено в рамках такой концепции. Никто не отменяет ни методических разработок содержания учебного предмета, ни знания и опыта педагога. Но только в случае большей активности группы, когда запрет на общение снят, когда общение переходит в постоянное деловое взаимодействие, можно оцепить эффективность методики и успешность поведения педагога. Только тогда проявится тонкость его работы, ибо все его действия, отраженные активным сознанием взаимодействующих учеников, получает свою цену. Деятельность педагога в ситуации сложного, многоуровневого воздействия на познавательную активность класса (именно класса, а не суммы учеников) требует тщательной, многоплановой, объемной методической и психологической подготовки, проработки частных и мелочей, которые становятся «краеугольным камнем» урока. Но при всей трудоемкости и сложности подготовка педагога к занятиям носит конкретный, конструктивный характер, располагает к поиску и эксперименту, позволяет педагогу почувствовать себя профессионалом-тружеником, носителем выстраданного кредо. Деятельность педагога приобретает более целенаправленный характер. Не «застревая» на тех задачах, которые группа может решить сама, педагог больше работает «на перспективу», ориентирует учеников на более широкие познавательные интересы,

из освоенных классом «блоков» знания строит научную картину мира, обобщает, направляет, выделяет, подчеркивает, увязывает, – одним словом, помогает обрабатывать усвоенное учениками интеллектуальное «сырье» до уровня завершенного и творческого интеллектуального «продукта».

Литература:

1. Аллаhverдов В.М. Размышление о науке психологии с восклицательным знаком. СПб., 2009
2. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. М., 1975
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989
4. Боно Э.Де. Рождение новой идеи. М., 1969
5. Боно Э.Де. Латеральное мышление. Учебник творческого мышления. Минск, 2005
6. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М. 2002
7. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. М., 1987
8. Виноградова М.Д., Первин И.Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников. – М., 1977.
9. Вуджек Т. Тренировка ума. СПб., 1996
10. Иванов М.В. Пути оптимизации учебных занятий. Л., 1988
11. Ильин В.П. Психология творчества, креативности, одаренности. М. – СПб., 2011
12. Кармин А.С. Интуиция. Философские концепции и научное исследование. СПб., 2011
13. Лийметс Х.Й. Групповая работа на уроке. – М., 1975.
14. Лук А.Н. Мышление и творчество. М., 1976
15. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. М. 1997
16. Шаталов В.Ф. Куда и как исчезли тройки.– М., 1980.
17. Штейнбах Х.Э. Психология творчества. СПб., 2010

Касьяник П.М. (Россия, Санкт-Петербург),

Фаррелл Дж.М., Шоу А.А. (Индианаполис, США)

СХЕМА-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПРАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПСИХОЛОГА

Одной из наиболее сложных задач в воспитании творческой и самодостаточной личности в коллективе образовательной организации является компенсация и корректировка последствий негативного опыта раннего семейного воспитания. В практической работе даже опытного психолога, независимо от уровня учебного заведения – школы, вуза, дошкольного или дополнительного образования – значительную трудность представляют формы работы с подростками, демонстрирующими элементы девиантного поведения.

Отклонения в поведении у детей представляют серьезную проблему вследствие нарушения адаптации подростка в коллективе и трудностей социализации во взрослой жизни. В генезисе девиантного поведения у подростков значительная роль принадлежит типу семейных отношений в родительской семье. Переживания покинутости, мнимой несправедливости, враждебности, самовозвеличивание, проявления агрессии, жестокости, замкнутости, самоизоляции связаны, как правило, с депривацией в родительской семье базовых потребностей личности в безопасности, в принятии, в установлении разумных границ, в признании и уважении, в автономности. Нарушение семейных отношений на ран-

них этапах воспитания приводит к неустойчивости эмоционально-волевой и ценностно-мотивационной сферы, заниженной самооценке, к появлению неадекватных жизненных установок и убеждений, к саморазрушающему поведению.

Для корректировки отклоняющегося поведения и адаптации подростков к творческой коллективной деятельности психологи в сфере образования используют как индивидуальные реабилитационные программы, так и групповые занятия: альтернативные образовательные курсы, тренинги коммуникативных навыков, решения проблем, конструктивного разрешения конфликтов. Такие занятия основываются, как правило, на когнитивно-поведенческой парадигме. В настоящее время в России, ряде Европейских стран, в США и Австралии в качестве корректирующих средств при работе с детьми и подростками психологи начинают широко использовать возникший на основе когнитивистского направления схема-ориентированный подход.

Схема-ориентированный подход как интегральная модель психотерапии имеет корни в когнитивной терапии, теории научения и психологии развития. Базовые понятия схема-ориентированного подхода перекликаются с когнитивно-поведенческой терапией (КПТ), психодинамической психотерапией, теорией объектных отношений и гештальт-терапией. Но схема-ориентированный подход имеет и ряд существенных отличий - он не совпадает полностью ни с одной имеющейся моделью.

Цели схема-ориентированного подхода не ограничиваются обучением поведенческим приемам, они включают в себя фундаментальную работу по изменению личности. Эти изменения возможны как у взрослых, так и у подростков, они приводят к ослаблению дезадаптивных схем, которые запускают недостаточные или избыточные по силе эмоции и состояния, нарушают адекватное поведение. Запуск этих состояний связан с использованием дезадаптивных моделей или межличностных навыков, сформированных у человека в детстве для защиты своей психической целостности. Когда нормальные, здоровые потребности в развитии ребенка не удовлетворяются, развиваются дезадаптивные схемы. Дезадаптивные схемы – это психологический конструкт, состоящий из представлений человека о себе, о мире и о других людях, который образуется в результате взаимодействия неудовлетворенных в детстве базовых потребностей, особенностей темперамента и условий среды, в которой рос ребенок. Это воспоминания, телесные ощущения, эмоции, убеждения и представления, которые берут начало в детстве и развиваются в течение жизни. В детстве эти схемы часто помогают в адаптации (например, при отсутствии эмоционального отклика у взрослых ребенку может становиться легче, когда он замыкается в себе, а в ситуации насилия у ребенка может быть больше надежды на выживание, если он верит в свою дефективность, а не в дефективность взрослого). Для взрослого человека (как и для многих подростков) дезадаптивные схемы уже не соответствуют адаптивным возможностям личности, не отражают реальное соотношение сил в жизненных коллизиях, а следовательно неверны, дисфункциональны и ограничивают возможности человека. При этом они сохраняют свою

силу и часто не осознаются.

Дж. Янг выявил восемнадцать ранних дезадаптивных схем [1], которые располагаются в пяти группах, в зависимости от тех базовых потребностей, которые не удовлетворялись родителями в раннем детстве (Таблица 1).

Опыт психотерапевтической работы со взрослыми и подростками даёт конкретные технологии коррекции когнитивных, эмоциональных и поведенческих проявлений дезадаптивных схем и формирования адекватных механизмов защиты и адаптации личности. Интерпретация нарушений поведения у подростков с точки зрения схем позволяет рассматривать их не как проступки «трудных» подростков, а как попытки (хотя и неудачные) удовлетворить свои базовые потребности и адаптироваться к сложным условиям взаимодействия с другими людьми. Схема-ориентированный подход может осуществляться как индивидуально, так и в подростковых группах различной тематики (тренинг общения, лидерства, уверенности, творческого развития и др.).

Таблица 1.

Основные группы и входящие в них схемы

I. Нарушение связи и отвержение.

Схемы, относящиеся к этой группе не позволяют сформировать надежную привязанность к другим людям. Семейное окружение в детстве таких людей отличалось нестабильностью, жестоким обращением, холодностью, отвержением, либо изолированностью от окружающего мира. Схемы из этой группы часто связаны с сильным травматическим опытом в детстве. Будучи подростками или взрослыми, такие люди имеют тенденцию либо избегать отношений, либо попадать в деструктивные отношения.

Покинутость / нестабильность

Недоверие / ожидание жестокого обращения

Эмоциональная депривированность (депривация заботы, эмпатии, защиты)

Дефективность / стыдливость

Социальная отчужденность

II. Нарушенная автономия.

Эти схемы делают людей зависимыми и несамостоятельными. Таких детей родители либо чрезмерно опекали и старались все делать за них, либо практически не присматривали за ними и не заботились о них. И то и другое усиливает подверженность внешнему влиянию. Часто родители подрывают у подростков чувство уверенности в себе излишней критикой, и им часто бывает очень сложно сформировать свою идентичность и научиться определять свои личные цели. С точки зрения развития компетенций, такие люди, даже будучи взрослыми всё ещё остаются детьми.

Зависимость / некомпетентность

Уязвимость / ранимость/ болезненность

Запутанность /неразвитая идентичность

Неудачливость

III. Нарушенные границы

Эти схемы не позволяют выстраивать адекватные границы в отношениях с другими людьми, основанные на взаимобмене и самодисциплине. Таким людям сложно признать, что у других людей тоже есть какие-то права, они неспособны строить партнерские отношения, часто производят впечатление эгоистичных, избалованных, безответственных. Обычно такие люди воспитываются в семье, где им все разрешается и все прощается. Им трудно контролировать свои импульсы, считаться с другими людьми, заставить себя сделать что-то ра-

ди цели, которая требует серьезных усилий, или удержать себя от совершения желанного в данный момент действия, даже если оно может помешать достижению более важной цели.

Привилегированность / Грандиозность

Недостаточность самоконтроля

IV. Недостаток принятия другими

Люди, обладающие этими схемами, угоджают, чтобы заслужить одобрение, чувствовать эмоциональную связь с другими и избежать обвинений в свой адрес. Общаясь с другими, они жертвуют своими желаниями. Откликаясь на нужды других людей, они не вполне осознают, что это вызывает у них чувство гнева. Они легко управляются извне, исполняя то, что хотят от них другие. В их семье имело место условное принятие: родители считали, что детей нужно держать в строгости, дети должны быть послушными, чтобы их одобряли и любили. Свои эмоциональные потребности родители ставили превыше всего, игнорируя потребности ребенка.

Покорность

Самопожертвование

Поиск одобрения

V. Сверхбдительность и запреты

Такие люди подавляют свои спонтанные чувства и импульсы, борются за исполнение жестких правил, основанных на «правильных» представлениях об успехе, счастье, взаимоотношениях. В их детстве обстановка отличалась мрачностью, строгостью, поощрялись самоконтроль и самоотречение в ущерб спонтанности и удовольствиям, не поощрялись игра и проявления радости и счастья. Их учили быть сверхосторожными и воспринимать жизнь в мрачном свете. Они обычно демонстрируют пессимизм, и боятся, что их жизнь может разрушиться, если они не будут бдительными и осторожными все время.

Негативизм / пессимизм

Подавленность эмоций (как гнева и агрессии, так и позитивных импульсов)

Жесткие стандарты / придирчивость

Пунитивность.

Продуктивные формы коррекционной работы с подростками включают: выявление ситуаций психологического травматизма, обучение осознанию активизации негативных сценариев, рескриптинг негативных сценариев, ролевые игры с использованием как дезадаптивных, так и здоровых режимов функционирования схем, отработка новых навыков поведения в ситуациях, где обычно включались дезадаптивные схемы. Эти механизмы коррекции дезадаптивного поведения могут использоваться при различных формах работы (тренинги, арт-терапия, индивидуальные и групповые занятия, краткосрочные и продолжительные курсы, вербальные и телесно-ориентированные упражнения и др.).

Использование схематерапевтического подхода, особенно при групповых занятиях, является чрезвычайно эффективным в связи с тем, что за достаточно короткий период времени есть возможность познакомиться с различными «нездоровыми» семейными отношениями, а также получить опыт здоровых отношений, которые многие подростки не имели возможности испытать в детстве. Психолог, владеющий средствами схематерапии осуществляет взаимодействие не только в виде сотрудничества между участниками, как в большинстве психотерапевтических моделей, но и в виде родительского отношения к «внутреннему ребенку» члена группы. Условное замещение психотерапевтом роли ро-

дителя подростка необходимо для того, чтобы помочь ему скорректировать дисфункциональные схемы и чтобы новые здоровые схемы могли сформироваться так, как если бы у подростка был бы более позитивный и здоровый опыт взаимоотношения с его собственными родителями. Для этого необходимо определить, какие потребности подростка не были удовлетворены, когда он был ребенком и удовлетворить их в разумных пределах. Важно построить с ним позитивные «детско-родительские» отношения, чтобы иметь доступ к детским «незащищенным» состояниям и строить диалог с ними, а также обеспечить участникам совершенно другой опыт, а не тот, который они имели с «наказывающим» и «критикующим родителем». Это даёт участникам группы позитивный эмоциональный опыт для изменения дезадаптивных схем и развития в себе «Здорового взрослого», что особенно важно в подростковый период.

Понятие «условное родительство» (limited reparenting), используемое в схематерапии, описывает заботливое отношение психолога к клиенту, при котором терапевт играет роль "хорошего родителя", особенно в работе с «Детскими» режимами. В работе с режимом «Уязвленного» ребенка психолог обеспечивает одобрение и заботу, не заходя за границы психотерапевтических отношений. Основная идея схематерапии состоит в том, что человек, прошедший через депривацию или насилие, должен испытать на себе опыт позитивных отношений с родителями, прежде чем научиться применять этот опыт к самому себе. Человек должен сначала почувствовать на себе, каково это - когда базовые потребности удовлетворены, чтобы научиться удовлетворять их самостоятельно. Психолог активно помогает подростку заместить дезадаптивные состояния, такие как отстраненность, враждебность, неуверенность, импульсивность и др., более адаптивными стратегиями преодоления фрустрации и стресса. Активное эмоциональное включение психолога и моделирование процесса формирования позитивных установок и называется "условным родительством".

Любой воспитатель, педагог, преодолевший собственные дезадаптивные схемы и режимы, обладая навыками и средствами схематерапии, может строить свою работу с «трудными» подростками на основе принятия, понимания глубинных потребностей и использования «условного родительства».

Литература:

1. Young, Jeffrey E., Schema therapy: a practitioner's guide. Guilford Press, 2003
2. The Wiley-Blackwell Handbook of Schema Therapy: theory, research and practice / edited by M.van Vreeswijk, J.Broerson, M.Nadort. John Wiley & Sons, 2012
3. J.Farrell, I.Shaw, Group Schema Therapy for Borderline Personality Disorder. A Step-by-Step Treatment Manual with Patient Workbook. Wiley-Blackwell, 2012
4. Дж.М. Фаррелл, А. Шоу, П.М. Касьяник, Е.В. Романова, Концептуальные основы групповой и индивидуальной схематерапии. В ж.: «Российский психотерапевтический журнал», № 2, 2013

СОВРЕМЕННОЕ ПОНИМАНИЕ ЛИЧНОСТИ И КОЛЛЕКТИВА СКВОЗЬ ПРИЗМУ ВЗГЛЯДОВ А.С. МАКАРЕНКО И И.П. ИВАНОВА

«Свобода личности выражается не в независимости человека от общества, а в гармоничном сочетании личных интересов и интересов общественных»
В.А. Сухомлинский

В современной психологической науке отсутствует какая-либо однозначность, согласованность в понимании многих терминов. Это коснулось и классических понятий таких как: «личность», «индивидуальность», «субъект деятельности», «групповая динамика», «команда», используемых большинством авторов, а также понятий которые на сегодняшний день встречаются гораздо реже: «коллектив», «патриотизм», «сплочённость», «коллективизм» и т.п.

В контексте данной статьи мы остановимся на двух из них «личность» и «коллектив», которые наиболее часто представлены в работах большинства советских и российских учёных. Сегодня первое понятие бесспорно с точки зрения актуальности и востребованности, то со вторым вопрос очень неоднозначен. Уже на протяжении двух десятилетий многие ученые пытаются его «не замечать», подменяя другими словами «группа», «команда» и т.д. Еще в 90-е годы научный интерес к изучению коллектива резко упал. В немногочисленных работах первому удару критики подверглось утверждение о реальном существовании коллектива, соответствующего своему определению. Требования идеологизации коллектива ознаменовало пересмотр мировоззренческих оснований взаимоотношения коллектива и личности. Сегодня стало «немодно» говорить о коллективизме, как о черте или характеристике личности и о коллективе как определенной группе.

Истоки вышеназванных проблем стоит искать в определениях.

Существует огромное множество различий в понимании феномена личность. Можно выделить следующие основные составляющие дефиниций: личность как:

- множество черт;
- определенный тип (сочетание типов), связанный с определенными характерными особенностями поведения;
- система конструкторов;
- система личностных смыслов;
- субъект отношений;
- социальное качество в человеке;
- некоторое психофизиологическое единство, включающее физическое и социальное окружение;
- деятельность «Я» субъекта и т.д.

Личность, считает В.Н. Мясищев, характеризуется, прежде всего, как система отношений человека к окружающей действительности. В анализе эту систему можно дробить на бесконечное количество отношений, но они всегда являются личностными. Самое главное, что определяет личность – ее отношения к людям, становящиеся одновременно взаимоотношениями.

Изучение личности, по словам Б.Г. Ананьева, начинается с определения ее *статуса*, однако, уже при изучении статуса возрастает мера ее *активности* в сохранении или преобразовании собственного статуса в зависимости от социальной общности, к которой она принадлежит.

В психологическом словаре личность – это социальная сторона, социальное качество в человеке. Это конкретный человек, представитель определенных социальных общностей (нация, класс, коллектив); занимающийся определенными видами деятельности, осознающий свое отношение к окружающей среде и имеющий свои индивидуальные особенности. [8]

Современные исследователи отмечают следующее. Братченко С.Л. пишет: «в самом общем виде личность – это человек как субъект собственной жизни, ответственный за взаимодействие как с внешним миром, включая и других людей, так и с внутренним миром, с самим собой. Личность – это внутренняя система саморегуляции человека. Она испытывает влияние двух других детерминирующих сил, которые условно можно обозначить как организм, внутренний мир (т.е. человек как живое существо в целом), и среда, внешний мир в широком смысле, включая в первую очередь других людей». [1, 38-46]

А.Б. Орлов (2002) пишет, что, обобщая большинство определений личности, можно сказать, личность – это социальное по своей природе, относительно устойчивое и прижизненно возникающее психологическое образование, представляющее собой систему мотивационно-потребностных отношений, опосредующих собой взаимодействия субъекта и объекта». [6, 47]

Таким образом, чаще всего под личностью понимают человека в совокупности его социальных и индивидуальных качеств, приобретенных или развитых им в процессе социального развития. Очевидно одно: вне общества нет личности.

В советский период существовала стойкая позиция рассматривать *формирование* личности как процесс управляемый, целенаправленный и организованный. Изучением процесса формирования личности и факторов, влияющих на него, занимались представители разных наук - психологии, социологии, философии, педагогики. Сегодня мы всё чаще используем понятие *развитие*, которое предполагает свободное, индивидуальное изменение каждой личности, что в свою очередь не претит определенным рамкам, имеющимся в конкретном обществе. В середине прошлого века В.С. Мерлин пытался провести разграничительную линию между процессами формирования и развитие личности, но на тот момент в нашей стране это было не только аполитично, но и опасно: «коммунистически ориентированные личности не могут быть разными по определению».

Одним из наиболее значимых достижений в этом направлении является разработка теории коллектива, которая утверждает, что развитие личности человека обусловлено развитием системы его взаимоотношений с другими людьми – коллектива.

Возможно, что одной из первых эта мысль была высказана в трудах К. Маркса, определявшего коллектив специфической формой организации людей социалистического общества. В 1921 году выходит работа В.М. Бехтерева «Коллективная рефлексология», положившая начало экспериментальному этапу изучения малой группы в России. Вывод исследователей о малой группе как содержательном социально-психологическом контексте адекватного изучения личности и важном условии воздействия на неё привлёк внимание российских педагогов, социальных работников, психологов уже в 20-е–30-е годы. В это время в нашей стране остро встали вопросы обучения и воспитания, преодоления беспризорности и противоправного поведения. Тема коллектива и личности особенно продуктивно разрабатывается в педагогике и педагогической психологии. Она нашла отражение в трудах психологов и педагогов, таких как А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, А.В. Петровский.

В этой области одной из первых формируется социально-психологическая и воспитательная концепция коллектива А.С. Макаренко, всесторонне обосновывающая именно развитие личности. Осуществление этого развития возможно только через коллектив, посредством коллектива и в коллективе, где строятся и развиваются отношения между воспитанниками и воспитателями, воспитанниками и воспитанниками. Развитие этих взаимоотношений, конфликты и их разрешение, переплетение интересов и взаимоотношений – стояли в центре педагогической системы. Макаренко выступал за широкую и полную демократизацию воспитания и обучения, за создание нормального психологического климата в детской среде, который дает каждому гарантию защищенности, а значит гарантию свободного и творческого развития.

Коллектив (от лат. *collectifious* – собирательный) представляет собой емкое и сложное понятие, однозначного определения которого нет. Так, коллективом называется группа, совокупность людей, объединенных совместной деятельностью в рамках какой-либо организации. Согласно такому определению различают трудовые, учебные, военные, спортивные, творческие и другие коллективы. В течение своей жизни человек может одновременно являться членом нескольких коллективов.

Коллектив по А.С. Макаренко – это контактная совокупность людей, основанная на следующих принципах: общие цель и деятельность, дисциплина, выборные органы самоуправления, связь данного коллектива с обществом.

А.С. Макаренко рассматривал коллектив как органическую часть общества, оценивая его как главный инструмент воспитания. Основная система нравственных отношений личности формируется в условиях коллектива. Формирующая функция коллектива определяется тем, что его члены выступают в качестве активных субъектов общественно значимо коллективной деятельности и

взаимоотношений. Подчёркивая определяющую роль коллектива в воспитании, А.С. Макаренко указывал, что в коллективе «личность выступает в новой позиции воспитания - она не объект воспитательного влияния, а его носитель - субъект, но субъектом она становится, только выражая интересы всего коллектива». [9, 403]

Другой советский педагог В.А. Сухомлинский считал коллектив средством нравственного и духовного развития ребёнка. Духовное богатство каждого человека, его гуманистические мотивы составляют, по мнению В.А. Сухомлинского, основу полноценной, содержательной жизни коллектива и условие совершенствования внутри коллективных взаимоотношений. «Мудрая» власть коллектива помогает личности преодолеть черты эгоизма, равнодушия, занять гражданскую позицию, включиться в созидательную, гуманистически направленную деятельность на благо других людей. [9, 113]

Таким образом, в наиболее широком смысле коллективом называют группу людей, объединённых общими целями и задачами, достигших в процессе социально ценной совместной деятельности высокого уровня развития. В коллективе формируется особый тип межличностных отношений, опосредованных не только совместной деятельностью, но также и ценностными ориентациями.

Именно данное понимание коллектива послужило основой для разработки теории коллектива, которая рассматривает коллектив в качестве специфической формы организации людей в обществе и определяющего фактора развития личности.

Согласно данной теории, с одной стороны развитие личности зависит от развития коллектива, его структуры, уровня, системы сложившихся внутри него отношений. С другой стороны – активность участников коллектива, уровень их физического и умственного развития, возможности и способности обуславливают воспитательную силу и воздействие коллектива. В результате, развитие личности и коллектива понимаются как взаимосвязанные и взаимообусловленные процессы.

Одним из основных принципов реализации теории коллектива в педагогике является принцип формирования личности в коллективе. Данный принцип поддерживался Н.К. Крупской и А.В. Луначарским и провозглашал основной целью коллектива «всестороннее развитие такой личности, которая умеет жить в гармонии с другими, содружествовать, которая связана с другими сочувствием и мыслью социально».

Согласно данной теории, в коллективе формируются общественно значимые умения и навыки, нравственные ориентации, гражданская позиция личности.

Трудовая деятельность в условиях коллектива стимулирует проявление ответственности за результаты труда. Коллективная деятельность открывает возможности для реализации и развития физического и творческого потенциала личности, эмоционального развития. В коллективе удовлетворяются естественные потребности человека в общении, в принадлежности к группе себе подоб-

ных; в коллективе человек может обрести поддержку и защиту, а также признание своих достижений и успехов.

Именно в коллективе человек может взглянуть на себя со стороны, оценить себя и свою роль в обществе.

Развитие личности невозможно вне коллектива, поскольку ее стержневым образованием является самооценка, основанная в значительной степени на оценках, которые дают человеку другие люди. Поэтому, на наш взгляд, исходя из вышеизложенных фактов, влияние коллектива на личность не вызывает сомнений.

Проблема нравственного развития школьников в коллективе нашла своё отражение в работах Т.Е. Конниковой. Она показала, что коллектив воздействует на ребёнка в меру активности самого ребёнка. Условием становления гуманистических отношений она считала участие детей в делах на благо других, сотрудничество с другими коллективами ради общей цели, преодоление вместе трудностей и переживание общих достижений. [7, 111-126]

По мнению Макаренко коллектив проходит через несколько стадий своего развития, которые он их связывает с педагогическим требованием: педагог сам разрабатывает требования – создается актив и педагог предъявляет требования к активу; создается общественное мнение, т.е. создается сплоченный коллектив, который предъявляет требования к личности – личность предъявляет требования к самой себе.

В одном из определений А.С. Макаренко коллективизм означает солидарность человека с обществом. Эта сторона личности включает в себя: умение работать в коллективе, товарищескую солидарность и взаимопомощь, а также ответственность за своих товарищей и за весь коллектив в целом, развитую способность к коллективному творчеству, заботу о своем коллективе и его перспективах, осознание себя хозяином коллектива, желание и потребность подчинить свои интересы коллективу.

Были рассмотрены также такие вопросы: строение коллектива, взаимоотношения в коллективе, педагогическое требование, дисциплина, поощрения и наказание, нравственное и трудовое воспитание, стиль работы, самоуправление, традиции, индивидуальный подход к каждому.

Воспитание отдельной личности, Макаренко А.С. рассматривал в диалектическом единстве с воспитанием коллектива в целом. Создание нравственного влияния коллектива на личность должна составлять основную установку воспитательной работы педагога. Утверждая, что «перед нами всегда двойной объект – личность и общество», он совершенно справедливо полагал, что «выключить личность, изолировать её, вынуть её из отношения совершенно невозможно. Следовательно, невозможно себе представить и эволюцию отдельной личности, а можно представить себе только эволюцию отношения». Подготовку формирующейся личности к общественным обязанностям, к определённой системе зависимостей, существующих в обществе, он рассматривал как главней-

шую задачу педагога и воспитания в целом, а учителя, воспитательный коллектив – как необходимое опосредующее звено между обществом и личностью.

В целом А.С. Макаренко допускает некоторый приоритет общих (солидарных) целей и интересов над личными, однако его приоритет – нахождение гармонии личного и коллективного (общественного). Личность там должна быть свободна, а формой такого общества является дисциплина. Важным является также соединение принципа свободы и достоинства личности с представлениями личности о долге по отношению к другим членам общества

В нашей стране после первого “великого перелома” в области социальной психологии, начатого дискуссией в области рефлексологии в 1931 году, который завершился всем сегодня хорошо известным Постановлением ЦК ВКП(б) по педологии в 1936 году стала фактически невозможной разработка социально-психологических проблем малых групп и коллектива. Возрождение произошло только на рубеже 50-х и 60-х годов.

Как указывает В.Л. Ситников даже «в условиях административно-командной системы создавались коллективы, действовавшие на реально демократических принципах. Или, говоря в терминах управления: в авторитарной структуре организации действовали подразделения, основанные на демократическом, патисипативном стиле управления, обеспечивавшем максимальное участие всех членов подразделения в организации эффективной деятельности. Это достигалось благодаря участию каждого в совместном определении цели и задач (миссии) своего коллектива, в совместном планировании, в коллективной подготовке и творческом проведении каждого конкретного дела, в общем обсуждении итогов, результатов и возможностей их использования в дальнейшей деятельности коллектива. При этом в коллективе была система постоянной ротации руководителей всех постоянных и временных структурных подразделений. При такой включенности в жизнедеятельность коллектива каждый чувствовал свою персональную ответственность за свой круг обязанностей, каждый имел опыт и исполнителя и руководителя». [7]

Продолжил педагогическое наследие А.С. Макаренко и стал его последователем Игорь Петрович Иванов. Академик И.П. Иванов является создателем методики коллективного творческого дела (КТД), создателем педагогики сотрудничества. Коллективная творческая деятельность – это прежде всего полнокровная жизнь старших и младших, воспитателей и воспитанников и в то же время их общая забота об улучшении окружающей жизни, в которой педагоги выступают как старшие товарищи ребят, действующие вместе с ними и впереди них. Каждое КТД – это прежде всего проявление жизненно-практической гражданской заботы об улучшении общей жизни. Это совокупность определенных действий на общую пользу и радость.

В таком процессе, направляемом товарищеской воспитательной заботой педагогов, осуществляется нравственное, умственное, физическое, трудовое, эстетическое воспитание, в теснейшем единстве происходит развитие всех сторон личности: познавательного-мировоззренческого, эмоционально-волевой, дей-

ственной. Каждый из этапов организации КТД оснащен своими методическими приемами. "Финишная" рефлексия – коллективный анализ свершенного – тоже имеет свое методическое обеспечение. По И.П. Иванову на общем сборе обсуждаются три основных вопроса:

1. Что было хорошего, что удалось и почему?
2. Что не получилось и почему?
3. Что предлагаем на будущее?

Принципиальное значение имеет также их последовательность.

Методика рефлексии по Иванову помогает снимать психологическое напряжение, разряжать и предотвращать конфликты. Этот положительный эффект достигается, когда начинают не с "негатива", а с хорошего: что понравилось, удалось, обрадовало, кто особенно отличился, кому спасибо скажем.

Когда коллектив не только оценивает прошлое, но и намечает программу своих дальнейших действий, когда "финишная" рефлексия становится "стартовой", у людей появляется перспектива, оптимизм, желание действовать.

Интересно, но немногие знают, что столь популярные сегодня психолого-педагогические тренинги во многом сроятся фактически в соответствии с большинством содержательных моментов КТД. Одна только методика рефлексии по сути полностью повторяет задачи шеринга, обсуждения, дебрифинга.

В настоящее время сотни тысяч педагогов работают по методике И.П. Иванова. "Энциклопедия коллективных творческих дел" известна широким кругам педагогической общественности. Ребята и педагоги на протяжении второй половины двадцатого века с увлечением "играют" в защиту фантастических проектов, фабрики, ЧТПП (чередование традиционных творческих поручений) и многое другое. С увлечением играют потому, что все это делается не по указанию со стороны, не под диктовку, а самостоятельно, на основе собственной инициативы, на пользу и радость людям.

Мы также успешно реализуем идеи И.П. Иванова в учебной и учебно-воспитательной работе со студентами университета путей сообщения. Важно, что сами ребята с огромным удовольствием включаются в подобную работу и помнят ее спустя многие годы.

Выдающимся достижением А.С. Макаренко и его последователем И.П. Ивановым является то, что они, обладая не только организаторскими, но и исследовательскими способностями, смогли, анализируя обыденную педагогическую практику, увидеть наиболее эффективные пути формирования деятельного творческого коллектива и закономерности его развития, обобщить их в теории и разработать методику, позволяющую технологически четко добиваться воспроизводства творческих коллективов, действующих на реально демократических началах, создающих и реализующих социально значимые проекты. Ключевыми элементами их системы являются: деятельная забота об улучшении окружающей жизни; отношения творческого содружества разных поколений коллектива; регулярная смена руководителей всех уровней; включение всех членов (независимо от возраста, опыта, квалификации) в целеполагание, кол-

лективное планирование и подведение итогов любой деятельности с обязательной позитивной оценкой каждого, внесшего реальный вклад в достижение желаемого результата; сохранение многообразных традиций и ритуалов коллектива; бодрый, «мажорный» тон даже в самых сложных ситуациях; требовательное и бережное отношение к каждому члену коллектива, сформулированное А.С. Макаренко в формуле: «Как можно больше уважения к человеку и как можно больше требовательности к нему».

Современное переосмысление опыта Макаренко А.С. – Иванова И.П. особенно в решении проблемы взаимосвязи личности и коллектива предполагает с ее некоторым обновлением возможность сохранения положительных элементов, проверенных практикой. Сегодня мы находим необходимым отражение идеи единства социализации и индивидуализации личности, самореализации человека в условиях коллективной деятельности и отношений.

Современная педагогическая наука продолжает развивать теорию коллективистского воспитания. Задействуются как открытые А.С. Макаренко, так и развитые его последователями цели, принципы, признаки, методы, формы и этапы развития коллективистских отношений.

Таким образом, согласно теории отечественных педагогов, полноценное развитие личности может происходить только в коллективе. Он является основой для воспитания и обучения.

В заключение статьи отметим, что свидетельством международного признания А.С. Макаренко стало известное решение ЮНЕСКО (1988), касающееся всего четырёх педагогов, определивших способ педагогического мышления в XX веке. Это – Д. Дьюи, Г. Кершенштайнер, М. Монтессори и А.С. Макаренко.

Литература:

1. Братченко С.Л., Миронова М.Р. Личностный рост и его критерии. // Психологические проблемы самореализации личности. - СПб., 1997. - С.38-46.
2. Иванов И.П. Методика Коммунарского воспитания. – М.: Просвещение 1990. - С. 59-63.
3. Макаренко А.С. Коллектив и воспитание личности. – М.: Педагогика, 1972. – 334 с.
4. Макаренко А.С. Полн. собр. соч. - М., 1954. - Т.II. - С. 403.
5. Моргаевская А.Н. Развитие теории коллектива в отечественной педагогике: автореферат дисс. канд. пед наук: 13.00.01. - СПб., 2009. - 22 с.
6. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики.– М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 272 с.
7. Ситников В.Л., Комарова А.В., Слотина Т.В. Практикум по психологии командообразования. Учебное пособие. – СПб.: ПГУПС, 2011.– 217 с.
8. Слотина Т.В. Психология личности. Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2018.– 304 с.
9. Стефановская Т.А. Классный руководитель. - М.: Академия, 2006.-С.113.

ОБРАЗ ЧЕЛОВЕКА И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ, ВКЛЮЧЕННЫХ В КОЛЛЕКТИВНУЮ ТВОРЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

В отечественной психологии прочно утвердилось представление о социально-деятельной природе личности, обретающей свое я в процессе совместной деятельности и общения, в процессе сотрудничества с людьми. Таким образом, основным принципом воспитания подрастающего поколения является включение его в такую деятельность, в рамках которой будут сформированы социально желательные характеристики личности. В данном докладе мы хотели бы остановиться на изучении особенностей формирования личности старшеклассников, включенных в коллективное творческое взаимодействие. В полной мере такие условия создает система коллективного творческого воспитания, в основе которой лежат концепция, теория и методика организации коллективной творческой деятельности, разработанные академиком И.П. Ивановым. [2]

Методика коллективного творческого воспитания включает ребенка в деятельность заботы об улучшении окружающего мира и тем самым способствует формированию гуманистической направленности личности. Основным стилем воспитательных отношений в концепции И.П. Иванова является содружество поколений как единство старших и младших в общей заботе. Такой стиль отношений создает комфортную ситуацию совместной деятельности, удовлетворяет потребность ребенка в уважении и признании, позволяет ощутить важность каждой индивидуальности для решения общей задачи. Основной технологией организации коллективного и творческого взаимодействия старших и младших в концепции И.П. Иванова является коллективная организаторская деятельность. Ее структура соответствует общепсихологическому представлению о структуре деятельности. Этапы оформлены в эмоциональные и романтические традиции и ритуалы коллектива. Активное участие всего воспитательного коллектива на всех этапах коллективной организаторской деятельности позволяет сделать явными для ребенка общественные и личностные цели и смыслы заботы об улучшении окружающей жизни, а также влиять на формирование новых целей и смыслов, мотивов личности, формирует привычку относиться ответственно к любой обязанности, учит принимать самостоятельные решения, быстро реагировать в сложных ситуациях, ведет к развитию волевой сферы личности, способствует формированию творческих качеств и творческих способностей личности. Традиции являются необходимым элементом методики.

Целью данного исследования стало выявление специфики структуры и содержания образов человека (включая Я-образы и образы старшего товарища - воспитателя) и смысложизненных ориентаций старшеклассников, включенных в коллективную творческую организаторскую деятельность.

Для достижения цели были использованы следующие методики: методика В.Л. Ситникова «Структура образа человека (иерархическая)» – «СОЧ(И)» [4], «Тест смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева [3].

Исследование проводилось на базе Общественной организации «Архангельский городской штаб школьников им. А.П. Гайдара» г. Архангельска, высших учебных заведений г. Архангельска, средних общеобразовательных школ г. Архангельска. Выборка составляет 420 человек. Бывшие и настоящие члены Штаба школьников были разделены на 5 поколений.

Обратимся к результатам исследования.

В первой части нашего исследования были выявлены значимые различия в структуре и содержании Я-образа, образа хорошего, плохого человека и образа старшего товарища в сознании участников коллективной творческой организаторской деятельности всех поколений и респондентов, не имеющих подобного жизненного опыта (от $p \leq 0,05$, до $p \leq 0,01$). Другими словами, активное участие в старшем школьном возрасте в коллективной творческой организаторской деятельности оказывает существенное влияние на формирование представлений о себе и других людях.

Во всех поколениях различия связаны с повышением значимости мотивационно-волевого компонента в Я-образе экспериментальной группы по сравнению с контрольной (от $p \leq 0,05$, до $p \leq 0,01$). Кроме того, в отличие от контрольной группы в трех из пяти поколений членов детской общественной организации наблюдается снижение роли телесного и конвенционального компонента. Повышение значимости у участников коллективной творческой организаторской деятельности мотивационно-волевых качеств при описании себя мы связываем с такими особенностями методики коллективного творческого воспитания как: включение детей в деятельность по достижению значимых для общества и привлекательных для детей целей; сближение общественных и личных смыслов детей в рамках творческой созидательной деятельности; уважение к таким проявлениям личности как активность, самостоятельность, ответственность и т.д.; периодическая сменяемость руководящих должностей; обязательный групповой анализ дел, поступков, событий; воспитательные отношения творческого содружества поколений (идея максимального уважения и максимальной требовательности к личности другого) и т.д.

Для каждого поколения участников коллективной творческой организаторской деятельности хороший человек обладает определенным набором качеств, отличающим его от образа, составленного контрольной группой (от $p \leq 0,05$, до $p \leq 0,01$). Вместе с тем неизменным остается особое внимание членов общественного объединения к мотивационно-волевой сфере личности. Анализ частотных словарей образов хорошего человека показал, что все поколения участников коллективной творческой организаторской деятельности при составлении портрета хорошего человека значительно чаще респондентов, не имеющих подобного жизненного опыта, обращаются к волевым качествам человека (от $p \leq 0,05$, до $p \leq 0,01$).

Для трех из пяти поколений участников коллективной творческой организаторской деятельности в образе старшего товарища на первый план, в отличие

от контрольной группы, выходят волевые, интеллектуальные и социально-интеллектуальные характеристики (от $p \leq 0,05$, до $p \leq 0,01$).

Выявлены значимые различия в выраженности смысложизненных ориентаций участников коллективной творческой организаторской деятельности и людей, не имеющих подобного жизненного опыта, 5, 4 и 1 поколения (от $p \leq 0,05$, до $p \leq 0,01$). У членов детского общественного объединения по сравнению с контрольной группой значимо выше такие показатели как: Процесс жизни, Результат жизни (5 поколение), Локус контроля – жизнь (4 поколение) и Осмысленность жизни, Цели в жизни, Локус контроля – Я (1 поколение).

У всех поколений участников коллективной творческой организаторской деятельности выявлена прямая проекция (на вербальном уровне (от $p \leq 0,05$, до $p \leq 0,01$)) образа старшего товарища и образа хорошего человека и прямая проекция (на невербальном уровне (от $p \leq 0,05$, до $p \leq 0,01$)) Я-образа и образа старшего товарища. Это может говорить о том, что Я-образ этих респондентов был сформирован с опорой на позитивный, имеющий высокую нравственную оценку образ старшего, включающего их в свое время в коллективную творческую организаторскую деятельность. В целом, можно сказать, что воспитание в условиях коллективной организаторской деятельности, на принципах творческого содружества поколений, обеспечивает эффективное формирование позитивного Я-образа личности старшеклассников.

Таблица №1

Характеристики, значительно чаще других групп используемые экспериментальной или контрольной группой при описании хорошего человека (от $p \leq 0,05$, до $p \leq 0,01$)

	1 поколение	2 поколение	3 поколение	4 поколение	5 поколение
Характеристики, используемые экспериментальной группой значительно чаще по сравнению с контрольной	Трудолюбивый Открытый Совестливый	Надежный Ответственный Щедрый Любящий Открытый Общительный Порядочный	Порядочный Правильный Воспитанный Понимающий Позитивный	Добрый Надежный Мудрый Готов помочь Хороший	Веселый Умный Открытый Заботливый Ответственный Понимающий Добродушный Улыбчивый Надежный Внимательный Аккуратный Честный Доброжелательный
Характеристики, используемые контрольной группой значительно чаще, чем экспериментальной	Любящий Вежливый Тактичный Скромный Отзывчивый Преданный	Друг Интересный	Умный Щедрый Веселый Общительный Вежливый Красивый	Умный Интересный Вежливый Мама	

Жирным шрифтом выделены характеристики, относящиеся к волевой сфере личности.

Выявлены различия в Я-образе и образах других людей в сознании старшеклассников до участия в большом коллективном творческом деле (летний

палаточный Лагерный сбор) и после него (от $p \leq 0,05$, до $p \leq 0,01$). После участия старшеклассники стали оценивать себя более положительно и почувствовали себя теми людьми, которые могут быть интересны другим. Хорошим человеком они стали считать, прежде всего, того, кто готов оказать помощь, выручить в сложной ситуации, кто может быть интересным в общении и взаимодействии. При описании плохого человека данная группа старшеклассников значительно чаще, чем до участия в деле, стала обращаться к таким характеристикам как надоедливый, занудный, лживый, плохой, неприятный, зазнайка. При составлении портрета старшего товарища после участия в деле у старшеклассников повышается значимость таких качества как умный, добрый, хороший, готов помочь, пример для подражания. Таким образом, на примере участия в Лагерном сборе нам удалось показать эффективность включения современных старшеклассников в коллективную творческую организаторскую деятельность с точки зрения переоценки личностных качеств человека, формирования адекватных, сущностно наполненных представлений о себе и о других людях. Применение методики коллективного творческого воспитания по отношению к школьникам оказалось эффективным даже в сравнительно кратковременные сроки.

Все опрошенные участники коллективной творческой организаторской деятельности (1, 2, 3, 4 поколений) признают значительное влияние участия в ней на становление их личности и считают данную методику воспитания эффективной. При этом почти половина всех опрошенных использует ее в своей дальнейшей работе. Для участников коллективной творческой организаторской деятельности всех поколений наиболее значимой в ней является особая атмосфера.

Таким образом, полученные результаты позволяют утверждать, что воспитание в условиях коллективной организаторской деятельности, на принципах творческого содружества поколений, в старшем школьном возрасте оказывает значительное влияние на формирование социально-перцептивных образов и смысложизненных ориентаций.

Литература:

1. Иванов И.П. Методика коммунарского воспитания: Кн. Для учителя.- М.: Просвещение, 1990. – 144 с.
2. Иванов И.П. Созидание: теория и методика воспитания.- СПб., 2003 г.-504 с.
3. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций.- М.: Смысл, 2000.-18 с.
4. Ситников В.Л. Методика гармонизации личности // Социокинетика. Стратегия и тактика детского движения нового века. Сост. и ред. Т.В. Трухачева, А.Г. Кирпичник. – М., 2002. – С.161-163.
5. Ситников В.Л. Образ ребенка (в сознании детей и взрослых). – СПб: Химиздат, 2001. – 288с.

МОТИВАЦИОННЫЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ УЧАСТИЯ ЖЕНЩИН В ЖЕНСКИХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Целью нашего исследования было выявление мотивационных и личностных детерминант участия женщин в женских общественных организациях. Группа исследуемых представлена 150 участницами женских общественных организаций [1] в возрасте от 17 до 58 лет.

Мотивационные детерминанты общественного участия определялись с помощью методики диагностики меры удовлетворения основных потребностей В.В. Скворцова, методики диагностики мотивационной структуры личности В. Мильман, диагностики мотиваторов социально-психологической активности личности, экспресс диагностики социальных ценностей личности, методики диагностики социально-психологических установок личности О.Ф. Потёмкиной. Определение психологических особенностей активных в общественной жизни женщин выполнялось с помощью диагностики пяти факторов личности Дж. Ховарда, П. Медины и Ж. Ховард (адаптация Л.Ф. Бурлачука, Д.К. Королёва), шкалы «маскулинность-феминность» опросника FPI. [2]

Статистическая обработка данных включала: выявление связей между исследованными характеристиками с помощью метода вычисления ранговой корреляции Спирмена ($p \leq 0,05$), метод факторного анализа переменных (метод главных компонент), построение логит-моделей.

Как показали результаты исследования, мотивационными и личностными детерминантами участия женщин в деятельности общественных организаций выступают: поиск поддержки и безопасности, преобладание в ценностно-мотивационной сфере общественной полезности и общественных ценностей, экстраверсия и открытость новому опыту.

Можно выделить следующие типы общественного участия женщин в женских общественных объединениях:

1. Стремление к саморазвитию, власти и самореализации (неудовлетворённые потребности в самореализации; интеллектуальные ценности, мотивация власти).
2. Стремление быть полезной обществу и окружающим (общественная полезность, общественные ценности).
3. Стремление к интеграции и общению (неудовлетворённые социальные потребности, мотивация аффилиации).

Таким образом, участие в общественной организации, даёт возможность женщинам приносить пользу обществу, повышает уровень их знаний, умений и навыков, а также становится местом для расширения круга общения и поиска единомышленников.

Литература:

1. Неурядові організації України, що займаються жіночими та гендерними питаннями. Довідник / відп. ред. Г. Дацюк – К., 2006. – 627 с.

2. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп : учеб. пособие / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Психотерапия, 2009. – 544 с.

3. Lewicka M. Dwuścieżkowy model aktywności społecznej: Kapitał społeczny czy kulturowy? (w:) Różne oblicza altruizmu (red.) D. Rutkowska, A. Szuster, Warszawa, wyd. naukowe Scholar, 2008.

4. Pająk-Patkowska B. Psychologiczne uwarunkowania aktywności politycznej kobiet // Przegląd

Монгуш Ч.Н. (Россия, Санкт-Петербург)

СРАВНЕНИЕ СТРУКТУРЫ МОТИВАЦИОННЫХ КОМПОНЕНТОВ СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ РЕГИОНОВ

Мотивация – это энергетический и динамический аспект жизненной активности человека, процесс развёртывания, структурирования и изменения многообразных потребностей и мотивов человека и групп людей; характеристика интенсивности деятельности. Мотивация объясняет количество усилий, которые человек прикладывает к решению тех или иных жизненных, рабочих или учебных задач. От мотивации зависит возможность преодоления различных по сложности препятствий на пути достижения целей. Большинство авторов мотивация понимается как совокупность, система психологически разнородных факторов, детерминирующих поведение и деятельность человека. Это сложный механизм соотношения личностью внешних и внутренних факторов поведения, который определяет возникновение, направление, а также способы осуществления конкретных форм деятельности. [4, 76-85]

А.Н. Печников и Г.А. Мухина считают, что ведущими учебными мотивами у студентов являются «профессиональные» и «личного престижа», менее значимы «прагматические» (получить диплом о высшем образовании) и «познавательные» (1996). Правда, на разных курсах роль доминирующих мотивов меняется. На первом курсе ведущий мотив – «профессиональный», на втором – «личного престижа», на третьем и четвертом курсах – оба этих мотива, на четвертом – еще и «прагматический». На успешность обучения в большей степени влияли «профессиональный» и «познавательный» мотивы. «Прагматические» мотивы были в основном характерны для слабоуспевающих студентов.

Профессиональное самоопределение мы определяем как процесс формирования личностных и субъектных свойств человека на разных этапах становления в профессиональной деятельности (в т.ч. на этапе обучения), и способ осуществления профессиональной деятельности через индивидуально-личностный потенциал человека. [3]

Представляется, что одним из активных факторов профессионального самоопределения студента на этапе определения в вузе является мотивационная составляющая субъекта учебной деятельности.

В структуре мотивационной составляющей профессионального самоопределения мы выделяем такие компоненты, как учебные цели и мотивы, жизнен-

ные смыслы, индивидуальный стиль учебной деятельности, склонности, отношения, умения, предпочтения, намерения.

Мотивационные компоненты – собственно мотивы, цели учебы и смыслы, были разгруппированы по видам. Мы опирались на такие классификации компонентов учебной мотивации, которые изложены в монографии Е.П. Ильина. [2] Среди мотивов (из шкал методики А.А. Реана и В.А. Якунина) выделены следующие группы:

- профессиональные (стать высококвалифицированным специалистом, обеспечение успешности в будущей профессиональной деятельности),
- познавательные (приобрести глубокие и прочные знания, получать интеллектуальное удовлетворение),
- прагматические (получить диплом, успешно учиться, сдавать экзамены на хорошие оценки, постоянно получать стипендию),
- избегание (не запускать изучение предметов учебного цикла, не отставать от сокурсников, избежать осуждения и наказания за плохую учебу),
- личный престиж (успешно продолжать обучение на последующих курсах, быть постоянно готовым к очередным занятиям, быть примером для сокурсников),
- социальные (добиться одобрения родителей и окружающих, достичь уважения преподавателей, выполнять педагогические требования).

В ниже следующем описании факторов мотивы групп «личный престиж» и «социальные» мы объединили в группу «социальные» мотивы.

Цели учёбы (по шкалам методики Т.И. Ильиной) представили три вида: процесс познания (получение знания), профессия как инструмент (овладение профессией) и прагматическая форма (получение диплома).

В группировке смыслов использовалась классификация идеалов (предельных представлений, стремлений) В.П. Бранского и С.Д. Пожарского. [1, 296-297] К классу утилитарных смыслов, включающих политические, экономические идеалы, мы отнесли такие смыслы, как деньги, богатство, комфорт; власть, влияние; азарт жизни, интересные события; престиж, известность. К классу духовных идеалов (эстетические, этические, мировоззренческие) были причислены смыслы: здоровье, духовный поиск, общение, чувство полезности людям.

Анализ результатов факторного анализа, проведённого средствами программы SPSS-17, показал следующее.

Среди полученных факторов в целом по выборке студентов (700 чел.) – моно (одно полярных) факторов один и биполярных (двух полюсных) факторов четыре. Ниже следует описание факторов, структуру которых образуют мотивационные компоненты – различного вида мотивы, цели, смыслы в их особых взаимосвязях.

Профессионально-познавательный фактор, биполярный. В состав фактора вошли следующие мотивационные компоненты в их специфической взаимосвязи. Профессионально-познавательные мотивы (получать интеллектуальное удовлетворение, обеспечение успешности в будущей профессиональной дея-

тельности, приобрести глубокие и прочные знания) отрицательно связаны с прагматическими мотивами (успешно учиться, сдавать экзамены на хорошие оценки, постоянно получать стипендию) и социальным мотивом (успешно продолжать обучение на последующих курсах).

Студенты с такой структурой мотивации стремятся получить интеллектуальное удовлетворение, обеспечить успешность в будущей профессиональной деятельности, приобрести глубокие и прочные знания, но при этом не является ведущим желание успешно учиться, сдавать экзамены на хорошие оценки, постоянно получать стипендию, успешно продолжать обучение на последующих курсах.

Социальный фактор, биполярный. В состав фактора вошли следующие мотивационные компоненты в их взаимосвязи. Социальный мотив (достичь уважения преподавателей) и инструментом цели отрицательно связано с познавательным мотивом (приобретение знаний) и профессиональным мотивом (овладение профессией).

Так мотивированные студенты желают достичь уважения преподавателей, но не считают при этом главным приобретение знаний и овладение профессией.

Фактор избегания, биполярный. В состав фактора вошли следующие мотивационные компоненты в их особых взаимосвязях. Мотив избегания (избежать осуждения и наказания за плохую учебу) отрицательно связан с профессионально-познавательными мотивами (стать высококвалифицированным специалистом, приобрести глубокие и прочные знания).

Эти студенты стремятся избежать наказания за плохую учебу, но при этом у них не является ведущим желание стать хорошим специалистом и приобрести прочные знания.

Идеалистический фактор, моно полярный. В его составе тесно взаимосвязаны духовно мировоззренческий смысл (чувство полезности людям), духовно этический смысл (духовный поиск) и утилитарно экономический смысл (деньги, богатство, комфорт).

Прагматический фактор, биполярный. В составе фактора прагматический мотив (получение диплома) и социальный мотив (добиться одобрения родителей и окружающих) отрицательно связаны с социальными мотивами (выполнять педагогические требования и быть примером для сокурсников).

Таблица 1

Факторная структура профессионального самоопределения студентов по группам разных регионов

СПбГАСУ, n ₁ = 464 чел.		ТувГУ, n ₂ = 236 чел.	
Факторы	% дисперсии	Факторы	% дисперсии
1. Избегания	8,247	1. Прагматический	8,477
2. Профессионально-познавательный	7,114	2. Избегания	7,561
3. Прагматический	6,194	3. Профессионально-познавательный	6,923
4. Идеалистический, моно полярный	5,185	4. Социально-прагматический	5,629
5. Социальный	4,858	5. Идеалистический, моно полярный.	5,332

Описание структуры мотивационных компонентов студентов СПбГАСУ.

Среди полученных факторов у студентов СПбГАСУ (464 человек) – моно (одно полярных) факторов один и биполярных (двух полюсных) факторов четыре.

1. Фактор избегания, биполярный. По характеру состава этого фактора студенты стараются избежать осуждения и наказания за плохую учебу, но не считают главным профессионально познавательные мотивы, например, стать высококвалифицированным специалистом, приобрести глубокие и прочные знания.

2. Субъективная инструментальность, биполярный. Студенты, чем больше мотивированны процессом познания, тем менее значим конкретный результат (субъективная цель) И наоборот: ведущим мотивационным компонентом является конкретная субъективная цель, которая, возможно, «подавляет процесс познания в учении».

3. Прагматический фактор, биполярный. Прагматические мотивы (успешно учиться, сдавать экзамены на хорошие оценки, постоянно получать стипендию) и социальные мотивы (успешно продолжать обучение на последующих курсах) отрицательно связаны с профессионально-познавательными мотивами (получать интеллектуальное удовлетворение, обеспечение успешности в будущей профессиональной деятельности).

4. Идеалистический фактор, моно полярный. У студентов СПбГАСУ духовно мировоззренческий смысл (чувство полезности людям), духовно этический смысл (духовный поиск), духовно эстетический смысл (здоровье), утилитарно экономический смысл (деньги, богатство, комфорт) тесно взаимосвязаны друг с другом.

5. Социальный фактор, биполярный фактор. Студенты стараются быть примером для сокурсников, достичь уважения, выполнять требования преподавателей, но при этом не является ведущим желание получить диплом.

Описание структуры мотивационных компонентов студентов ТувГУ:

Среди полученных факторов у студентов ТувГУ (236 человек) – моно (одно полярных) факторов один и биполярных (двух полюсных) факторов четыре.

1. Прагматический фактор, биполярный. Прагматические мотивы (успешно учиться, сдавать экзамены на хорошие оценки, постоянно получать стипендию), социальный мотив (успешно продолжать обучение на последующих курсах) и утилитарно политический смысл (азарт жизни, интересные события) отрицательно связаны с познавательным мотивом (приобрести глубокие и прочные знания).

2. Фактор избегания, биполярный. По характеру состава этого фактора студенты стараются не отставать от сокурсников, не запускать изучение предметов учебного цикла, но не считают главным профессионально познавательные мотивы, например, стать высококвалифицированным специалистом, обеспечение успешности в будущей профессиональной деятельности.

3. Субъективная инструментальность, биполярный. У студентов, чем больше познания, тем менее значим конкретный результат (субъективная цель) И наоборот: ведущим мотивационным компонентом является конкретная субъективная цель, которая, возможно, «подавляет процесс познания в учении».

4. Социально-прагматический фактор, биполярный. Студенты стараются добиться одобрения родителей и окружающих, получить диплом, но при этом не является ведущим желание получать интеллектуальное удовлетворение, выполнять педагогические требования.

5. Идеалистический фактор, моно полярный. У студентов СПбГАСУ и у студентов ТувГУ духовно мировоззренческий смысл (чувство полезности людям), духовно этический смысл (духовный поиск), утилитарно экономический смысл (деньги, богатство, комфорт) тесно взаимосвязаны друг с другом.

По сравнению с ТувГУ у студентов СПбГАСУ более сильным является фактор избегания, а у студентов ТувГУ прагматический фактор. Студенты СПбГАСУ, вероятно, думают, что если они хорошо будут учиться, не пропускать занятия, то овладеют профессиональными навыками. А студенты ТувГУ, возможно, думают, что если они будут обеспеченными, не будут пропускать занятия и будут хорошо учиться, то именно тогда они овладеют профессиональными навыками.

Таким образом, в структуре отдельных мотивационных компонентов профессионального самоопределения студентов Санкт-Петербургского государственного архитектурно-строительного университета и Тувинского государственного университета отмечается тенденция противоречивой связи между профессионально-познавательными мотивами, с одной стороны, и с другой – мотивами социальными, прагматическими и такими, которые содержат субъективные цели.

Литература:

1. Бранский, В.П. Социальная синергетика и акмеология / В.П. Бранский, С.Д. Пожарский. – СПб.: Политехника, 2002. – 476 с. – С. 296–297.
2. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2006. – 512 с.
3. Монгуш, Ч.Н. Мотивационные компоненты профессионального самоопределения студентов Санкт-Петербурга и Республики Тыва / Ч.Н. Монгуш / Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2011. – № 129. – С. 31–34. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена.
4. Троицкая И.В. Потребностно-мотивационная сфера личности / Психология для направления «Экономика» / под ред. Е. А. Соловьёвой, И. В. Троицкой. – М.: Изд.-ий центр «Академия», 2011. – Ч. I. – Гл. 6. – С. 76–85.

Мыцкова К.С., Чернова Г.Р. (Россия, Санкт-Петербург)

ОТНОШЕНИЕ К РОК-МУЗЫКЕ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ГРУПП

Для современных подростков и молодежи в целом свойственно искать в музыке не только источник развлечений, но и ту нишу, которая является частью социального пространства, возможности для коммуникации. Через общение

происходит интенсивное усвоение социальных ценностей и норм, формирование связанных с ними механизмов поведения и нравственных качеств личности. На этот процесс оказывает непосредственное влияние вся окружающая действительность. И оттого, как в окружающей среде воспримут молодых людей, как они смогут себя позиционировать, зависит их дальнейшая социализация. В этом немалую роль может сыграть выбор субкультуры, возможно даже позиционирование себя как музыканта-любителя и знатока той или иной музыки. Зная данные особенности психологии молодых людей, педагог (психолог) может построить свое общение с молодыми людьми, умело направляя и подсказывая мысль о том, что «Музыкальное воспитание – это не воспитание музыканта, а прежде всего воспитание человека» (В.А. Сухомлинский). Можно слушать совершенно разную музыку, но необходимо разбираться в ней и различать хорошее и негативное.

Целью работы являлось изучение взаимосвязи отношения к рок музыке у музыкантов и людей, не занимающихся музыкой.

В качестве объекта исследования были выбраны 52 студента различных ВУЗов Санкт-Петербурга и области, из них 26 человек – рок-музыканты (с различным опытом игры).

Предметом исследования является отношение к рок-музыке.

Для получения эмпирических данных были выбраны следующие методики: тест «ММРІ»; тест «Семантический дифференциал»; тест Люшера (8 цветовой); опросник «САН». А так же в работе использовались следующие математические критерии: Т – критерий Стьюдента; коэффициент корреляции r-Пирсона. Так же использовались средние статистические данные, частотный и процентный анализ.

Наше исследование проходило в два этапа:

– на первом этапе было проведено психодиагностическое обследование в каждой из групп (музыканты и не музыканты), с использованием методик САН и ММРІ. Испытуемые проходили обследование группками, по 5-6 человек.

– на втором этапе нашего исследования, испытуемым, в индивидуальном порядке, предлагалось прослушать, по очереди, 5 музыкальных отрезков и оценить свое отношение к каждому из них, используя методики семантический дифференциал и тест Люшера.

Для прослушивания были предложены 5 музыкальных произведений в стиле:

- рок – н – ролл (Jerry Lee Lewis)
- heavy metal (heavy «тяжелый». гр. Black Sabbath)
- thrash metal – (to thrash «бить, молотить, крошить». гр Slayer)
- nu metal (гр. Deftones)- поджанр альтернативного рока.
- hardcore (гр. Hatebreed) – так же известен как хардкор – панк.

Результаты методики САН показывали, что на момент обследования испытуемые находились в благоприятном состоянии.

В ходе анализа, было обнаружено, что группы испытуемых не имеют различий в индивидуально личностных характеристиках. То есть группы юношеского возраста, близкие по возрастному и половому составу, различающиеся только во взаимосвязанности с музыкальной деятельностью, не имеют различий в индивидуально – личностных характеристиках.

Это может означать, что занятие музыкой не зависит от определенных личностных характеристик, музыканты не отличаются от людей той же возрастной категории по личностным чертам.

По методике семантического дифференциала по всем прослушанным мелодиям, обнаружено достоверное отличие по шкале «оценка» между испытуемыми музыкантами и не музыкантами. С достоверностью выше 99%, у всех мелодий показатель по шкале оценка выше у музыкантов. Обнаружено достоверное отличие по методике семантического дифференциала, по шкале «сила» по четырем мелодиям, у музыкантов значение ниже с достоверностью 99%. По шкале «активность» различий между группами не обнаружено, то есть для всех испытуемых тяжелый рок представляется активным. В ходе сравнительного анализа данных полученных по тесту Люшера, были обнаружены четыре достоверных различия по мелодиям № 2 и мелодиям № 5. По мелодии № 2, у испытуемых музыкантов с достоверностью в 99% чаще более привлекательным оказывается коричневый цвет и менее – темно-синий. По мелодии № 5 обнаружены различия между группами в положении цветов: фиолетовый – достоверно «левее» (95%) находиться в группе не музыкантов, и серый с достоверностью выше 99% ближе к первому месту находиться у музыкантов. Ярких различий в расположении, каких либо цветов на первые два места не обнаружено. Наибольшее количество испытуемых обеих групп чаще на последнее место помещают желтый (25-33%) либо черный цвет (35-24%).

Таблица 1

Сравнительный анализ индивидуально-личностных характеристик и отношения к рок музыке у испытуемых музыкантов и не музыкантов.

Методика		шкала	не музыканты (n=26)			музыканты (n=26)			t-критерий Стьюдента
			М	М	Σ	М	М	σ	
Семантический дифференциал	мелодия 1	оценка 1	4,96	0,12	0,60	5,77	0,13	0,65	- 4,65
		оценка 2	3,35	0,12	0,63	5,27	0,17	0,87	- 9,10
	мелодия 2	сила 2	4,81	0,10	0,49	4,00	0,22	1,13	3,34
		оценка 3	2,54	0,17	0,86	4,08	0,17	0,84	- 6,51
	мелодия 3	сила 3	5,77	0,12	0,59	4,12	0,18	0,91	7,79
		оценка 4	3,04	0,09	0,45	4,27	0,29	1,46	- 4,12
	мелодия 4	сила 4	4,58	0,16	0,81	2,69	0,14	0,74	8,79
		оценка 5	1,88	0,21	1,07	5,58	0,19	0,95	- 13,18
мелодия 5	сила 5	6,00	0,11	0,57	4,54	0,16	0,81	7,53	
	Цветовой тест Люшера	мелодия 2	темно-синий 2	2,46	0,27	1,36	3,54	0,28	1,42
коричневый 2			4,69	0,41	2,09	3,42	0,43	2,21	2,13
мелодия 5		фиолетовый 5	4,15	0,36	1,83	5,15	0,21	1,08	- 2,40
		серый 5	6,38	0,31	1,60	4,08	0,51	2,58	3,88

Таким образом, изучив отношение к рок музыке можно сказать, что оно неоднозначно в обеих группах испытуемых. По методике Семантического дифференциала обнаружено, что музыканты положительнее относятся к прослушанным фрагментам рок музыки, чем испытуемые не музыканты, при изучении различия в результатах теста Люшера было обнаружено, что обе группы воспринимают рок музыку как активную, энергичную, эмоциональную, однако по всем позициям нет четких различий.

Количественный и качественный анализ показал, что состав корреляций личностных черт с отношением к рок музыке у музыкантов и не музыкантов различный. У музыкантов отношение зависит от личностных особенностей: люди с выраженными психопатическими, гипертимными чертами личности, а так же с высокими показателями самочувствия и настроения относятся к рок музыке заметно положительней, чем люди с высоким уровнем тревожности, преобладающими ипохондрическими чертами личности. У людей, не связанных с рок музыкой, отношение к ней в целом хуже, оно в меньшей степени зависит от характеристик самого произведения и в большей степени от общего функционального состояния и таких личностных черт, как гипертимность, ипохондрия, повышенная тревожность и пассивная личностная позиция.

Так же, если взять за основу характеристику цветов в тесте Люшера, то можно заметить, что расположение цветов в ассоциативном ряду у музыкантов более соответствует собственно характеристике конкретной мелодии, нежели у не музыкантов, что позволяет предположить, что отношение музыкантов к рок музыке строится на оценке конкретного произведения, стиля, а у не музыкантов на оценке рок музыки вообще.

Результаты данного исследования можно положить в основу дальнейшего изучения рок музыки, ее влияния на развитие отдельно взятой личности, изучить влияние рок музыки на интеллектуальные способности человека.

В.А. Сухомлинский говорил: «Как гимнастика выпрямляет тело, так музыка выпрямляет душу человека».

Николаева Е.И. (Россия, Санкт-Петербург)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ НЕОБХОДИМОСТИ ПОЛУЧЕНИЯ ТРУДОВЫХ НАВЫКОВ В ШКОЛЕ

Сантьяго Рамон-и-Кахал – выдающийся гистолог начала 20-го столетия, получивший Нобелевскую премию в 1906 г. за создание клеточной теории строения мозга. Его отец, сам университетский анатом, рано заметил способности мальчика к рисованию и предположил, что сын сможет стать хорошим анатомом, имея такой талант. Он отправил сына в колледж, но молодой человек слишком увлекся развлечениями и не ходил на лекции. Тогда отец отправил сына сначала учиться к цирюльнику, а когда сын получил эту профессию, – учиться сапожному делу. Когда обе профессии были освоены, отец разрешил поступить в Сарагосский университет.

Модой человек принципиально иначе стал относиться к учению, получив трудовой опыт в семьях цирюльника и сапожника. Возможно, эти навыки, столь далекие от методов, применяемых в науке гистологии, неким образом помогли ему стать Нобелевским лауреатом. Можно предположить, что это-понимание сути мастерства, качественного выполнения того, за что берешься. Уважение к себе через результат, полученный собственноручно. И этим результатом не могут быть просто деньги, просто данные за любое исполнение. Результатом может быть удовлетворенность качеством труда.

Молодые люди, выходя из школы, имеют весьма далекое от жизни отношение к труду. По телевизору «звезды» часто рассказывают о том, как плохо они учились в школе, а потому у многих подростков создается ложное представление о профессии, ценности денег и необходимости труда. Часто разговор о труде идет в таком ключе, что профессия представляется исключительно способом приобретения денег, а не способом самореализации личности. Ушли в прошлое прямолинейные ролики о ценности труда, необходимость школьникам каждый день прибирать за собой класс, но на их месте не возникло ничего.

В наиболее тяжелой ситуации при этом оказываются дети, оставшиеся без попечения родителей, которые, согласно современному законодательству, не могут выполнять те функции, которые есть у любого ребенка в семье: убрать за собой и помыть посуду, помочь или самостоятельно приготовить обед, восстановить порядок в своей комнате и т.д. При таком образе жизни у них создается ложное впечатление, что все окружающие им должны что-то, тогда как они сами не обязаны вкладывать собственные усилия во взаимоотношения людей и результат их совместной деятельности.

Для большинства учеников школьное обучение воспринимается исключительно как право, не имеющее последствий в виде обязанностей.

Известно, что личность формируется в процессе деятельности. [2,3] Это обусловлено спецификой формирования мозга, который получает исключительно субъективные ощущения. А потому способность создавать объективную картину мира возникает только в процессе деятельного освоения мира.

Нейрон – это самообучаемая клетка. В момент, который для каждого нейрона запрограммирован генетически, он начинает активно обучаться. При этом ему требуется специфическая информация, на обработку которой он и запрограммирован. В обычных условиях информации достаточно, нейрон может создать необходимое число связей (обычно, около 10 тысяч), что позволит ему постоянно включаться и быть активным. Если в силу обстоятельств информации будет недостаточно, нейрон погибает: находящаяся рядом клетка особой глиальной ткани его поглотит, приняв за бездействующий. У взрослого человека в среднем в день погибает до 10 тысяч нейронов. В детстве тоже есть периоды массовой гибели нейронов, среди которых наиболее значимым является первый год жизни. Именно в это время родители полагают, что с ребенком не нужно заниматься. А потому, не получая необходимой информации, его нейроны погибают. Интеллект ребенка в будущем будет определяться именно тем, сколько

нейронов останется на тот момент времени, когда они активно будут включены в деятельность. [5]

Современные концепции [1; 6] утверждают, что мозг не воспринимает реальность, но лишь предсказывает ее. Это означает, что предсказав возможный результат, мозг сравнивает полученное с предсказанным на основе обратной связи и таким образом уточняет собственные представления о происходящем.

Это предполагает, что для получения точной картины мира ребенку необходимо участвовать в разнообразной деятельности, проверяя интуитивные гипотезы, построенные мозгом относительно объективной реальности. И эта деятельность должна усложняться по мере его взросления. Школьные предметы слишком далеки от той жизни, в которую ребенку предстоит окунуться. Более того, теоретическое изучение не способствует включению необходимого числа нейронов в разнообразную деятельность.

Владимир Познер рассказывал о том, как научился ценить труд. Ему захотелось купить велосипед, и он обратился к соседу, чтобы тот разрешил разносить ему утренние газеты. Сосед предоставил ему такую возможность. Газеты разносились бесплатно, но на праздник можно было обойти тех людей, которым газеты разносились, и они могли дать чаевые. Мальчик два месяца разносил газеты, наступил Новый год, и он получил столько чаевых, что смог купить себе велосипед. Это его вдохновило. Но однажды он проспал. И когда пришел к соседу, тот сказал, что в следующий раз после опоздания не нужно приходить за газетами, потому что есть еще один мальчик, который тоже хочет разносить газеты. Больше маленький Познер не опаздывал на работу.

Лучшим вариантом обучения современных детей может быть производство, существующее при школе, построенное по правилам, требующим ответственности. В школьном обучении ребенок практически не несет ответственности за результат. Существует не озвученное правило, что за все происходящее в классе и часто вне его отвечает учитель, даже в тех случаях, когда у ребенка в принципе нет желания учиться.

Производство могло бы все расставить на свои места, дав каждому столько прав, сколько ответственности он может на себя возложить. И тогда иллюзорная картина мира, благодаря обратной связи, получаемой мозгом, постепенно пришла бы в соответствие с реальностью.

Более того, в этом производстве могут участвовать с разным уровнем ответственности и обязанности дети всех параллелей. Только если старшеклассники могут организовывать процесс и выполнять сложные производственные действия, младшие школьники могут осуществлять уборку помещений, выполнять стереотипные действия, получая за это средства на карманные расходы, не выпрашивая их у родителей.

Встраивание в производственный процесс позволит ребенку рано осознать уровень ответственности, почувствовать себя способным достигать поставленных целей, быть уважаемым в сообществе за качество выполняемой работы. Все это некогда описал А.С. Макаренко [4] на уровне более простого производ-

ства. Современные технологии могут сделать производственный процесс в школе более творческим, а потому более эффективным.

Литература:

1. Анохин П.К. Узловые вопросы теории функциональных систем. – М.: Наука, 1980.
2. Иванов И. П. Энциклопедия творческих дел. – М.: Педагогика, 1989.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975
4. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. М.: Педагогика, 1981.
5. Николаева Е.И. Психофизиология. М.: Пер Сэ, 2008.
6. Frith K. Making up the mind. How the brain create our mental world. Singapore: Blackwell publishing, 2011.

Новикова Е.С. (Россия, Санкт-Петербург)

ТВОРЧЕСТВО ДЛЯ МАЛОДЕТНЫХ И МНОГОДЕТНЫХ МАТЕРЕЙ

Способность к творчеству и родительство зачастую рассматриваются не как взаимосвязанные, а как взаимоисключающие феномены: творчество требует определенной свободы, а круг родительских обязанностей накладывает многочисленные ограничения. Однако, по сути, что может быть более творческим актом, чем создание нового человека? И с философской точки зрения (как деятельность, порождающая нечто качественно новое, ранее не бывшее), и с психологической (как мыслительная (духовная) деятельность, направленная на создание нового) – выращивание и воспитание уникального человека является творческим процессом.

Социальные нормы играют важнейшую роль в детерминации репродуктивного поведения. Рост личной свободы, в том числе в семейной сфере, когда «прежний малоподвижный брак, представлявший собой нечто вроде жесткого футляра, в который раз и навсегда втиснута личная жизнь каждого, перестает удовлетворять человека» [2], должен, казалось бы, привести к повышению ценности творчества для тех, кто следует современным тенденциям. Однако нами была выявлена большая значимость творчества как раз для тех, кто выбирает «несовременную» модель большой семьи. При рождении первого и отчасти второго ребенка огромную роль играют социальные мотивы (норма детности «не меньше одного, но не больше двух»), и только с третьего ребенка определяющими становятся собственно психологические мотивы деторождения. Конструктивные мотивы рождения детей [3] являются творческими: стремление дать жизнь новому существу, стремление к бессмертию путем повторения себя в ребенке, рождение и воспитание такого человека, которого еще не было; деструктивные мотивы деторождения с творчеством не связаны: вынудить партнера жениться, «быть как все», родить «для здоровья» или получения материальной выгоды и т.п. Отечественные исследования репродуктивной мотивации женщин касаются, главным образом, влияния «внедряющихся ценностей» на реализацию материнства либо отказ от него. Но стремление к творчеству не является «внедряющейся» ценностей; ценностная сфера женщин с установкой на рождение ребенка отличается доминированием духовных ценностей, а с установкой на прерывание беременности – на материальные и эго-ценности. [4]

В нашем исследовании приняли участие 110 замужних женщин, имеющих детей, с высшим либо средним специальным образованием, из 55 имеют 1-2 детей и 55 имеют от 3 до 7 детей. Особо подчеркнем, что все семьи не имели формальных признаков социального неблагополучия, запущенности детей и т.п. При сравнении ценностных ориентаций малодетных и многодетных матерей по методике УСЦД Е.Б. Фанталовой [7] было выявлено, что многодетные женщины оценивают творчество и как более значимую ($p \leq 0,0005$), и как более доступную ценность ($p \leq 0,05$), чем малодетные (сравнение по U-критерию Манна-Уитни). Несмотря на обилие рутинных дел, сам процесс воспитания и множество занятий, в которые вовлечена мать с детьми, оцениваются как творческие. Для малодетных матерей и ценность, и доступность творчества достаточно низкая (таб. 1). Подсчет коэффициента корреляции Спирмена показал, что с увеличением числа детей возрастают и ценность ($R=0,38$, $p \leq 0,01$), и доступность ($R=0,22$, $p \leq 0,015$) творчества.

Таблица 1.

Ценность и доступность творчества по методике Е.Б. Фанталовой

Творчество	Малодетные		Многодетные		p-уровень
	ср. знач. \pm std. откл	Ранг	ср. знач. \pm std. откл	Ранг	
Ценность	2,71 \pm 2,29	11	4,96 \pm 3,33	8	$p \leq 0,0005$
Доступность	4,23 \pm 2,61	11	5,56 \pm 2,5	6	$p \leq 0,05$

Обследование матерей по методике ТЦМ (Тест цветowych метафор) И.Л. Соломина [5] показало, что базовые потребности многодетных матерей связаны с семьей, детьми и любовью, а понятие «Самореализация» ассоциируется со счастьем, собственными детьми, большой семьей. Наличие большого числа детей не является препятствием к самоактуализации [6], если родители относятся к созданию семьи и воспитанию детей как к творческому союзу. В состав базовых потребностей малодетных матерей самореализация включается наряду с отдыхом, свободой и комфортом, но возможная сфера реализации не выявляется, получается некая абстрактная желаемая реализация в чем-то.

В психометрическом подходе творческое начало связывается с выбором зигзага. [1] Выявление представлений об идеальной матери с помощью психометрии показало, что малодетные матери вообще не рассматривают идеальную мать как «зигзаг», а на последнее место ставят в 89,2% случаев. Многодетные в 8,6% случаев выбирают зигзаг как предпочитаемую фигуру, и в 68,6% - как отвергаемую. Это косвенно указывает на большую ценность творческого начала и нелюбовь к строгой регламентации. Самая распространенная комбинация фигур, характеризующих идеальную мать: 1 – круг, 2 – квадрат, 3 – прямоугольник, 4 – треугольник, 5 – зигзаг. Ее выбрали треть (31,3%) опрошенных женщин. Согласно этому портрету идеальная мать – мягкая, сочувствующая, понимающая, избегающая конфликтов, а также «правильная» и организованная; при этом не стремящаяся к лидерству, без особых амбиций, предпочитающая регламентированные способы деятельности творчеству. Получается, что творчество и спонтанность плохо укладываются в схему «образцового мате-

ринства», и более важным считается соблюдение различных правил: от режимных моментов до рекомендаций по обучению ребенка. А нарушители норм, в том числе репродуктивных, каковыми являются многодетные родители, сталкиваются с непониманием либо негативным отношением приверженцев распространенной малодетной модели семьи.

Литература:

1. Алексеев А.А., Громова Л.А. Психогеометрия для менеджеров. – М.: «Знание», 1991.
2. Демографическая модернизация России 1900-2000 / Под ред. А.Г. Вишневого. - М.: Новое изд-во, 2006. – с. 247-248.
3. Добряков И.В. Перинатальная психология. – СПб.: Питер, 2010. – 272 с.
4. Попова Ю.Н. Психологические особенности личности современных женщин с различными репродуктивными установками: Автореферат дис. на соиск. уч. ст. к.психол.н. – Томск: ТомГПУ, 2005. – 23 с.
5. Соломин И.Л. Экспресс-диагностика персонала. –СПб: Речь, 2008. – 280 с.
6. Троицкая Г.Ю. Психологические особенности самореализации многодетных родителей / Перинатальная психология и психология родительства. – 2010, №1. - с. 101-104.
7. Фанталова Е.Б. Ценностно-ориентированная система методик «Диагностика внутреннего конфликта» и возможности ее применения в сфере социальной работы. - М.: Эксмо, 1999.

Оленникова М.В., Скурская М.А. (Россия, Санкт-Петербург)

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ЮНОШЕЙ О МУЖСКИХ АРХЕТИПАХ

Проблема гендерных проявлений личности на протяжении многих лет отличалась междисциплинарным характером. Однако до недавнего времени она не рассматривалась в связи с представлениями об архетипах. Само понятие «гендер» изначально использовалось для обозначения культурологических характеристик мужчин и женщин.

Представления о типично мужском и типично женском поведении подвержены изменениям во времени. В их основе, по мнению ряда исследователей, находятся сложившиеся в процессе становления народа архетипические представления общества о личности. Впервые термин «архетип» использовал Карл Густав Юнг, который является основателем аналитической психологии.

По его мнению, коллективное бессознательное состоит из мощных первичных психических образов – архетипов. «Архетипы» – это врожденные идеи или воспоминания, которые предрасполагают людей воспринимать, переживать и реагировать на события определенным образом; иначе говоря, это универсальные модели восприятия, мышления и действия в ответ на какой-то объект или событие. [6]

В ряду архетипов К.Г. Юнг выделил Аниму и Анимус. Анима представляет внутренний образ женщины в мужчине, его бессознательную женскую сторону, а Анимус – внутренний образ мужчины в женщине, ее бессознательная мужская сторона. Современными психологами рассматриваются понятия «гендерные» (полоролевые) стереотипы и гендерная идентичность.

Гендерные стереотипы – это схематизированный набор представлений о персональных характеристиках мужчин и женщин; стандартизированные представления о моделях поведения, чертах характера, соответствующие понятиям «мужское» и «женское».

Под гендерной идентичностью понимают определенную степень осознания своего гендера, способ и условие организации поведения по воспроизведению женственности или мужественности, статус овладения гендерной ролью. [2,4]

Одной из актуальных проблем сегодняшнего дня является изучение становления гендерной идентичности на разных этапах возрастного развития, а также роль гендерных стереотипов в организации поведения, понимании себя и других людей.

Исследования отечественных и зарубежных психологов констатируют быстрые и существенные изменения в представлении современных молодых людей о типичных характеристиках мужского и женского поведения. В ряде случаев происходит слом традиционных и привычных для определенного общества стереотипов, выражающийся в размывании половых ролей, амбивалентности в оценке отдельных качеств, трудностях гендерной идентификации.

Гендерные проблемы приобретают особую значимость в период юности и ранней взрослости. Если мальчики-подростки в большой мере стремятся подражать стереотипным образцам маскулинности, то старшекласники и студенты, для которых характерно повышенное стремление к самоутверждению, проявлению своей индивидуальности, склонны активно переосмысливать всяческие стереотипы. [1]

В связи с этим несомненно актуальны прикладные работы, в которых описываются и анализируются представления молодежи о специфике личностных особенностей мужчин и женщин.

Согласно мнению исследователей, единого образа мужественности не существует. Каждое общество в определенный исторический период формирует свою систему символов, ролей и норм, которые наполняют содержанием понятия «фемининность» и «маскулинность», предписывая мужчинам и женщинам как следует вести себя в соответствии с требованиями. [5]

В старшем школьном возрасте происходит частичное разрушение ранее усвоенных норм и образцов поведения, сложившихся у юношей под воздействием семьи и близкого окружения в ранний период развития. В процессе интенсивного роста коммуникаций у юношей активизируется процесс поиска и выработки новых норм и образцов, формирования социальной и гендерной идентичности.

Для юношей характерен быстрый рост самосознания на основе развития самооценки, повышенное стремление к самоутверждению, проявлению своей индивидуальности, стремление к активному познанию окружающего мира, склонность к переосмыслению имеющихся стереотипов. Современные молодые люди не ограничиваются пассивным усвоением гендерных норм и архетипиче-

ских ролей, а стремятся самостоятельно и активно осмысливать и формировать гендерную идентичность. Таким образом, юноши чаще склонны создавать новый образ себя самого на основе образа-идеала, который признан в референтной группе сверстников или поддерживается в обществе.

В настоящее время мужские архетипы понимают как базовые факторы различия между мужчинами, влияющие на его поведение. Кроме того, архетипы в значительной степени определяют, насколько легко или сложно конкретному мужчине (или юноше) соответствовать ожиданиям окружающих, и насколько ему при этом приходится жертвовать своим сокровенным подлинным «я».

Нами предпринято исследование, имеющее целью изучить представления старшеклассников и студентов с различными личностными особенностями о мужских архетипах.

Мы предположили, что представления о мужских архетипах у молодых людей имеют как типологические, так и индивидуальные черты, обусловленные их принадлежностью к определенной культуре и личностными особенностями.

Исследование включало: рассмотрение влияния социальной среды, в частности семейной ситуации, на особенности личности молодых людей; изучение индивидуальных проявлений самоактуализации личности; выделение ключевых характеристик образа «идеального мужчины» и специфических составляющие представлений старшеклассников и студентов о гендерных особенностях.

В исследовании приняли участие 50 старшеклассников и студентов мужского пола в возрасте от 15 до 23 лет. Экспериментальная программа включала следующие методики: «Биографический опросник «BIV» Бетшера, Янгера, Лишера; «Самоактуализационный тест» Э. Шострома (адаптация Ю.А. Алешинной, Л.Я. Гозмана, М.В. Загика, М.В. Кроз); «Незаконченные предложения «Я – мужчина» (модификация Л.Н. Ожиговой); опросник С. Бэм (модификация И.С. Клециной); опросник «10 характеристик идеального мужчины»; задание «7 мужских архетипов»; рисунок «Идеальный мужчина» и методика «Сочинение сказки».

Остановимся на результатах описания образа «идеального мужчины» и выбора испытуемыми мужских архетипов, понимаемых как модели поведения, способы самореализации мужчины в социуме.

Оказалось, что стереотипы маскулинности и фемининности у юношей в отношении образа идеального мужчины сильно индивидуализированы и противоречивы. Вместе с тем, степень выраженности маскулинных характеристик мужчины напрямую связана со способностью и желанием брать на себя ответственность, с высокой социальной активностью и наличием напряжения в личных и социальных отношениях. Выраженность фемининных характеристик мужчины связана со способностью жить настоящим, умением быстро и адек-

ватно ориентироваться в изменяющихся условиях, интересом к психологическим особенностям людей.

Обобщенный образ идеального мужчины характеризуется высоким уровнем социальной активности и самореализации через коммуникации с другими людьми. Чаще всего с образом идеального мужчины ассоциируются физические, интеллектуальные, коммуникативные черты, а реже всего – отношение к трудовой деятельности (трудолюбие, ответственность).

В графических изображениях «идеального мужчины» преобладают детали, отображающие физическую силу, мужественность. Второй по частоте встречаемости признак – атрибуты материального благополучия и статуса.

Исследуя представления молодых людей о мужских архетипах мы основывались на идеях, высказанных Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой. [3] Автор предлагает свою классификацию, включающую семь мужских архетипов: архетип Воина, Монарха, Крестьянина, Купца, Философа, Монаха и Слуги.

1. Воин – стремление к первенству и победе.

2. Монарх – стремление брать на себя ответственность и обеспечивать достойный менеджмент.

3. Купец – стремление играючи создавать красивые комбинации.

4. Крестьянин – стремление работать стабильно и упорядоченно.

5. Философ – стремление постоянно отыскивать смысл происходящего и учиться новому.

6. Монах – стремление служить великой идее, Богу.

7. Слуга – стремление служить людям.

Испытуемым предлагалось выбрать идеальный мужской архетип и оценить свой реальный архетип из предложенной классификации.

Исследование показало, что при описании идеального мужского архетипа старшеклассники отдают предпочтение образу мужчины-Воина (38% опрошенных), наделенного яркими чертами мужественности: физическая сила, воля к победе, активность, агрессия, защита близких, желание побеждать. Следует отметить, что отличительной особенностью выбора этого архетипа явилось наибольшее (в сравнении с другими категориями) совпадение реального и идеального образов.

Совпадение реального и идеального образов явилось устойчивой закономерностью и в отношении архетипа Монарха (16% выборов). Старшеклассники, у которых совпали реальный и идеальный архетип Монарха, отличаются высокой степенью независимости от родителей, способностью спонтанно и непосредственно выражать свои чувства. Они высоко ценят свои положительные качества, а проявления агрессии рассматривают как естественное проявление природы человека.

У студентов совершенно иная картина выбора архетипа идеального мужчины. Студенты реже, чем старшеклассники выбирают определенный архетип с полным набором присущих ему качеств. В соответствии с этим достоверно чаще, в сравнении с другими, выбор падает на архетип Монарха (16% выборов).

Наибольшее предпочтение обследованные нами студенты отдают комплексному архетипическому образу, который мы назвали «Предприниматель» (42%). Он сочетает в себе общительность и активность Купца, способность принимать ответственные решения Монарха, хозяйственность и деловитость Крестьянина. Такой мужчина стремится к власти и ответственности, он удачлив и терпелив, вместе с тем ему присущи творческое мышление, развитые коммуникативные способности, трезвый расчет и обаяние.

Анализ сочиненных сказок показал, что молодые люди чаще всего обращаются к описанию двух архетипических сюжетов: сюжета Спасителя, который отличается глубоким переживанием собственной силы и возможностей мужчины, и сюжета Мужского братства, соединяющего образы победителя, главы семьи, мастера своего дела.

Результаты нашего исследования позволяют говорить о том, что в современных условиях существовавшие ранее традиционные образцы мужественности частично сохранились, но во многом и изменились и продолжают меняться в настоящее время. Молодой человек сталкивается с трудностями, связанными с множественностью выборов вариантов поведения при отсутствии четкого представления о приоритетности архетипов, образцов поведения и социальных ролей.

Именно поэтому дальнейшие исследования мужских архетипов в русле изучения проблем гендерной психологии кажутся нам очень перспективными.

Литература:

1. Боровцова М.С. Мужская гендерная идентичность как объект психологического исследования // Психологические перспективы. – 2012. – № 19.
2. Гендерная психология. Практикум. 2-е изд. / Под ред. И.С. Клециной. – СПб.: Питер, 2009
3. Зинкевич-Евстигнеева Т., Фролов Д. Как женщине лучше понять мужчину, или Мужественные всегда побеждают. – СПб.: Речь, 2005
4. Козлов В.В., Шухова Н.А. Гендерная психология. Учебник для вузов. – СПб.: Речь, 2010
5. Ильин Е.П. Пол и гендер. – СПб.: Питер, 2010
6. Юнг К.Г. Архетип и символ. – М.: Ренессанс, 1991

Осипова Е.Б. (Россия, СПб)

УЧИТЬ ТОМУ, КАКОВ ЕСТЬ САМ:

ВИКТОР ФРАНКЛ – ОСНОВАТЕЛЬ КОНЦЕПЦИИ ЛОГОТЕРАПИИ

Виктор Франкл (25.03.1905–02.09.1997) – доктор медицины (1930), доктор в области неврологии и психиатрии (1949),. Создатель направления «логотерапия и экзистенциальный анализ», известного в психологии как «третья венская школа психотерапии». Автор определил логотерапию как «терапию в поисках смысла». Основные составляющие концепции - смысл, дух, ценности, свобода, воля, совесть.

Родился 26 марта 1905 года в Вене в семье еврейских служащих. Во время Второй мировой войны он провел три года в Освенциме, Дахау и других конц-

лагерях. После окончания войны написал книгу «Сказать жизни «Да!»: психолог в концлагере», разошедшуюся по всему миру миллионными тиражами. В течение 25 лет Франкл возглавлял Венскую неврологическую клинику. Он занимал профессорские должности в Гарварде, Стэнфорде, Далласе, и Питтсбурге, и был заслуженным профессором логотерапии в американском Международном университете в Сан-Диего, штат Калифорния.

Виктор Франкл прошел путь в поисках смысла, начиная от нигилизма образованной молодежи 30-ых гг. XX века до обретения смысла и помощи в нахождении смысла другим в стенах концлагеря, после чего Франкл говорил о принятии страданий и прощения нацистов как о необходимом этапе развития души.

В своей концепции логотерапии Франкл отразил потребности европейской молодежи 30-ых гг. XX века. В то время вечная проблема «отцов и детей» сделала очередной виток. От религии большая часть населения Европы уже отошло. Однако, потребность в ответах на жизненные вопросы осталась. Человек, думающий о жизни, мог обратить свой взор только к медицине с направлением неврологии и психиатрии. Виктор Франкл предложил путь «человека осознанного», обладающего свободой воли делать выбор, искать и находить смыслы жизни. Большое влияние на его обучение и развитие оказали идеи З.Фрейда и А.Адлера.

Начало пути. Еще обучаясь в гимназии он заинтересовался психологией и написал письмо великому Фрейду. Впоследствии он изучал медицину в Венском университете, специализировался в области неврологии и психиатрии, стал учеником З. Фрейда, основателя концепции психоанализа. В дальнейшем он отошел от своего учителя, поскольку считал, что человеком движет что-то еще кроме стремления к удовлетворению своих потребностей с биологической точки зрения. Еще один ученик Фрейда А. Адлер организовал свою школу психотерапии. В рамках школы Адлер работал над направлением индивидуальной психологии. Основная идея Адлера – человек как личность имеет потребности реализации в обществе. Успешность или неуспешность человека в группе влияет на степень его удовлетворенности своей жизнью в одной случае, и на развитие комплексов или душевных болезней в другом крайнем случае. Франкл с интересом подключился к работе кружка Адлера. Постепенно у Франкла стала формироваться идея о том, что только социального статуса человека явно не достаточно, чтобы быть гармоничной, целостной личностью. Существует еще что-то. Это «еще что-то» стало определяющим.

От психотерапии пациентов к практике поддержки обычных людей. В те годы стратегия психотерапевтической помощи была симптоматическая. Было принято обращаться за помощью в случае, когда человек уже ощущал проблемы. Франк предложил создавать превентивную психотерапевтическую помощь.

Работая с 1924 г президентом школы Sozialistische Mittelschüler Österreich, Франкл был инициатором создания специализированной программы поддержки

для студентов в период получения аттестатов. За время работы этого проекта самоубийств среди студентов Вены не было. В 30-ых гг. Франкл специализировался на оказании психотерапевтической помощи женщинам, подверженным риску самоубийств.

Тема самоубийств безусловно связана с темой поиска смысла: кто я? зачем я? что будет, если меня не будет? В результате психотерапевтической практики Виктор Франкл пришел к целостному пониманию человека: человек – это не только его тело, потребности в еде, удовольствии и т.п., но еще и духовная составляющая, стремящаяся к поиску смысла. В таком понимании, человек становится целостным в том случае, когда понимает смысл своих действий, желаний, мыслей.

Проверка практикой. В результате аншлюса к власти в Австрии пришли нацисты. Виктору Франклу запретили практику врача, поскольку он был евреем. Разрешено было лечить только евреев. В тот период он руководил неврологическим отделением Ротшильдской больницы.

Совместно с главным раввином Франкл организовал лекции для евреев, попавших в гетто в Вене. Лекции были основаны на авторской концепции логотерапии – о смысле жизни, о ценностях, о совести, свободе воли и выбора человека. В результате Франклу с единомышленниками удалось снизить число самоубийств в гетто на 80%.

Сама жизнь подтвердила правоту Франкла. Человек как личность в понимании Фрейда и Адлера был уничтожен полностью (голод, холод, побои, издевательства, порядковый номер, выколотый на теле вместо имени). Однако, оставался дух, сильный, несокрушимый оставалась вера, духовные ценности и смысл. Для каждого человека смысл индивидуален. Франкл нашел смысл для себя (опубликовать книгу по логотерапии, рукопись которой у него отобрали нацисты) и помогал в поисках смысла другим (увидеть рожденного недавно сына, оставшегося на воле, увидеть семью, прочитать лекцию о своей новой научной теории)

Развитие через опору на корни, традиции, предков. У Виктора Франкла было приглашение на выезд в Америку из оккупированной Вены. Приглашение не распространялось на членов его семьи. В случае выезда в США Франкл смог бы опубликовать книгу о его новой концепцией психологии – логотерапией. На отъезде настаивали родители. Однако, в этом случае вся его семья лишалась бы неприкосновенности от отправки в концлагерь как семья врача гетто. Он мучительно думал, что же делать, волновался за жизни родных. Принять решение помог такой случай. Однажды, придя домой с работы, он увидел на столе кусочек камня с вырезанными на нем буквами. Отец сказал, что это – камень от разрушенной во время хрустальной ночи синагоги Вены. На каменной стене были высечены 10 заповедей Торы. Специфика алфавита языка Торы такова, что в этих 10 предложениях ни одна буква не повторяется. Поэтому, даже по обрывкам этого слова можно узнать, какая заповедь была написана на этом куске камня. Виктор Франкл спросил, какая же это заповедь, и отец ответил, что это

«Чти отца и мать свою». Услышанная заповедь помогла принять решение – остаться в Вене. Таким образом, Виктор Франкл на некоторое время отдалил отправку своей семьи в концлагерь. Выжить удалось только ему и его сестре, которой все-таки удалось уехать.

Суть антропологии человека согласно В. Франклу: трехмерная модель личности. В. Франкла называют основателем 3-ей школы психотерапии в Вене. Он продолжил 2 основных в то время подхода в понимании человека:

– подход З. Фрейда, основанный на том, что человеком движет стремление к удовольствию. Человек – это существо, стремящееся к удовольствию (физиологический, биологический уровень модели личности по Франклу)

– подход Адлера, в рамках которого человек рассматривается как стремящийся к власти для компенсации своих комплексов (психологический уровень модели личности по Франклу).

Франкл говорит о том, что физиология и психология в понимании человека – это важно, но, это еще не все. Рассматривать человека только исходя из этих 2-х подходов, означает сужать, детерминировать его, игнорировать его целостность. Формулируя свою концепцию, Франкл вводит следующие понятия:

1) Дух индивидуальный, духовная личность, противостоящая психофизиологическому организму. Эта личность обладает свободой выбора мыслей, чувств, поступков и полной ответственностью за свой выбор.

2) Сверхсмысл (лежащий за пределами самого человека, как нечто трансцендентное. Основная идея – смысл не нужно изобретать, его нужно открыть / осознать. Открыть смысл человек может, используя свои ресурсы, а именно 2 основные духовные способности:

1. способность к самодистанцированию (умение выйти за пределы себя, посмотреть на себя, свои мысли, чувства, поступки) и

2. способность к самотрансценденции (возможность по результатам внутренней работы через самодистанцирования выйти из своего устойчивого состояния личности, измениться, выйти на новый уровень развития в поисках смысла бытия, обретения свободы, целостности).

В рамках своей концепции логотерапии Виктор Франкл ввел трехкомпонентную модель личности, включающую следующие уровни: физический, душевный (психологический) и духовный уровень, применительно к которому Франкл использовал еще один термин «ноэтический уровень».

Таким образом, модель человека по Франклу гармонично включила в себя идеи Фрейда и Адлера, добавив новый уровень, выходящий за пределы биологии и психики человека.

Физический уровень – это человек как представитель биологического вида, обладающий психофизиологическими характеристиками. Психологический уровень – это личность душевная, обладающая психическими качествами, способностями и т.п. Ноэтический или духовный уровень – это личность духовная, обладающая стремлением к поиску смысла, свободой выбора на основе совести. «Личность уникальна, а значит, набор внутренних свойств тоже уника-

лен, а значит, любое внешнее по отношению к моей личности событие (в том числе и личная биогенетическая составляющая) может влиять на меня ровно настолько, насколько я сам позволю это» [1, 10]. В духовное измерение автор включил следующие понятия: свобода, совесть, свобода смысла (смыслоориентированность), способность к самодистанцированию, юмор.

Что человек делает, таков он есть. 92-х летний Виктор Франкл согласился с предложением врачей сделать операцию на больное сердце, хотя был уверен процентов на 90, что операция закончится неудачно. До того, как отправится в больницу, Виктор Франкл тепло попрощался со своей семьей, написал сердечное письмо жене, которое спрятал среди книг, которое его жена Элеонора, друг и соратник, обязательно должна была бы найти. Он сумел самодистанцироваться от своей болезни, и, в тот момент, когда болезнь на земле победила его тело, его душа говорила с любимой и любящей супругой через письмо.

«Что человек делает, таков он и есть», – этими словами Гегеля можно проиллюстрировать процесс самотрансценденции как образа жизни Виктора Франкла. С собой в больницу он взял самое дорогое и ценное, что наполнено для него символическим смыслом – сборник иудейских молитв, подаренный Франклу американским солдатом. Вера и традиции предков стали опорой во всех ключевых точках жизни Виктора Франкла: в момент его прихода в эту жизнь, во время мучительного выбора – уезжать из Вены, оккупированной нацистами или остаться и в момент ухода его из этой жизни.

Логотерапия Виктора Франкла как мировоззрение, концепция и техники находит применение в разных областях психологии и психотерапии: в работе с наркотической и алкогольной зависимостями, психотерапевтическом сопровождении медикаментозного лечения, в кризисных службах, паллиативной помощи, в работе с детьми, в бизнес-консультировании. Одно из перспективных направлений – использование концепции логотерапии в педагогической деятельности.

Литература:

1. Введение в логотерапию (психотерапию, ориентированную на смысл): Учебное пособие. Конспект. – М.: Московский институт психоанализа, Издатель Воробьев А.В., 2013.
2. А.Б. Орлов, В.Б. Шумский. Ноэтическое измерение человека: вклад Виктора Франкла в психологию и психотерапию // Журнал Высшей школы экономики. - 2005. - Т. 2. - № 2. - С. 65–80.
3. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник / Пер. с англ. и нем. Д.А. Леонтьева, М.П. Папуша, Е.В. Эйдмана. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
4. Франкл В. Сказать жизни «Да!»: психолог в концлагере. – М.: Альпина Нон-фикшн, 2009. – С. 239.
5. Франкл В. Воля к смыслу = The will to meaning. – М.: Апрель Пресс; ЭКСМО-Пресс, 2000. – С. 97.
6. <http://www.viktorfrankl.org/e/lifeandwork.html>

ДИАГНОСТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО АСПЕКТА МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Все теории мотивации, созданные на сегодня, обобщенно можно разделить на два подхода: диспозиционный и процессуальный. Согласно первому подходу, мотивация, это диспозиция, существующая в психике человека. Такая диспозиция представлена в различных формах. Например, по К. Левину – это потребности [2], а по Г. Оллпорту – это личностная черта [5]. Существуя в психике как напряжение, потребности и личностные черты выступают в качестве источников, побуждающих поведение человека.

В соответствии с процессуальным подходом мотивация появляется в процессе активности человека по отражению реальности. Ярким представителем процессуального подхода к мотивации являлся российский исследователь А.Н. Леонтьев. Мотивацию как явление он раскладывает на две переменные: потребности и мотивы. Первые отвечают за напряжение, вторые – за разрядку этого напряжения. На уровне потребностей происходит побуждение к импульсивному поведению, а также к интеллектуальному поиску предмета (явления), способного снять напряжение. Поиск предмета, отвечающего потребности приводит к формированию мотива. С его появлением человек принимает решение действовать. Он понимает, куда и зачем ему двигаться. Мотив у А.Н. Леонтьева – это осознанный предмет потребности, отвечающий на вопрос: «Ради чего?». [3]

Практика показывает, что эмоции появляются гораздо раньше сознательного отражения реальности. Эмоция является продуктом бессознательного в психике, как результат интуитивной оценки реальности. Поэтому в эмоциях человек реагирует быстро, бездумно, не взвешивая свой выбор на весах «альтернативы» и не стараясь выглядеть с более «выгодной стороны». В этой непосредственности специфичная особенность появления эмоций.

Эмоциональная мотивация укладывается как в рамки процессуального, так и диспозиционного подхода. В частности, в психике существует эмоциональная установка или диспозиция, готовая развернуться в любой момент. Состоит эта установка из связки эмоции и ситуации, представленной в глубинах памяти. В зависимости от модальности эмоции, связанной с ситуацией, энергетика диспозиции будет иметь либо положительную, либо отрицательную напряженность. Обнаруживается эмоциональная диспозиция в процессе самооценивания субъектом реальности, а также в деятельности, направленной в адрес предмета оценки. Важно подчеркнуть, что самооценивание происходит настолько быстро, что этот процесс можно назвать бессознательным.

Эмоция пробуждает активность или мотивацию, направленную на предмет или от предмета. Нами установлено, что если в процессе сформированного отношения студента к знаниям (учебе вообще) появляется **активная положительная эмоция** (радость, счастье, восхищение), то его активность по овладению знаниями увеличивается; *если пассивная отрицательная эмоция* (печаль,

горе, разочарование), то активность в учебе падает. Студент с отрицательными эмоциями в адрес учебы будет пропускать занятия, опаздывать, уходить с занятий раньше положенного и т.д. Эмоционально немотивированный студент будет искать массу причин снижения усилий в учебе. [6]

Эмоциональная мотивация отличается от интеллектуальной, сознательной мотивации. Данный тезис виден на примере учебных мотивов студентов вуза. Например, «малозначимый» для успешности деятельности (по А.Н. Леонтьеву) учебный мотив – «Ради диплома» соотносится с положительными эмоциями в адрес учебы. Также может быть и другая ситуация: эмоции в адрес учебы отрицательные, а учится студент для получения знаний. В этом примере мотив «высокозначимый» (опять же по Леонтьеву), но ситуация называется «не хочу, но надо», «стерпится – слюбится» и т.д.

Соотношение переменных эмоциональной и интеллектуальной мотивации неравноправно. Иногда верх берет первая, иногда вторая переменная. Можно предположить, что «эмоционально зависимый» человек будет прикладывать усилия, если его отношение к делу переживается в эмоциях радости и удовольствия. В свою очередь «интеллектуальный человек» будет ориентироваться на доводы рассудка. Его мотивация и усилия будут во многом определяться мышлением и сознательной оценкой реальности.

Подход к диагностике эмоциональной мотивации. Мотивационную функцию эмоции объективнее исследовать с помощью цветового теста М. Люшера в его сокращенном восьмицветовом варианте. [4] Данный диагностический подход отвечает теоретическим конструктам, изложенным выше. Изучение цветовых ассоциаций студентов к учебной и профессиональной деятельности, к ее различным сторонам, позволяет раскрыть особенности их эмоциональной мотивации.

Со времени М. Люшера, а еще раньше В. Вундта принято считать, что цвет – это эмоция, а эмоция – это цвет. [1] Соответственно, цветовая ассоциация респондента с учебой или профессией позволит выявить эмоцию, связанную с явлением. Ассоциации, с применением «основных» цветов (синий, зеленый, красный, желтый), свидетельствуют, с нашей точки зрения, о положительных характеристиках объекта и мотивационной направленности в его адрес. Отрицательные характеристики объекта представлены в трех «второстепенных» цветах (коричневый, черный, серый). Ассоциации с второстепенными цветами говорят о наличии конфликта человека с явлением, с которым цвет ассоциируется.

Фиолетовый цвет, с нашей точки зрения, является нейтральным. Фиолетовый – не ведет к действию, но символизирует тенденцию готовности к нему.

Побудительные действия эмоций, проявившиеся в процессе отношения, находят предметное воплощение в объективных показателях деятельности человека. В качестве таких показателей выступают: балл успеваемости студентов, уровень абсентеизма, вовлеченность в учебный процесс и т.д. Установление корреляции между эмоцией и этими показателями деятельности свидетельст-

вует о наличии эмоциональной мотивации человека, а выбор цвета в ассоциации – синий, зеленый, черный ... – будет свидетельствовать об эмоциональных особенностях этой мотивации.

Психологическое значение цветов, представленное М. Люшером, позволяет объяснить специфику мотивации по каждой эмоции. В основе мотивации, основанной на эмоциях, особенности стремления человека к достижению цели. При экспериментальном исследовании эмоциональной мотивации с помощью теста М. Люшера мы исходили из следующих посылок:

Синий цвет – глубокая привязанность как инструмент достижения внешней защиты, эмоционального комфорта, покоя. Эмоции цвета: любовь, блаженство. Ассоциация явления с синим цветом говорит о переживании в адрес предмета покоя и удовлетворения.

Зеленый – отстаивание собственной позиции, оборонительность, агрессивность. Испытуемый переживает решительность и упорство в ситуации, с которой цвет ассоциируется. Также в этой ситуации он демонстрирует честолюбие и упрямство.

Красный – стремление к достижению, обладанию, лидерству, наступательная агрессивность, целенаправленность, высокая поисковая активность. Испытуемый переживает амбивалентные эмоции – злости, гнева и радости, которые «питают» друг друга и направляют активность в адрес явления, с которым красный цвет ассоциируется.

Желтому цвету оказывают предпочтение люди, которые ищут способы разрядить возбужденное напряжение и иметь возможность раскрыться, достичь желаемого. Желтому цвету присущи радость, бодрость и нежное возбуждение. Такие эмоции приводят к эксцентрической разрядке и изменению своего текущего положения.

Фиолетовый – это уход от реальной действительности, иррациональность притязаний, нереальные требования к жизни, субъективизм. Склонность к мрачно-меланхолической серьезности и взволнованно-тоскливому настроению.

Коричневый – переживание тревоги и беспокойства. Человек, ассоциирующий явление с фиолетовым цветом неудовлетворен и разочарован. Для устранения этого состояния стремится к психологическому и физическому комфорту.

Черный – это показатель независимости через протест и негативизм по отношению к любым авторитетам, давлению извне. Черный цвет – это пассивная агрессивность, носящая защитный характер. С другой стороны, черный цвет – это символика нарушения адаптации (учебной, профессиональной ...).

Серый – это показатель пассивности, наличие потребности в успокоении и отдыхе. Испытуемый, выбирающий серый цвет в ассоциации, утомлен и не готов к "эмоциональному реагированию" в адрес явления. Эмоции серого: печаль, горе, страдание.

Подведем итоги:

Объектом исследования нашей работы выступили эмоции человека, появляющиеся в процессе его отношений к своей деятельности. Феномен связи или отношения эмоции и ситуации (явления) объективнее исследовать с помощью восьмицветового теста М. Люшера. Установление ассоциации цвета с явлением позволяет, с нашей точки зрения, выявить бессознательные эмоции, которые человек испытывает в адрес объекта.

Предметом исследования выступила мотивация человека, основанная на его эмоциях. Особенностью такой мотивации выступают эмоции в своем огромном многообразии, придающим специфику побудительным возможностям человека.

Таким образом, «эмоциональная мотивация – это комплексное реагирование человека на ситуацию, включающее в себя эмоциональную установку (диспозицию), эмоцию определенной модальности, появившуюся в процессе оценивания человеком и побудительные действия в адрес предмета (явления), вызвавшего эмоцию».

Литература:

1. Вундт В. Основы физиологической психологии. - М., 1880. - 589 с.
2. Левин К. Динамическая психология. – М.: Смысл, 2001.
3. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. – М., 1971
4. Люшер М. Сигналы личности. - Воронеж, 1993. - 160 с.
5. Оллпорт Г. Личность в психологии. – М.: Ювента. СПб., 1998. – 345 с.
6. Пырьев Е.А. Мотивационные возможности эмоций и потребностей: сравнительный анализ \ в журнале: «Вестник ОГУ», № 9 (145), 2012. С. 232 – 241.

Русалинова А.А. (Россия, Санкт-Петербург)

ПРОБЛЕМА КОЛЛЕКТИВИЗМА КАК ОСНОВЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Казалось бы, в том «турбулентном» мире, который образован сплавом разнонаправленных, часто противоречащих друг другу процессов нового витка развития человечества, понятие «коллективизм» почти полностью потеряло свой положительный статус, а у некоторых наиболее категоричных противников этого термина он вызывает выходящую за рамки человеческой логики личную злобу. Чаще всего за этой безграничной ненавистью к коллективизму кроется личный эгоцентризм.

Между тем начало XXI столетия ознаменовалось новым всплеском научного интереса к проблемам коллективизма. Н.Н. Толстых прямо ставит вопрос о реабилитации термина «коллектив» и возрождении проблематики коллективизма. [1] На необходимость формирования коллектива в качестве обязательного условия успешной совместной деятельности людей, объединяющихся для достижения общих целей, указывают психологи [2;3]. Эту потребность постоянно ощущают и высказывают спортивные тренеры, руководители театров, передовых школ, организаций, работающих в экстремальных ситуациях и др. Термин «коллектив» продолжает активно функционировать в повседневном житейском обиходе.

Особую заинтересованность в привлечении внимания общества к принципам коллективизма проявляют педагогика и педагогическая психология. Все более широкое распространение получает изучение и пропаганда распространения научной концепции и практического опыта «параллельного педагогического воздействия» на молодое поколение, разработанного и успешно внедренного А.С. Макаренко. Все это не случайные разрозненные проявления чьих-то частных интересов, а растущая потребность современного общества в возвращении к этим вечным общечеловеческим ценностям. Ситуация особенно обостряется в современном мире в связи с нарастающими угрозами распространения международной напряженности и роста естественно-природных и техногенных катастроф.

При рассмотрении роли коллективизма и коллектива в новых социальных условиях необходимо прежде всего отказаться от идеологических ярлыков и необоснованных обвинений, которые были приклеены к коллективизму апологетами либерализма и полной свободы личности. Прежде всего, это обвинение в том, что коллективизм предполагает подчинение интересов личности интересам той общности, посредством участия в которой человек входит в социум, и интересам общества в целом. Это обвинение, как говорили в старину, «облыжно», т.е. не соответствует реальной сущности коллективизма, основанного на стремлении к гармоническому сочетанию интересов человека и общества.

Кроме того, при рассмотрении данной проблемы необходимо понять достаточно простую, но пока еще не осознанную многими истину: коллективизм представляет собой сложнейший феномен, который необходимо рассматривать с позиций структурно-уровневого подхода. Это не одно явление, носящее универсальный характер, а три единоподчиненных, но разноуровневых феномена, каждый из которых составляет предмет одной из смежных, но все же самостоятельных наук.

1. На уровне общества в целом коллективизм представляет собой общечеловеческий организационно-этический принцип готовности к контактам с другими людьми и к формированию конъюнктивных (т.е. объединяющих) отношений с ними. Этот принцип лежит в основе самого существования и развития человеческого общества и является витально необходимым: без определенного уровня его развития общество вообще не может существовать. Именно поэтому коллективизм неизбежно развивается как общечеловеческий нравственный принцип существования общества и даже поддерживается многими религиозными течениями.

В этом плане коллективизм лежит также в основе психологического единства этнических общностей людей и развития их этнической идентичности.

2. На уровне объединения людей в официальные и неофициальные целевые общности коллективизм оказывается функционально необходимым принципом развития деловых официальных и неофициальных взаимоотношений, способствующим достижению оптимальных как общих, так и индивидуальных результатов совместной трудовой деятельности. Именно эти отношения были

для автора на протяжении более чем 40 лет предметом постоянного изучения; частично результаты этих исследований отражены в соответствующих публикациях [3]. Этот уровень проявления коллективизма входит в структуру предмета социально-психологической науки.

3. На уровне отдельного человека коллективизм выступает как особая личностная характеристика, выражающая его общее отношение к другим людям как к потенциальным и реальным партнерам по личному и деловому общению и взаимодействию. При этом коллективизм личности также можно представить как уровневую характеристику, которая может проявляться в комплексах разных характеристик:

– у одного человека коллективизм проявляется в контактности, потребности иметь сравнительно широкий круг общения, постоянно контактировать и обмениваться информацией с другими людьми;

– у другого человека та же характеристика проявляется в стремлении не просто общаться с достаточно широким кругом людей, но и в стремлении и готовности вступать в совместную деятельность, развивать деловые контакты;

– третий склонен не просто принимать участие в совместной деятельности, но и активно ее инициировать и организовывать, брать на себя ответственность за достижение общих целей, т.е. выступать в качестве официального или неофициального лидера.

Уровень проявления коллективизма как личностной характеристики прямо связан с развитием личностной активности человека. Конечно, высокий уровень развития определенных профессиональных способностей (одаренности, таланта) может иногда быть реализован в условиях сугубо индивидуальной деятельности, но и в этих случаях человек, как правило, нуждается в профессиональном общении, в контактах с товарищами по профессии и просто с друзьями, чтобы получить от них обратную связь и психологическую поддержку.

Коллективизму как личностной характеристике отдельного человека часто противопоставляют индивидуализм, стремление обособиться и минимизировать контакты с другими людьми, сосредоточившись на задачах удовлетворения личных потребностей. Однако, исследования психологов давно уже доказали, что в жизни одного и того же человека, как правило, периоды тяготения к общению с другими людьми чередуются с периодами жажды уединения, сосредоточенности на своем внутреннем мире, и это вполне нормальное для человека поведение. В проявлениях индивидуализма отражается внутренняя потребность человека в формировании и утверждении своей индивидуальности, в самореализации своего личностного потенциала. Поэтому коллективизм и индивидуализм могут совершенно спокойно сочетаться в одном человеке, если жизненные ситуации не будут их сталкивать друг с другом.

В настоящее время в некоторых публикациях встречаются утверждения о том, что новый период развития российского общества, дескать, порождает рост индивидуализма. На этой основе некоторые авторы даже призывают «пре-

образовывать идеологию и психологию коллективизма в психологию и моральные нормы партнерства и корпоративизма» (авторов называть не хочется, тем более что партнерство и корпоративизм – это частные ситуации проявления того же коллективизма).

Однако ряд исследований показывает, что потребность в коллективе и коллективности продолжает проявляться даже у тех представителей молодежи, которые выросли практически полностью в новых социально-экономических условиях. Эта тенденция у молодежи остро проявляется в росте тяготения к массовым мероприятиям самого разного плана: это и участие в движении футбольных и хоккейных болельщиков, и стремление принять личное участие в «войне хоров», «больших танцах», массовых шествиях и гуляниях, а также в различных формах волонтерского движения. Вообще потребность в коллективных действиях практически на любом этапе развития общества проявлялась именно как социально-психологическая особенность молодежи.

Неограниченные возможности для виртуального общения создает интернет, однако и этих возможностей для молодежи оказывается недостаточно, им важно лично ощущать свою включенность в общий поток движения. К сожалению, эта особенность молодежи может проявляться не только в сфере общения созидательного, дающего конкретный социально значимый материальный продукт или духовно обогащающего участников общения: если не организована сфера положительно направленного общения, потребность в объединении со сверстниками может реализоваться в форме молодежного экстремизма.

Потребность в коллективистических отношениях проявляется, в частности, в студенческих группах, о чем свидетельствуют данные пилотажного исследования, которое было проведено на одном из факультетов Санкт-Петербургского Политехнического университета в 2011 и в 2012 годах (опрошено соответственно 165 и 103 чел.). Результаты исследования приведены в табл. 1.

Таблица 1.

Групповые оценки уровня развития деловых коллективистических отношений и их личностной значимости в студенческих группах

№ №	Оцениваемая характеристика	Оценка уровня развития в группе	Оценка уровня личностной значимости	Оценка уровня развития в группе	Оценка уровня личностной значимости
		2011 г. (165 чел.)		2012 г. (103 чел.)	
1	Добросовестное отношение к учебе	0,68	0,67	0,77	0,81
2	Соблюдение дисциплины	0,57	0,58	0,67	0,72
3	Участие в общественных мероприятиях	0,42	0,45	0,46	0,51
4	Взаимопомощь, сотрудничество	0,71	0,73	0,78	0,80
5	Взаимная требовательность	0,54	0,56	0,54	0,60
6	Интерес друг к другу	0,72	0,71	0,78	0,79
7	Соревновательные отношения	0,54	0,48	0,51	0,52
8	Уважение друг к другу	0,80	0,82	0,86	0,89
9	Чуткость и внимательность друг к другу	0,65	0,68	0,74	0,83
10	Совместное проведение свободного времени	0,53	0,51	0,60	0,64

Данные таблицы вполне убедительно демонстрируют следующие специфические особенности восприятия коллективистических отношений в студенческой среде:

1. Различные по содержанию и характеру отношения получают в обеих группах достаточно сходные, и в то же время четко дифференцированные оценки: если уважение друг к другу, взаимопомощь и сотрудничество, интерес друг к другу оцениваются достаточно высоко, то участие в общественных мероприятиях получает оценки ниже среднего уровня. Оценки совместного проведения свободного времени, взаимная требовательность и соревновательные отношения в группе оцениваются на среднем уровне.

2. Интегральные оценки личностной значимости всех видов коллективистических отношений всегда оказываются выше, чем оценки уровней их реального развития в студенческой группе, что свидетельствует о наличии недостаточно удовлетворенной потребности в их высоком уровне.

Ряд исследований, проведенных в рамках учебной деятельности школьников и студентов, показывает, что именно организация различных форм интеллектуального взаимодействия молодежи в процессе обучения повышает интерес к процессам профессиональной подготовки и усиливает ее психологическую мотивацию; однако, этот вопрос заслуживает особого рассмотрения.

В целом, учитывая достаточно высокую значимость коллективистских отношений для молодежи, необходимо обратить особое внимание на развитие самых различных форм объединения молодежи совместными видами познавательной, созидательной, творческой, гуманитарной деятельности, т.е. серьезно перестраивать молодежную политику в направлении расширения сфер коллективной активности молодежи.

Литература:

1. Толстых Н.Н. О реабилитации термина «коллектив» и возрождении проблематики коллективизма // Социальная психология и общество. 2011. № 3. – С. 5-13.
2. Ситников В.П. Психология коллективной творческой деятельности //V съезд Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество». Научные материалы. Т. 2. М., 2012. – С. 125-126.
3. Русалинова А.А. Сущность коллективизма и его роль как духовно-нравственной ценности в жизни современного российского общества // Материалы V Ковалевских чтений, СПб. 2010 . С. 843-845.
4. Русалинова А.А. Функциональная необходимость деловых отношений коллективистского типа в производственных группах и в организациях //Социальная психология малых групп. Материалы 2 Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти профессора А.В. Петровского. 25-26 октября 2011 г. М., 2011. – С. 405-408.

Стреленко А.А. (Беларусь, Витебск)

СОПРОВОЖДЕНИЕ ВИКТИМНОЙ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ В УЧЕБНОЙ И ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Развитие подрастающего поколения всегда было в поле зрения психолого-педагогической практики. Педагогическая практика современности свидетель-

ствует, что дети и подростки, воспитывающиеся в неблагоприятных условиях, в большей мере, чем их сверстники из благополучных семей, подлежат семейной, социальной, криминальной виктимизации. Проблемы предупреждения виктимизации поведения людей, необходимо решать как можно раньше и направлять профилактические мероприятия на более уязвимые категории населения – детей и подростков. Однако вопрос изучения предупреждения виктимизации подростков, разработки мероприятий профилактики их виктимного поведения, коррекции и помощи на сегодня остаются вне поля зрения специалистов системы образования.

В современной психолого-педагогической науке образование рассматривается как сфера социальной жизни. Вероятно поэтому, психологизация образовательной среды в целях сохранения и укрепления здоровья ее участников, создание безопасных условий труда и учебы в образовательном учреждении, защита от всех форм дискриминации, может выступать альтернативой агрессивной, насильственной среде, следствием которых является рост социогенных заболеваний, нарушения эмоционального и личностного развития, формирующейся социально-психологической дезадаптации и виктимности детей и подростков.

Так, реализация инновационного проекта «Внедрение модели сопровождения виктимной личности учащихся в учебной и внеучебной деятельности и профилактика детско-подростковой виктимности в условиях психологической безопасности образовательной среды» на базе ГУО «Средняя школа № 35 г. Витебска» позволит:

- выявить риски, грозы, опасности полноценного развития детей и подростков в условиях среды образовательного учреждения и семейной среды;
- посредством создания психологически безопасной образовательной среды снизить степень риска формирования виктимности у детей и подростков, а как следствие уменьшения случаев совершения противоправных действий несовершеннолетними;
- внедрить в практику работы ненасильственные образовательные технологии для работы с виктимными учащимися.

Объектом инновационной деятельности является образовательная среда школы в оценках участников образовательного процесса.

Предмет инновационной деятельности – сопровождение виктимной личности учащихся и профилактика детско-подростковой виктимности в условиях психологической безопасности образовательной среды.

Цель инновационной деятельности: снижение степени риска детско-подростковой виктимности посредством проведения сопроводительных и профилактических мероприятий девиктимизации в условиях психологически безопасной образовательной среды.

Задачи инновационного проекта:

1. Изучение условий среды образовательного учреждения и семейной среды на наличие рисков, угроз, опасностей для полноценного развития детей и подростков.

2. Обучение членов педагогического коллектива ненасильственному взаимодействию с виктимными учащимися, внедрение и реализация ненасильственных технологий в образовательный процесс.

3. Формирование родительской компетенции в вопросах взаимодействия с виктимными детьми и подростками.

4. Создание программ по профилактике детско-подростковой виктимности.

5. Создание системы мониторинга психологической безопасности образовательной среды, создание экспертной группы.

6. Создание системы мер по профилактике детско-подростковой виктимности.

Методы исследования:

- Теоретические: анализ монографий, статей и других научных публикаций, отражающих состояние проблемы детско-подростковой виктимности и психологического анализа среды образовательного учреждения, показателей ее безопасности; теоретическое проектирование и моделирование.

- Эмпирические: наблюдение, тестирование, опрос (анкета-опросник «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» для учителей; анкета-опросник «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» для родителей; анкета-опросник «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» для учеников; личностные опросники); психолого-педагогическая диагностика (методика «Диагностика ориентированности учителя на учебно-дисциплинарную или личностную модель взаимодействия с учащимися»).

Хороших В.В., Ржанкова И.В. (Россия, Санкт-Петербург)

ПРОЯВЛЕНИЕ ЭМПАТИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

Кризис института семьи в современном обществе, выражающийся в увеличении числа разводов, снижении уровня рождаемости в России и странах Европы, изменении модели семейных отношений (когда «гостевой брак» становится все более популярной формой семейных отношений) все чаще становится предметом пристального внимания и изучения для представителей различных областей научного знания: социологов, экономистов, педагогов и психологов. Актуальным направлением современных психологических исследований можно признать изучение влияния развода, состава семьи на формирование индивидуально-психологических особенностей личности ребенка, воспитывающегося в неполной семье.

Эмпатия является ведущей социальной эмоцией и в самом общем виде определяется, как способность индивида к постижению эмоционального состоя-

ния другого человека, способность эмоционально отзываться на переживания других людей. [2, 463] Эмпатия наполняет жизнь человека новым смыслом, изменяет качество жизни человека, способствуя установлению связей с окружающими людьми, влияя на качество межличностных отношений.

Развитие эмпатии у ребенка связано с влиянием тех социальных групп, в которых он воспитывается. Семья – это первичная среда, в которой в значительной степени формируется, закладывается эмоциональный мир ребенка, уровень его социальной активности.

Воспитание ребенка в неполной семье имеет определенные особенности, сталкивается с рядом трудностей среди которых можно выделить такие как: проблемы социально-экономического характера (более низкий материальный уровень, социально-бытовая и жилищная неустроенность и др.); психолого-педагогические проблемы (адаптация к новому социальному статусу, модификация моделей отношений между членами семьи, совмещение профессиональной и родительских ролей, уход воспитательной функции в системе родитель-ребенок на второй план и др.). [1]

В исследовании, направленном на изучение особенностей эмпатии детей младшего школьного возраста из неполных семей приняли участие дети младшего школьного возраста от 8 до 11 лет в количестве 50 человек (25 человек, воспитывающихся в полных семьях и 25 человек, воспитывающихся в неполных семьях), а так же родители в количестве 50 человек. Таким образом, всего в исследовании приняло участие 100 человек.

Исследование проводилось в несколько этапов. На первом этапе был проведен анкетный опрос родителей с целью изучения эмоциональных особенностей личности детей младшего школьного возраста, а так же выявления социально-демографических характеристик семьи. По результатам этого опроса выборка была разделена на две группы.

На втором этапе проводилось обследование детей с целью изучения их эмпатических особенностей по следующим методикам: методике «Эмпатия» (Белан Е.Е., Посохова С.Т.), направленной на определение способности детей младшего школьного возраста к сопереживанию; модифицированной нами методике Е.Н. Васильевой «Проявление эмпатии к сверстнику», а так же методике «Точность дифференциации эмоций».

По результатам опроса было установлено, что 80% полных семей, принявших участие в исследовании, состоят из двух поколений (родители и дети), 20% семей проживают и воспитывают детей совместно с бабушками и дедушками. 48% полных семей воспитывают одного ребенка, в остальных семьях по 2 ребенка.

Основное количество неполных семей (23 из 25 семей) состоит из матери и ребенка, в одной семье детей воспитывает один отец, и в одной семье родителей нет – ребенка воспитывают бабушка и дедушка.

Основной причиной изменения состава семьи является развод родителей (48% семей), а так же рождение и воспитание ребенка одинокой матерью (36%

семей). В остальных случаях семья стала неполной в результате смерти одного или двух родителей. На момент, когда семья стала неполной, большинство детей, принявших участие в исследовании, находились в возрасте до трёх лет.

Результаты опроса родителей позволили установить следующие эмоционально-личностные особенности детей младшего школьного возраста из неполных семей: дети из неполных семей более застенчивы (проявления застенчивости родители отмечают у 36% детей из неполных и 20% детей из полных семей), менее активны в детском коллективе (80% детей из полных семей и только 64% детей из неполных семей проявляют активность в школе), более тревожны (боятся насмешек со стороны одноклассников 20% детей из неполных и 8% детей из полных семей). По результатам опроса родителей также установлено, что дети из полных семей чаще делятся школьными впечатлениями с родителями (84%), чем дети из неполных семей (56%), что можно объяснить особенностями семейной ситуации, когда один родитель вынужден больше времени тратить на материальное обеспечение ребенка, сокращая время на общение с ним. Детям из неполной семьи тяжелее адаптироваться к жизни в школьном коллективе, но они стремятся к установлению теплых эмоционально насыщенных отношений со сверстниками, при этом они редко (52%) или практически не жалуются (48%) на одноклассников.

По результатам анкетирования родителей можно отметить, что существенное различие между детьми из полных и неполных семей выражается в особенностях проявления эмпатии к героям мультфильмов и книг. При этом, по мнению родителей, дети из неполных семей проявляют меньшее сочувствие по отношению к вымышленным персонажам (64% детей из полных семей и 44% детей из неполных семей жалеют отрицательных героев сказок или рассказов; в ситуации, когда с героем сказки или рассказа происходят неприятные события, 80% родителей из полных и 40% из неполных семей считают, что их дети переживают и ждут, пока снова все будет хорошо), в то же время проявляя отзывчивость в межличностных отношениях, что может свидетельствовать о высокой значимости социальных связей для детей этой группы.

В целом дети из неполных семей чуть лучше понимают эмоциональное состояние другого человека по изображениям, при этом они хуже распознают эмоцию гнева ($p \leq 0,01$).

Изучение особенностей проявления эмпатии к сверстникам позволило установить, что 68% детей из полных семей прогнозируют проявление сочувствия и оказание помощи сверстнику в ситуациях, побуждающих к оказанию помощи другому сверстнику. Средний процент таких детей из неполных семей выше – 82,7%.

В ситуациях ущемления личных интересов в среднем 62,7% детей из полных семей и 50,7% детей из неполных семей проявляют эмпатию к сверстнику.

В ситуации, предусматривающей проявление сочувствия и оказание помощи ребенку, нарушившему какую-либо норму поведения и указания учителя (воспитателя) в среднем 62,7% детей из полных семей и 49,3% детей из непол-

ных семей проявляют сочувствие к сверстнику, нарушившему правила, норму поведения. При этом наиболее яркие различия проявились в ответах на ситуацию № 9 (в которой объектом эмпатии является ребенок, взявший без разрешения чужой мобильный телефон и наказанный за это педагогом). Только 20% детей из полных семей и 4% детей из неполных семей проявили какое-то сочувствие к сверстнику. Остальные вставали на позицию осуждающего.

Сопереживание радостным чувствам сверстника (сорадость) наблюдалось у 70,7% детей из полных семей и 53,3% детей из неполных семей (разница имеет высокую степень статистической достоверности, $p \leq 0,01$). Возможно это связано с особенностями семейной ситуации, последствиями переживаний по поводу развода родителей. Дети из неполных семей более ревниво относятся к успехам других, собственный успех и собственные достижения, возможно, являются для них способом компенсации психологической травмы. В то же время можем предположить, что данный результат может быть следствием ограниченного опыта сорадости, проявляемого в семье. Один родитель не имеет возможности продемонстрировать сорадость партнеру по браку, и такой опыт у детей из неполных семей ограничен.

Изучение способности детей к сопереживанию по отношению к объектам окружающего мира, нуждающимся в помощи ребенка (сломанное дерево; птица, выпавшая из гнезда; сломанная игрушка; ребенок, сидящий в инвалидной коляске) выявило значимые различия по показателям: «отстраненное созерцание» (дети из полных семей (3.92), дети из неполных семей (3.8), $p \leq 0.05$), «мотив оказания действенной помощи в ситуации с деревом» (дети из полных семей (0.08), дети из неполных семей (0.24), $p \leq 0.01$).

Было установлено, что дети из неполных семей реже проявляют мотивацию отстраненного созерцания, чем дети из полных семей. При этом мотив активной действенной помощи проявлялся в большей степени у детей из неполных семей, что может свидетельствовать о сопереживании детей и их готовности оказать действенную помощь тому, кто в ней нуждается.

Таким образом, дети из полных семей чаще проявляют эмпатию в ситуациях ущемления личных интересов, чаще демонстрируют сорадость, выражая радость за успехи и достижения товарищей, чаще готовы проявить сочувствие товарищу, нарушившему норму поведения. Тогда как их сверстники из неполных семей в большей степени ориентированы на оказание помощи, выражают желание быть полезным. Они больше ориентированы на других людей в сложных жизненных ситуациях. В ситуации проявления сорадости, реже проявляют эмпатию, в меньшей степени переживают чувства удовлетворения радостью и успехом другого, что может быть обусловлено ограниченным опытом проявления сорадости в семье. Дети из неполных семей реже проявляют мотивацию отстраненного созерцания, чем дети из полных семей.

Корреляционный анализ показал, что с возрастом дети из полных семей чаще готовы оказывать действенную помощь, тогда как дети из неполных се-

мей взрослея проявляют большую пассивность, реже готовы прийти на помощь в сложной ситуации, реже проявляют сорадость к сверстникам.

Так же было установлено, что количество детей в семье является одним из значимых факторов, опосредующих специфику проявления эмпатии в полных и неполных семьях: с увеличением количества детей в семье дети из полных семей реже проявляют сочувствие, тогда как дети из неполных семей чаще проявляют сопереживание без действенного вмешательства.

Развитие эмпатии является очень важным и значимым в воспитании ребенка, так как она способствует интеграции человека в социум, играя важную роль в процессе установления прочных и доверительных межличностных отношений.

Проведенное исследование раскрыло роль одного из факторов, опосредующих особенности проявления эмпатии – состава семьи.

Семья является одной из основных составляющих в жизни каждого человека. Ориентация на другого не возникает сама по себе, для этого необходима помощь взрослых, а самые первые помощники и пример для подражания – это родители.

Выявленные в ходе исследования «проблемные зоны» в проявлении эмпатии у младших школьников из неполных семей могут стать предметом углубленной воспитательной, психолого-педагогической работы.

Литература:

1. Кризис института семьи в постиндустриальном обществе: анализ причин и возможности преодоления / [Яновский К. и др.]. – М.: ИЭПП, 2007
2. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1990

Чернякевич Е.Ю., Котенева А.Э. (Россия, Санкт-Петербург)

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ-ПРОМОУТЕРОВ

Проблема мотивации является одной из фундаментальных проблем, как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Вместе с этим, как отмечал Х. Хекхаузен, «едва ли найдется другая такая же область психологического исследования, к которой можно было бы подойти со столь разных сторон, как к психологии мотивации». [4, 38]

Г. Балл определяет мотив как сложное психологическое интегральное образование, включающее в себя и потребность, и идеальную цель, и побуждение, и намерение, побуждающее человека к сознательным действиям и поступкам и служащее для них основанием, а мотивацию как сознательное формирование мотива в качестве первой ступени преднамеренного (волевого) акта. [1, 56-65]

Мотивация в подростковом возрасте представляет исключительный интерес. В современном обществе подросток получил новую мотивацию для участия в трудовой деятельности – это возможность заработать деньги. При этом подростки еще недостаточно оценивают значение таких качеств личности, как

трудолюбие, упорство в достижении поставленных целей. Они обычно быстро загораются трудовым энтузиазмом и быстро охлаждаются. Однако именно в этом возрасте многие подростки испытывают потребность в профессиональном самоопределении, что связано с общей тенденцией найти свое место в жизни. Подросток, осуществляя предварительный выбор, присматриваясь к многообразию профессии, оценивает разные виды деятельности с точки зрения своих интересов и склонностей, а также с точки зрения общественных ценностных ориентации.

Е.А. Климов обращает внимание на то, что мотивы трудовой деятельности формируются не сами по себе, а при определенной организации труда, учитывающей потребности, а также закономерности изменения и развития самих мотивов. В качестве исходных при этом выступают потребности в общении, в признании со стороны ровесников и взрослых, потребности в достижении и др. [3, 42-45].

В службу занятости ежегодно обращаются около 100 тысяч молодых людей, которые проявляют желание в свободное от учебы время заработать деньги. С каждым годом увеличивается количество подростков, совмещающих учебу с трудовой деятельностью. По статистике подрабатывают до 25 % учащихся, из них 6 % – постоянно. [2, 31]

Чаще всего подросткам предоставляется работа, связанная с продвижением товаров и услуг на рынок, услуг по ВТЛ-формам (комплексом маркетинговых и рекламных мероприятий, направленных на приближение рекламируемых продуктов или услуг к потребителю). Промоутер занимается целенаправленной рекламой товаров и услуг, с целью продвижения их на рынок. Промоутеры должны приветствовать и захватывать внимание потенциальных клиентов, информировать об особенностях продукта, для того чтобы облегчить доверие к продукту и его производителю. Они создают интерес к покупке продукта, демонстрируя его потенциальным клиентам, а также отвечая на их вопросы. Они могут продавать демонстрируемый продукт, или собирать перечень имен для того, чтобы связаться позднее, или для передачи торговому персоналу. Они также распространяют информацию, например брошюры и приложения для увеличения узнаваемости бренда.

Работа промоутера, несмотря на кажущуюся простоту, достаточно сложна. Помимо сложности общения с незнакомыми людьми, присутствует постоянный контроль со стороны, как представителя агентства, так и представителя заказчика. Время работы обычно составляет 3-5 часов в день. На время проведения рекламной акции, невзирая на перемены погоды, промоутеры должны носить определенную униформу. Как инструментами продвижения они должны уметь пользоваться приемами развлечения аудитории, уметь выдавать экспромты и демонстрировать личную заинтересованность в продукте. Труд промоутера, как правило, оплачивается по завершении рекламной компании из расчета фиксированной суммы за каждый день. Большинство промоутеров рассматривает свою работу как временный заработок. Постоянная нехватка работников и вы-

сокая текучесть кадров, в свою очередь, является серьезной проблемой руководства фирм-работодателей.

В исследовании, носящем пилотажный характер, были изучены особенности мотивации трудовой деятельности подростков-промоутеров, с разным стажем работы и не занимающихся трудовой деятельностью. Целью явилось изучение структуры и содержания мотивов трудовой деятельности подростков-промоутеров.

В исследовании приняли участие 90 подростков (подростки с большим стажем работы промоутерами, подростки с небольшим стажем работы промоутерами и подростки, не имеющие опыта трудовой деятельности).

Возрастной диапазон выборки находится в пределах 16-17 лет.

Для изучения структуры и содержания мотивов трудовой деятельности подростков-промоутеров, нами исследовались мотивация профессиональной деятельности, представления подростков о работе, их карьерные ориентации, формы учебной активности.

Изучение представлений подростков о трудовой деятельности было сделано с помощью теста незаконченных предложений (испытуемым было предложено продолжить предложение: «Для меня моя работа – это...»). Выявлено, что для группы испытуемых с большим опытом работы, наибольшую значимость имеет общение и стремление к высокой оценке и получение признания от окружающих. Для группы испытуемых с не большим опытом работы важно чувствовать себя более самостоятельными и независимыми. А для группы испытуемых без опыта работы важно реализовать в трудовой деятельности свои навыки и умения.

Изучение карьерных ориентаций показало, что группа подростков, имеющих большой опыт работы промоутерами выбирают в качестве ведущей, ориентацию на стабильность и безопасность, а также интеграцию стилей жизни. Также, для них имеет значение оставаться на определенном месте жительства. В группе с не большим опытом работы испытуемые в большей степени ориентированы на менеджмент. Возможно, данные факты могут свидетельствовать о том, что наиболее важным для данных подростков является управление людьми, проектами. Центральным понятием профессионального развития является осознание того, что от них зависит принятие ключевых решений. В группе, не имеющих опыта работы, испытуемые стремятся к независимости от организационных рамок. Подросток сам хочет решать: когда работать, над чем и сколько. Даная группа подростков в большей степени ориентирована на профессиональную компетентность, на развитие своих способностей и навыков. Важнейшими критериями карьеры для них является постоянное совершенствование их опыта и знаний и признание их профессионализма.

Исследование карьерных ориентаций было дополнено нами рассмотрением форм учебной активности подростков. Существенное отличие выявлено в группе испытуемых без опыта работы. Для них в большей степени важным видом деятельности является учеба. В свою очередь испытуемые с большим опы-

том работы и испытуемые с не большим опытом работы, в большей степени ориентированы на выбор профессии.

Об особенностях мотивации трудовой деятельности подростков-промоутеров можно сказать, что испытуемых в группах и с большим и с не большим опытом работы в отличие от подростков без опыта работы в большей степени привлекает не само содержание трудовой деятельности, а какие-либо внешние факторы, либо воздействия.

Корреляционный анализ позволил нам выявить взаимосвязи в структурной организации мотивации трудовой деятельности подростков-промоутеров.

Согласно полученным данным испытуемые с большим опытом работы в трудовой деятельности ориентированы на предпринимательство и стабильность места жительства. В свою очередь, стабильность места жительства они связывают со стабильностью работы и материальным фактором, а так же склонны связывать предпринимательство с доходом, с наличием власти и лидерства.

Подростки-промоутеры с не большим опытом работы ориентированы на досуг, предпринимательство и служение. Ориентация на предпринимательство подталкивает на получение образования и связано с ориентацией на менеджмент и вызов. В данной группе ориентация на досуг имеет схожие взаимосвязи с группой подростков без опыта работы. Чем больше подростки-промоутеры с не большим опытом работы отдают предпочтение организации своего дела, опыту работы, воплощению в жизнь новых идей, самовыражению в трудовой деятельности, реализации через труд своих способностей и достоинств, чем больше стремятся приносить пользу обществу, тем менее актуальным для них является досуг.

Подростки без опыта работы ориентированы на учебу, менеджмент и служение. Что говорит об их ориентации на лидерские позиции, на управленческую деятельность, на стремление приносить пользу людям. При этом снижается ценность досуга. Учебу они связывают с профессиональной компетенцией, но в тоже время возникает внутренняя отрицательная мотивация.

Рассматривая факторные структуры во всех группах испытуемых, следует отметить, что стремление к лидерству и ориентация на свободный заработок является важным фактором в структуре мотивации подростков-промоутеров, имеющих большой опыт работы. Факторная структура мотивации подростков-промоутеров, имеющих не большой опыт работы, отражает значимость досуга, автономии. В тоже время важным фактором в структуре мотивации данных подростков является фактор труда. В свою очередь, важным фактором в структуре мотивации подростков, не имеющих опыта работы, является фактор вызова и фактор учебы.

Таким образом, можно сказать, что сравниваемые нами группы подростков имеют как сходные черты, так и существенные различия в структуре и содержании мотивации трудовой деятельности.

Полученные результаты позволяют расширить представления об особенностях структуры и содержания мотивационной сферы подростков, могут учи-

тываться с целью снижения текучести кадров, повышения мотивации, а также могут быть использованы в практической деятельности психологов.

Литература:

1. Балл Г.А. «Мотив»: уточнение понятия. //Психологический журнал № 4 2004(56-65 с).
2. Большакова О.А., Повседневная деятельность и использование бюджета времени молодежью. М.: ООО «Вариант»- Институт социологии РАН, 2006
3. Климов Е.А., Некоторые психологические принципы подготовки молодежи к труду и выбору профессии. Вопросы психологии. 1985 – № 4
4. Хекхаузен Х., Мотивация и деятельность. СПб.: Питер; М.: Смысл 2003

Шурупова М.Ф. (Россия, Санкт-Петербург)

НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫЙ ФИЛЬМ КАК СРЕДСТВО РАСШИРЕНИЯ УЧЕБНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ ЛЕКЦИЙ ПО ПСИХОЛОГИИ

1. Учебно-пространственную среду, основанную на современных информационных технологиях, можно определить как специфическую среду, включающую компьютерную, телекоммуникационную, методическую и организационную составляющие единого процесса, для которого перестает быть обязательным требованием единство времени и места. И это, безусловно, является большим плюсом. Однако включение компьютера в образовательный процесс зачастую ведет к вытеснению из него преподавателя, замене его автоматическими системами обучения. Стоит ли говорить о том, что данная ситуация с неизбежностью приводит к избыточной формализации учебного процесса, уменьшению общения как в учебных коллективах (следствием чего выступает усиление социальной изоляции студентов), так и между преподавателем и студентом?!

2. Сохранение традиционного способа организации учебного процесса, при котором движущей силой обучения выступает активность преподавателя, ведущего за собой студента, а основной формой предъявления изучаемого материала – вербальное объяснение, в лучшем случае демонстрация, также не отвечает современным требованиям.

3. Безусловно, сохранять лекционный курс необходимо, если и не в полном объеме, то с незначительными сокращениями, поскольку именно композиционно оформленная лекция дает возможность преподавателю не просто выступить в качестве «говорящей головы», но, что крайне важно, показать логику и процесс индивидуального осмысления программных тем. Студент при этом должен быть готовым выступить с комментарием, задать вопрос по ходу рассуждения педагогу или другому студенту. В основе такого обучения фактически закладывается диалоговое общение не только между преподавателем и студентами, но и между самими студентами.

4. Каким образом можно обеспечить эффективный диалог в рамках заданной проблемы, а не просто обсуждение каких-то случаев на уровне здравого смысла? Только через предварительную подготовку не только к практическим занятиям, но и к лекциям. Например, часть материала выносится на самостоя-

тельное освоение с помощью дистанционных методов обучения (мною используется самый простой способ – рассылка методических материалов по электронной почте на адрес группы). Однако опыт показывает, что таким образом к лекциям готовятся в лучшем случае единицы. Этот способ более эффективен, когда речь идет о подготовке к зачету или экзамену, поскольку мотивация в этом случае существенно выше. Можно также заранее предложить получить информацию из дополнительных источников, книг, статей, Интернет-ресурсов. Обычно это работает, если предлагается познакомиться с каким-то очень нестандартным материалом, не требующим больших временных затрат.

5. Два года назад во время изучения темы «Развитие психики в филогенезе» студентам было предложено самостоятельно в режиме online посмотреть научно-популярные фильмы «Был ли неандерталец нашим предком?» и «Джимми Дохерти. В саду Дарвина». Результат превзошел ожидания. Более трети студентов этого потока фильмы посмотрели, активно их обсуждали, и, что очень важно, обсуждали также и между собой, а не только с преподавателем.

6. Этот эпизод натолкнул на идею изучить, какими возможностями располагает Интернет в плане свободного доступа к научно-популярным фильмам психологической и смежной с психологией проблематикой. Оказалось, что большими возможностями. В качестве примера приведу только несколько названий: «Жизнь ребенка: от рождения до отрочества» (BBC, 2010), «В поисках сознания» (BBC, 2012), «Урок для взрослых. Ищу учителя» (Россия, 2012).

Особенно хотелось бы отметить своеобразные сериалы, такие как «Тайны мозга» – шести серийный фильм производства BBC о том, как возникают ощущения, что лежит в основе воспоминаний, эмоций, мыслей, как формируется личность, и какую роль во всем этом играет мозг.

В России по заказу телеканала "Россия-Культура" уже в течение 2 лет снимается цикл документальных фильмов по истории психологии и психиатрии "Архетип. Невроз. Либи́до". Сделано уже более 10 фильмов, посвященных известным психологам и психиатрам (Шарко, Юнгу, Фрейд и др.), и различным психологическим экспериментам, в частности, один из фильмов посвящен Стэнфордскому тюремному эксперименту Филиппа Зимбардо.

7. Изобилие киноматериалов, имеющихся в Интернете, с неизбежностью ставит вопрос об их тщательном отборе. Например, после определенных колебаний пришлось отказаться от рекомендации фильма «Наркотики: обратный отсчет» (BBC, 2010) в связи со спорностью утверждений об относительной безопасности некоторых наркотических продуктов. С другой стороны, комментарий в фильме об эксперименте Зимбардо профессора Б.Н. Рыжова, социального психолога, в сферу интересов которого входит изучение психологии поведения человека в экстремальных ситуациях, придает фильму дополнительную ценность.

8. Еще раз следует подчеркнуть, что просмотр фильма в идеале должен предшествовать лекции, только тогда возникающие дискуссии будут предмет-

ными. Опыт показывает, что первый раз анонсировать фильм лучше недели за две до лекции, к которой он приурочен. В этом случае всегда найдутся любознательные студенты, которые посмотрят загодя, а потом своими положительными и эмоциональными отзывами заразят остальных.

Головкина О.В., Кругликов В.Н. (Россия, Санкт-Петербург)

ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ УЧАЩИХСЯ МАГИСТРАТУРЫ

Проблема повышения качества высшего образования является одной из ключевых проблем развития современного российского общества. Возрастающие требования к специалистам, способным решать широкий круг постоянно изменяющихся задач, делают необходимой модернизацию системы профессионального образования, изменения критериев профессионального развития, осмысления самого процесса профессионального самоопределения, профессионализации и саморазвития личности. В этом аспекте особую роль играет исследование мотивации людей, получающих высшее образование, поскольку уровень мотивации будущих специалистов к освоению специальных дисциплин и саморазвитию является залогом их профессионального и карьерного роста.

Следует отметить, что в последнее время исследование мотивации во многом сводилось к изучению ее в аспекте реакции на трансформацию социальных условий. При этом практически оставались без внимания процессы, протекающие в сфере высшей школы [3].

Исследования рекрутинговых агентств показывают [9], что в настоящее время на рынке труда существует явно выраженный дисбаланс. Число вакансий среди технических и научно-педагогических работников превосходит число соискателей, что приводит к кризису «недопроизводства» специалистов а, в области юридических, экономических и некоторых гуманитарных специальностей ситуация противоположная. Все это приводит к росту социальной напряженности в обществе. Одним из решений указанной проблемы является исследование аспектов мотивации молодых людей к выбору конкретной специальности с целью разработки алгоритмов профессиональной ориентации, способных исправить означенные дисбалансы на рынке труда и тем самым снизить социальную напряженность.

В мотивационной сфере молодежи выделяются следующие ключевые мотивационные факторы, влияющие на профессиональную ориентацию [1]: достойная заработная плата, интересная и увлекательная работа, проблемная постановка профессиональных задач, самостоятельность, возможность повышения своего профессионального и общественного статуса, признание успехов и достижений, выражаемых в моральном и материальном стимулировании труда, результаты труда и успешность самореализации личности.

Известно [3], что при выборе специальности выпускниками школ преобладает иррелевантный тип профессиональной мотивации, которая обусловлена внешними факторами (реклама, мнение родителей и т.д.). В более зрелом воз-

расте у абитуриентов, доминирует релевантный тип и явно выражена внутренняя мотивация с широкими познавательными мотивами, что указывает на нацеленность на достижение акме личностного и профессионального становления [1]. Этим можно объяснить в частности возрастание к концу обучения профессиональной (в том числе познавательной) мотивации. При этом отмечается [4] снижение мотивации учебной, т.к. к концу обучения студенты стремятся приобрести навыки, полезные по их мнению в будущей профессиональной деятельности. В некоторых случаях возможно обратное, однако это, по-видимому, связано с незавершенностью процесса профессионального самоопределения, возникновения конфликта между уровнями притязаний и достижений в силу смутного видения образовательной и профессиональной перспективы или перспектив трудоустройства. [5]

Отмечено [1], что концептуальная модель развития мотивации взрослого человека в процессе непрерывного профессионального образования синтезирует основные научные подходы к развитию мотивационной сферы личности, выделенные исследователями зарубежной и отечественной научных школ: эмоционально-когнитивный [6], личностной причастности, атрибутивно-поведенческий, изменения профессиональной самооценки [2]; ценностно-смыслового направления деятельности, повышения уровня самосознания [7] и др. При этом доминирующим подходом выступает подсистема Я-Я, поскольку ведущим мотивом обучения взрослого является его личностная самореализация.

Отметим, что проводимые исследования мотивации касаются либо взрослых состоявшихся людей [9] либо выпускников школ [8] или студентов ССУЗ [5] и младших курсов ВУЗов [3]. Вместе с тем внедрение в практику высшего образования в РФ норм Болонской конвенции, переход к системе двухступенчатого образования и рост академической мобильности студентов делает актуальным исследование психологических аспектов мотивационной направленности студентов магистратуры. Это направление пока остается не исследованным, хотя эта аудитория является переходным звеном в цепи школьник – студент – профессионал, где происходит становление личности, формируются профессиональные и личностные качества будущих специалистов [3]. Ввиду изложенного, исследование мотивационной сферы студентов магистратуры отвечает требованиям новизны и актуальности и должно быть направлено на выявление факторов, влияющих, как на выбор специальности, так и на стремление личности к профессиональному саморазвитию, что в конечном итоге будет способствовать повышению качества подготовки специалистов в различных сферах деятельности человека.

Литература:

1. Горшкова В.В., Загривная Т.А. Мотивационная сфера как условие самореализации взрослого человека [Текст] / В.В. Горшкова, Т.А. Загривная // Человек и образование. – 2009. – №2. – с. 9-15.

2. Козиевская Е.В. Профессиональная самооценка в развитии мотивации достижения государственных служащих [Текст]: автореф. дис. канд. пс. наук: 19.00.03/ Е.В. Козиевская – Москва – 1998
3. Корнеева Т.В. Мотивация обучения и профессиональная ориентация студентов [Текст] / Т.В. Корнеева // Вестник Московского городского педагогического университета. – 2009. – №4. – с. 16-26.
4. Кругликов В.Н., Оленникова М.В. Динамические особенности мотивации [Текст] / В. Н. Кругликов, М. В. Оленникова ; М-во образования и науки Российской Федерации, Санкт-Петербургский гос. политехнический ун-т. - Санкт-Петербург: Изд-во Политехнического ун-та, 2012. - 191 с.
5. Кузьмичева Е.О., Бузмакова А.В. Связь стратегий поведения в конфликте и мотивационной сферы учащихся в ССУЗ» [Текст] / Е. О. Кузьмичева, А. В. Бузмакова// Ананьевские чтения – 2012. Материалы научной конференции Психология образования в современном мире - Изд-во: СПб ГУ – 2012 – с. 34-35
6. Макклелланд Д. Мотивация человека [Текст]/ Д. Макклелланд – Питер Пресс, 2007, 672 с.
7. Митина Л.М. Психологическое сопровождение выбора профессии. [Текст]/ Л.М. Митина – Флинта, 1998, 103 с.
8. Скопицкая Т. А. Образование для устойчивого развития и формирование ценностно-мотивационных установок личности [Текст]/ Т. А Скопицкая// Человек и образование – 2009 – 2 – с. 131-135
9. Сыркина А. Л. Ценностно-смысловые конструкты профессиональной мотивации (на примере специалистов локомотивных бригад) [Текст] / А.Л. Сыркина// Психологический журнал – 2010 – 4 – с. 94-103
10. Электронный ресурс. Данные HeadHunter: <http://spb.hh.ru/article/13095>

Дерягин Н.П. (Россия, Екатеринбург)

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРНЕТА (о возможностях воспитательной работы в виртуальной среде)

Интернет является средством, инструментом воспитательной работы и предоставляет педагогам много возможностей. Обозначены специфика воспитательной работы в интернете, формы интернет-коллективов, формы воспитательной работы.

Ключевые слова: Интернет, интернет-коллектив, интернет-воспитание, воспитательная работа

О вредном влиянии интернета на детей написано не мало (поисковики выдают миллионы страниц!). В основном упоминают психологическую зависимость, доступ к негативной информации, сидячий образ жизни и т.д. и т.п. Есть многочисленные сайты, всякие общества по борьбе с влиянием интернета на детей, проводятся конференции, принимаются законы (например, о т.н.«черных списках интернета») и прочее ...

Но нынешнее поколение уже называют цифровым. Согласно социологическим данным (www.fid.su), в России около 10 миллионов детей являются пользователями интернета (что составляет примерно половину всего детского населения). А среднее время «сидения» в интернете (около 2 часов в день) уже превысило среднее время просмотра телепрограмм (около полутора часов). Что де-

лают дети в интернете? Играют в игры (больше 50%), общаются, слушают музыку, обучаются (ищут учебную информацию).

Таким образом, интернет занимает существенную часть жизни огромного количества детей. Если учитывать, что всё больше детей обучается дистанционно, то организация воспитательной работы с помощью и через интернет становится особо актуальной. Из-за того, что современная педагогика оставляет без внимания, без организационного влияния интернет («природа не терпит пустоты») возникает ситуация педагогического хаоса. Вместо ненужной и бессмысленной критики надо изучать и учиться использовать интернет в воспитательной работе.

Если понимать суть воспитания как формирование общественно-необходимых отношений [1, 16] в процессе деятельности через и с помощью коллектива, то такой подход дает возможность рассматривать интернет как набор инструментов, средств, методов по организации коллективной творческой деятельности взрослых и детей.

Для современных школьников значима социализация в социальных сетях как определение общих интересов. Они предпочитают интернет телевидению (тем более, радио), потому что могут САМИ определять что смотреть и слушать. Благодаря играм дети отработали ряд интересных навыков, научились переключать внимание, дозировать свою склонность к риску, доводить начатые дела до конца, общаться с другими людьми и т.д.

Так называемый уход в интернет, как правило, основан на дефектах отношений (например, отсутствие поддержки близких заменяется на поддержку интернет-толпы, хотя бы в виде «лайков», комментариев).

Ограничение Интернета малопродуктивно – чтобы дети не хотели обойти всякие фильтры (а возможностей, знаний у современных детей достаточно), надо предложить им достойную замену негативного контента. Если проанализировать записи школьников в социальных сетях, то в подавляющем большинстве отражаются факты РЕАЛЬНОЙ жизни.

При этом надо учитывать особенности психологического, эмоционального взаимодействия. Интернет-общение является в основном вербальным с добавлением специфического «языка жестов» в виде лайков, смайликов и т.д.

Интернет – это сеть (связь) компьютеров, предоставляющая совокупность разноплановых элементов (компонентов): электронная почта, блоги и форумы, мессенджеры и чаты, социальные сети, базы знаний и электронные библиотеки, разные конференции, игры, интернет-магазины и платежные системы, сайты, системы связи (например, Skype), интернет-радио и ТВ, и т.д. и т.п. И каждый из этих компонентов (элементов) может иметь воспитательное значение.

Деятельность детей в интернете по сути носит характер коллективно-распределенной и, из-за отсутствия поддержки взрослых, является стихийной, неорганизованной с точки зрения воспитательной работы.

Как может проходить организация воспитательной деятельности с помощью интернета?

Начнём с создания интернет-коллектива. А можно ли говорить о детском коллективе в интернете? Признаки коллектива (по Макаренко): «настоящий коллектив должен иметь общую цель, заниматься разносторонней деятельностью, в нем должны быть органы, направляющие его жизнь и работу». [2] Таким образом, ставя задачу создания интернет-коллектива школьников, педагог осознаёт цель (которая может стать общей), деятельность (общественно-значимую), возможную организационную форму.

У Макаренко находим этапы создания: *«Первая стадия – становление коллектива (стадия первоначального сплочения). В это время коллектив выступает прежде всего как цель воспитательных усилий педагога, стремящегося организационно оформленную группу (класс, кружок и т. д.) превратить в коллектив, т. е. такую социально-психологическую общность, где отношения учеников определяются содержанием их совместной деятельности, ее целями, задачами, ценностями. Организатор коллектива – педагог, от него исходят все требования. Первая стадия считается завершённой, когда в коллективе выделился и заработал актив, воспитанники сплотились на основе общей цели, общей деятельности и общей организации.»*

В интернете на первой стадии, как правило, идет обсуждение предложенного готового контента, формируется определенная круг постоянных участников.

«На второй стадии усиливается влияние актива. Теперь уже актив не только поддерживает требования педагога, но и сам предъявляет их к членам коллектива, руководствуясь своими понятиями о том, что приносит пользу, а что – ущерб интересам коллектива. Если активисты правильно понимают потребности коллектива, то они становятся надежными помощниками педагога. Работа с активом на этом этапе требует пристального внимания педагога. Для второй стадии характерна стабилизация структуры коллектива. Коллектив в это время выступает уже как целостная система, в ней начинают действовать механизмы самоорганизации и саморегуляции. Он уже способен требовать от своих членов определенных норм поведения, при этом круг требований постепенно расширяется. Основная цель педагога на этой стадии – максимально использовать возможности коллектива для решения тех задач, ради которых этот коллектив создается. Практически только теперь коллектив достигает определенного уровня своего развития как субъект воспитания, в результате чего и становится возможным целенаправленно использовать его в целях индивидуального развития каждого отдельного ученика. Развитие коллектива на этой стадии связано с преодолением противоречий: между коллективом и отдельными учениками, опережающими в своем развитии требования коллектива или, наоборот, отстающими от этих требований; между общими и индивидуальными перспективами; между нормами поведения коллектива и нормами, стихийно складывающимися в классе; между отдельными группами учеников с различными ценностными ориентациями и т. д. Поэтому в развитии коллектива неизбежны скачки, остановки, движения вспять.»

Третья и последующие стадии характеризуют расцвет коллектива. Они отличаются рядом особых качеств, достигнутых на предыдущих этапах развития. Чтобы подчеркнуть уровень развития коллектива на этой стадии,

достаточно указать на уровень и характер требований, предъявляемых друг к другу членами коллектива: более высокие требования к себе, чем к своим товарищам. На данной стадии коллектив превращается в инструмент индивидуального развития каждого из его членов. Общий опыт, одинаковые оценки событий - основной признак и наиболее характерная черта коллектива на третьей стадии».

Всё это реально выполнять с помощью интернета.

Обобщая опыт интернета можно указать на некоторые организационные формы интернет-коллективов: онлайн-толпа, социальная сеть (класса, школы), деятельное сообщество (тематические, географические и т.д.).

Кстати, новый сервис, появившийся в социальной сети ВКонтакте (социальные графы), отражающий связи между друзьями, даёт великолепную возможность для понимания взаимоотношений в коллективах (о подобном когда-то писал Н. Лутошкин).

Учитывая специфику интернета, формы воспитательной работы имеют ряд особенностей, таких как оперативность (быстро подготовили, быстро провели), краткость, вовлеченность очень широкой аудитории. Например, многие уже видели различные флэш-мобы. Возможны: конкурс смекалки через интернет для всей страны, концерт через Skype, коллективная газета (сайт), изготовление подарков с последующей рассылкой и т.д. Перефразируя В.И. Ленина, можно сказать, что сайт (включая интернет-СМИ) – не только коллективный пропагандист и коллективный агитатор, но также и коллективный организатор.

Различные компоненты интернета можно использовать на стадиях планирования, подготовки дел, анализа и последствий (начала планирования следующего дела).

Методы воспитательной работы должны учитывать специфику элементов (компонентов) интернета: «один на один» (e-mail, ICQ), «многие с многими» (социальные сети), «один на несколько» (форумы-чаты), «многие на один» (сайты) (*Жичкина А., Несторов В.*)

Таким образом, интернет может и должен стать инструментом педагога для планирования, организации, проведения, анализа, фиксации воспитательной работы.

Интернет по своей сути (как просто связь компьютеров) не может быть ни плохим, ни хорошим. Интернет невозможно ни запретить, ни ограничить. Всё зависит от нашего отношения к нему. А многие ли учителя знают и умеют пользоваться интернетом и его компонентами ??

Литература:

1. Иванов И.П. «Созидание: теория и методика воспитания»
2. Макаренко А.С. Собр. сочинений в 7 т, АПН РСФСР, М.1957
3. www.fid.su/ [дата обращения 19.08.2012]
4. <http://cossa.ru/articles/234/13309/> [дата обращения 19.08.2012]
5. www.kommunarstvo.ru/ [дата обращения 19.08.2012]
6. www.slideshare.net/suslik11/ss-3595695 [дата обращения 19.08.2012]
7. <http://sirdionis.ucoz.ru/> [дата обращения 19.08.2012]

КОЛЛЕКТИВНОЕ ТВОРЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ В КОМАНДНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ – ПРОЦЕСС РЕАЛИЗАЦИИ СТАНДАРТОВ ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ.

Опыт реализации социального проекта «экология общения»

На школьный период приходятся годы, когда формируется осознанное отношение детей и подростков к окружающей действительности, закладываются основы жизненных ценностей и приоритетов, нравственных принципов и личных этических норм. Подростковый возраст характеризуется выходом ребенка на качественно новую социальную позицию, связанную с поиском своего места в обществе. Суть социальной ситуации развития заключается в том, что подросток включается в новую систему отношений и общения со сверстниками и взрослыми, при этом непосредственное влияние на подростка оказывает группа сверстников. Основные психологические потребности подростка – стремление к общению со сверстниками, стремление к самостоятельности и независимости от взрослых, к признанию своих прав со стороны других людей. Жизнь в постоянно изменяющихся условиях требует умения решать возникающие новые нестандартные ситуации, выдвигает повышенные требования к коммуникационному взаимодействию и сотрудничеству людей в процессе решения их проблем. Вместе с тем изменения условий жизни общества привели к тому, что материальные ценности стали преобладать над духовными. Люди поставлены в экстремальные условия выживания. Это является причиной нарастающей агрессии и равнодушия по отношению к окружающему миру.

В стандартах нового поколения «формирование у подростков «организационной культуры, активной жизненной позиции, лидерских качеств, организаторских умений и навыков, опыта руководства небольшой социальной группой и сотрудничества со сверстниками и взрослыми, коммуникативных умений и навыков, навыков самоорганизации, проектирования собственной деятельности» называется «одной из ключевых компетенций члена современного общества» При этом основным критерием качественного образования становятся его социальные результаты. А какой результат считать социальным? Какую социальную деятельность считать результативной? Мы считаем, что главный социальный результат – это позиция «забота каждого о каждом».

Анализ сложившейся ситуации показывает, что у современной молодежи существует проблема, связанная с отсутствием нравственных критериев оценки поступков человека по отношению к самому себе и обществу, в котором он живет. Поэтому возросло внимание к проблеме поиска педагогических условий, обеспечивающих эффективность формирования активной жизненной гуманистической позиции подростков как устойчивой системы отношений к различным сторонами социальной действительности, проявляющейся в соответствующем поведении и поступках.

Формирование активной жизненной гуманистической позиции подростка в процессе взаимодействия в команде является основным звеном подготовки

подростков к включению в полном объеме в общественно значимые дела и социальные отношения. Именно в командном взаимодействии моделируются и воспроизводятся в своем действительном богатстве жизненные связи и отношения личности, соответствующие гуманистическому образу жизни, и прежде всего, умение работать в команде и социальная активность как отличительные доминанты этого образа жизни.

Теоретические идеи формирования активной жизненной гуманистической позиции подростков реализовать в реальной практике оказывается достаточно сложной задачей, которая требует специального исследования. Особенности формирования активной жизненной гуманистической позиции подростков определяются интенсивным ростом самосознания, стремлением к самореализации и самоутверждению и в общении, личностной направленностью взаимодействия. Следовательно, подростковый возраст является максимально благоприятным периодом для её формирования. В этот период можно эффективно воздействовать на процесс формирования гуманистической позиции путем создания благоприятных условий.

Одной из составляющих активной гуманистической позиции, мы полагаем, можно рассматривать как «бескорыстную заботу об окружающих людях» в практической деятельности. Основу такому подходу мы видим в работах И.П. Иванова, Н.П. Царевой, где «забота» как педагогическая категория определяется «как нравственный смысл воспитывающей деятельности, как сущность воспитательных отношений». Общая творческая забота воспитателей и воспитанников как старших и младших товарищей, направляемая воспитательной заботой старших, рассматривается как основа воспитательного процесса.

Пять лет (2009-2013 гг.) в поселке Каткова Щель Лазаревского и поселке Новомихайловский, Туапсинского района Краснодарского края нами проводился эксперимент, который получил название "Экспедиция «Экология общения»". Мы предположили, что если насытить среду яркими значимыми событиями, и будет обеспечена полная включенность каждого участника методом «погружения» и «заражения» творческой активностью, общей заботой об окружающем мире, а организация работы в команде обеспечит мощный стимул интенсивного личностного роста, то участники воспитательной программы экспедиции при помощи приобретенного опыта социально-направленной положительно окрашенной деятельности будут способны ретранслировать и распространять образцы гуманистического образа жизни в обычной своей среде. Уровень достижения нравственной устойчивости, ценностных ориентаций и гуманистической позиции определялся мотивационной основой духовно-нравственной направленности личности в процессе ее самореализации.

В основе организации экспедиции с целью закрепления ценностных ориентаций, нравственности и гуманистической позиции лежат педагогические и инновационные гуманистические принципы и подходы. «Экология общения» – это летний палаточный лагерь в горах на берегу моря, где ребята находятся на полном самообслуживании. Программа представляет собой сочетание разнообраз-

разных инновационных и уже апробированных методик по детскому движению, элементов психологического тренинга, коллективно-творческих игр, практических занятий, дискуссий, сюжетно-ролевых игр. Самое главное правило – «Бескорыстная забота каждого о каждом как экология общения». Основной организационной единицей в лагере является команда. Жизнь участников организована по принципу самоуправления, которое нацелено на активизацию их самостоятельности путем создания необходимых условий для развития. Основной принцип работы – «От предложения каждого к общему делу», это методика Совет дела, позволяющая самостоятельно планировать, обсуждать, готовить, проводить, анализировать сделанное. Ежедневная сменность командиров и традиционных творческих поручений позволила за одну смену (14 дней) каждому участнику экспедиции побывать в позиции «Командир» и «Исполнитель», выполняя при этом различные социальные роли: «дежурный по территории», «помощник повара», «дежурный по кухне»: заготовка дров и воды, «журналист-летописец», «организатор утренней зарядки», «звукарь» и т.д.). В экспедиции нет заранее придуманного плана мероприятий – все дела от самого маленького до самого большого придумывают команды, взрослые являются полноправными членами команды, нет привилегий, все поручения выполняются по очереди. Общие вопросы решаются на «общем сборе», а командные вопросы на «вечерних огоньках» (анализ прожитого дня).

С каждым годом растет количество участников всех категорий, о чем свидетельствуют следующие данные: в 2009 году в экспедиции принимало участие 25 учащихся, 1 вожатая из Санкт-Петербурга, 4 взрослых, два из которых – родители учащихся, два – педагоги МОУ лицея № 48. В 2010 году 43 учащихся, три вожатых из Санкт-Петербурга (педагогический отряд «Перемена»), один – «взрослый», четыре «взрослых» из Краснодара, из них два – родители учащихся, два – педагоги МОУ лицея № 48, В 2012 году 60 детей, 7 вожатых, 11 взрослых. География участников расширяется: Краснодар, Санкт-Петербург, Москва, Ярославль, Иваново. Состав участников: от учеников среднего школьного возраста до взрослых участников, среди которых доктора и кандидаты наук.

За четыре года из числа участников экспедиции сформировался сначала волонтерский отряд, целью которого стала бескорыстная забота о тех, кто нуждается в помощи (дети-инвалиды специализированной школы для детей с ограниченными возможностями, одинокие старики геронтологического центра «Екатеринодар», дети, попавшие в трудную жизненную ситуацию, временно проживающие в приюте «Авис», дети, находящиеся на лечении в онкологического отделения краевой детской больницы, раненные солдаты, находящиеся на лечении в военном госпитале, больные и бездомные животные, находящиеся в приюте «Краснодог» и т.д.). А потом волонтерский отряд стал детской общественной организацией «Единство», девиз которой «Забота каждого о каждом».

Чтобы понять оценить уровень сформированности социальной активности гуманистической направленности членов общественной организации «Единство» мы решили сравнить показатели направленность личности под-

ростками других схожих групп, понимая под ней совокупность основных интересов, потребностей, склонностей, устремлений человека. Она так или иначе выявляется в изучении всей системы психических свойств и состояний личности: потребностей, мотивов, интересов, ценностных ориентации, убеждений и т.д. Таким образом, направленность выступает как системообразующее свойство личности, определяющее ее психологический склад. В настоящее время под направленностью понимают устойчивую систему мотивов, определяющих активность личности и избирательность ее отношений к действительности, особенности поведения и деятельности человека независимо от условий данной (наличной) социальной среды (складывающейся ситуации). Можно сказать, что направленность личности – это обусловленная системой побуждений личная целеустремленность человека.

Кроме основной экспериментальной площадки экспедиции «Экология общения» летом 2012 года было проведено эмпирическое исследование ещё на двух площадках, в каждой из которых принимала участие группа ребят детской общественной организации «Единство».

Первая – Межрегиональный форум, тематическая смена лидеров ученического самоуправления на базе Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования детей "Федеральный оздоровительно-образовательный центр "Смена" Министерства образования и науки Российской Федерации с командами-победителями и участниками финального этапа Всероссийского дистанционного Турнира «Лидер и команда». Команда Краснодарского края детско-юношеская организация «Единство» (автор статьи - руководителем) участвовала в Межрегиональном форуме, являясь победителем турнира «Лидер и его команда». Здесь решались задачи стимулирование деятельности и общественная поддержка активно работающих лидеров самоуправления обучающихся образовательных учреждений и детских общественных объединений. В исследовании принимали участие семьдесят человек. Это школьники и студенты из десяти регионов России: Москва и Алтай, Кемеровская область и г. Ковров Владимирской области, Краснодарский край и Липецк, г. Озерск Челябинской области и г. Пятигорска, Томской области и Республики Калмыкия. Каждая команда была сформирована по внутренним принципам и законам и предполагалось, что процесс её формирования как команды уже был завершён в регионе до начала форума, поэтому перед руководителями смены не стояло задачи проводить мероприятия для сплочения команд. Экономическая игра «Мегаполис», которая проходила полдня предполагала отработку умений «зарабатывания» условных денежных единиц индивидуально каждого участника и совершение банковских операции с заработанными средствами по условной оплате своей учебы, проживания и питания. На форуме каждый был ориентирован на свои лидерские интересы.

Вторая – Международная математическая школа (летний лагерь) «Формула Единства» для одаренных детей России, Испании, Хорватии и Китая на базе Санкт-Петербургского университета. В исследованиях принимали участие 70

учащихся 5-11 классов – школьники из городских и сельских школ разных районов России, Испании, Китая, Хорватии, отбираемые на конкурсной основе. Межличностное взаимодействие осуществлялось по методике коллективной организаторской деятельности и давало возможность поставить каждого члена коллектива в позицию активного участника общего дела, позволяло довольно быстро создать в коллективе обстановку творчества, способствовало появлению желания у каждого ребенка придумывать, спорить и пробовать свои силы в качестве организатора. Но главная задача – сохранение уникального потенциала отечественной математической школы, развитие интереса молодежи к точным наукам, готовность к интенсивному сотрудничеству в области математического взаимодействия.

Исследования проводились по методике «Определение направленности личности» Б. Басса в 1967 г. Анкета состоит из 27 пунктов-суждений, по каждому из которых возможны три варианта ответов, соответствующие трем видам направленности личности. Респонденты выбирали один ответ, который в наибольшей степени выражает его мнение или соответствует реальности, и еще один, который, наоборот, наиболее далек от его мнения или же наименее соответствует реальности.

С помощью анкеты выявилось, что направленность на себя (Я) – ориентация на прямое вознаграждение и удовлетворение безотносительно работы и членов команды, агрессивность в достижении статуса, властность, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность, интровертированность из всех выбранных ответов в смене Межрегиональный форум лидеров ученического самоуправления «Мегаполис – 2012» («Мегаполис») – 16 %, в Международной математической школе (ММШ) – 9 %, в экспедиции «Экология общения» (ЭО) – 1 %.

Направленность на общение (О) – стремление при любых условиях поддерживать отношения с людьми, ориентация на совместную деятельность, но часто в ущерб выполнению конкретных заданий или оказанию искренней помощи людям, ориентация на социальное одобрение, зависимость от группы, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми в смене «Мегаполис» – 34 %, в ММШ – 29 %, в ЭО – 20 %.

А направленность на дело (Д) – заинтересованность в решении деловых проблем, выполнение работы как можно лучше, ориентация на деловое сотрудничество, способность отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели, выявилась в ответах участников в смене «Мегаполис» – 34 %, в ММШ – 53 %, в ЭО – 77 %.

Интересным является факт, что из числа опрошенных не имеют четко выраженной направленности: Мегаполис – 16 %, ММШ – 9 %, ЭО – 2 %.

Мы видим, что самый высокий показатель направленности на дело в экспедиции «Экология общения» (77 %). Самый низкий процент направленности на агрессивность в достижении статуса, властность, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность в экспедиции «Экология общения» – 1 %.

При этом всего 2 % участников экспедиции не имеют четко выраженной позиции.

Такие результаты доказывают, что при определенных условиях организации взаимодействия в команде: основной принцип работы команды – «От предложения каждого к общему делу», позволяющий подростками самостоятельного планировать, обсуждать, готовить, проводить, анализировать сделанное, позиция взрослого – быть полноправным членом команды с теми же обязанностями и правами., ежедневная сменность командиров и чередование традиционных творческих поручений подросток в большей степени ориентируется на заинтересованность в решении деловых проблем, выполнение работы как можно лучше, ориентация на сотрудничество, способность отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели.

Но чтобы формировать гуманистическую позицию у подростков и социальную активность, направленную на реализацию общественно полезной деятельности этого недостаточно. Для этого должна быть общая нравственная командная цель – бескорыстная забота каждого о каждом, об окружающем мире, о людях близких и далеких. В группе лидеров ученического самоуправления командная цель – победа в конкурсе, у одаренных детей-математиков – цель общение и математика. В волонтерском отряде цель – забота о мире и о людях. Поэтому мы делаем выводы, что общая направленность на ДЕЛО, становится гуманистической позицией только при условии, что эти общие дела – забота о людях. А подросток, имеющий гуманистическую позицию как устойчивую систему отношений к различным сторонами социальной действительности, соответствующую гуманистическому образу жизни, и прежде всего, умение работать в команде и социальная активность, проявляющиеся в соответствующем поведении и поступках, в добрых делах не может быть агрессивен.

Козырева Т.В. (Россия, Кострома)

КЛУБЫ ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ КАК ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА

(Исследование поддерживается грантом РГНФ №13-06-00542)

Рассмотрев многоаспектность подходов к проблеме «Социального творчества» (В.И. Ленин, А.Ф. Лосева, Р. Оуэн, А.К. Шубин, а также Т.Ф. Асафова, Н.В. Белобородов, С.Л. Дербичева и др.) мы смогли сделать вывод о том, что оно направлено на общественные отношения и выражается в специфическом способе жизнедеятельности определенного сообщества. На основе этого мы определяем социальное творчество как деятельность по преобразованию окружающей среды через социальное взаимодействие людей, направлено на общественные отношения и выражается в специфическом способе жизнедеятельности определенного сообщества.

Проанализировав основные подходы к пониманию феномена «исторической реконструкции», можно сделать вывод, что она имеет два аспекта рассмотрения: как воссоздание культуры и духовной жизни наших предков, их бы-

та и обычаев, отнесенная к тому или иному историческому периоду; как движение, с помощью которого воссоздаются те или иные исторические события для научного и более глубокого изучения исследуемого вопроса, использующее элементы ролевой игры.

На наш взгляд наиболее оптимальной формой организации исторической реконструкции будет выступать *клуб* – это общность людей, имеющих сходные или близкие интересы, занятия; сообщество людей. Основная задача - проведение свободного времени. (Б.В. Куприянов, 2004).

Анализ опыт реальной практики организации исторической реконструкции позволил нам выделить несколько характерных особенностей. Участники объединяются в свои *специфические организации*: «Военно-Исторический Клуб» (ВИК), «Клуб Исторической Реконструкции» (КИР), «Клуб Исторической Реконструкции и Фехтования» (КИРиФ). Кроме того все эти клубы могут объединяться в ассоциации (например, по различным историческим периодам). В такие клубы вступают *люди, объединенные общей идеей*, как правило, люди заинтересованные в изучении и сохранении истории и ее отдельных моментов. *Организация досуга*, направленного не только на участников объединения (всю деятельность клубов можно условно разделить на два варианта функционирования: живая история (воссоздание городов) и разовые акции: турниры, представления - воссоздание событий, балы, ярмарки. Дни истории и др.). *Разнообразие представленных исторических эпох* – возможность выбора в зависимости от интересов, увлечений, личных особенностей (Античность; Раннее Средневековье (VII—XI век); Высокое Средневековье (XII—XIII века); Позднее Средневековье (XIV—XV века); Новое время (XVI—XVII века); Наполеоновские войны; Первая мировая война; Вторая мировая война).. *Процесс творчества* в деятельности по воссозданию культуры, традиций, быта, общения в рамках конкретной эпохи. *Создание продуктов деятельности* (пошив костюмов, изготовление предметов конкретной эпохи). *Открытость* для вхождения новых участников. Как показывает практика, многие участники таких сообществ изначально были просто зрителями на разовых представлениях. *Свободное общение*, на основе общего увлечения культурой, традициями, бытом конкретного исторического периода. Существующая *организационная иерархия* внутри таких сообществ зачастую совпадает со структурой подчинения в соответствии с выбранным историческим периодом и его героями.

Таким образом, можно говорить о том, что клубы исторической реконструкции способствуют социальному взаимодействию людей. Их деятельность направлена не только на приобщение к различным образцам и моделям поведения, но и преобразование окружающего мира, через организацию различных фестивалей, турниров, зрелищных мероприятий по восстановлению конкретных исторических событий.

ВСЁ ЗАЛОЖЕННОЕ В ДЕТСТВЕ ИМЕЕТ ПРОДОЛЖЕНИЕ В ЖИЗНИ

Мне повезло, что мое детство и юность прошли в школе № 62 г. Ульяновска. Как я позже узнала те замечательные события, о которых я до сих пор помню, были отражением использования в этой школе с 1977 года коммунарской методики воспитания, которую в школе запустили и удерживали С.Д. Поляков, В.Р. Ясницкая, Н.Г. Лебедева.

О 62 школе города Ульяновска написаны книга⁵ и не одна статья .

Но мне хочется сказать о значении тех лет, о том, что было тогда во мне заложено на примере личного опыта.

Сергей Михалков в сборнике рассказов «Все начинается с детства» говорит о том, что главное в воспитании не упустить время, и тогда можно и должно преградить дорогу всему дурному.

Только с позиции прожитых лет понимаешь те усилия, которые прикладывали все люди 62 школы для создания особой атмосферы и благоприятного для возвращения человека климата.

Говорю о всех, потому что это не только педагоги, но и уборщица, и вахтер, и повар, и слесарь. Ко всем ним мы видели уважительное отношение со стороны учителей и как следствие все они уважительно, терпимо, с пониманием по-домашнему относились к детям. И атмосфера в школе была домашняя, и времени мы в школе проводили порою больше, чем дома.

Начальную школу я и мои одноклассники вспоминаем как путешествие в «Читай город». Готовили его учащиеся среднего школьного звена. Каждая станция в «Читай городе» имела свою тему и форму действия.

Мы путешествовали по УТЯ (университету таинственных явлений), где кафедры-станции были посвящены химии, физике, литературе, астрономии и т.д. Вели нас по этим станциям старшеклассники. То что это происходило в необычной форме это уж воспринималось как «само-собой». (... в тёмном кабинете, где горела свеча и старшеклассница в наряде бабушки, рассказывала сказку и задавала вопросы по этой сказке).

А ШФИ (Школьный фестиваль искусств) – превращал жизнь школы в событие и праздник для всех людей школы.

А финальный концерт старшеклассников ждали все. Но зал не мог вместить желающих и те, кому удавалось подсмотреть на это выступление в щёлочку двери, рассказывая о том, как это всё было, оказывались на целый день героями своего класса.

И ты, слушая, понимала, пройдет немного времени и на твой концерт тоже будут рады попасть младшие и уже это станет обрастать легендами.

Школьный фестиваль искусств, не столько выявлял таланты, сколько снимал для многих «барьер сцены» (понятие театральное, но здесь оно уместно).

⁵ С.Д. Поляков. Школа: поиск в пути – М.: Просвещение, 1989.

Тем кто серьезно занимался в клубах, кружках (фото, театральных, спортивных, танцевальных, музыкальных, художественных) доверяли быть сценаристами, постановщиками, оформителями. И к собственным умениям-интересам добавлялись навыки организатора и управленца.

Мы же с подругами выпускали газеты и рисовали плакаты, но и оформляли класс и сцену к нашим выступлениям. А когда стали старшекласниками, нам уже мало было оформления к выступлениям и мы расписывали стены школы. (Всего стен было 10, и сейчас, 24 года спустя, эти стенные росписи школой бережно реставрируются и сохраняются.)

И ещё был пострезультат – ранняя профессиональная ориентация.

Я, например, отучившись в художественном училище, получила в университете специальность «художник по проектированию интерьеров и оборудования». А заряд ведь был оттуда – школьный.

Ещё одна очень важная традиция 62-ой школы – встречи выпускников. Причём круг встречающихся год от года рос, при этом совсем не обращалось внимания, на то, что те же 11 А и 11 Б, на том же поле ШФИ были яростными конкурентами.

Может быть секрет в том, что, встречаясь, никто и никогда не говорит о своих регалиях, становясь снова как в школе рассказчиками, затейниками, кулинарами, фотографами, юмористами, реализуя свои школьные амплуа к которым так хочется снова вернуться.

А недавно был ещё один неожиданный пострезультат.

Пятого октября мои знакомые, хотя и с моей школы, но совсем из других выпусков, пригласили меня поехать на дачу к Павлу Георгиевичу Королёву, первому директору 62-ой школы, поздравить его с Днём учителя.

Намечалось обычное поздравление: цветы, торт и шашлыки. На даче встречать нас вышел пожилой человек с двумя палочками, которому было сложно передвигаться, но с широчайшей улыбкой на лице и с блеском в глазах.

В общем разговоре, «за шашлыком», я и узнала, что мои знакомые – выпуск 62 школы 1983 года (за 7 лет до меня!) . Оказалось, что они как бы опекают Павла Георгиевича: весной перевезли на его дачу холодильник, домашнюю утварь, теперь вот договариваются как это всё вернуть в город, «в зимний режим». И разговор об этом шёл как бы «само-собой» - как об обычном, «ничего особенного» деле. И я тогда вспомнила другое название коммунарской педагогики – «педагогика общей заботы».

Я слушала и удивлялась тому, что для меня, окончившей эту школу на семь лет позже, их мнения, высказывания, действия, оценки так понятны и так схожи с моими.

Может быть, это и есть главный пострезультат: нас учили и научили в школе говорить на общем языке, в котором соединилось стремление к творчеству, стремление к пониманию и к заботе.

Иногда мне кажется, что эти стремления в системе рыночных отношений оказались конкурентными преимуществами, что позволило их обладателям не

просто выжить в сложный переходный период, но и оказаться успешными в новой жизни.

По крайней мере, мне вся деятельность в рамках школы и заложенные там основы дали возможность сохранить устойчивость, целостность, не прогнуться «под изменчивый мир» и до сих пор испытывать счастье, даря радость другим людям.

А методику коллективного творческого дела применяла я и позже в своей «взрослой» профессиональной деятельности, в том числе при преподавании в университете на специальности «Дизайн».

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Аванесян Инесса Давидовна, кпн, доцент кафедры инженерной педагогики и психологии института гуманитарного образования СПб ГПУ, Санкт-Петербург
Алексеева Лариса Ивановна, учитель гимназии № 1, Старая Русса

Башманова Елена Леонидовна, дпн., доцент; Курский государственный университет, Курск

Беляков Юрий Дмитриевич, зам. директора УМЦ ФГОУ ВДЦ «Орлёнок», Краснодарский край, Туапсе

Березовская Ирина Петровна, кфн, доцент кафедры прикладной психологии Петербургского государственного университета путей сообщения, Санкт-Петербург

Бернацкая Анна-Мария Владимировна, студентка 4 курса психолого-педагогического факультета РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Бернацкий Георгий Генрихович, дюн, профессор, заведующий кафедрой теории и истории государства и права Санкт-Петербургского государственного экономического университета, Санкт-Петербург

Бирюкова Ольга Ивановна, дфн, доцент Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева, Саранск

Боровков Михаил Иванович, дфн, профессор Санкт-Петербургского филиала Российского нового университета, Санкт-Петербург

Буренина Светлана Юрьевна, кпн, доцент Псковского государственного университета, Псков

Бухарова Наталья Георгиевна, преподаватель Черемховского педагогического колледжа, Черемхово

Вареница Анжела Валерьевна, аспирант кафедры психологии развития Северо-Осетинского государственного педагогического института, Владикавказ

Васильева Татьяна Владимировна, педагог-организатор школы № 359, Санкт-Петербург

Ветлужских Е.А., Мишина О.Ю., Топорова И.В. – авторский педагогический коллектив «Импульс», ГБОУ ДОД РМЭ «Дворец творчества детей и молодежи», Республика Марий Эл, Йошкар-Ола

Герасимова Ирина Леонидовна, педагог Дворца творчества детей и молодежи, Республика Марий Эл, Йошкар-Ола

Гнездилова Валентина Владимировна, член КИМа с 1964 г.; Беларусь, Минск

Голованова Наталья Абрамовна, учитель школы № 135, Пермь

Груздева Мария Валерьевна, кпн, доцент кафедры педагогики и педагогических технологий ЛГУ имени А.С. Пушкина, Ленинградская область

Гулк Елена Борисовна, ст. преподаватель кафедры инженерной педагогики и психологии института гуманитарного образования СПб ГПУ, Санкт-Петербург

Гусаковский Михаил Антонович, кфн, доцент, Белорусский государственный университет, Минск

Демб Анна Семёновна, директор по развитию бизнеса, Международная школа коучинга, Израиль, Модииин

Дементей Наталья Викторовна, педагог дополнительного образования; Минский государственный дворец детей и молодежи, Беларусь, Минск

Дёмкина Елена Константиновна, учитель гимназии № 177, Санкт-Петербург
Дерягин Николай Павлович, учитель истории, Екатеринбург
Дзукаева Лассана Олеговна, магистрант кафедры психологии развития Северо-Осетинского государственного педагогического института, Владикавказ
Добрецова Наталия Владимировна, кпн, доцент кафедры педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург
Душкина Алла Ивановна, заместитель директора школы по воспитательной работе школы № 3, Псковская область, г. Остров
Евдокимова Жанна Михайловна, студентка 2 курса психолого-педагогического факультета РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург
Емельянова Ирина Никитична, дпн, доцент Тюменского государственного университета, Тюмень
Ермакова Елена Сергеевна, дпсxn, профессор кафедры прикладной психологии ПГУПС, Санкт-Петербург
Жиндеева Елена Александровна, дфн, профессор; Мордовский государственный педагогический институт, Саранск
Занаев Сергей Зандраевич, научный сотрудник; Институт теории и истории педагогики, Москва
Захаров Константин Павлович, кпн; кафедра инженерной педагогики и психологии ИГО СПб ГПУ, Санкт-Петербург
Захарова Анастасия Александровна, старший преподаватель, Владимирский институт повышения квалификации работников образования, Владимир
Зенкина Ирина Валерьевна, выпускница ЛГУ им. А.С. Пушкина, Ленинградская область, Санкт-Петербург
Иванов Михаил Васильевич, дфн, профессор кафедры прикладной психологии ПГУПС, Санкт-Петербург
Казначеева Наталия Борисовна кпсxn, доцент кафедры прикладной психологии ПГУПС, Санкт-Петербург
Каплунович Илья Яковлевич, кпсxn, доцент Академии народного хозяйства и государственной службы при президенте Российской Федерации (Новгородский филиал), Великий Новгород
Каплунович Светлана Михайловна, кпн, Санкт-Петербургский государственный университет сервиса и экономики (Новгородский филиал), Великий Новгород
Карагачева Мария Валерьевна, кпсxn, доцент кафедры прикладной психологии ПГУПС, победитель городского конкурса кураторов студенческих групп в 2013 году, Санкт-Петербург
Касьяник Павел Моисеевич, кпсxn, зав.кафедрой инженерной педагогики и психологии института гуманитарного образования СПб ГПУ, Санкт-Петербург
Коваль Светлана Борисовна, учитель лицея № 143, Омск
Ковтун Галина Владимировна, учитель лицея №48 имени Александра Васильевича Суворова, аспирантка кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования Кубанского государственного университета, Краснодар
Козырева Татьяна Владимировна, кпн, доц.; Костромской государственный университет имени Н.А. Некрасова, Кострома

Комарова Александра Владимировна, кпсхн, доцент кафедры прикладной психологии ПГУПС, Санкт-Петербург

Кононова Ольга Борисовна, кпсхн, старший преподаватель кафедры прикладной психологии ПГУПС, Санкт-Петербург

Котенева Анна Эдуардовна, студентка ШПФ РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Котова Светлана Аркадьевна, кпн, доцент, зав.кафедрой педагогики начального образования и художественного развития ребенка Института детства РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Кочеткова Мария Тимофеевна, кбн, доц.; Псковский государственный университет, Псков

Крапивина Лариса Александровна, кпн, Свердловская региональная общественная детская организация «Каравелла», Екатеринбург

Кругликов Виктор Николаевич, дпн, доцент кафедры инженерной педагогики и психологии института гуманитарного образования СПб ГПУ, Санкт-Петербург

Куляпин Алексей Сергеевич, директор школы № 135, Пермь

Лактионов Иван Евгеньевич, студент, СПб ГПУ, Санкт-Петербург

Лебешева Анна Алексеевна, кафедра психологии развития Северо-Осетинского государственного педагогического института, Владикавказ

Логинова Елена Александровна, председатель Ульяновской региональной общественной организации «Союз дизайнеров», Ульяновск

Медведев Дмитрий Станиславович, дмн, доц.; Санкт-Петербургский филиал Российского нового университета, Санкт-Петербург

Миляева Виктория Владимировна, учитель лицея № 143, Омск

Миновская Ольга Владиславовна, кпн, доцент; Костромской государственный университет имени Н.А. Некрасова, Кострома

Мирошниченко Алексей Анатольевич, дпн, профессор; Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко, Глазов

Могучая Ирина Валентиновна, преподаватель педагогического колледжа № 4, Санкт-Петербург

Молдован Наталья Александровна, ассистент; Львовский национальный университет имени Ивана Франка, Украина, Львов

Мосейкова Анна Владимировна, педагог – организатор, школы № 3, Псковская область, г. Остров

Мотаевская Анна Павловна, преподаватель Черемховского педагогического колледжа, п. Черемховский, Иркутская область

Мыщикова Ксения Сергеевна, выпускница ЛГУ им. А.С.Пушкина, Ленинградская область, Санкт-Петербург

Нагавкина Людмила Серафимовна, кпн, доцент Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств, Санкт-Петербург

Николаева Елена Ивановна, дбн, профессор кафедры прикладной психологии ПГУПС, Санкт-Петербург

Новикова Александра Геннадьевна, кпн, доцент; Псковский государственный университет, Псков

Новикова Елена Сергеевна, старший преподаватель кафедры прикладной психологии ПГУПС, Санкт-Петербург

Оленникова Марина Васильевна, кпсхн, доцент кафедры инженерной педагогики и психологии института гуманитарного образования СПб ГПУ, Санкт-Петербург

Онищенко Элла Васильевна, дпн, профессор РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Осипова Елена Борисовна, старший преподаватель кафедры инженерной педагогики и психологии ИГО СПб ГПУ, Санкт-Петербург

Островски Анна, учитель, средняя школа наук и искусств, Лод, Израиль, Гедера

Павловец Галина Григорьевна, кпсхн, декан факультета психологии Северо-Осетинского государственного педагогического института, Владикавказ

Паршина Инна Алексеевна, студентка 2 курса психолого-педагогического факультета РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Петренко Татьяна Валентиновна, магистр русской филологии.; Донецкая специализированная школа № 11, Украина, Донецк

Петроченко Антон Владимирович, кпн, преподаватель ЛГУ им. А.С. Пушкина, Ленинградская область

Платонова Светлана Михайловна, кпн, доцент ЛГУ им. А.С. Пушкина, Ленинградская область

Поляков Сергей Данилович, дпн., профессор; УлГПУ им. И.Н. Ульянова, Ульяновск

Полякова Ольга Валериевна, педагог доп. образ., ГБОУ ДОД РМЭ «Дворец творчества детей и молодежи», Республика Марий Эл, Йошкар-Ола

Поутала Татьяна Вадимовна, учитель Народного училища, Финляндия, Мянсяля

Пырьев Евгений Александрович, кпсхн, доцент Оренбургского государственного педагогического университета, Оренбург

Ржанкова Ирина Владимировна, студентка заочного отделения психолого-педагогического факультета, РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Родионова Елена Анатольевна, кпсхн; кафедра инженерной педагогики и психологии института гуманитарного образования СПб ГПУ, Санкт-Петербург

Русалинова Алла Александровна, Почетный работник науки и техники, снс, НИИКСИ ф-та социологии СПбГУ, Санкт-Петербург

Савинова Людмила Юрьевна, кпн, доцент кафедры начального образования и художественного развития ребёнка Института детства РГПУ им А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Сапожникова Людмила Алексеевна, студентка 2 курса психолого-педагогического факультета РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Семёнова Людмила Борисовна, кпн, доцент; Псковский государственный университет, Псков

Ситников Валерий Леонидович, дпсхн, профессор, зав.кафедрой прикладной психологии ПГУПС, Санкт-Петербург

Скурская Мария Андреевна, воспитатель ДОУ №54 Приморского района, Санкт-Петербург

Скурская Наталья Витальевна, аспирант кафедры педагогики РГПУ им. А.И.Герцена

Слотина Татьяна Викторовна, кпсхн, доцент кафедры прикладной психологии ПГУПС, Санкт-Петербург

Смирнова Галина Эдуардовна, педагог внеклассного образования; отдел школьной жизни, мэрия г. Круа, Франция, Круа

Соколов Ричард Валентинович, ксн, академик Академии педагогических и социальных наук (АПСН), с.н.с. Москва

Соколова Наталия Валентиновна, экскурсовод и педагог-организатор в педагогическом музее А.С.Макаренко, УДО "Центр внешкольной работы им. А.С.Макаренко", Москва

Сорокин Анатолий Иванович, кфн, доцент кафедры теории и практики управления Российская академия народного хозяйства и государственной службы при президенте Российской Федерации, Новгородский филиал

Стреленко Анна Анатольевна, кпсхн, доцент кафедры психологии Витебского государственного университета им. П. Машерова, Беларусь, Витебск

Титова Елена Владимировна, дпн, профессор РГПУ им А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Тузова Вера Леонидовна, учитель нач. классов школы № 163, СПб

Фаррелл Джоан М., PhD, профессор, университет Индианы, США, Индианаполис

Хороших Валерия Викторовна, кпсхн, доцент кафедры инженерной педагогики и психологии института гуманитарного образования СПб ГПУ, Санкт-Петербург

Царева Надежда Павловна, кпн, доцент ЛОИРО, Санкт-Петербург

Чернова Галина Рафаиловна, кфн, доцент кафедры прикладной психологии ПГУПС, Санкт-Петербург

Чернякевич Елена Юрьевна, кпн, доцент РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Монгуш Чочагай Николаевна, аспирант кафедры психологии Санкт-Петербургского государственного архитектурно-строительного университета, Санкт-Петербург

Шилова Екатерина Альбертовна, кмн, доцент кафедры техносферной безопасности ПГУПС, Санкт-Петербург

Шихова Тамара Якимовна, кпн, доцент, ПГГПУ, Пермь

Шоу Айда, МА, директор по обучению, институт Схематерапии Мидвест США, Индианаполис

Шурупова Марина Федоровна, ксн., СПб Государственный Политехнический Университет, Санкт-Петербург

Юнтунен Ольга Андреевна, Финляндия, Хельсинки