ШКОЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
Научно-практический журнал

Зарегистрирован Комитетом Российской Федерации по печати. Свидетельство о регистрации средства массовой информации № 013973 от 31 июля 1995 г.

6'2012

Содержание

Социокультурные и педагогические контексты технологизации

Клепиков В.Н. «Три кита» современного воспитания 3

Ильин Г.Л. О бюрократизации и коррупции в отечественном образовании 9

Нурутдинова А.Р. Социальная болезнь японской жизни и системы образования 18

Концепции, модели, проекты

Лобок А.М. Школа нового поколения: философия, ориентиры, приоритеты 28

Остапенко А.А., Мишарева Н.Ю., Паскевич Н.Я., Ткач Д.С., Касатиков А.А., Хагуров Т.А. Сопряжённые образовательные системы: модели, структура, возможности 41

Кушнир А.М. Зачем нужны производственные технопарки и детско-взрослые образовательные производства в школе? 61

Дахин А.Н. Педагогика компетентности 67

Клепиков В.Н. Как числовые модели помогают в осмыслении окружающего мира? 78

Аствацатуров Г.О. Три уровня интерактивности в мультимедийной дидактике 83

Корнетов Г.Б. Общественно-активные школы 89

Карпов А.О. «Шаг в будущее»: от замысла до создания образовательной системы исследовательского типа 99

Хуторской А.В. Белл-Ланкастерская система взаимного обучения 107

Третьяк Т.М. Поддержка непрерывного профессионального роста педагогов в рамках профессионального сетевого сообщества 110

сплайн
информационный центр

105005, г. Москва,
ул. Бауманская, д. 5, стр.1
тел. 755-88-97

Редакция журнала в своей работе использует **лицензионную Справочную Правовую Систему КонсультантПлюс**. Услуги по обслуживанию Системы КонсультантПлюс оказывает информационный центр "Сплайн".

КОНСУЛЬТАНТ ПЛЮС

Экспертный совет
Бершадский М.Е., кандидат педагогических наук
Гузеев В.В., доктор педагогических наук
Кушнир А.М., кандидат психологических наук
Обухов А.С., кандидат психологических наук
Остапенко А.А., доктор педагогических наук
Новиков А.М., академик РАО
Прутченков А.С., доктор педагогических наук

Главный редактор
Алексей Кушнир

Редакторы
Елена Лосевская,
Евгений Пятаков

Ответственный секретарь
Светлана Лячина

Зав. производством
Любовь Кучмиёва

Корректор
Татьяна Денисьева

Вёрстка
Галина Нефёдова

© Все права на тексты принадлежат авторам. Перепечатка и копирование материалов журнала возможны с согласия автора в письменной форме

© Школьные технологии, 2012

Издательский дом «Народное образование», НИИ школьных технологий.
109341, Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2.
Тел.: (495) 345-59-00.
E-mail: kushnir@narodnoe.org

Внедрение и практика

Лебединцев В.Б. Разработка образовательной программы: проектирование процесса достижения результата 114

Адмиральская И.С., Кузовкова Ю.А. Реализация восстановительного подхода в образовательных учреждениях 120

Кобыща Е.И. Вызовы современности и необходимость реализации идеи тьюторского сопровождения 132

Буденкова Е.А. Онлайн-дискуссии: преимущества и методика проведения 140

Афанасьева Л.О., Поречная Е.А. Использование квест-технологии при проведении уроков в начальной школе 149

Экспертиза, измерения, диагностика

Резапкина Г.В. Мотивы и потребности подростков: от диагностики к развитию 160

Указатель статей, опубликованных в 2012 году 172

Издаётся при участии Издательского дома «Народное образование», Научно-исследовательского института школьных технологий, Москва.

Мнение редакции может не совпадать с мнением автора.
Ответственность за фактическое содержание материалов несёт автор.
Ответственность за соблюдение прав третьих лиц несёт автор.
Ответственность за содержание рекламных материалов несёт рекламодатель.

Продажа:

ООО «НИИ школьных технологий». 109341, г. Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2.
Многоканальный тел./факс: (495) 345-52-00. E-mail: market@narodnoe.org

Сопряжённые образовательные системы: модели, структура, возможности[1]

Андрей Александрович Остапенко,
профессор Кубанского государственного университета, доктор педагогических наук,

Наталья Юрьевна Мишарева,
директор Центра дополнительного образования детей «Малая академия» г. Краснодара,

Наталья Яковлевна Паскевич,
заместитель директора Центра дополнительного образования детей «Малая академия» г. Краснодара,

Дарья Сергеевна Ткач,
кандидат педагогических наук, методист Института переподготовки и повышения квалификации Кубанского государственного университета,

Протоиерей Алексей Анатольевич Касатиков,
преподаватель Екатеринодарской духовной семинарии, кандидат педагогических наук,

Темыр Айтечевич Хагуров,
профессор Кубанского государственного университета, доктор социологических наук

• сопряжённая образовательная система • теория педагогических систем • компоненты педагогической системы • педагогические модели • модель сопряжённой образовательной системы •

Теория педагогической системы Н.В. Кузьминой и её эволюция

Добротные гуманитарные теории чаще всего обладают предельной простотой и ясностью и с годами «обрастают» огромным количеством таких же простых и ясных прикладных аспектов. Это свидетельствует о верности и продуктивности таких теорий. К таковым принадлежит созданная почти сорок лет назад теория педагогических (впоследствии образовательных) систем Нины Васильевны Кузьминой. Одновременно с тем, что теория дополнялась и развивалась, она вторгалась во все сферы педагогической реальности: от дошкольной педагогики до педагогики профессионального и дополнительного образования. Напомним эволюцию этой теории, ибо она понадобится нам для дальнейших рассуждений.

В 1970 году Н.В. Кузьмина выделяет четыре стороны педагогического процесса: «В микроструктуре педагогического процесса всегда принимают участие четыре стороны.

A. Содержание информации (учебно-воспитательного материала), которое, будучи достоянием общества и его полномочного представителя в учебном заведении — педагога, должно стать достоянием воспитуемого.
B. Преподаватель — своеобразный посредник и источник информации.
C. Воспитуемый, учащийся, студент.
D. Средства передачи информации.

Особенностью каждой из сторон педагогического процес-

[1] Публикация осуществлена в рамках грантового проекта «Риски взросления в современной России» (грант Президента РФ, проект МД — 3625.2012.6, научн. рук. — проф. Т.А. Хагуров).

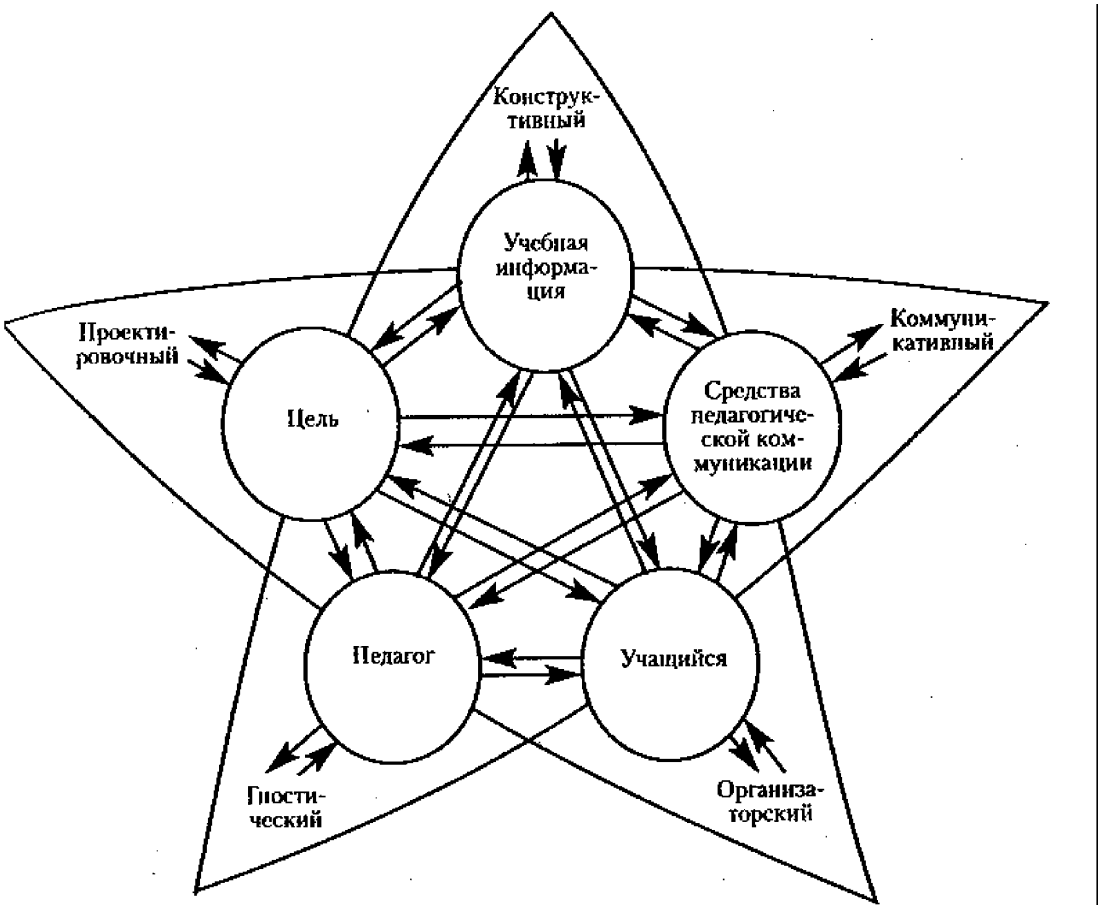

Рис. 1. Взаимосвязь структурных и функциональных компонентов педагогической системы (по Н.В. Кузьминой)

са является то, что они (стороны) существуют не только во взаимодействии, но и самостоятельно, независимо друг от друга»[2].

В цитируемой работе пока нет устоявшегося понятия «педагогическая система», и оно по тексту время от времени смешивается с понятием «педагогический процесс».

Впоследствии в работах Н.В. Кузьминой выкристаллизовывается понятие педагогической системы, выделяются её компоненты (уже пять, а не четыре). Наиболее наглядно и полно это выразилось в книге 1980 года[3] (переиздана в 2002 году[4]), в которой мы уже находим определение: «Педагогическую систему можно определить как множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчинённых целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей»[5]. Н.В. Кузьмина разводит понятия структурных и функциональных компонентов: «Структурные компоненты — это основные базовые характеристики педагогических систем, совокупность которых, собственно, образует эти системы, во-первых, и отличает от всех других (непедагогических) систем, во-вторых»[6]. К их числу относятся цели, учебная информация, средства педагогической коммуникации, педагоги и учащиеся. По мнению Н.В. Кузьминой, «названные компоненты необходимы и достаточны для создания педагогической системы. При исключении любого из них — нет системы»[7]:

«Функциональные компоненты — это устойчивые базовые связи основных структурных компонентов, возникающие в про-

[2] **Кузьмина Н.В.** Методы исследования педагогической деятельности. Л.: ЛГУ, 1970. С. 10.

[3] Методы системного педагогического исследования: Учеб. пособие / Под ред. Н.В. Кузьминой. Л.: ЛГУ, 1980.

[4] Там же.

[5] **Кузьмина Н.В.** Понятие «педагогической системы» и критерии её оценки // Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н.В. Кузьминой. М.: Народное образование, 2002. С. 11.

[6] Там же.

[7] Там же. С. 13.

цессе деятельности руководителей, педагогов, учащихся, они обусловливают движение, развитие, совершенствование педагогических систем и вследствие этого устойчивость, их жизнестойкость, выживаемость. В педагогических системах выделяются *гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организационный* функциональные компоненты»[8].

Выделение функциональных компонентов как раз и стало той самой продуктивной пятикомпонентной моделью, на базе которой было создано множество прикладных теорий, концепций и моделей как самой Н.В. Кузьминой, её учениками и последователями, так и исследователями, далёкими от ленинградско-петербургской психолого-педагогической школы, основателем которой был академик Б.Г. Ананьев.

Позднее Н.В. Кузьмина уточнит своё определение педагогической системы: «педагогическую систему можно определить как взаимосвязь структурных и функциональных элементов, подчинённых целям формирования в личности учащегося готовности к самостоятельному, ответственному и продуктивному решению задач в последующей системе»[9]. В 1980–1990-х годах пятимерная (пятикомпонентная) модель Н.В. Кузьминой была широко признана, многократно опубликована. Как методологическая идея она была положена в основание множества диссертационных исследований. Большинство исследователей отмечают полноту этой модели. Разве что в работах В.А. Якунина мы находим корректное указание на некоторую неполноту пяти компонентов системы. Он замечает, что «функциональная модель управления педагогическими системами, построенная Н.В. Кузьминой, требует некоторого дополнения и уточнения как в отношении её полноты, т.е. состава выделенных в ней функций, так и в части содержательной интерпретации отдельных из них»[10]. Так, он указывает на отсутствие в построениях Н.В. Кузьминой двух функций: 1) прогнозирования, 2) контроля и оценки. В последних публикациях Н.В. Кузьминой, посвящённых разработке акмеологических построений, пятикомпонентную модель сменила семикомпонентная. Добавились два структурных и два функциональных компонента: *оценочный и прогностический*. В результате схематически состав структурных и функциональных компонентов педагогической системы стал выглядеть так[11]:

Рис. 2

А состав функциональных компонентов обрёл следующий вид[12]:

Рис. 3

[8] Там же. С. 16.

[9] **Кузьмина Н.В.** Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М.: Высш. шк., 1989. С. 13–14.

[10] **Якунин В.А.** Обучение как процесс управления. Психологические аспекты. Л.: ЛГУ, 1988. С. 19; **Якунин В.А.** Педагогическая психология: Учеб. пособие. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2000. С. 23.

[11] **Кузьмина (Головко-Гаршина) Н.В.** Предмет акмеологии. СПб.: Политехника, 2002. С. 145.

[12] Там же. С. 151.

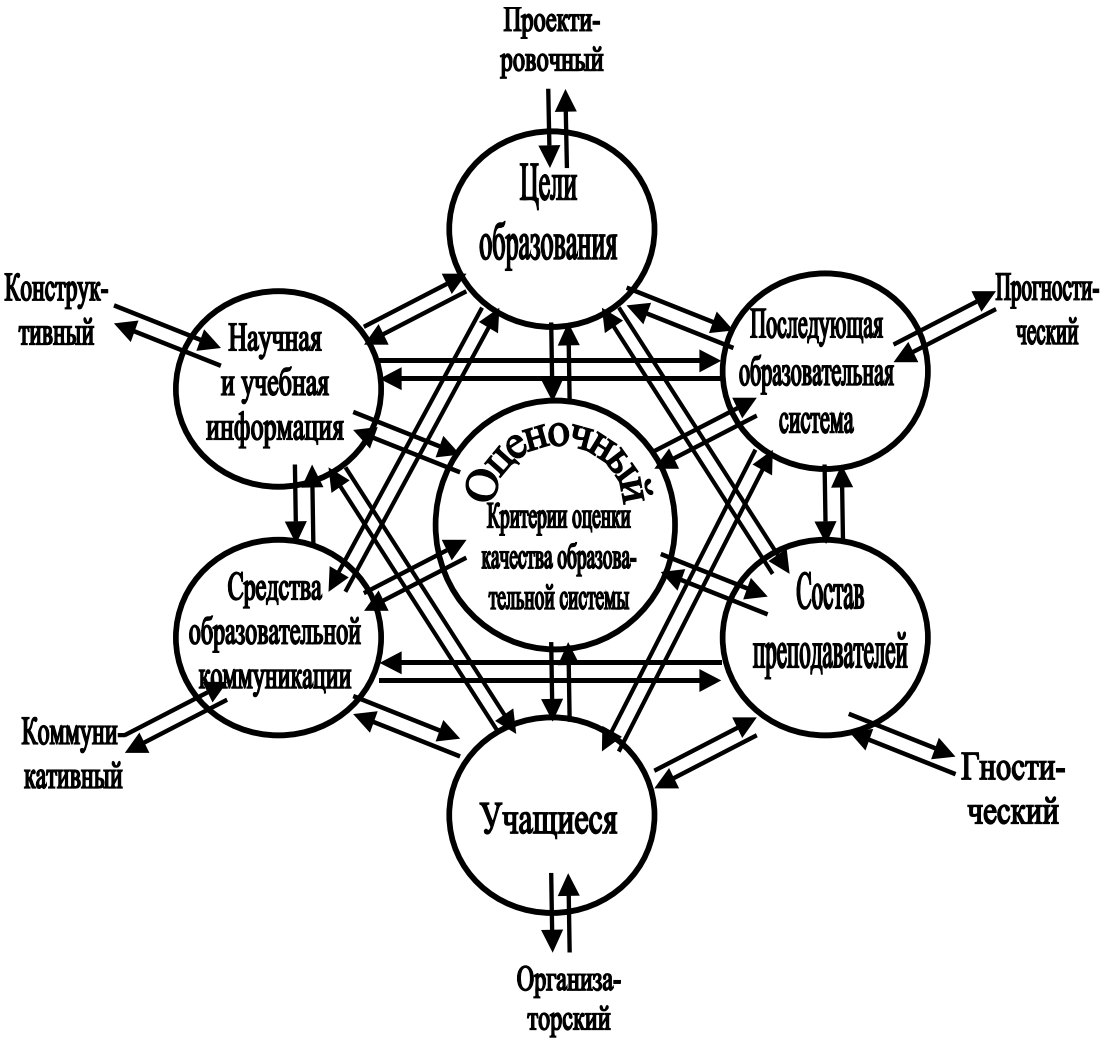

Рис. 4. Уточнённая модель взаимосвязи структурных и функциональных компонентов педагогической системы (по Н.В. Кузьминой)

Сведём два последних рисунка в один по образцу того, как это было сделано Н.В. Кузьминой для пятикомпонентной модели.

В таком виде модель, видимо, можно считать завершённой и полной.

Сведём в единую хронологическую таблицу этапы эволюции теории педагогической системы Н.В. Кузьминой.

Таблица 1

	1970-е	**1980-е**	**1990-е**	**2000-е**
Определение педагогической системы	Употребляет понятие «педагогический» процесс	Педагогическая система — множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчинённых целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей.	Педагогическая система — взаимосвязь структурных и функциональных элементов, подчинённых целям формирования в личности учащегося готовности к самостоятельному, ответственному и продуктивному решению задач в последующей системе	Употребляет понятие «образовательная система»

Структурные и функциональные компоненты			
		1. Цель	1. Цели образования
		Проектировочный	
	1. Содержание информации	2. Учебная информация	2. Научная и учебная информация
		Конструктивный	
			3. Последующая образовательная система
			Прогностический
	2. Преподаватель	3. Педагог	4. Состав преподавателей
		Гностический	
	3. Учащийся	4. Учащийся	5. Учащиеся
		Организаторский	
	4. Средства передачи информации	5. Средства педагогической коммуникации	6. Средства образовательной коммуникации
		Коммуникативный	
			7. Критерии оценки качества образовательной системы
			Оценочный

В разные годы на базе этой многомерной теоретической модели были осуществлены различные прикладные исследования, результатом которых стали педагогические модели, созданные как самой Н.В. Кузьминой, так и её учениками и последователями. Наибольшее количество их было создано в то время, когда теоретическая модель была пятикомпонентной. Это даёт возможность доработать созданные в 80–90-е годы XX века модели до семи компонентов, что соответствует современному состоянию исследований школы Н.В. Кузьминой.

Но мы сейчас пойдём иным путём.

Понятие сопряжённой образовательной системы и её структура

Полноценным компонентом существующей образовательной системы Н.В. Кузьмина считает последующую образовательную систему. На подготовку ученика к образованию в ней и направлена деятельность педагога. Сегодня реалии таковы, что предыдущая и последующая образовательные системы зачастую совмещены в рамках одной территории, а иногда в рамках одного образовательного учреждения. Ещё недавно такие учреждения называли *педагогическими комплексами* (жаль, что это название исключили из современных нормативных документов).

Какие только педагогические комплексы ни возникали в эпоху *реальной* педагогической инноватики 90-х! «Школа-сад», «школа-вуз» были чуть ли не в каждом крупном городе. Эти комплексы были необычны тем, что в них зачастую одни и те же педагоги обеспечивали организацию образовательного процесса в разных подразделениях комплекса, одни и те же ученики осваивали азы вузовских наук, продолжая школьное образование.

Особое место среди многообразия живого педагогического поиска занимали комплексы, которые были направлены на подготов-

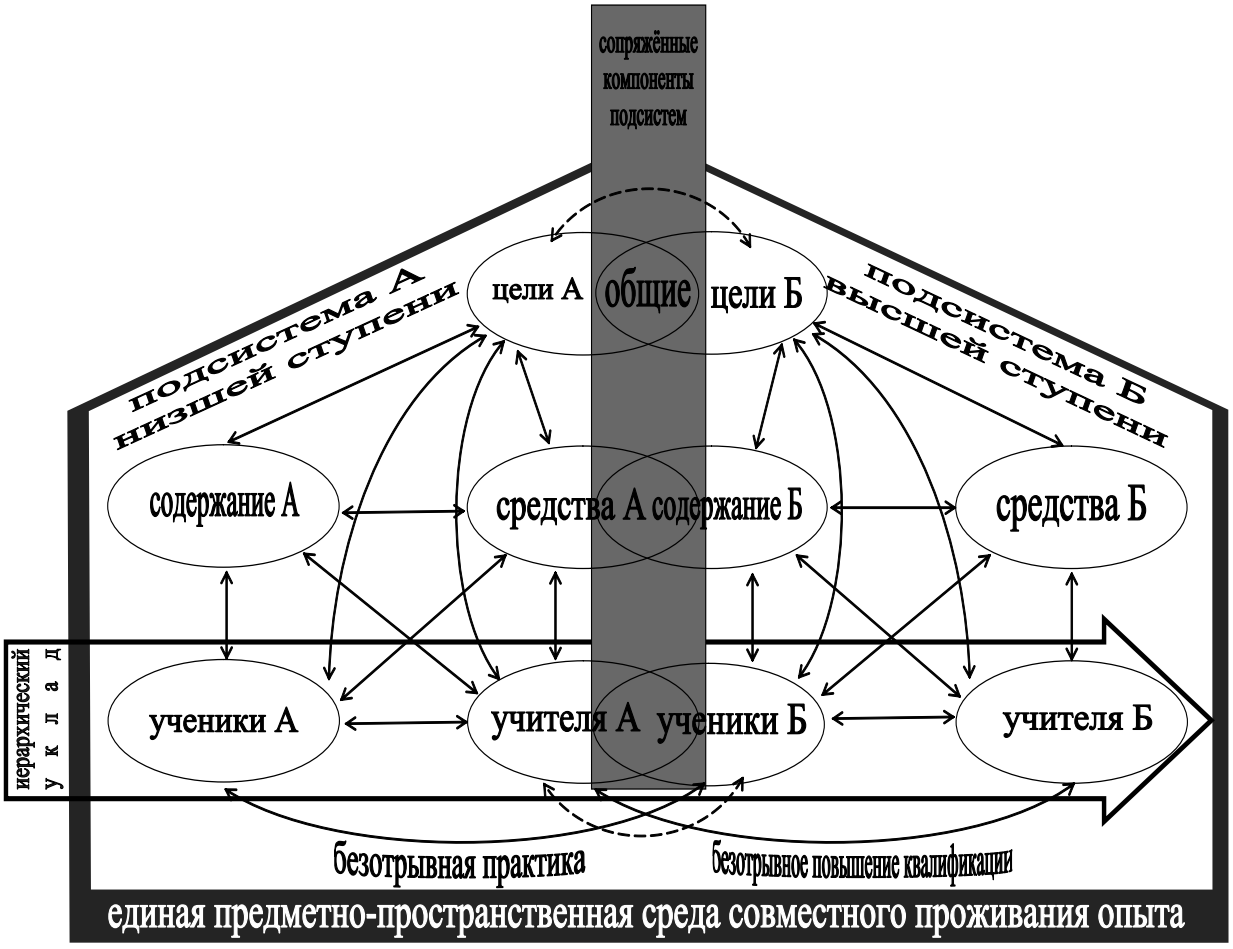

Рис. 5. Модель сопряжённой образовательной системы профессионального педагогического образования

ку педагогов. Вспомним известный на весь СССР опыт руководимого академиком И.А. Зязюном Полтавского пединститута по подготовке сельских учителей, которых отбирали ещё со школьной скамьи. Потом педвузы и педколледжи уже повсеместно включали в свой состав базовые детские сады и школы. Широко известна интереснейшая работа ещё недавно массово существовавших сельских и городских педагогических гимназий и педагогических лицеев, включавших своих воспитанников в реальную педагогическую работу с младшими учениками или дошколятами.

Эти непохожие друг на друга педагогически ориентированные учебные комплексы обладали целым рядом схожих черт, главная из которых — это *двоякая роль педагогически ориентируемого воспитанника* — он одновременно и ученик, и учитель для младшего. Он одновременно участник *двух разных* образовательных систем. В одной он ведомый, обучаемый и воспитуемый, в другой — ведущий, обучающий и воспитывающий. И эти разные роли *одновременны*. Не когда-то он перейдёт в последующую педагогическую систему в иной роли, а сегодня он совмещает эти роли в *педагогизированной сопряжённой образовательной системе*. Понятие «сопряжённая педагогическая система» впервые введено в исследовании Д.С. Ткач[13].

Построим модель такой сопряжённой образовательной системы и разберёмся подробно во всех её компонентах.

Сопряжённые образовательные системы состоят из двух самостоятельных образо-

[13] **Ткач Д.С.** Организационно-педагогические условия формирования профессиональной компетентности педагога-психолога в комплексе «сельский педагогический лицей – педагогический вуз»: дис. … канд. пед. наук. Краснодар, 2007. С. 5; **Ткач Д.С.** Можно ли подготовить сельского педагога, не выезжая в город? // Народное образование. 2007. № 7. С. 127–130.

вательных подсистем (каждая из которых имеет все признаки самостоятельной системы) разного уровня. Педсистему Б, которая занята педагогической подготовкой (или отбором, или ориентацией) назовём *подсистемой высшей ступени*. Педсистему А, учеников[14] (воспитанников) которой время от времени учат (воспитывают) ученики подсистемы Б, назовём *подсистемой низшей ступени*.

Эти две подсистемы сопрягаются трояко.

Первое сопряжение. Ученики подсистемы Б время от времени выступают в роли учителей в подсистеме А. Это вовсе не означает, что они полностью заменяют собой учителей подсистемы А. Они скорее выступают в роли учителей-практикантов, пробующих свои силы или нарабатывающих своё мастерство. Таким образом, учитель-практикант — это двоякая роль, сопрягающая две подсистемы. Учитель подсистемы низшей ступени тоже может быть в двоякой сопрягающей систему роли — просто учителя в своей подсистеме и учителя-наставника (учителя-методиста) в подсистеме высшей ступени.

Второе сопряжение. Для того чтобы быть успешным учителем-практикантом, необходимо предварительно овладеть некими педагогическими средствами. Этими средствами, необходимыми для успешной деятельности в подсистеме А, практикант овладевает в подсистеме Б, где они являются частью учебного содержания. В подсистеме Б с этими средствами знакомятся и познают их, а в подсистеме А — их применяют и нарабатывают. То, что составляет часть содержания (педагогического, методического) подсистемы Б, становится средством для системы А. Совершенно очевидно, что не всё это содержание составляют педагогические средства.

Третье сопряжение составляют совместные образовательные цели. Это, как правило, стратегические цели (сверхзадачи, как их называл бы К.С. Станиславский). Так, например, стратегическая цель советского образования — это «формирование всесторонне развитой гармоничной личности», цель религиозного православного образования — это «восстановление человека по Образу Христа». Цели этого уровня едины и сопряжены для всех подсистем (от детсадовских до послевузовских), тогда как тактические цели и задачи могут и должны отличаться.

Отличительная черта сопряжённой образовательной системы — это сквозная педагогизация отношений всех участников образовательного процесса. Доминанта заботы и даяния (а не потребления), доминанта на другого (а не на себя) — главный признак педагогизированных образовательных систем. Такие системы принципиально не могут быть системами, предоставляющими образовательные услуги. Это системы даяния, а не потребления. Это системы служения и блага, а не системы образовательных услуг. Именно это, на наш взгляд, стало главным фактором исчезновения педагогических комплексов. Превращение сферы образования в сферу услуг (а значит, потребления) не может сочетаться с идеей педагогизации (даяния другому) — ключевого принципа сопряжённых образовательных систем.

Кроме трёх перечисленных сопряжений такие системы обладают двумя факторами сопряжения неявных факторов педагогической реальности:

1) *единая предметно-пространственная среда совместного проживания опыта*;
2) *иерархический педагогический уклад*.

Другими словами, обе подсистемы располагаются, как правило, в одном педагогическом пространстве (в одних зданиях и помещениях, на одной территории и т.д.), составляя единый педагогический организм многоступенчатого педагогического комплекса с широкой иерархической сетью наставничества и шефской помощи.

Таким образом, ***сопряжённой*** *называется основанная на принципе педагогизации отношений образовательная система, состоящая из двух иерархически связанных подсистем, в которых возможно сопряжение:*

1) образовательных целей обеих подсистем;
2) средств низшей подсистемы с содержанием высшей;

[14] Далее слова «ученик» и «учат» будем употреблять в самом широком смысле, подразумевая и учеников, и воспитанников, и студентов, и слушателей повышения квалификации и др.

3) социальных ролей учеников высшей подсистемы с ролью педагога-практиканта в низшей в условиях единой предметно-пространственной среды совместного проживания опыта и иерархического педагогического уклада.

Далее рассмотрим педагогические возможности различных вариантов реализации идеи сопряжённой образовательной системы в условиях профессионального, религиозного и дополнительного образования.

Модели сопряжённых образовательных систем

Сопряжённая образовательная система профессионального педагогического образования

Изменения в социально-экономическом развитии общества затрагивают молодёжную среду и обостряют образовательные проблемы на селе. В нашей стране более 60% общеобразовательных школ находятся в сельской местности. В связи с этим возрастает потребность в подготовке педагогов-психологов, адаптированных к работе в сельских условиях. Традиционная система педагогического образования во многом не учитывает специфику сельских школ. Анализ подготовки педагогов свидетельствует, что потребность государства в педагогических кадрах для сельской школы не соответствует возможностям абитуриентов из сельской местности получить высшее педагогическое образование. Большинство выпускников педвузов не работает по специальности, не имея либо жилья, либо достойной зарплаты. При этом значительная часть педагогически склонных выпускников школ, лицеев, удалённых от педвузов и педколледжей, не имеет материальной возможности выехать в город для получения желаемого педагогического образования.

Одно из решений проблемы состоит, на наш взгляд, в том, чтобы территориально приблизить потенциальных абитуриентов к получению среднего, высшего и послевузовского педагогического образования путём *создания сети филиалов и представительств педвузов по всей территории федерального округа, а также сети профильных школ педагогической направленности, педагогических лицеев и педагогических гимназий, на базе которых и могли бы существовать филиалы и представительства вузов и ссузов.* Сегодняшняя модернизация высшего профессионального образования и курс на укрупнение вузов, скорее всего, нам этого не позволят.

Традиционная система подготовки специалистов образования избыточно теоретизирована, стандарты подготовки педагогов-психологов носят консервативный негибкий характер и не предусматривают достаточного объёма практических знаний, а педагогическая практика фрагментарна. Поэтому возникла необходимость разработать педагогическую систему, позволяющую создать компенсирующий механизм достижения высокого уровня профессиональной компетентности выпускника вуза для работы в сельских школах. Это оказалось возможным реализовать в образовательной системе «сельский педагогический лицей — педагогический вуз». Важно лишь, чтобы педагогическая практика носила «сквозной» характер и шла параллельно с изучением теории.

Обеспечить такой подход к профессиональной подготовке будущих педагогов-психологов можно в условиях комплекса, расположенного в пространстве сельского социума.

В 1994 году в станице Азовская Северского района Краснодарского края был создан Азовский экспериментальный социально-педагогический комплекс (с 2000 года Азовский государственный педагогический лицей), где совместно с Шуйским государственным педагогическим университетом, специализирующимся на подготовке педагогов для села, создана *сопряжённая образовательная система* «сельский педагогический лицей — педагогический вуз». Сопряжённость при этом рассматривалась как взаимная связь, неразрывность структурных компонентов школьной и вузовской подсистем.

В толковом словаре С.И. Ожегова находим, что «сопряжённый» значит «взаимосвязанный». В техническом черчении сопряжением называют плавный переход от одной линии в другую. Определив точки сопряже-

ния двух педсистем А и Б, мы получили возможность создать единое образовательное пространство становления будущего педагога качественно иного уровня. При этом важно то, что взаимодействующие самостоятельные образовательные подсистемы высшей и низшей ступеней при сопряжении не утрачивают свою идентичность, в то время как их общие возможности создания уникального образовательного (педагогического) пространства значительно расширяются. Параллельные процессы имеют место и на уровне культуры.

По мнению М.М. Бахтина, при диалогической встрече две культуры (в нашем случае, школьная и студенческая) не сливаются и не смешиваются, каждая сохраняет своё единство и открытую целостность, но при этом они взаимно обогащаются. Таким образом, взаимодействие различных педагогических систем не только не приводит к нивелированию их специфики, но и обогащает потенциал образовательного пространства в целом, усиливает жизнеспособность их компонентов и даёт возможность создать особую педагогическую среду.

Популярная модель университетских комплексов такого сопряжения не предполагает, ведь масштабы школы ничтожно малы по сравнению с университетом, что и не позволяет ей быть базовым учреждением. Вуз приближает школу к себе, ограничиваясь, как правило, заключением договоров с образовательными учреждениями, обеспечивающими подготовку абитуриентов, и предоставлением учебных помещений для проведения курсов.

В нашем варианте, в условиях небольшой сельской школы педагогического профиля и представительства педагогического вуза, эти системы сопоставимы и могут быть сопряжены. Каждая из подсистем представляет собой уникальное сочетание условий для создания единой предметно-пространственной среды совместного проживания опыта и педагогического уклада, пронизывающего педагогическую реальность всей системы в целом.

Предложенная нами модель сопряжённой образовательной системы профессионального педагогического образования состоит из двух подсистем — школьной и вузовской, включающих ряд структурных и функциональных компонентов. Соблюдение принципа преемственности при моделировании такой системы создаёт условия

Рис. 6. Модель сопряжённой образовательной системы «сельский педагогический лицей — педагогический вуз»

для пересечения структурных компонентов каждой образовательной подсистемы: целевого, содержательного и ролевого компонентов, что обеспечивает высокую степень взаимной доступности и обмена ресурсами подсистем.

Сопряжение двух подсистем происходит путём определения единых целей, взаимодополнения содержательного компонента и даёт возможность участникам учебно-воспитательного процесса находиться в подвижных, взаимно заменяющих ролях. Смена ролей (которая обеспечивается первым сопряжением) позволяет расширить спектр осваиваемых моделей поведения. Обогащается индивидуальный социальный и профессиональный опыт всех участников педагогического процесса, формируется спектр умений, необходимых для продуктивного взаимодействия как внутри системы, так и вне её.

Таблица 2

Компоненты сопряжённой образовательной системы комплекса «сельский педагогический лицей — педагогический вуз»

	Лицей	**Вуз**	
Цели	Развитие педагогической одарённости, подготовка к будущей профессиональной психолого-педагогической деятельности	Отбор педагогически одарённых выпускников. Подготовка конкурентоспособного компетентного специалиста образования	**Цели**
Общие цели Раннее выявление педагогически одарённых детей, развитие устойчивой мотивации, подготовка к профессиональной психолого-педагогической деятельности и развитие профессиональной компетентности будущего педагога-психолога путём активного включения в учебно-воспитательный процесс комплекса			
Содержание	Традиционное, соответствует социально-педагогическому профилю. Введение профильных курсов «Основы психолого-педагогических знаний», «Педагогическое мастерство», Организация педагогической практики для учащихся профильных классов лицея	Общекультурный, естественно-научный и специальный компоненты Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по специальности 050706.65 — педагогика и психология с дополнительной специальностью 050711.65 социальная педагогика	**Содержание**
Средства	Педагогизация уклада посредством «доминаты на другого», взаимозабота, взаимообучение, разновозрастная организация	Система конвейерно-циклового обучения, как адаптированная к вузу модель концентрированного обучения	**Средства**
Традиционные педагогические методики и технологии и, частично совпадающие, школьные средства, изучение которых составляет часть профессионального компонента вузовского содержания			
Ученики	Смешанный контингент учащихся лицея, включающий социально адаптированных учеников, имеющих педагогические наклонности и желание связать свою жизнь с педагогической деятельностью, и учащихся, ориентированных на другие профили		
Чередование педагогических ролей (дублёра учителя, помощника школьного психолога, социального педагога, педагога-организатора) в социально-ролевой структуре комплекса позволяет учащимся — получить дополнительного взрослого; студенту — выступать учителем, психологом, организатором; педагогу — наставником студента; преподавателю вуза — постоянным источником безотрывного повышения квалификации			
		Педагогический состав вуза включает в себя преподавателей, работающих в условиях комплекса постоянно, и преподавателей ШГПУ, осуществляющих подготовку студентов и повышение квалификации педагогов лицея, в период осенних, весенних и летних сессий	**Преподаватели**

Целесообразность функционирования комплекса «сельский педагогический лицей — педагогический вуз» проявляется в гармоничном совмещении теоретической профессиональной подготовки и практической психолого-педагогической деятельности; в возможности накопления профессионального педагогического опыта; в качественно ином уровне формирования профессиональной компетентности в условиях постоянной включённости студентов в педагогический процесс сельской школы. Этому способствуют организационно-педагогические условия образовательной системы комплекса «лицей-вуз». Перечислим их.

1. Сельский однокомплектный (без параллельных классов) лицей, удалённый от центра региона, — социокультурный центр сельского поселения.

2. Социально-педагогический профиль лицея предполагает раннее выявление педагогически одарённых детей посредством педагогизации школьной среды и отбора педагогически одарённых детей в 10–11-е педагогические классы.

3. Единые территориальные условия комплекса (совместные здания и помещения, единая библиотека) позволяют учащимся лицея ежедневно наблюдать за организацией вузовского обучения (совместные конференции, педагогические олимпиады); студентам иметь безотрывную непрерывную практику и быть соучастниками учебно-воспитательного процесса, учителям — безотрывное повышение квалификации с профессорско-преподавательским составом вуза.

4. Небольшое количество студентов (одна группа на каждом курсе), позволяющее индивидуализировать педагогическую подготовку студентов путём чередования педагогических ролей (помощник куратора, социального педагога, психолога, педагога-организатора и т.д.). Двойная взаимно дополняющая роль студента, с одной стороны, создаёт благоприятные условия для синтеза профессиональных психолого-педагогических и методических знаний в условиях реального педагогического социума, позволяет педагогическому коллективу университета организовать мониторинг развития профессиональной компетентности *каждого* студента, а с другой — обеспечивает постоянную психолого-педагогическую и организаторскую помощь педагогическому коллективу в организации учебно-воспитательного процесса внутри комплекса.

5. Система обучения студентов в режиме конвейерно-циклового обучения («погружения» в предметы с рассредоточенной в течение учебного года экзаменационной сессией) позволяет интенсифицировать учебный процесс и высвободить учебное время для увеличения объёмов непрерывной педагогической практики.

6. Единая (и для лицеистов, и для студентов) широкая сфера дополнительного образования (кружки, секции, студии, ансамбли, клубы) даёт дополнительную возможность педагогизации образовательной среды комплекса.

7. Совместная ежегодная выездная школа (в сентябре в условиях приморского лагеря труда и отдыха) как среда обретения педагогического опыта позволяет раскрыть внутренний потенциал и творческие способности каждого ученика и студента, а также определить стратегию жизни коллектива на долгую перспективу.

8. Система взаимообучения, при которой забота о другом становится средством нравственного становления учащихся и студентов.

9. Система студенческо-ученического самоуправления в комплексе даёт участникам этого процесса возможность максимально проявить себя в различных сферах деятельности и выработать принципы совместной работы.

10. Непрерывная педагогическая практика студентов — системообразующий фактор профессиональной подготовки педагога-психолога, ибо обеспечивает интенсивный процесс формирования профессиональных умений, способностей и профессионально значимых личностных качеств. Непрерывная педагогическая практика в условиях сопряжённой педагогической модели «школа — вуз» выступает основой целостности поэтапного развития социально-педагогической зрелости будущего педагога и обеспечивает единство теоретического и прак-

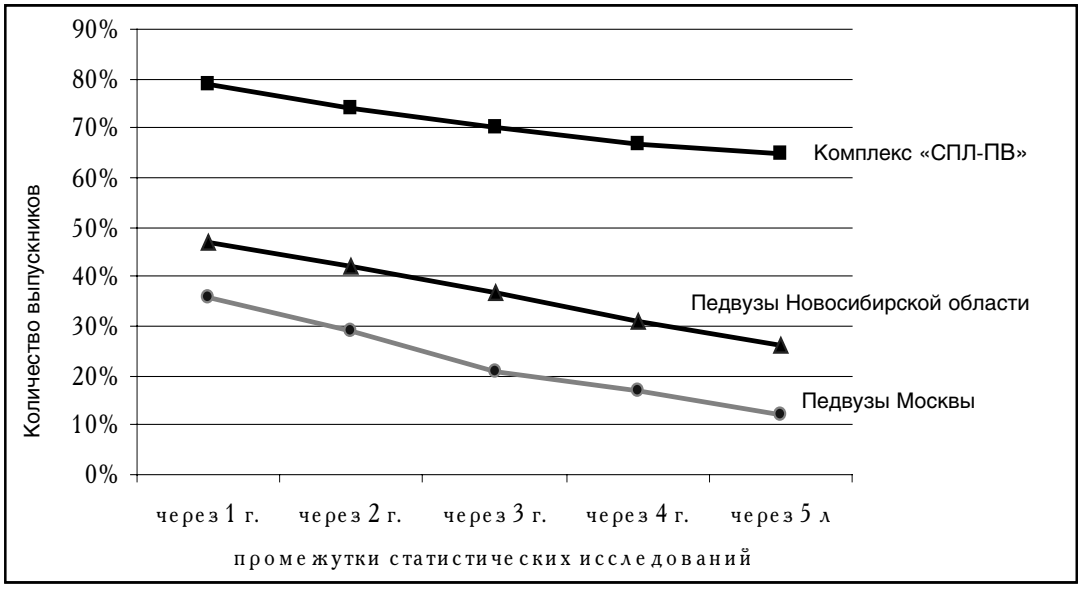

Рис. 7

тического подходов как условия повышения качества подготовки специалиста.

Таким образом, образовательную систему комплекса «сельский педагогический лицей — педагогический вуз» характеризуют открытость и целенаправленность, единство и целостность, взаимосвязь и взаимозависимость её компонентов, структурность и результативность. Обучение будущих педагогов-психологов в условиях сопряжённой педагогической системы «лицей-вуз» позволяет сформировать устойчивую мотивацию, направленность на педагогическую профессию, высокий уровень профессиональной компетентности выпускников, а особая педагогическая среда — единое ценностно-смысловое и мотивационное поле развития педагогической зрелости и профессионального мастерства как студентов, так и педагогов.

Пятнадцатилетний опыт работы подтвердил жизнеспособность модели. Об этом свидетельствуют показатели количества выпускников, сохраняющих верность педагогической профессии. Количество выпускников, работающих в школе, в целом падает, но наши показатели оказались в два-три раза выше показателей крупных педвузов страны. Сравнительный анализ методом отсроченного контроля количества выпускников педагогических вузов, работающих по специальности в течение пяти лет после окончания вуза, показал, что через пять лет профессиональной деятельности верными педагогической профессии остаются 27% выпускников педвузов Новосибирской области, 12% — г. Москвы[15] и 65% выпускников нашего комплекса.

Сопряжённая образовательная система религиозного образования

Если предыдущие модели сопряжённой образовательной системы были реализованы и доказали свою жизнеспособность, то модель организации подготовки катехизаторов для нужд Русской Православной церкви пока лишь обсуждается как возможная.

Начиная с середины 1980-х годов Русская Православная Церковь избавлена от государственно-атеистического гнёта. Но наследие атеистической эпохи не изжито до конца ещё до сих пор. Главное, в чём оно выражается, — крайне низкий уровень духовной просвещённости российских людей. Подавляющее большинство наших граждан считают себя людьми православными и имеют высокую степень доверия к Русской Православной Церкви, но при этом, зачастую не отдавая себе отчёта, имеют крайне далёкие от Православия представления о духовной жизни, а зачастую и просто не совместимые с ним.

[15] По данным сайта http://webmoskva.ru.

В настоящее время, когда открыто много новых православных приходов, когда во многом воссоздана внутренняя инфраструктура Русской Православной Церкви, когда решены многие первостепенные задачи, перед русским православием встаёт во всём объёме важнейшая задача — донести до широких масс людей не только положительный образ Православной Церкви, но и истины Православия, не исполняя которые в своей жизни, человек не может считаться православным. Веровать во что-либо — значит, что-либо принимать как истину. А принятие в качестве истины означает исполнение принятого. Глава Церкви, наш Спаситель Иисус Христос, поставил перед Своими учениками, к числу которых принадлежат все члены Церкви Христовой, великую педагогическую задачу: «идите, научите все народы, крестя их во имя Отца и Сына и Святого Духа, уча их соблюдать всё, что Я повелел вам» (Мф. 28, 19–20).

Церковь всегда во все времена решала эту задачу. Но теперь пришло время решать её в очень большом объёме. Исполнение всякого дела для христианина представляется сочетанием силы Божией, ибо по слову Самого Христа «без Меня не можете делать ничего» (Мф. 15, 5), и усилий, прилагаемых к делу самим человеком, поскольку «от дней же Иоанна Крестителя до ныне Царство Небесное силою берётся, и употребляющие усилие восхищают его» (Мф. 11, 12). Поэтому нет ничего удивительного, что к решению задачи, поставленной Самим Господом, мы прилагаем свои человеческие усилия, применяя данные, накопленные человеческой наукой, в данном случае — педагогикой.

Церковь Христову вообще следует рассматривать как великую педагогическую систему, призванную передать всем людям мира то знание и те средства, которые доставляют каждому человеку великий дар Божий — победу над своей греховностью и вечную жизнь. Наша задача — приложить усилия, с помощью которых наилучшим образом знания и средства, помогающие спасению людей, будут доноситься до новых людей, а затем восприниматься ими.

В настоящее время во многих епархиях Русской Православной Церкви предпринимаются усилия для развития системы духовного просвещения населения. Решениями священноначалия на приходах вводятся должности приходских катехизаторов, то есть людей, которые должны проводить с вновь приходящими в Церковь людьми огласительные (катехизические) беседы, наставляя их в основах Православия. До каждого из них необходимо донести истину православной веры. Именно эту задачу и предстоит решать приходским катехизаторам. Однако не секрет, что человек, поставленный на эту должность, сам должен быть достаточно подготовлен. Для подготовки катехизаторов открываются специальные курсы, как правило, при уже существующих образовательных учреждениях Русской Православной Церкви — духовных академиях, семинариях, богословских университетах и институтах.

Таким образом, перед Русской Православной Церковью встают две *сопряжённые* педагогические задачи:
а) подготовка достаточного количества грамотных катехизаторов;
б) просвещение через подготовленных к этому катехизаторов огромного количества приходящих в православные храмы людей.

Совершенно логично предположить, что для решения двух сопряжённых педагогических задач следует применить создаваемую для этих целей сопряжённую педагогическую систему, которая, с одной стороны, решала бы задачу подготовки кадров катехизаторов, с другой стороны, решала бы задачу духовного просвещения населения.

Прошедший 5 декабря 2011 года в Московской православной духовной академии научно-практический семинар «Проблемы катехизаторского образования и пути их решения» показал, что для решения задачи катехизации огромного количества как крещённых, так и некрещённых людей необходимо создание соответствующей *сопряжённой образовательной системы, состоящей из двух подсистем: подсистемы подготовки кадров катехизаторов и подсистемы просвещения (катехизации) населения*.

Первую предполагаемую подсистему подготовки кадров катехизаторов (подсистема высшей ступени) определяют следующие компоненты.

1. Цель — подготовка будущих катехизаторов, то есть людей, способных приводить других людей к *воцерковлению*, то есть к благодатной жизни во Христе.

2. Содержание образования (обучения и воспитания) — учебная информация и система отношений учителей и учеников, восприняв которые ученик приобретает качества катехизатора, то есть качества, необходимые для *воцерковления* других людей.

3. Средства образования (обучения и воспитания) — комплекс учебных и иных пособий, а также система мероприятий и упражнений, способствующих приобретению учениками необходимых качеств катехизатора, то есть качеств, необходимых для *воцерковления* других людей.

4. Учащиеся — будущие катехизаторы, то есть люди, способные приводить других людей к *воцерковлению*, к благодатной жизни во Христе.

5. Учителя — члены педагогического коллектива курсов подготовки катехизаторов, в общении с которыми слушатели курсов приобретают качества катехизатора, то есть качества, необходимые для *воцерковления* других людей.

Во второй подсистеме катехизации населения (подсистема низшей ступени) компоненты таковы.

1. Цель — привести людей, до этого далёких от Православной Церкви и церковной жизни, к *воцерковлению*, то есть к благодатной жизни во Христе.

2. Учащиеся — люди, далёкие от Православной Церкви и церковной жизни, которых следует приводить к *воцерковлению*, то есть к благодатной жизни во Христе.

3. Содержание образования (обучения и воспитания) — учебная информация и система отношений катехизаторов и людей, далёких от Православной Церкви и церковной жизни, восприняв которые от катехизаторов, эти люди *воцерковляются*.

4. Средства образования (обучения и воспитания) — комплекс учебных и иных пособий, а также система мероприятий и упражнений, способствующих *воцерковлению* людей, далёких от Православной Церкви и церковной жизни.

5. Учителя — катехизаторы, в общении с которыми люди, далёкие от Православной Церкви и церковной жизни, *воцерковляются*.

Как видим, одни и те же люди (катехизаторы) принимают участие в двух образовательных подсистемах, выступая в первой из них в роли обучаемых, а во второй — в роли учителей, тем самым, сопрягая эти подсистемы. При этом очевидно, что именно *воцерковление* людей, далёких от Православной Церкви, — это сверхзадача, конечная цель, общая для обеих педагогических систем. Мера достижения этой главной цели — главный критерий оценки эффективности деятельности и той и другой подсистемы.

Несомненно, что при успешной деятельности этой сопряжённой педагогической системы плоды её деятельности будут распространяться и за границы самой педагогической системы. Это характерно для любой правильной педагогической деятельности. Ведь каждый человек, оказавшийся в сфере действия педагогической системы и воспринявший преподаваемые знания и систему отношений, несёт их дальше, распространяя их в той или иной степени при общении с другими людьми.

Но если в обычном случае это, как правило, ограничивается лишь полезными знаниями и навыками в частных областях жизни, то в этом случае преподаваемые с помощью нашей педагогической системы знания и система отношений способствуют изменению к лучшему самых глубинных основ человеческой жизни. Это приводит к исправлению многих сторон жизни, которые в настоящий момент являются источниками весьма существенных проблем общества. Духовное образование и воспитание, распространяемые этой сопряжённой педагогической системой, устанавливают основы нравственности, избавляют от многих пороков и делают жизнь каждого человека и общества в целом лучше, чище и безопаснее.

Рис. 8. Модель сопряжённой образовательной системы подготовки катехизаторов

Сопряжённая образовательная система одновременного развития педагогических и творческих способностей «одарённых» учащихся и ресоциализации «трудных» подростков

Эту модель мы представляем в виде проекта.

Постановка проблемы. Один из главных источников системных стратегических рисков развития российского общества — это нарастающий «разрыв шансов» в среде учащейся молодёжи. Эта проблема в терминах западной социологии звучит как проблема «включения/исключения» (inclusive/exclusive). Суть проблемы проста: современность предоставляет огромные возможности для развития детей (Интернет, огромное количество развивающей информации, доступность самых современных педагогических технологий, возможность международного обмена и т.п.), однако далеко не все могут этими возможностями воспользоваться.

Дети разделяются на «включённых» (которые могут воспользоваться возможностями) и «исключённых» (которые не могут использовать ресурсы современности). Происходит резкая дифференциация учащихся на «успешных», «имеющих шансы» и на «неуспешных», «трудных» и «бесперспективных». На первый взгляд, в самом таком разделении нет ничего необычного, ибо «так было всегда». Но сегодня ситуация принципиально усложнилась.

Традиционно, «успешный» ребёнок — это одарённый ребёнок, обладающий исключительными способностями, которые и дают ему преимущество перед сверстниками. При этом само собой подразумевается, что и «успешный» ребёнок, и «обычные» дети находятся в ситуации «равных шансов» — семья и школа дают им всё необходимое для развития. И в этих равных ситуациях одни могут преуспеть за счёт трудолюбия и/или таланта, тогда как другие проигрывают в силу недостатка первого или второго. Аналогично (и так было до недавних пор) «трудный» ребёнок — это ребёнок, либо лишённый талантов (плохая наследственность и пр.), либо ребёнок из «проблемной» семьи, в которой есть признаки асоциаль-

ности (родители-алкоголики, конфликтные семьи, криминальные семьи и т.п.).

Сегодня многое изменилось. По данным Института социологии Российской академии наук[16], больше половины «трудных» подростков (т.е. состоящих на учёте в системе профилактики правонарушений и безнадзорности) — это выходцы из «нормальных» семей, в которых оба родителя работают, не злоупотребляют спиртным и заботятся об условиях жизни и учёбы ребёнка. У такого ребёнка, кажется, есть всё необходимое для развития. Однако это только на первый взгляд.

Сегодня происходит *потребительская деформация* такой «нормальной» семьи — семьи полной, заботящейся о ребёнке, семьи, в которой нет явной асоциальности (что не означает отсутствия скрытой). Но главным образом всё сводится к заботе о материальной стороне жизни (одежда, игрушки, питание) и учёбе. При этом искренняя детско-родительская общность разрушена потребительскими практиками: папа в «своём» интернете, ребёнок в «своём», мама смотрит «свой» телевизор. Реальное время общения членов семьи сокращено до минимума. Большую же его часть они, находясь рядом, пребывают каждый в «своём» мире. Назовём это *ситуацией «виртуального исчезновения» значимых взрослых* в семье.

Следствием распространения таких скрытых форм семейного неблагополучия становится рост детско-подросткового одиночества. Риски одиночества, это, во-первых, высокий уровень подросткового суицида, а во-вторых, растущая зависимость от социальных сетей. Это крайне мало изученный феномен, но уже ясно, что детский социальный интернет стал опасной территорией, заимствующей и часто гипертрофирующей традиционные проблемы подростковых компаний: травлю аутсайдеров, агрессию, распущенность и пр. (Г.В. Солдатова).

На эту ситуацию накладываются риски, связанные со школой. Вслед за родителями учителя перестают быть значимыми взрослыми, превращаясь в поставщиков образовательных услуг. Это означает разрушение искренних подлинно продуктивных, основанных на любви и иерархии детско-учительских отношений. Результатом становится катастрофическое снижение внутренне мотивированного отношения к знаниям, любознательности и трудолюбия. Их заменяет потребительский запрос полезного знания (useful knowledge). Как следствие, школа фактически перестаёт быть социальным компенсатором семейных нарушений, что хотя бы отчасти получалось у неё в советское время.

Таким образом, существующая система семейного и школьного воспитания зачастую не обеспечивает вовлечение подростков в продуктивные виды проведения свободного времени (спорт, секции, кружки по интересам), развивающие их таланты и способности. Это приводит к зависимости большого числа детей (свыше 60%) от непродуктивных, пассивных видов деятельности — телевизор, слушание музыки, игры на компьютере, совместное бесцельное «тусование» (часто ведущее к групповым правонарушениям). Применительно к «трудным» подросткам это складывается в цепочку: ***кризис детско-родительских отношений, пропуски занятий и нарушения дисциплины в школе — активное принятие агрессивных моделей поведения (типично для подростковых компаний) — употребление алкоголя — отсутствие продуктивных интересов (спорт, увлечения, учёба) — несформированность/деформация нравственно-волевой регуляции личности — устойчивая противоправность***.

Изменяется ситуация и с «благополучными» детьми. Сегодня «успешный» ребёнок — это не столько одарённый, сколько получивший достаточную дозу родительской заботы и внимания. Главным фактором «успешности» и «благополучия» становится сохранение детско-родительских отношений. Соответственно дети, воспитывающиеся в семьях, где родители уделяют им достаточное количество настоящего внимания и заботы и имеют (что важно!) достаточные возможности, чтобы обеспечивать им дополнительное образование (оплату репетиров, детских центров), оказываются в положении «включённых». Их же менее удачливые сверстники, часто имеющие такой же уровень способностей, но «недолюб-

[16] Исследование проведено в Краснодарском крае в 2005–2011 гг. под руководством ведущего научного сотрудника ИС РАН, доктора социологических наук, профессора Т.А. Хагурова.

ленные», оказываются в положении «исключённых». При этом благополучие «включённых» зачастую становится источником развития эгоизма и потребительского отношения к жизни, пропагандируемого повсеместно.

Предлагаемое решение. Традиционно работа с «трудными» и «одарёнными» детьми строится в разных пространствах. С первыми работают по принципу «тройка — это уже успех», тогда как вторых ведут к высоким достижениям и победам. Для этого используются разные педагогические технологии: с одними — технологии адаптации, с другими — технологии развития. Ресоциализация «трудных», как правило, осуществляется в специальных учебно-воспитательных учреждениях (СУВУ) или в рамках «воспитательно-профилактической работы», выполняемой отделами по делам несовершеннолетних. Развивающая работа с «одарёнными» локализована в центрах дополнительного образования. В результате дети с самого начала воспитываются в разных социальных мирах, и изначальное неравенство шансов закрепляется. Одни станут «успешными и конкурентоспособными лидерами», другие — «социальными аутсайдерами».

Ключевая идея предлагаемого решения: поместить «трудных» подростков в ситуацию развития *наравне* с «одарёнными». Логика простая — если поставить перед детьми, которые с трудом берут планку «тройки», высокую планку «пятёрки с плюсом», то уж до «тройки» они наверняка дотянутся. В педагогике это называется принципом развития на высоком уровне трудности (Л.В. Занков).

Технология такой работы может быть выстроена посредством моделирования сопряжённой педагогической системы, в которую включены «трудные» дети в качестве учащихся и «одарённые» дети в качестве наставников-лидеров. Педагоги и психологи осуществляют сопровождение и педагогическую поддержку и тех, и других. «Одарённые» дети оказываются в максимально развивающей их потенциал ситуации, работающей на них по принципу «лучший способ научиться чему-либо — это научить этому другого», «объясню — и сам пойму». Другой положительный аспект этой ситуации — развитие педагогических способностей и социальной ответственности (милосердия) — «помоги тем, кто оступился».

«Трудные» же дети оказываются в развивающей социальной среде, где они видят позитивные примеры, ощущают заботу и попадают в специально организованную педагогическую ситуацию, стимулирующую их тянуться.

Таким образом, создаётся принципиальная сопряжённая социально-педагогическая система нового типа, в которой «одарённые» ученики имеют одновременно разные педагогические цели (учебно-интеллектуальные и социально-педагогические) и выступают одновременно в двух ролях — учениками и наставниками (скорее помощниками) для «трудных», оказывая им как интеллектуальную, так и социальную педагогическую поддержку.

Формой организации такой педагогической системы должны стать организуемые в центре дополнительного образования малые учебно-воспитательные ячейки, в которые включаются *один* «трудный» ребёнок и *три-четыре* «одарённых». Работа ячейки непрерывно курируется педагогами и специально подготовленным психологом (специалист в области возрастной, педагогической психологии и психологии отклоняющегося поведения), обеспечивающим непрерывный мониторинг ситуации. При этом занятия для «одарённых», кроме привычного и традиционного для таких учреждений углублённого освоения научных знаний и учебно-исследовательской деятельности, включают постижение социально-педагогической «кухни» работы с другими. Это позволяет формировать у них не только *мотивацию достижения и успеха*, но и *мотивацию социальной ответственности и милосердия.* Тем самым снимается родительское недоумение «моему надо учиться, а он время тратит на слабых».

Реализация подобной модели возможна только лишь на базе уже существующего, много лет хорошо работающего учреждения для «одарённых» детей путём плавного, дозированного пополнения «трудными» детьми тех коллективов, которые готовы осуществлять эту благородную социально значимую работу.

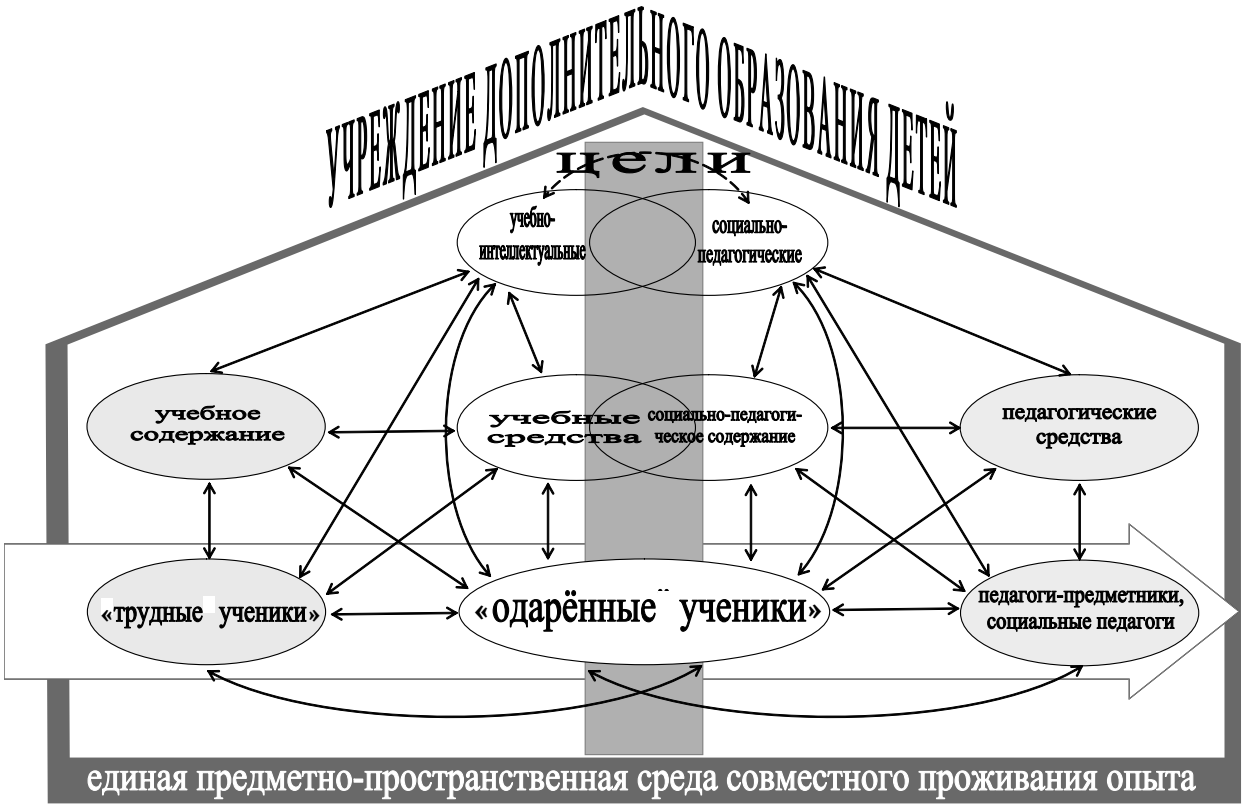

Рис. 9. Модель сопряжённой образовательной системы одновременного развития педагогических и творческих способностей «одарённых» учащихся и ресоциализации «трудных» подростков

Таким образом, учреждение дополнительного образования, ориентированное на работу с «одарёнными» детьми, расширяет свои функции и становится социально-педагогическим центром, позволяющим развивать не только интеллектуальную, но и педагогическую одарённость. Выявление педагогически ориентированных детей представляется чрезвычайно важным.

Такая педагогическая модель становится альтернативой ставшей привычной в последние десятилетия уродливой школьной практике уровневой дифференциации учеников по способностям («А»-класс — для умных, «Б»-класс — для средних, «Ё, К, Л, М, Н» — для остальных), которая стала устойчивым источником девиаций и верным средством разрушения нормального школьного уклада.

Риски и ресурсное обеспечение. Разумеется, реализация такого проекта сопряжена с определёнными рисками. Прежде всего, это риск снижения качества подготовки и возможные нарушения поведения «одарённых» детей. Что, если не они потянут «слабых» наверх, а наоборот — те потянут их вниз? Предупреждение и устранение этих рисков возможно только при соответствующем кадровом, научно-методическом и ресурсно-организационном обеспечении проекта.

Совершенно очевидно, что превращение просто интеллектуального детского центра в социально-педагогический и интеллектуальный центр требует иного качества работы педагогов и иного штата.

Так, педагоги-предметники должны дополнительно освоить целый ряд специфических компетентностей из сферы социальной педагогики, девиантологии, социальной работы, технологий разноуровневой и разновозрастной организации учебно-воспитательной деятельности. Это требует организации для них курсовой переподготовки

по специально разработанной учебной программе.

Расширение функций учреждения, направленных на решение социально-педагогических задач, требует введения в штат социальных педагогов и социальных психологов.

Для осуществления деятельности такого типа учреждения необходимо постоянное научное руководство, осуществляемое учёными-профессионалами в следующих областях: социальное и социально-педагогическое моделирование, социальная педагогика, социальная психология, девиантология, социальная работа, технологии организации учебной и социально-воспитательной работы в разновозрастных, разноуровневых и временных коллективах.

В результате реорганизованное образовательное учреждение дополнительного образования должно стать не только крупным детским центром интеллектуальной и социально-реабилитационной работы, но и социально-педагогической исследовательской лабораторией и центром профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических и социальных работников.

Реализация проекта начата осенью 2012 года Центром дополнительного образования «Малая академия» города Краснодара. Учреждение обладает достаточным кадровым ресурсом, квалифицированным научным руководством и в последние годы проявило себя способным осуществлять масштабные социальные и научно-исследовательские проекты. ❑

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ШКОЛЕ

ДЕЛОВОЙ ЖУРНАЛ ЗАМЕСТИТЕЛЯ ДИРЕКТОРА ПО ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ

Специализированный научно-практический журнал, призванный восполнить сложившийся в школе дефицит технологического инструментария собственно воспитания. Последние десятилетия отчётливо выявили главную — воспитательную — миссию школы, которую, казалось бы, никто и не отрицал, но никто и не отстаивал. Всё наше педагогическое сообщество пришло к этому пониманию ценой мучительных поисков и, к сожалению, ценой масштабных ошибок. Оказалось, что нравственная проповедь не может заменить практику нравственных поступков, что «воспитывающий потенциал урока» не создаёт «привычку к труду благородную», что знания и интеллект не гарантируют становления в человеке доброты и порядочности. «Воспитательная работа в школе» — это новый и хорошо забытый нами взгляд на практику воспитания.

Пять выпусков в полугодие, объём 144 полосы.

Индексы 81218, 79043.