

«Спасибо за консультации и четкие рекомендации при написании проектов. Благодаря вашей профессиональной и квалифицированной помощи, чувствовали себя уверенно во время обучения и на защите проектов». (Ильина Н.В., Заинский МР).

Надеемся, что освоение данной Программы будет способствовать совершенствованию профессиональных компетенций школьных команд для осуществления профессиональной деятельности по управлению образовательной организацией.

Библиографический список

1. Губанова Е.В. Управленческая команда школы: работа в условиях стандартизации образования. - М.: Сентябрь, 2017 – 144 с.

2. Лазарева М. В., Губанова Е. В. Управленческая команда современной образовательной организации: новые роли и характеристики (ссылка <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlencheskaya-komanda-sovremennoy-obrazovatelnoy-organizatsii-novye-rol-i-harakteristiki?ysclid=lsbg1jccxp152839046>)

3. Салихова Л.Ф. Идрисов И.Р. Смирнов И.А. Стажировка руководителей образовательных организаций в рамках курсов повышения квалификации как необходимое условие развития управленческого потенциала. - Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика» (ISSN 2224-0772), 2016, № 4 (31). – С. 72-83.

4. Смирнов И.В. Сравнительный анализ дополнительных профессиональных программ повышения квалификации руководителей школ с низкими образовательными результатами и работающими в неблагоприятных условиях. Московский экономический журнал, 2021, № 1 (<https://qje.su/ekonomicheskaya-teoriya/moskovskij-ekonomicheskij-zhurnal-1-2021-5/>).

УДК 378

Неумоева-Колчеданцева Е.В., к.психол.н., доцент ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», Тюмень, neumoeva@yandex.ru

СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТНОГО САОМОПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ КАК ПЕРСПЕКТИВА РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: сопровождение рассматривается как гуманитарная системная практика культурного опосредования и посредничества. Перспективы педагогического образования связываются с развитием данной практики, что предполагает существенные изменения в позициях субъектов, содержательной и процессуальной сторонах педагогического образования.

Ключевые слова: личностное самоопределение, педагогическое сопровождение, гуманитарная образовательная практика, культурное опосредование, культурное посредничество.

Развитие педагогической науки и образовательной практики в современных социокультурных условиях характеризуется переосмыслением теоретико-методологических оснований, поиском нового научного идеала. В условиях многочисленных «вызовов», актуализирующих перед рефлекслирующим субъектом проблему выбора своей позиции, – и, в первую очередь, – личностной, а затем – профессиональной (как по отношению к объективным процессам, так и по отношению к себе), педагогическое образование не может ограничиваться развитием профессиональных компетенций. Педагогическое образование сегодня должно стать реальным контекстом личностного развития и самоопределения,

культурным пространством понимания и «обретения себя», «пробы сил» в разных видах деятельности, актуализации своего потенциала.

Таким образом, категория «развитие личности» – одна из основных в современной педагогике. Однако ее трактовки могут сильно отличаться в зависимости от исходных теоретико-методологических позиций. Так, в рамках классического подхода с его естественнонаучной парадигмой мышления развитие представляется как: линейный (одновекторный, однонаправленный) процесс, характеризующийся четкой этапностью (периодичностью), преимущественно прогрессивный и детерминированный факторами среды и наследственности. Понятно, что в рамках таких представлений не остается места активности самой личности (она не имеет значения в силу определенности развития двумя вышеназванными факторами), она оказывается достаточно статичной (в смысле внутренней динамики), зависимой, ведомой, прогнозируемой и управляемой. Таким представлениям о личности и ее развитии вполне соответствует «технологический» подход к образованию, которое, по сути, ставит своей целью управление развитием личности. Неизбежными атрибутами «технологизированного» образования являются его четкая алгоритмизация, стандартизация, формализация, а его яркими проявлениями – навязчивое и, часто, необоснованное и несистемное внедрение всевозможных «новшеств». Можно сказать, что такой подход предполагает экстенсивный путь развития образования («вширь») и соотносится с цивилизационной («вещной») компонентой культуры.

В русле неклассического, постнеклассического подходов с их гуманитарной парадигмой мышления процесс развития видится иначе, как: нелинейный (разноплановый, многовекторный), обратимый (циклический), прогрессивно-регрессивный, самодетерминированный. Активность личности рассматривается как самостоятельный фактор ее развития. В субъектной психологической парадигме активность личности (как «внутренняя», так и «внешняя») является определяющим фактором успешности жизнедеятельности, благодаря которому личность аккумулирует, перерабатывает и «использует» (в том числе, преобразует) тот материал, который «поставляет» ей наследственность и среда. Активность личности – ключевое свойство, базовое условие и составляющая субъектности. Или иначе, субъект – носитель и источник активности. Активность (в отличие от реактивности) детерминирована внутренне, в том числе, потребностью в самоопределении, а объективно проявляется и реализуется в действиях субъекта. Самоопределение как процесс, инициирующий, активизирующий и направляющий развитие личности, имеет первостепенное значение. В авторской концепции мы рассматриваем личностное самоопределение как сложный, многоплановый, интер- и интрасубъектный феномен, объективный и субъективный аспекты которого диалектически связаны между собой. Интрасубъектный аспект рассматривается через призму объективных условий, значимых для личностного самоопределения будущего педагога. Интрасубъектный аспект рассматривается как механизм экзистенциально-смысловой саморегуляции личности [5].

Такие представления о личности, ее развитии и самоопределении требуют иного подхода к образованию – гуманитарного, отвечающего логике постнеклассической научной рациональности и соответствующих гуманитарных образовательных практик. Характерными чертами гуманитарного образования

являются: непосредственная «привязка» к культурно-личностной онтологии (выступающей предметным базисом гуманитарности), понимание как средство познания, отсутствие точности (присущей «точным» наукам), глубина понимания – как главный критерий научности [4]; диалогичность [1]; тесная связь с культурой, опора на интуицию, на неповторимость и уникальность психолого-педагогических реалий, единство и взаимосвязь содержательного и процессуального, когнитивного и эмоционального, активная роль субъектов (учеников, воспитанников) и др. [2]. Можно сказать, что такой подход предполагает интенсивный путь развития образования и соотносится с собственно культурной компонентой.

Если цивилизация – «власть вещей», то культура – это «связь людей» (М. Пришвин), системообразующими факторами которой являются человек, общество, со-творчество. В становящейся сегодня антропоцентрической теории культуры внимание смещается с объективных процессов на личность в культуре как активный субъект жизнедеятельности, способный к внутреннему напряжению, усилию, «преодолению себя», «восхождению к культуре» [3]. Таким образом гуманитарное культуросообразное образование – не набор отчужденных от личности условий и стандартизированных компонентов, а ценностно подкрепленное пространство возможностей для «живого» общения, творчества, совместной деятельности, размышлений и переживаний. Вместе с тем, сложившаяся и действующая на сегодняшний день образовательная практика преимущественно соотносится с логикой классической научной рациональности и, как следствие, не отвечает актуальным потребностям личности.

Итак, гуманитарное образование требует гуманитарных образовательных практик, «несущих» в себе его основные свойства и соответствующих гуманитарному пониманию личности и процессов ее развития. В числе таких востребованных и перспективных практик мы рассматриваем педагогическое сопровождение развития личности в образовательном (образовательно-профессиональном) контексте. Не углубляясь в детальный обзор существующих трактовок и подходов (который сделан ранее), отметим, что в подавляющем большинстве случаев сопровождение рассматривается как локальная практика, «дополняющая» основные образовательные процессы (обучение и воспитание) и «восполняющая» их дефициты. Также в определениях сопровождения распространены «проблемный» и «технологический» подходы, в соответствии с которым оно рассматривается как помощь в решении неких проблем развития личности через определенную последовательность действий специалиста. Таким образом мы сталкиваемся с заметным расхождением между пониманием сопровождения как гуманитарной образовательной практики и его узко-технологической операционализацией.

С позиций антропоцентрической культурологии, культурно-исторической психологии сопровождение личностного самоопределения будущих педагогов представляется как процесс медиации (опосредования, оспособления) связей личности с культурой – в операциональном смысле (культурными медиаторами выступают слово, образ и действие), и форма посредничества – в его духовном смысле – как «вочеловечение» медиаторов, их превращение в подлинно «духовное оборудование» [3].

Интегративный характер личностного самоопределения, с одной стороны и тотальный характер культуры, с другой стороны, требуют *системного подхода к организации сопровождения*. В связи с этим, перспективы педагогического образования мы связываем с развитием сопровождения не как отдельного вида образовательной практики или (еще уже) профессиональной деятельности специалистов (педагогов, психологов, тьюторов и др.), а, в целом, с трансформацией модели высшего педагогического образования и характера образовательного процесса. Сопровождение в этом случае должно «охватывать» основные виды деятельности студента в образовательном процессе: учебную, профессиональную, исследовательскую. В каждой из этих видов деятельности важно показать объективные возможности для самоопределения и развития личности и предоставить инструментарий, релевантный задачам самоопределения. Важна также организация образовательного процесса (как процесса сопровождения) не в традиционной «внешней» (будь то предметно-модульная или комплексная, или иная форма), а во «внутренней» логике, то есть в логике, опирающейся на понимание внутренней динамики, закономерностей самоопределения и развития личности (например, навигация и самонавигация / «проба сил» / творчество и самоактуализация).

Понимание педагогического образования как сопровождения самоопределения и развития будущих педагогов предполагают существенные изменения в *отношениях субъектов (преподавателей и студентов)*, которые трансформируются в событийное пространство, пространство «между» Я и Ты (М. Бубер), в культурный диалог – диалог смыслов, открывающихся субъекту через гармоничное привлечение потенциала культурных медиаторов (слова, образа, действия). Таким образом, сопровождающий педагог (преподаватель), выступающий как посредник, является своего рода «связующей нитью» между студентом и миром культуры, который он, с одной стороны, приоткрывает в его объективном значении, с другой стороны – задает как пространство для самостроительства и сотворчества. Иначе говоря, сопровождающий педагог выступает как идеальная культурная форма, знак (он что-то значит для студента) в событийном образовательном пространстве. Очевидно, что традиционные представления о статусно-ролевых отличиях преподавателя и студента не соответствуют концепции сопровождения как культурного посредничества и опосредования. В концепции сопровождения на первый план выходят не отличия, а то общее, что объединяет субъектов в их культурном поиске – задачи самоопределения и развития и опыт их решения.

Подобный личностный опыт (а не только объективный компонент культуры – знания о процессе, проблематике и феноменологии развития личности будущего педагога и др.) – неотъемлемая часть *содержания педагогического образования как сопровождения*. Обращение к субъективному компоненту культуры, к опыту личности, к ее внутренним драмам и коллизиям поддерживает диалогический неотчужденный характер образования и отвечает потребностям личности. В целом же, в контексте сопровождения необходимо обращение как к объективным, так и к субъективным компонентам содержания образования, «выдержанным» в логике и тематике развития и самоопределения личности.

Процесс сопровождения, выстроенный во «внутренней» логике и понимаемый как деятельностное воплощение его ценностей, целей, стратегии и

содержания предполагает использование неотчужденного инструментария, форм, методов и средств, релевантных задачам самоопределения и развития личности. Признание активной роли субъекта, значения для его развития событийного пространства определяет предпочтение активных и интерактивных форм и методов, гармоничное сочетание культурных медиаторов (слова, образа, действия).

Таким образом, перспективы развития педагогического образования мы связываем со становлением гуманитарной практики сопровождения личностного самоопределения и развития студентов, понимаемой как культурное опосредование и посредничество. В связи с этим особое значение в сопровождении принадлежит взаимодействию субъектов (преподавателя и студента), приобретающему характер культурного поиска, открытия, диалога с привлечением арсенала культурных медиаторов. Предполагаемые изменения затрагивают также содержательно-процессуальную сторону образования и, в целом, стимулируют поиск новой образовательной модели, отвечающей социокультурным вызовам и потребностям личности.

Библиографический список

1. Бермус А.Г. Введение в гуманитарную методологию: монография. Москва: Канон+; Реабилитация, 2007. 336 с.
2. Закирова А.Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики и варианты ее реализации в научно-образовательной практике // Образование и наука. 2012. № 6 (95). С. 19-42. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2012-6-19-42>.
3. Зинченко В., Моргунов Е. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. Москва: Тривола, 1994. 304 с.
4. Ильин В.В. Философия: учебник в 2-х т. Ростов н/Д: Феникс, 2006. 832 с.
5. Неумоева-Колчеданцева Е.В. Теоретическое обоснование модели сопровождения личностного самоопределения студентов магистратуры в ходе педагогической практики // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 9. С. 11–36. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-9-11-36

УДК 378.14

Есикова Т.В., к.пед.н., доцент, доцент РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, esikovatv@herzen.spb.ru

Большакова О.А., студентка РГПУ им. А.И. Герцена, oliyarepina@gmail.com

ВОЛОНТЕРСКАЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТА КАК СРЕДСТВО ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Аннотация: в статье рассмотрена волонтерская исследовательская деятельность студента как средство целенаправленной профессиональной социализации и определен новый компонент целенаправленной профессиональной социализации студентов педагогического вуза – волонтерско-исследовательский. Выявлено, что наиболее эффективными механизмами волонтерско-исследовательского компонента целенаправленной профессиональной социализации являются педагогическая поддержка студента и эмоциональное заражение в киберпространстве.

Ключевые слова: социализация, целенаправленная профессиональная социализация, педагогическая поддержка.

В профессиональной сфере педагогической среды наблюдается тенденция принятия на работу молодого специалиста, выпускника педагогического вуза