

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ НАУЧНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ
«ИНСТИТУТ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

На правах рукописи

КРУГЛОВ Владимир Витальевич

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ В
СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВЫХ
СООБЩЕСТВ**

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Научный консультант:
академик РАО,
доктор педагогических наук,
профессор
Селиванова Наталия Леонидовна

Москва, 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ, ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ИСТОРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ДЕТСКОМ СООБЩЕСТВЕ.....	27
1.1. Социально-значимая деятельность как педагогическая категория	27
1.2. Детские сообщества: формы организации, этапы развития и иные социальные и педагогические характеристики.....	54
1.3. Воспитательный потенциал социально-значимой деятельности подростковых сообществ.....	87
Выводы по главе.....	115
ГЛАВА 2. СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПОДРОСТКОВ КАК УСЛОВИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ДЕТСКОГО СООБЩЕСТВА.....	119
2.1. Описание методов и базы исследования.....	119
2.2. Модель социально-значимой деятельности подростков в детском сообществе.....	160
2.3. Принципы организации деятельности, повышающие воспитательную результативность социально-значимой деятельности детского сообщества.....	190
Выводы по главе.....	232
ГЛАВА 3. ВОСПИТЫВАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ОСНОВА ПОВЫШЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ДЕТСКОГО СООБЩЕСТВА.....	238
3.1. Педагогическая позиция воспитателя в детском сообществе и её характеристики.....	238
3.2. Деятельность педагогов по созданию коллектива в детском сообществе.....	260

3.3. Структура и элементы социально-значимой деятельности детского сообщества и её педагогическое сопровождение.....	285
Выводы по главе.....	308
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	313
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	321
ПРИЛОЖЕНИЕ А.....	347
ПРИЛОЖЕНИЕ Б.....	350
ПРИЛОЖЕНИЕ В.....	351
ПРИЛОЖЕНИЕ Г.....	354
ПРИЛОЖЕНИЕ Д.....	360
ПРИЛОЖЕНИЕ Е.....	362
ПРИЛОЖЕНИЕ Ж.....	367

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Проживание детьми и подростками сегодняшней жизни и подготовка их к дальнейшей жизни – ключевая проблема и задача общества. Различные аспекты этого вопроса являются актуальными темами научных исследований в педагогике. Помимо собственно процесса обучения предметом научного исследования в педагогике всегда является процесс воспитания. Понятию «воспитание» в различных научных исследованиях давались разные определения, но в данной работе мы придерживаемся следующего: воспитание – это целенаправленный процесс управлением развития личности через создание условий (определение сформулировано Л.И. Новиковой, Х.Й. Лийметсом). Таким образом, мы отделяем процесс целенаправленного формирования личности (воспитание) от стихийного процесса формирования личности (социализация), происходящего под воздействием неконтролируемых условий жизни на всех возрастных этапах.

Воспитание подрастающего поколения входит в число современных приоритетов национального развития. Так, в 2015 году была принята «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», которая четко обозначила важность этого направления. Согласно этому документу, развитие воспитания в системе образования предполагает обновление содержания воспитания, внедрение форм и методов, основанных на лучшем педагогическом опыте в этой сфере. Научно-методические механизмы реализации стратегии предусматривают формирование системы для организации научных исследований в области воспитания и социализации детей.

В 2020 году в закон «Об образовании в Российской Федерации» были внесены изменения, усилена его воспитательная составляющая. В ноябре 2022 года утверждены «Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей».

Сегодня довольно подробно описаны основные понятия теории воспитания, ее научный аппарат, исследованы различные внешние факторы, определяющие

процесс воспитания, требования к необходимым ресурсам. Однако сложность, нелинейность, противоречивость воспитательного процесса, вероятностный характер его результатов тем не менее до сих пор приводят к тому, что результативность воспитания (в контексте поставленных педагогом целей и их последующего достижения) не всегда удовлетворяет как общество, так и самих наставников. Сегодня мы имеем дело с такими фактами, как рост детской преступности, агрессия, буллинг, снижение возраста, в котором дети впервые употребляют алкоголь, появление и широкое распространение различных психоактивных веществ в подростковой среде и т.п.

К сожалению, выполненные в области воспитания научные исследования нередко остаются лишь теоретическими конструкциями, не находящими своей реализации на практике. Это происходит по самым разным причинам, среди которых можно назвать специфичность исследуемого контингента детей, невозможность воспроизведения тех или иных воспитательных процессов в различных социокультурных условиях, имитация воспитания вместо его реального осуществления, формализация и бюрократизация воспитания.

Хорошо известно, что наибольшее количество затруднений в достижении результатов воспитания педагоги испытывают в работе с воспитанниками подросткового возраста. Это обусловлено возрастными особенностями данного периода: переориентация воспитанников на сверстников в сфере ценностного и поведенческого самоопределения, стремление к независимости и сепарации от родителей и т.п. Это влечет за собой снижение результативности индивидуальных форм воспитания, подразумевающих взаимодействие педагога с конкретным воспитанником, и повышает значимость коллективных форм работы, при которых педагог работает не напрямую с воспитанником, а ведет работу по созданию подросткового сообщества, становящегося для его участников референтной группой и, как следствие, влияющего на формирование их ценностно-личностных ориентаций.

Значимость и результативность коллективных форм воспитания отмечал в своих работах еще А.С. Макаренко, а дальнейшее развитие эти идеи получили в

работах его последователей. Однако изменения социокультурной ситуации сформировали новые вызовы в сфере воспитания подростков, и опыт коллективного воспитания, накопленный советской педагогикой, требует адаптации к особенностям поколения современных детей.

Особенно актуальными данные вопросы стали в связи с развитием в последние годы общественных структур, реализующих социально-значимую деятельность подростковых сообществ. К таким структурам, в первую очередь, стоит отнести Российское движение детей и молодежи, детско-юношеское движение «Юнармия» и другие общественные формирования, ставящие своей целью воспитание детей и подростков. В то же время мы видим трудности, с которыми сталкиваются педагоги в работе с различными детскими и молодежными объединениями, для многих из них социально-значимая деятельность является приоритетной. Среди таких трудностей можно выделить проблемы с мотивацией подростков к социально-значимой деятельности, включение их в такую деятельность в активных позициях (организаторов, инициаторов), сложность в организации такой деятельности самими подростками, неготовность педагогов передавать подросткам часть полномочий по управлению такой деятельностью.

Вместе с тем на данный момент нет исследования, полноценно и исчерпывающе описывающего теоретические и методические основы совместной социально-значимой деятельности подростковых сообществ в современной социокультурной ситуации, несмотря на то, что такое исследование могло бы помочь множеству педагогов-практиков (руководителям детских объединений, вожатым, педагогам-организаторам, педагогам дополнительного образования и т.п.) более качественно осуществлять свою воспитательную функцию в рамках ведущейся ими работы.

Степень разработанности темы исследования. Вопросы воспитательного значения деятельности детей и подростков в детском коллективе, как уже говорилось, серьезно и разносторонне рассматривались в отечественной педагогике.

Основы теории деятельности заложены А.Н. Леонтьевым и С.Л. Рубинштейном, которые в своих исследованиях опирались на культурно-исторический подход Л.С. Выготского, причем А.Н. Леонтьевым изучалась именно структура деятельности. Теория была развита в исследованиях А.Г. Асмолова, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина и др.

Вопросами теоретических основ воспитания, системности в воспитании занимались (и занимаются) представители научной школы Л.И. Новиковой (Л.В. Алиева, Г.Ю. Беляев, Д.В. Григорьев, И.Д. Демакова, В.А. Караковский, Л.И. Новикова, И.С. Парфенова, П.В. Степанов, И.В. Степанова, Н.Л. Селиванова)

Масштабные исследования педагогического воздействия детского коллектива на личность выполнялись И.П. Ивановым, А.С. Макаренко, С.Л. Соловейчиком, С.Т. Шацким, Л.И. Новиковой, А.В. Мудриком, Т.Е. Конниковой.

Проблемой педагогического влияния на личность формальных и неформальных групп занимались М.В. Кожаринов, М.А. Кордонский, В.А. Ланцберг, Д.В. Рогаткин и другие.

Общественно-полезная и социально-значимая деятельность рассматривалась в работах Д.И. Фельдштейна, Л.И. Уманского, О.В. Лишина.

Вопросы воспитания в процессе общественно-полезной и социально-значимой деятельности рассматривали в своих исследованиях Л.В. Алиева, Л.И. Божович, О.В. Лишин, А.К. Лишина, И.И. Фришман.

При всем многообразии работ, посвященных деятельности детей и подростков в сообществе, проблема теоретических основ воспитания в их (подростков) социально-значимой деятельности остается малоизученной. На сегодняшний день весьма слабо разработаны вопросы, связанные с принципами, на которых может строиться эта деятельность. Неисследованной остается проблема позиции педагога в процессе осуществления такой деятельности. По сути, вопрос о всестороннем описании воспитания и его результативности в процессе социально-значимой деятельности подросткового сообщества остается открытым и нуждается в серьезном изучении.

При несомненной ценности проведенных исследований воспитания в процессе деятельности подростков, необходимость более глубокого определения теоретических основ воспитания в социально-значимой деятельности подростков обусловлена **противоречиями** между:

– объективной важностью социально-значимой деятельности в процессе воспитания и недостаточностью научных представлений о тех принципах, которые обеспечивают воспитательную результативность в ходе этой деятельности;

– значимостью развития у подростков инициативы, ответственности, самостоятельности и традиционной системой построения совместной воспитывающей деятельности, которая преимущественно ставит подростка в позиции зрителя или исполнителя;

– потребностью практики в научно обоснованных характеристиках профессиональной позиции педагога-руководителя подростковых сообществ и недостаточной разработанностью таких характеристик.

Научная проблема исследования. Какие теоретические и методические основы воспитания существуют в процессе социально-значимой деятельности подростков в конкретном сообществе, как рассматривается взаимосвязь деятельности педагога и подростков и результативность воспитания.

Актуальность исследования и недостаточная разработанность проблемы определили выбор **темы исследования:** «Теоретические и методические основы воспитания в социально-значимой деятельности подростковых сообществ».

Объект исследования: социально-значимая деятельность подростков в сообществе сверстников.

Предмет исследования: воспитание в процессе социально-значимой деятельности подросткового сообщества.

Цель исследования: выявить и охарактеризовать теоретические и методические основы воспитания в процессе социально-значимой деятельности подросткового сообщества.

Задачи исследования:

1. На основе теоретического анализа и анализа практики воспитания в процессе социально-значимой деятельности подростков определить категориальное поле исследования (социально-значимая деятельность, подростковое сообщество, профессиональная позиция педагога-воспитателя в процессе организации социально-значимой деятельности, воспитательная результативность).

2. Выявить основные характеристики социально-значимой деятельности подростков как условия результативного воспитания в подростковом сообществе.

3. Определить результативность воспитания в процессе совместной социально-значимой деятельности подростков, ее критерии и показатели.

4. Определить принципы социально-значимой деятельности, обеспечивающие воспитательную результативность подросткового сообщества.

5. Разработать и апробировать модель социально-значимой деятельности подростков, позволяющую достичь результатов в сфере воспитания и условия её реализации.

6. Выявить основные характеристики профессиональной позиции педагога в процессе такой деятельности.

Гипотеза исследования. Приступая к исследованию, мы исходили из следующих предположений:

– социально-значимая деятельность позитивной направленности является необходимым условием результативности процесса воспитания в подростковом сообществе;

– воспитательная результативность в процессе совместной социально-значимой деятельности – это способность сообщества достигать запланированных воспитательных результатов как по отношению ко всему сообществу в целом, так и по отношению к тому или иному его участнику, при этом планирование результатов могут осуществлять как педагоги, так и само сообщество в целом (или отдельные его участники);

– выявленные в ходе исследования теоретические и методические основы организации социально-значимой деятельности (принципы деятельности и способы их реализации, уровни готовности педагога к осуществлению совместной с детьми социально-значимой деятельности и их профессиональные характеристики, модель социально-значимой деятельности) позволят повысить воспитательную результативность в подростковом сообществе;

– воспитательная результативность в процессе социально-значимой деятельности будет обеспечена, если процесс социально-значимой деятельности будет реализован, исходя из разработанных принципов, а именно: принципа опоры на ценности, принципа конечной ответственности, принципа отсутствия постоянной иерархии, принципа максимальной открытости и информированности, принципа включенности в обсуждение, принципа постоянного поиска цели, а также исходя из методик их реализации;

– воспитательная результативность в процессе социально-значимой деятельности будет обеспечена, если деятельность педагогов, работающих с сообществом, будет осуществляться в соответствии с разработанными характеристиками профессиональной позиции, обуславливающими взаимоотношения педагога и воспитанника в процессе осуществления ими совместной социально-значимой деятельности, а также мотивами самого педагога и его стремлением к профессиональному росту в качестве руководителя детского сообщества;

– разработанная в ходе исследования модель социально-значимой деятельности подростков может стать эффективным инструментом помощи педагогам в организации воспитательной деятельности в сообществе, если работа педагогов по организации совместной социально-значимой деятельности строится, исходя из данной модели.

Научная новизна исследования заключается в постановке и решении актуальной научно-практической проблемы выявления теоретических и методических основ социально-значимой деятельности подростков, реализуемой

педагогом с целью повышения результативности воспитательного процесса. В частности, выполнено следующее:

определено категориальное поле исследования, даны определения основным понятиям (социально-значимая деятельность, подростковое сообщество, профессиональная позиция педагога-воспитателя в процессе организации социально-значимой деятельности, воспитательная результативность в процессе совместной социально-значимой деятельности);

выявлены основные характеристики социально-значимой деятельности подростков как условия результативного воспитания в подростковом сообществе. Таковыми характеристиками являются: актуальность социально-значимой деятельности не только для её субъектов, но и для общества, наличие общей (а не одинаковой) деятельности и отношений функциональной взаимозависимости участников внутри данной деятельности, подбор каждому ребенку роли в рамках социально-значимой деятельности согласно его возрастным особенностям, уровню развития личности и потребностям, смена роли ребенком в процессе освоения им действий более высокого уровня, реализация деятельности с опорой на ценности субъектов этой деятельности;

выделены и описаны принципы социально-значимой деятельности, обеспечивающие воспитательную результативность подросткового сообщества, а именно: опора на ценности, конечной ответственности, отсутствие постоянной иерархии, максимальная открытость и информируемость, включенность в обсуждение, постоянный поиск цели;

определены и описаны критерии и показатели воспитательной результативности совместной социально-значимой деятельности подростков, а именно: уровень организаторских навыков подростков-членов сообщества, уровень их самостоятельности, нравственный рост воспитанников, который наблюдается через их поведение в ситуациях нравственного выбора (в пользу гуманистических ценностей), уровень сплочения коллектива (на основании анализа индекса групповой сплоченности), готовность сообщества оперативно реагировать на изменение внешних условий, новых обстоятельств, готовность

сообщества брать на себя и реализовывать всё более сложные задачи, усложнение и углубление организационной структуры коллектива с целью обеспечения потребностей роста наибольшего количества участников как организаторов, увеличение количества видов деятельности, повышение уровня сложности и целей деятельности, достижение практически во всех видах деятельности всё более новых и сложных целей, передача всё большего количества конкретных действий в процессе деятельности под организаторский контроль подростков;

проанализирован и описан ранее не подвергавшийся системному анализу исторический опыт организации социально-значимой деятельности подростков в различных детских сообществах в части реализации их воспитательных функций в период с начала XX века. Проведено не только обобщение такого опыта, но и поиск общего и особенного;

разработана и обоснована теоретическая модель социально-значимой деятельности подростков в детском сообществе, в которую входит пять блоков: концептуально-целевой, структурно-логический, организационно-управленческий, содержательный и инструментальный, представлены позиции членов сообщества (подростков и взрослых), а также их связи и взаимоотношения, проявляющиеся в процессе реализации деятельности;

охарактеризована профессиональная позиция педагога, осуществляющего воспитание в процессе совместной социально-значимой деятельности посредством описания уровней готовности к совершению такого рода деятельности.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что полученные в ходе исследования результаты вносят вклад в развитие теории воспитания, а именно:

– расширены теоретические основы воспитания в процессе организации социально-значимой деятельности подростковых сообществ за счет описания принципов такой деятельности, а именно: опоры на ценности, конечной ответственности, отсутствия постоянной иерархии, максимальной открытости и информируемости, включенности в обсуждение, постоянного поиска цели;

определения уровней готовности педагога и их профессиональных характеристик, разработки модели социально-значимой деятельности, включающей в себя концептуально-целевой, структурно-логический, организационно-управленческий, содержательный и инструментальный блоки;

– определены основные понятия, среди которых наиболее значимыми являются «социально-значимая деятельность» и «результативность воспитания в процессе совместной социально-значимой деятельности подростковых сообществ»;

– рассмотрена готовность педагога к организации жизнедеятельности подросткового сообщества и организации им совместной социально-значимой деятельности в иерархии из 6 уровней, определяющих характеристики профессиональной позиции и конкретизирующих навыки, которыми должен обладать педагог для организации совместной социально-значимой деятельности подросткового сообщества, достигающего стабильных и значимых результатов воспитания по отношению к своим членам.

В целом исследование расширяет научные представления о построении социально-значимой деятельности подростков в детском сообществе, а также о взаимосвязи этой деятельности с результативностью воспитательной работы педагога.

Практическая значимость исследования.

Разработана модель социально-значимой деятельности подростков в детском сообществе, состоящая из пяти блоков: концептуально-целевой, структурно-логический, организационно-управленческий, содержательный и инструментальный, представлены позиции членов сообщества (подростков и взрослых), а также их связи и взаимоотношения, проявляющиеся в процессе реализации деятельности. Для подростков это позиции зрителя, участника, организатора несложной деятельности, организатора высокого уровня. Эта модель может стать основой для построения социально-значимой деятельности теми педагогами, которые заинтересованы в повышении воспитательной результативности детских сообществ.

Осуществлено описание принципов организации социально-значимой деятельности подростков в детском сообществе, которые могут использоваться педагогами-практиками в их деятельности для повышения воспитательной результативности детских сообществ.

Определены уровни, определяющие степень готовности педагога к организации жизнедеятельности подросткового сообщества (педагог, не заинтересованный в развитии личности подростка; педагог, заинтересованный в развитии личности, но не заинтересованный в построении сообщества; педагог, заинтересованный в организации совместной деятельности детей, но не рассматривающий её осознанно как инструмент развития личности; педагог, осознанно строящий детский коллектив и организующий в нем совместную деятельность как инструменты развития коллектива и личности, при этом коллектив находится на начальных стадиях развития; педагог, осознанно строящий детский коллектив и организующий деятельность, при этом коллектив существовал до первого выпуска; педагог, осознанно строящий детский коллектив и организующий деятельность, коллектив стабильно осуществляет выпуски, есть сообщество, выпускников, педагог является педагогом-исследователем, педагогом-наставником в сфере воспитания, ведет работу с молодыми соратниками и коллегами). Данные уровни могут стать основой для подготовки педагогов-практиков в сфере руководства детскими коллективами, например, в сфере детского движения, ученического самоуправления и т.п.

Результаты исследования в дальнейшем могут использоваться для повышения квалификации педагогов в области воспитания, в частности, для подготовки руководителей детских общественных объединений, а также иных категорий педагогов, заинтересованных в использовании воспитательных возможностей социально-значимой деятельности.

Этапы исследования.

Первый этап (2005–2012 гг.): сбор материалов в рамках анализа деятельности собственной практики и деятельности иных детских сообществ,

формирование замысла исследования и формулирование его проблемы, анализ научной литературы с целью выявления степени разработанности проблемы.

Второй этап (2012–2017 гг.): опытно-экспериментальная работа, которая состояла в обосновании рабочей гипотезы, определении методологических основ и категориального поля исследования; планирование основных направлений исследовательской деятельности, продолжение изучения эмпирического материала – опыта социально-значимой деятельности подростковых сообществ в прошлом и современных подростковых сообществ, выявление основных принципов социально-значимой деятельности подростковых сообществ, которые определяют результативность воспитания.

Третий этап (2017–2023 гг.): разработка и внедрение модели социально-значимой деятельности и характеристика связей и отношений между основными ее компонентами, экспериментальная апробация этой модели, уточнение и обобщение полученных результатов исследования, разработка методических рекомендаций для педагогических работников по организации совместной социально-значимой деятельности, оформление результатов исследования в виде диссертации.

Методологические основы исследования.

Исследование опирается на принципы организации педагогического исследования, разработанные отечественными авторами (Е.В. Бережнова, С.В. Иванова, В.В. Краевский, М.А. Лукацкий, А.М. Новиков, В.М. Полонский и др.).

Кроме того, методологическую основу исследования составляют:

– деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), дающий возможность акцентировать внимание на том, что результативное воспитание в подростковом сообществе необходимо осуществлять посредством организации совместной социально-значимой деятельности;

– системный подход (В.А. Караковский, А.Т. Куракин, А. В. Мудрик, Л. И. Новикова, Н.Л. Селиванова, и др.), позволяющий выделить структуру и

принципы социально-значимой деятельности подростковых сообществ, определяющих воспитательную результативность сообщества;

– аксиологический подход (Е.В. Бондаревская, М.В. Богуславский, С.В. Кульневич, В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин,), позволяющий рассмотреть профессиональную позицию педагога и ее характеристики как отражение ценностного отношения педагога к своей воспитательной деятельности, а также к своему непрерывному самосовершенствованию в позиции руководителя подросткового сообщества.

Методы исследования:

– анализ научной литературы по проблеме, работа с исследованиями, выполненными в области научных интересов автора и связанных с ней областях наук;

– анализ исторического опыта практиков в области организации социально-значимой деятельности подростков, реализуемой с целью осуществления результативного воспитательного процесса;

– включенное наблюдение за деятельностью детских сообществ и анализ собственного опыта организации социально-значимой деятельности подростков в руководимом автором детском общественном объединении;

– монографическое исследование деятельности детского общественного объединения «Пионерская дружина "Сигнальщики"»;

– контент-анализ материалов деятельности подростков детского общественного объединения «Пионерская дружина "Сигнальщики"»;

– моделирование социально-значимой деятельности сообщества подростков, позволяющее определить принципы этой деятельности, а также позиции как педагога, так и остальных участников, а также их связи и взаимоотношения, проявляющиеся в процессе реализации деятельности;

– опытно-экспериментальная работа, состоящая в выявлении структурообразующих компонентов процесса деятельности детского объединения «Пионерская дружина "Сигнальщики"» и его динамики, закономерностей,

обуславливающих эту деятельность (при помощи которых нами были определены принципы организации совместной социально-значимой деятельности), моделировании, связанном с проверкой гипотезы.

Источниковая база.

Исследование опирается на основы теории деятельности А.Н. Леонтьева и его последователей, базирующиеся на работах Л.С. Выготского. Значимыми являются работы других исследователей феномена деятельности (С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.Г. Асмолов и др.).

В ходе исследования были использованы:

достижения современной теории воспитания в части организации воспитывающей деятельности, понимания воспитания как управления процессом развития личности ребенка посредством создания условий (Л.И. Новикова, Х.Й. Лийметс, А.В. Мудрик, А.Т. Куракин, В.А. Караковский, Н.Л. Селиванова, П.В. Степанов, С.Д. Поляков, Т.А. Ромм, И.Д. Демакова, М.В. Воропаев, М.В. Шакурова, И.Ю. Шустова и др);

результаты исследований в области психологии детских коллективов и взаимного влияния коллектива и личности друг на друга (А.Н. Лутошкин, Р.С. Немов, А.Г. Кирпичник, А.В. Петровский, Л.И. Уманский, О.В. Лишин и А.К. Лишина, В.М. Сергеев);

результаты исследований по определению принципов эффективного функционирования самоуправляемых сообществ (Б. Робертсон, Ф. Лалу);

итоги философского осмысления практической реализации человеческой деятельности и принципов ее построения, выполненные Н.Н. Талебом.

Значимым для нашей работы явлением стал феномен, известный как «коммунарская методика». Именно там был рассмотрен феномен «педагогики заботы», соотносимый в своих смыслах с описанием результативности в воспитании в процессе социально-значимой деятельности. Осмыслением этого феномена в контексте педагогики воспитания занимались А.В. Мудрик,

О.С. Газман, С.Л. Соловейчик, Н.П. Царева, Е.В. Титова, Р.В. Соколов, С.Д. Поляков, Д.А. Димке и др.

Значимую позицию в нашем исследовании занимает опыт и исследования Б. Робертсона и Ф. Лалу по созданию новых принципов организации деятельности формальных и неформальных сообществ, реализующихся по типу управления без иерархии.

Для исследования также важны представления о личностной и профессиональной позиции воспитателя, которая реализуется вне зависимости от должности или функционала педагога (А.И. Григорьева, Д.В. Григорьев, Н.Л. Селиванова, В.П. Бедерханова);

Кроме того, базой исследования явились детские сообщества, реализующие социально-значимую деятельность подростков с целью их воспитания, а именно подростковые сообщества различных типов и видов, которые находились в поле зрения автора в период его активной педагогической и научной деятельности (с 1997 года по настоящее время), а также сообщества, которые на данный момент прекратили свое существование, но, тем не менее, существуют материалы (книги, статьи, воспоминания очевидцев), позволяющие выделить важные для нашего исследования факты (Приложение А).

В рамках данной категории велась работа с имеющимися текстами воспоминаний, документами, статьями, т.е. в качестве метода исследования выступал контент-анализ.

Основной базой исследования является детское общественное объединение «Пионерская дружина "Сигнальщики"», участниками деятельности которого за описываемый период (с 1995 года) было 4,5 тысячи подростков. Автор исследования – бессменный руководитель данного коллектива. Сначала целью исследовательской работы было помочь коллективу выстоять и «встать на ноги», работать продуктивно и результативно, а в дальнейшем эта работа стала обогащаться все новыми и новыми вопросами, связанными с проблематикой воспитания в детском сообществе, целый ряд которых в итоге привел к подготовке и защите диссертации на соискание ученой степени кандидата

педагогических наук на тему «Межвозрастное взаимодействие как фактор реализации воспитательного потенциала детского общественного объединения», а впоследствии и к подготовке данного исследования.

Кроме того, исследование базируется на деятельности других коллективов и педагогов, находившихся в поле зрения автора в течение почти трех последних десятилетий (с 1995 г.) (Приложение А).

Положения, выносимые на защиту:

1. Совместная социально-значимая деятельность подростков и взрослых – это форма их активного взаимодействия с окружающей средой, в процессе которого они оказывают позитивное влияние на состояние окружающей среды или других людей в соответствии со своими ценностями, при соотнесении и сближении ценностей сообщества и общественно-значимых ценностей, ценностей общества и государства. Важно, чтобы этот процесс являлся для них лично значимым, а также приводил к возникновению детско-взрослой общности, обладающей воспитательным потенциалом.

2. Результативность воспитания в совместной социально-значимой деятельности подросткового сообщества – это способность сообщества достигать запланированных воспитательных результатов как по отношению ко всему сообществу в целом, так и по отношению к тому или иному его участнику. Результаты воспитания в подростковом сообществе должны рассматриваться в двух видах.

Во-первых, по отношению к личности – это качественные изменения уровня личностного развития членов сообщества, а именно:

- развитие организаторских способностей подростков, готовности брать на себя и успешно реализовывать всё более сложные организаторские роли;
- повышение их самостоятельности;
- профессиональное самоопределение подростков в сферах, с которыми они познакомились в сообществе;

– нравственный рост воспитанников, который наблюдается посредством их поведения в ситуациях нравственного выбора (в пользу гуманистических ценностей);

Во-вторых, по отношению к сообществу и его деятельности – это качественные изменения ряда характеристик сообщества, связанных, в первую очередь, с отношением членов сообщества друг к другу, к совместной деятельности. Оценка этих изменений проводится в разных сферах.

В сфере показателей роста сообщества как коллектива оценивается следующее:

– сплочение коллектива (на основании анализа индекса групповой сплоченности);

– готовность коллектива оперативно реагировать на изменение внешних условий, новых обстоятельств;

– готовность коллектива брать на себя и реализовывать всё более сложные задачи;

– усложнение и углубление организационной структуры коллектива с целью обеспечения потребностей роста наибольшего количества участников как организаторов.

В сфере совместной социально-значимой деятельности оценивается:

– увеличение количества видов деятельности;

– повышение уровня сложности и целей деятельности;

– достижение практически во всех видах деятельности всё более новых и сложных целей;

– передача всё большего количества конкретных действий в процессе деятельности под организаторский контроль подростков.

3. Необходимым условием достижения воспитательной результативности в подростковом сообществе является наличие в сообществе совместной социально-значимой деятельности. При этом социально-значимая деятельность сообщества должна опираться на следующие принципы:

– принцип опоры на ценности, предполагающий ведение сообществом осмысленного коллективного поиска того, что является значимым для всех членов сообщества, фиксирование этих ценностей и смыслов в определенные периоды его существования, соотнесение и сближение ценностей сообщества и общественно-значимых ценностей, ценностей общества и государства;

– принцип конечной ответственности, заключающийся в том, что каждый член сообщества в меру своих реальных возможностей должен сталкиваться с рисками и последствиями своих поступков, действий или бездействий;

– принцип отсутствия постоянной иерархии, подразумевающий наличие горизонтальных связей в деятельности и делегирования каждому полной меры ответственности за тот объем деятельности, который ему вверен, отсутствие гиперопеки;

– принцип максимальной открытости и информированности, предполагающий, что вся информация, касающаяся жизнедеятельности сообщества, становится общим достоянием, а решения по ключевым вопросам принимаются сообща путем общего обсуждения и голосования;

– принцип включенности в обсуждение, реализующийся посредством вовлечения в обсуждение той или иной проблемы жизнедеятельности сообщества такого круга лиц, который для этого необходим, возложения права принятия решения по тому или иному вопросу не на руководителя, а на данный круг;

– принцип постоянного поиска цели, который реализуется посредством необходимости для каждого участника сообщества постоянно осмыслять цели текущей деятельности, а также через стремление каждого обсуждать эти вопросы с любыми членами сообщества по мере своей потребности в этом.

4. Для достижения результатов воспитания необходимо, чтобы построение социально-значимой деятельности в подростковом сообществе велось в соответствии с моделью социально-значимой деятельности и исходя из достижения трех задач по отношению к каждому члену сообщества.

Первая задача – освоение подростком тех или иных видов деятельности сообщества во всё более углубленном ключе. Речь идет о прикладных навыках, которые подросток осваивает в ходе социально-значимой деятельности, например, навыки туризма, актерской игры, журналистики и т.д. и т.п.

Вторая задача – это развитие личности подростка с точки зрения освоения им организаторских навыков. Решение такой задачи позволяет одновременно расширять масштаб деятельности и развивать у члена сообщества такие черты личности, как целеустремленность, ответственность, умение отвечать за результат и т.д.

Третья задача – формирование нравственных качеств личности. Речь здесь идет о развитии морального сознания человека, выработки у него системы нравственных качеств личности, реализуемых в поведении, и понимаемых как внутренние духовные нормы, внутренние ценности, которыми руководствуется человек, правила поведения.

Условиями решения этих задач, так же, как и условиями реализации модели социально-значимой деятельности являются следующие:

1) наличие результата социально-значимой деятельности, актуального не только для субъектов социально-значимой деятельности, но и для общества;

2) наличие общей (а не одинаковой) деятельности и отношений функциональной взаимозависимости участников внутри данной деятельности;

3) подбор каждому ребенку роли в рамках социально-значимой деятельности сообразно его возрастным особенностям, уровню развития личности и потребностям;

4) смена роли ребенком в процессе освоения им действий более высокого уровня;

5) реализация деятельности с опорой на ценности субъектов этой деятельности;

5. Необходимым условием достижения результатов воспитания является наличие в сообществе педагога или группы педагогов, профессиональная позиция которых характеризуется следующими признаками:

– педагоги готовы понимать мотивы поступков и поведения всех подростков, находящихся в сообществе и предвидеть динамику их изменения;

– педагоги готовы своевременно, имея в виду «зону ближайшего развития» каждого подростка, подбирать ему роль и позицию, соответствующую его интересам и потребностям, причем делать это опосредованно, используя инструментарию сообщества (детское самоуправление и иные методы);

– педагоги стремятся делать так, чтобы в деятельности каждый подросток сталкивался с новыми для него задачами, решение которых обеспечивало бы ему «ситуации успеха», помогающие повысить уверенность в себе и способствующие личностному росту;

– педагоги стремятся делать так, чтобы ребенок чувствовал себя в защищенной, безопасной, комфортной и дружественной среде, где ему рады и стремятся заботиться о нем.

6. Модель социально-значимой деятельности подростков в детском сообществе включает пять блоков: концептуально-целевой, структурно-логический, организационно-управленческий, содержательный и инструментальный.

Концептуально-целевой блок модели характеризуют концептуальные основы, принципы и цели социально-значимой деятельности подростков в детском сообществе. Концептуальной основой выступает гуманистическая парадигма воспитания.

Структурно-логический компонент модели отражает этапы и логику освоения подростком социально-значимой деятельности с точки зрения его постепенного вхождения в сообщество.

Организационно-управленческий компонент модели в большинстве сообществ реализуется через систему самоуправления.

Содержательный аспект модели раскрывается через подходы к организации деятельности и педагогическое сопровождение каждого ребенка в процессе освоения этой деятельности на различных позициях.

Инструментальный компонент модели раскрывается через инструменты организации социально-значимой деятельности. К таким инструментам относятся организационные схемы коллективного планирования деятельности, схемы осуществления деятельности и групповой рефлексии, а также принципы, на которых они построены.

Степень достоверности и обоснованность результатов исследования обеспечивается внутренней логикой построения исследования; опорой на адекватную исследовательским задачам методологическую базу; привлечением большого объема эмпирического материала; длительностью проведенного исследования; использованием хорошо зарекомендовавших себя исследовательских методов и корректностью их применения.

Апробация результатов исследования осуществлялась:

- в ходе более чем 28-летнего руководства детским общественным объединением «Пионерская дружина “Сигнальщики”»;
- в ходе работы в составе международной ассоциации исследователей детского движения;
- в ходе работы в региональных советах детских организаций «Российское движение школьников» и «Российское движение детей и молодежи» в городе Москве;
- на регулярных научных семинарах и круглых столах лаборатории развития личности в системе образования Института стратегии развития образования;
- в рамках международных научных и научно-практических мероприятий: «Научный поиск в воспитании: парадигмы, стратегии, практика» (Москва, 2009, 2011, 2013); «Воспитание в контексте новых образовательных стандартов», «Российский учитель в системе современного образования» (Москва, 2012); «Изменяющееся воспитание в изменяющейся России» (Воронеж, 2012); «Проектирование воспитательного процесса в условиях внедрения и освоения ФГОС: опыт, актуальные проблемы, достижение воспитательных результатов»

(Москва, 2013); «Диверсификация механизмов развития креативной среды общеобразовательной организации в целях инновационного развития системы школьной социализации обучающихся» (Пермь, 2013); «Профессиональное развитие педагогических кадров в условиях модернизации образования» (Москва, 2014); «Государственно-общественное управление в развитии системы дополнительного образования обучающихся: модель и организационные механизмы» (Москва, 2015); «Внеурочная и воспитывающая деятельность педагога» (Москва, 2016); «Современные подходы к теории и практике воспитания» (Москва, 2016); «Российское движение школьников: новый субъект воспитательного пространства» (Москва, 2017), «Системный подход к воспитанию: развитие во времени и пространстве» (Москва, 2018), «Образовательное пространство в информационную эпоху» (Москва, 2019), «Управление образовательной организацией: ответы на вызовы» (Москва, 2020), «Фундаментальные проблемы воспитания в условиях современных социальных процессов» (Москва, 2020), «Актуальные вопросы реализации рабочей программы воспитания» (Нижний Новгород, 2021), «Развитие личностного потенциала как ценность современного образования» (Ульяновск, 2021), «Гражданское образование в информационный век: Воспитание: среда и партнерство» (Красноярск, 2021), «Воспитание возвращается в школу: первый опыт реализации рабочих программ воспитания» (Пермь, 2022), «Актуальные вопросы работы классного руководителя в условиях реализации рабочей программы воспитания» (Нижний Новгород, 2022), «Детское движение России в современных условиях: историческая преемственность и триггеры развития» (Москва, 2022);

– в процессе работы в системе повышения квалификации Московского городского педагогического университета, Московского государственного областного университета, Академии Минпросвещения России, Института стратегии развития образования;

– в процессе проводимых автором научно-практических семинаров для педагогов и руководителей образовательных организаций в Москве, Московской

области, Калининграде, Новгороде, Перми, Нижнем Новгороде, Новосибирске, Воронеже, Твери, Сыктывкаре, Хабаровске, Владикавказе, Орле, Рязани, Сочи, Тольятти, Ульяновске, Петропавловске-Камчатском.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности.

Диссертационная работа соответствует пунктам: 15. «Профессиональная деятельность педагога: сущность, структура, функции, изменения под влиянием объективных факторов и субъективных причин», 26. «Теории и концепции развития, воспитания и социализации. Социокультурная и личностная обусловленность воспитания; антропология современного детства. Взаимосвязь воспитания личности и развития коллектива (сообщества)», 32. «Педагогические исследования воспитательных и социокультурных практик, детских и молодежных общественных движений и объединений» паспорта научной специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования.

Структура работы отражает последовательность этапов проведенного исследования и включает введение, три главы, заключение, список литературы и приложений.

Глава 1. Методологические, теоретические и исторические исследования социально-значимой деятельности подростков в детском сообществе

1.1. Социально-значимая деятельность как педагогическая категория

Определение понятия «деятельность» уходит своими корнями в историю человечества. Так, Аристотель, определяя это понятие, выделял три типа деятельности:

- труд, как выполнение той или иной работы, преимущественно физической;
- творчество, как созидание чего-либо, в основном произведений архитектуры, скульптуры и искусства;
- публичная деятельность как общественная работа, выступления перед аудиторий и т.п.
- чистое познание как мыслительный процесс [19].

В рамках философии Маркса деятельность понималась как способ отношения к миру, в процессе которого происходит его преобразование. Согласно Марксу, человек является субъектом, а мир, природа – объектом деятельности [144].

Советский философ Г.П. Щедровицкий рассматривал деятельность как единственную исходно существующую реальность [250]. По его мнению, натуралистический подход сфокусирован на объекте, противостоящем мышлению и деятельности и не зависящем от них, и, следовательно, доступном лишь для созерцания, познания и приспособления. В противоположность натурализму, деятельностный подход рефлексивно сфокусирован на самом себе с практической установкой на преобразование и развитие средств, методов и организации собственного мышления и деятельности.

Другой наиболее важной отличительной чертой деятельностного подхода является направленность на предстоящие мышление и деятельность, в связи с чем

программы исследований и разработок становятся его принципиально важными составляющими.

Для нас важным будет рассмотрение деятельности не в философском, а в психологическом ключе. Здесь для нас будут важны работы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна [48], [128], [191]. Рассмотрим этот подход подробнее.

В 30-е годы XX века в отечественной педагогике сложилось два похода к пониманию деятельности. Первый принадлежит С.Л. Рубинштейну, который сформулировал принцип единства сознания и деятельности. Вторым разрабатывался А.Н. Леонтьевым и его коллегами как проблема общности внешней и внутренней деятельности.

В рамках теории деятельности, сформулированной А.Н. Леонтьевым, рассматривается структурное строение деятельности, в котором выделяются следующие характеристики деятельности: мотив, цель, задачи, предмет, структура и средства.

Деятельность по А.Н. Леонтьеву – это форма активного взаимодействия, в процессе которого человек или животное целесообразно воздействует на объекты окружающего мира для удовлетворения своих потребностей.

Уже в самом раннем возрасте у живого существа возникает психическая реальность, в рамках которой реализуется ориентировочно-исследовательская деятельность, и ее задачей является исследование окружающего мира. Благодаря решению этой задачи формируется образ окружающей среды и, исходя из стоящей перед ним задачи, регулируется поведение существа.

Для человека в этом процесс возможны ориентировки не только на субъективные явления и предметы, но и на интерсубъективные.

Компонентами деятельности А.Н. Леонтьев считал: мотивы, цели, задачи, предмет, структуру и средства.

Мотивы – это побудительные причины, совокупность внутренних и внешних признаков, которые вызывают активность субъекта в направлении достижения конкретной цели.

Цели – некоторый образ результата, который предполагается достичь. В качестве цели может выступать предмет, действие или какое-то явление.

Задачи – это некоторые ситуации, которые могут быть изменены благодаря определенной процедуре.

Предметом деятельности является то, с чем она имеет дело. Предметом деятельности может являться как физически осязаемые, реальные материальные вещи, так и нематериальные проявления. Например, предметом деятельности оратора является лекция, информация, которую он передает своим слушателям.

Структура деятельности представлялась А.Н. Леонтьевым в виде совокупности действий и операций. Под действиями в данном случае понимаются конкретные части деятельности, имеющие некоторый законченный характер. Под операциями – способы осуществления действий. Так, например, для получения стихотворения, которое требуется выучить к уроку литературы, учащийся может попросить книгу в библиотеке, может попросить у товарища по классу, а может найти стихотворение в сети Интернет. Все это разные способы осуществления одного действия. В качестве средств деятельности выступают инструменты, при помощи которых эта деятельность совершается. Совершенствуя инструменты, человек стремится к повышению результативности деятельности.

Психологическая теория деятельности А.Н. Леонтьева раскрывает роль деятельности в формировании сознания человека. Так, вслед за Л.С. Выготским, он считает, что не сознание определяет бытие, а бытие определяет сознание, т.е. деятельность формирует личность человека.

А.Н. Леонтьев сформулировал непротиворечивую схему деятельности (деятельность – действие – операция – психофизиологические условия), которую соотнёс со структурой мотивационной сферы (мотив – цель – условие). В рамках этой схемы он рассматривал три уровня иерархии деятельности человека. Так, на нижнем уровне находились психофизиологические функции, выше – уровень операций, еще выше – уровень действий и далее, на самом верху – уровень особых видов деятельности. Центральным понятием данной схемы являлось действие, определение которому мы уже дали выше.

Внутри понятия «действие» А.Н. Леонтьев рассматривал четыре компонента. Это акт сознания, акт поведения, принцип активности и вывод деятельности в реальный мир.

Акт сознания – это мыслительное действие, направленное на постановку цели.

Акт поведения – это движение, которое взаимосвязано с сознанием.

Принцип активности – наличие внутри субъекта побудительных сил, которые толкают его на действие (в отличие от реактивности, когда действие совершается как ответ на внешний раздражитель).

И, наконец, действие выводит деятельность человека в реальный мир, направляя его на взаимодействие с ним.

Обобщая компоненты понятия «действие» формулируются принципы психологической теории деятельности. Озвучим их:

- 1) сознание не может рассматриваться как замкнутое в самом себе, оно должно проявляться в деятельности;
- 2) поведение не может рассматриваться в отрыве от сознания человека;
- 3) деятельность – активный и целенаправленный процесс;
- 4) действия человека предметны, а их цели носят социальный характер.

Переходя к определению понятия «социально-значимая деятельность», стоит заметить, что в педагогических текстах такое словосочетание появилось относительно недавно. Однако феномен деятельности людей, значимой для их окружения, для социума, существовал достаточно давно.

В статье «Сущность понятия «социально-значимая деятельность и её роль в современном обществе» Н.Б. Реброва дает такое определение социально-значимой деятельности:

«...Социально значимая деятельность – это нормативно организованный цикл процессов человеческой активности, который направлен на удовлетворение какой-либо социально значимой потребности.

Этот цикл состоит из нескольких процессов.

- Фиксация появления социально значимой потребности. То, чего не хватает обществу для обеспечения своего жизненного существования.
- Создание деятельности по достижению продукта, способного удовлетворить данную потребность.
- Получение необходимого продукта.
- Фиксация удовлетворения потребности (и контроль над сделанной работой).

<...>

Социально значимую деятельность можно рассматривать в двух вариациях человеческого поведения: по критерию асоциальности и просоциальности.

Асоциальным является поведение, которое направленно на разрушение или причинение вреда уже существующим социальным системам. Так, суицид, развод и революция могут быть подведены под это основание.

Просоциальное поведение, наоборот, предназначается для сохранения и укрепления существующих социальных систем (женитьба, защита отечества, работа добровольцами). И то, и другое относится к социально значимой деятельности» [184, с.273].

Исследователь Ян Рейковский выделял всего 6 уровней социально значимой деятельности.

«1. Альтруистическое поведение (безраздельная самоотдача, самопожертвование, отказ от собственных интересов в пользу других людей).

2. Помогающее поведение (учет потребностей и проблем другого человека и содействие их успешному разрешению, причем сложности других могут несколько оттеснить собственные интересы субъекта).

3. Кооперативное поведение (сочетание соблюдения своих и чужих увлечений к общей пользе).

4. Ипсоцентрическое поведение ставит цель самосохранения, при этом оставаясь равнодушным к социальному окружению – не принося пользы, но и без ущерба для других. Ипсоцентрическое поведение обычно, сопровождает

социальная и эмоциональная изоляция, и в качестве жизненной стратегии оно встречается редко.

5. Эгоистическое поведение (наблюдается в тогда, когда человек старается соблюдать, прежде всего, свои интересы, отвергая или ущемляя интересы других).

6. Эксплуатирующее поведение (субъект использует остальных как средства достижения собственных целей и задач)» [184, с.274].

Как правило, в педагогических работах под социально-значимой деятельностью понимается просоциальная деятельность, причем альтруистического, помогающего или кооперативного поведения участников.

В рамках исследования нас будет интересовать социально-значимая деятельность детей и подростков. Для начала обратимся к уже выполненным исследованиям и нормативным документам, чтобы создать базу имеющихся определений, на основе которых дадим определение, которым мы будем пользоваться в нашей работе.

Как правило, в научных исследованиях и нормативных документах речь идет о социально-значимой деятельности, ведущейся детьми и подростками совместно со взрослыми в рамках тех или иных социальных институтов, преимущественно позитивно-ориентированных, общественных или государственных.

В нормативной документации и научных текстах словосочетание «социально-значимая деятельность» регулярно появляется примерно с начала 2000-х годов. Развернутую характеристику и историю появления термина дает в своем диссертационном исследовании «Развитие социально значимой деятельности старшеклассников в современном социокультурном пространстве» Н.Ю. Слепова [202].

Она определяет социально-значимую деятельность как «деятельность, направленную на личностно-ценностное восприятие, понимание и преобразование окружающей действительности с учетом социокультурных стратегий развития общества, способствующую социализации личности,

развитию социальной активности, межличностному социальному взаимодействию и творческой самореализации»

Также, в своем исследовании Н.Ю. Слепова выделяет базовые компоненты социально-значимой деятельности: мотивационный, оценочно-эмоциональный, когнитивный и деятельностный.

«Мотивационный компонент - связан с мировоззренческими установками учащихся и раскрывает потребность в принадлежности к группе сверстников с общими интересами; стремление к самореализации в конкретной социальной деятельности; потребность в организации социально значимой деятельности.

Оценочно-эмоциональный компонент - включает в себя оценочные суждения, характеризующие отношение учащихся к нравственным и духовным ценностям; устойчивость, глубину и силу эмоциональных переживаний; наличие у старшеклассников сформированных общечеловеческих качеств, свидетельствующих об альтруистической направленности их личности.

Когнитивный компонент - выражается в наличии у учащихся правовых, социально-экономических знаний, умения использовать их в различных ситуациях, применять знания для анализа своего поведения и поведения окружающих людей.

Коммуникативный компонент - отражает особенности процесса формирования коммуникативных навыков, определяется изменением самосознания, стремлением к самореализации в общении. Предполагает непосредственное активное участие учащегося в коммуникационном взаимодействии.

Деятельностный компонент - включает отношения ученика к обществу, сверстникам, самому себе, труду, предполагает участие в социально значимых мероприятиях, организацию акций социальной направленности. Социально-значимая деятельность учащихся в современных социокультурных и социально-экономических условиях способствует; и самореализации творческой личности, развитию коммуникативности, расширению познавательного интереса,

становлению гуманистического мировоззрения, формированию бережного отношения к своей и другой личности». [202, с.10]

В статье «Социально-значимая деятельность как средство воспитания толерантности у детей и подростков» Л.В. Яковлева рассматривает социально-значимую деятельность образовательной организации как сложное социально-психологическое явление, которое выражается:

«а) в осознании и оценке личностью своего положения в обществе, как главного условия саморазвития личности и общества;

б) в совокупности качеств личности, с помощью которых личность закрепляет свое положение в обществе;

в) в преломлении в социально-значимой деятельности своего положения».

Н.В.Панова считает, что, будучи явлением социальным и педагогическим одновременно, социально-значимая деятельность характеризуется двумя группами взаимосвязанных и соответствующих друг другу признаков.

«Первая группа – объективные признаки: направленность деятельности на общую пользу и организация ее через органы самоуправления. Им соответствуют объективные признаки: ведущая роль общественно значимых мотивов, участие в деятельности и проявление в ней участниками деятельности активности, инициативы и самостоятельности.

Вторая группа – сущность социально-значимой общественной деятельности представляет ее ценностную основу. Она может выступить как самостоятельная ценность: развивает личность, духовно обогащает ее и приносит ей творческое, моральное удовлетворение» [166, с.38].

Н.В. Панова в статье «Система социально-значимой деятельности образовательной организации в условиях реализации ФГОС» рассматривает различные критерии результативности социально-значимой деятельности. По её мнению, они представляются двумя позициями: критерий значимости и критерий результативности.

«Критерий значимости состоит в оценке уровня важности выполняемой школой социально значимой деятельности с точки зрения общественных

интересов и интересов участников образовательного процесса, полноты охвата всех сфер и направлений этой деятельности. Он характеризуется рядом показателей, с помощью которых определяется его качественная характеристика: учёт потребностей социума в социально значимой деятельности школы; направленность деятельности школы на разрешение конкретных социально значимых проблем; включённость школьников, социальных партнеров в социально значимую деятельность.

Критерий результативности является интегративным, отражающим степень удовлетворённости субъектов образовательного процесса (учащихся и их родителей, учителей) самим процессом и результатами социально значимой деятельности школы, уровнем соответствия деятельности школы (её содержания, организации и результатов) наиболее общим и социально значимым потребностям участников образовательного процесса. Показателями проявления критерия результативности являются: повышение социального статуса школы в микросоциуме; позитивное отношение родителей, местного сообщества к школе, их удовлетворенность результатами социально значимой деятельности школы; улучшение взаимоотношений учащихся внутри коллектива; повышение социальной ответственности, активности школьников» [166, с.39].

Определение социально-значимой деятельности также приведено в «Примерной основной образовательной программе начального общего образования», которая одобрена решением Федерального учебно-методического объединения по общему образованию протокол от 08.04.2015. [182]. В данном документе фигурирует следующее определение: «Социально-значимая деятельность – это добровольное конструктивное преобразование окружающего социума в русле решения проблем, актуальных для всего общества или помощи представителям отдельных социальных групп». [182, с.23] В этом же документе раскрываются результаты, которые обеспечивает социально-значимая деятельность:

«– общественный – позитивные изменения в социальной среде (преодоление социальных проблем, улучшение положения отдельных лиц или групп);

– педагогический – проявление просоциальной активности обучающихся, самореализации детей в социально приемлемых формах, усиление сопричастности общественным процессам и проблемам (установление связи школьника с культурной, общественной, политической жизнью общества и государством, первоначальная идентификация себя в качестве гражданина, общественного деятеля), приобретение начального опыта решения проблем, формирование компетенций социального взаимодействия, включение в реальные социальные отношения со сверстниками, старшими школьниками и взрослыми».

С точки зрения сообществ, в которых может быть организована социально-значимая деятельность, рассматриваются как государственные структуры (образовательные организации), так и неформальные общественные формирования. Так, опираясь, на примерную программу, ряд образовательных организаций готовит отдельные программы социально-значимой деятельности. Анализируя организацию социально-значимой деятельности в образовательных организациях, представляется любопытным ознакомиться с отдельными выдержками из них.

Так, МБОУ «Школа №86 г. Тольятти» понимает социально-значимую деятельность общеобразовательного учреждения как «совокупность действий субъектов образовательного процесса, направленных на реализацию социальных преобразований и проблем социума, способствующих позитивным изменениям в самом человеке, в среде школы и во внешней социальной среде и закрепляющих у подростков социальные знания, навыки, социальный опыт и социальные роли во взаимоотношениях между субъектами образовательно-воспитательного процесса» (Положение о социально-значимой деятельности школы) [175].

В этом же документе приводятся принципы, на которые опирается социально-значимая деятельность данной образовательной организации:

«– учет интересов и возрастных особенностей подростков;

- единство воспитательной и оздоровительной работы;
- социально-полезная направленность;
- многоролевой характер деятельности;
- развитие и сохранение традиций;
- творческая инициатива и самостоятельность» [175, с.2].

Однако социально-значимая деятельность школы, осуществляемая в рамках формальных институтов, тем не менее, достаточно регламентирована и сущностно не предполагает активную опору на собственную инициативу детей. Свидетельством этого может стать следующее описание организации социально-значимой деятельности в «Примерной основной образовательной программе начального общего образования»:

«Широко известным методом организации социально значимой деятельности школьников является их включение в работу по социальному проектированию и реализации социальных проектов. Социальное проектирование как процесс создания социального проекта – прообраза предполагаемого состояния жизни общества или социальной группы, может быть представлен в виде последовательно сменяющихся друг друга этапов:

– формулировка задачи, на решение которой направлен социальный проект (обоснование актуальности задачи, согласование предполагаемого изменения с лицами, группами, организациями, на жизнь которых социальный проект может повлиять, достижение технически четких, полных, грамотных и исчерпывающих формулировок задачи, критериев оценки качества результата);

– поиск решения задачи (формулировка идеи социального проекта, разработка механизма действия: содержания действий, этапов; схематизация предполагаемой деятельности);

– подготовка к презентации социального проекта (подробное описание предполагаемых действий, создание подробной документации, схемы, презентации).

В рамках названного метода могут использоваться такие формы организации социально-значимой деятельности как «ярмарка социальных проектов», «защита социальных проектов», «презентация социального проекта».

В качестве эффективных форм организации социально значимой деятельности школьников могут быть использованы такие формы как продуктивная игра по решению актуальных проблем, а также проведение патриотических, волонтерских, экологических акций»

Социально-значимую деятельность (правда, называя её социально-актуальной) рассматривают в своих работах Олег и Аркадия Лишины. Такую деятельность авторы, хотя и не давая определения, рассматривают как ведущий смысл отношения к миру в подростковом возрасте.

«Мы полагаем, что этим смыслом в подростковом возрасте является социально актуальная деятельность, в сочетании с ее демонстративностью, ориентацией на внешнего зрителя, насыщенностью общением. Наши исследования показали, что при определенных условиях в систему ведущей деятельности подросткового периода могут войти и учеба, и труд, и даже игра, однако лишь при условии, что эти виды деятельности сопровождаются высокой мотивацией самоутверждения, ориентации на референтную группу, удовлетворенности самим процессом деятельности. В этом ряду могут оказаться, в зависимости от ситуации и способа организации, и спортивная деятельность, и занятия искусством и наукой, и общественно полезная деятельность» [131, с.129]

Авторы не рассматривают социально актуальную (социально-значимую) деятельность исключительно как деятельность позитивной направленности.

«...Необходимо иметь в виду, что социально актуальная деятельность не всегда и не обязательно просоциальна. Она может быть и асоциальной, и даже антисоциальной - преступной, или, например, деятельностью в фашистской группировке. В связи с этим нам представляется уместным говорить о «смысловом радикале» ведущей деятельности, под который могут встать соответствующие ему виды и формы деятельности» [131, с.130].

Социально-значимая деятельность детских общественных объединений анализируется в ряде статей Л.В. Алиевой, Л.А. Крапивиной, Т.В. Трухачевой, И.И. Фришман. Так, в статье «Социально-значимая деятельность детских общественных объединений: педагогическое сопровождение» И.И. Фришман закономерно считает социально-значимую деятельность системообразующей для детских общественных объединений, т.к. «особая позиция взрослых, которые осуществляют педагогическое сопровождение социально-значимой деятельности позволяет в наибольшей чем в школе мере реализовать её воспитательный потенциал» [236, с.193].

«Многолетний мировой и отечественный опыт возникновения и развития социальной активности нового поколения показывает, что для эффективности социально-значимой деятельности детей и подростков необходима сформированная педагогическая позиция взрослых, влияющая на содержание этой деятельности.

Очевидно, что в общественной практике необходимо найти гармонию эффективного сочетания детской самодеятельности и педагогического сопровождения социально-значимой деятельности. Именно этот путь, избранный группой единомышленников, способствовал развитию данного социального института как предпочитаемого самими детьми. Это связано с тем, что реализовать себя в социально-значимой деятельности ребенок или подросток сможет только в случае, если цели этой деятельности реальны и выполнимы, а организация или объединение реализует особые функции, которые не присущи другим социальным институтам общества. Именно тогда цели социально-значимой деятельности можно рассматривать двояко. С одной стороны, добровольное объединение детей и подростков возможно лишь тогда, когда они видят в ней перспективу интересной жизни, возможность удовлетворения своих интересов, самореализации. При этом выбор этой деятельности повышает их социальную самооценку, позволяет считать себя гражданами своей страны.

Педагогическое сопровождение данной деятельности предполагает создание для участников детских общественных объединений и организаций

особые условия, при которых более успешно осуществляется самореализация ребенка. Результатом педагогического сопровождения социально-значимой деятельности является желание и готовность участников детских организаций и объединений к выполнению социальных функций в обществе» [236, с.193].

Для нашего исследования данные взгляды признанного ученого в области детского движения чрезвычайно важны, т.к. являются основой для дальнейшего раскрытия понятия «воспитательный потенциал социально-значимой деятельности подростковых сообществ». Развернутая характеристика педагогического сопровождения социально-значимой деятельности подростковых сообществ и самих подростков в них нами будет дана в третьей главе, там же будут рассмотрены особые характеристики профессиональной позиции педагога, работающего с подростковым сообществом и ставящим своей целью реализацию воспитательного потенциала социально-значимой деятельности этого сообщества.

В сообществах, где деятельность носит социально-значимый характер позитивной направленности, а взрослые занимают специфическую позицию педагога-воспитателя, возникают и развиваются феномены отношения участников сообщества к т.н. «педагогически организованной деятельности». Данный термин введен В.М. Сергеевым, который в своей работе «Педагогически организованная деятельность как психологическое условие развития подростково-юношеской группы», выполненной под руководством Д.И. Фельдштейна в 1993 году, показал, как меняется отношение участников деятельности к самой деятельности и к группе в целом. Оставляя вне дискуссионного поля правомерность самого термина «педагогически организованная деятельность», тем не менее рассмотрим результаты этой работы, т.к. они представляются весьма значимыми для нашего исследования.

В сообществах, состоящих из детей, подростков и взрослых, занимающих особую позицию педагога-воспитателя, можно выделить несколько линий деятельности.

Первая линия деятельности – линия той социально-значимой деятельности, которая является основной деятельностью сообщества и ради которой и вокруг

которой объединяются его участники. Это может быть туристская, театральная, волонтерская, военно-спортивная и т.п. деятельность. Она привлекает детей и подростков, которые становятся участниками сообщества и приходят в него, чтобы заниматься этой деятельностью. (Здесь оговоримся, что мотивов приходов в сообщество может быть великое множество – от позитивной привлекающей атмосферы до подростковых влюбленностей, но зачастую при отсутствии желания заниматься основной социально-значимой деятельностью сообщества надолго в нём подросток не задерживается). Именно эту деятельность в своей работе В.М. Сергеев называет «педагогически организованной», т.к., как правило, это деятельность в сообществе является для педагога-воспитателя инструментом воспитания, и при её помощи он решает задачи не только достижения собственно целей самой деятельности, но и задачи формирования личности его членов.

Вторая линия деятельности – это, собственно, воспитывающая деятельность, которая в зависимости от позиции педагога, может являться как приоритетной по отношению к первой, так и дополнительной. Об этом подробнее мы поговорим в параграфе 1 третьей главы. Здесь пока оговоримся, что будем рассматривать такие сообщества, в которых мотивация педагога к воспитанию является высокой, а социально-значимая деятельность для педагога является инструментом для осуществления деятельности воспитательной.

Совершенно не обязательно, чтобы субъектом второй линии деятельности является только педагог. Обычно мотивированные и грамотные педагоги, осуществляя свою воспитывающую функцию, стремятся сделать её активными субъектами остальных членов сообщества, в первую очередь наиболее опытных подростков. В опыте наиболее известных воспитательных сообществ (Колония и коммуна под руководством А.С. Макаренко, Школа имени Достоевского под руководством В.Н. Сорока-Росинского, Фрунзенская коммуна под руководством И.П. Иванова и Ф.Я. Шапиро и другие) в реализацию воспитательной деятельности вообще вовлекался весь детско-взрослый коллектив при помощи тех или иных форм (в первую очередь групповой рефлексии, проходившей на общих собраниях).

Довольно важным является вопрос о соотношении этих двух линий, об их взаимовлиянии и о потенциальных конфликтах интересов. Так, в процессе существования сообщества более чем вероятны ситуации, при которых задачи основной деятельности сообщества и деятельности воспитательной могут быть противоположными [194].

Выводами из всего вышесказанного, могут стать следующие суждения.

Определяя понятие социально-значимой деятельности и подчеркивая его самостоятельность по отношению к схожим понятиям (общественно-полезная деятельность и т.п.), мы можем сказать, что социально-значимая деятельность – это:

- во-первых, деятельность, направленная на результат, приносящий пользу каким-либо другим по отношению к ее участникам людям или обществу в целом, улучшающий состояние окружающей природной среды или связанный с какими-то иными позитивными изменениями; в отличие от сходной с нею общественно-полезной деятельности позитивный смысл этой деятельности может ощущаться и прогнозироваться лишь самими ее участниками и не совпадать с существующим общественным мнением (например, увлечение музыкой может казаться окружающим формой досуга, а ее участники могут видеть в ней иной смысл, полезный для окружающих людей); эта характеристика является важной, так как существенно расширяет круг видов и форм данной деятельности;

- во-вторых, деятельность, осуществляемая ее участниками на основе их персональной мотивации; основной смысл этой деятельности связан у них именно с достижением целей данной деятельности, а не другими результатами, присвоенными в параллельном режиме (такими, как получение награды или избежание наказания и прочими, что, к сожалению, нередко присутствует при организации уже упомянутой общественно-полезной деятельности); эта характеристика также является крайне значимой, так как соответствие ей наполняет данную деятельность ее воспитательной эффективностью;

- в-третьих, деятельность, основанная на личной ответственности за нее и ее результаты, добровольно принятой на себя ее участниками (а не привнесенной

извне какими-либо внешними условиями, упомянутыми выше или сходными с ними);

- в-четвертых, деятельность, неминуемо и неразрывно связанная с возникновением общности ее участников, с одной стороны, позитивно влияющей на саму деятельность, а с другой, имеющей самостоятельный высокий воспитательный потенциал.

Обобщая всё вышесказанное, определим социально-значимую деятельность подростков как *форму их активного взаимодействия с окружающей средой, в процессе которого они оказывают позитивное влияние на состояние окружающей среды или других людей в соответствии со своими ценностями при соотнесении и сближении ценностей сообщества и общественно-значимых ценностей, ценностей общества и государства. При условии, что этот процесс является для них лично значимым, а также приводящим к возникновению детско-взрослой общности, обладающей воспитательным потенциалом.*

Будем считать, что у такой социально-значимой деятельности есть вектор ее направленности, который может являться позитивно или негативно выраженным. При этом будем считать социально-значимую деятельность позитивно направленной, если в процессе её осуществления состояние объектов воздействия изменяется к лучшему, и наоборот. При этом вектор направленности, безусловно, определяется с точки зрения каждого конкретного субъекта по-своему, исходя из его нравственных и ценностных установок.

Определим структуру социально-значимой деятельности. По А.Н. Леонтьеву предметом деятельности является ее мотив. Предмет деятельности может быть как вещественным и данным в восприятии, так и идеальным. Процесс встречи потребности с предметом получил название опредмечивания потребности. В этом акте рождается мотив – опредмеченная потребность [129].

Говоря о социально-значимой деятельности, важно заострить внимание на возрастных особенностях подросткового возраста, которые в большинстве своём определяют потребности данного периода.

Согласно энциклопедическому педагогическому словарю, подростковый возраст – это период развития детей от 11-12 до 15-16 лет [168].

Установить четкие границы подросткового возраста бывает весьма затруднительно, даже несмотря на то, что чаще всего его наступление связывают с биологическими изменениями индивида, в частности с наступлением периода пубертата.

Так, в возрасте 14 лет некоторые мальчики выглядят еще детьми, а какие-то – уже вполне сформировавшимися юношами. М. Кле в своей работе писал о подростковом возрасте следующее: «отрочество – это состояние души, способ существования, возникающий в начале пубертата и кончающийся тогда, когда индивид достигает независимости в своих поступках, т.е. когда он созрел социально и эмоционально и обладает необходимым опытом и мотивацией для исполнения функций взрослого [100, с. 5].

Важной для нашего исследования темой является тема содержательной части подросткового возраста, которая связана с психологическими изменениями, а также сменой ролей и социального статуса подростка (З. Фрейд, К.Г. Юнг, А. Адлер, Д.Б. Уотсон, Э.Ч. Толмен, К.Р. Роджерс, А. Маслоу и другие) [232], [259], [4], [276], [274], [188], [145].

В исследованиях отечественных ученых процесс развития личности подростка рассматривается в зависимости от различных (социальных, когнитивных, физиологических) изменений, которые происходят с подростком в процессе его активной деятельности. Кроме того, отмечается что каждая социальная и возрастная группы характеризуются своими особенностями ведущих мотивов деятельности, системы потребностей и развития личности [49].

Подавляющее большинство зарубежных психологов первично рассматривают положение о стадиях, которые следует пройти индивиду, прежде чем он из ребенка превратится в подростка, а затем во взрослого человека. Различают периоды интеллектуального развития (Ж. Пиаже) [172]; уровни развития нравственного сознания (Гиллиган, Л. Кольберг) [271], [268]; периоды психосексуального развития человека (З. Фрейд, Г. Юнг и другие) [231], [258];

фазы интенциональности (Ш. Бюлер), [265], [266], [267] этапы социализации и уровни самоактуализации (А. Маслоу, Г. Оллпорт, Пекк, К. Роджерс, Э. Эриксон и другие) [145], [264], [272], [269], [188].

В рамках данного исследования нас будут интересовать не только и не столько проявления различных функций организма, сколько изменения в поведении и действиях внутренние ценностно-смысловые, происходящие с подростком. Т.е. мы будем рассматривать возрастные особенности подростка в связи с факторами его воспитания и социализации.

А.С. Белкин в своих работах отмечает, что «возникновение чувства взрослости у подростка – одно из центральных психологических новообразований подросткового периода. Оно определяется сдвигами в физическом и половом созревании, развитием социальных функций, расширением прав и обязанностей в семье. Способствуют этому условия, требующие от ребенка самостоятельности, помощи взрослым, уважительного тона обращения со стороны взрослых» [26, с.69].

Вслед за А.С. Белкиным мы полагаем, что в становлении личности подростка физические, интеллектуальные и половые изменения влияют на него опосредованно, а основные изменения происходят в процессе общения и взаимодействия с другими субъектами (младше и старше самого подростка), а также в связи с увеличением степени его ответственности перед ними. Под ответственностью мы понимаем принятие на себя риска и результатов собственной деятельности, которые осознанно принимаются индивидом на себя в процессе общей жизнедеятельности с другими людьми. На наш взгляд, именно осознание ответственности определяет развитие личности подростка.

С.Л. Рубинштейн пишет: «самостоятельность субъекта никак не исчерпывается способностью выполнять те или иные задания. Она включает более существенную способность самостоятельно, сознательно ставить перед собой те или иные задачи, цели, определять направление своей деятельности. Это требует большой внутренней работы, предполагает способность мыслить самостоятельно и связано с выработкой цельного мировоззрения. Лишь у

подростка, у юноши эта работа совершается с особой силой: вырабатывается критическое мышление, формируется мировоззрение, поскольку приближение поры вступления в самостоятельную жизнь с особой остротой ставит перед юношей вопрос о том, к чему он пригоден, к чему у него особые склонности и способности; это заставляет серьезнее задуматься над самим собой и приводит к заметному развитию у подростка самосознания. Развитие самосознания проходит при этом ряд ступеней – от наивного неведения в отношении самого себя ко все более углубленному самопознанию, соединяющемуся со все более определенной и иногда резко колеблющейся самооценкой» [191, с. 637].

В своих работах И.П. Иванов, А.С. Макаренко, Д.Б. Эльконин пишут, что в большинстве форм совместной деятельности подростков формируется т.н. «кодекс группы», а в личном общении с друзьями отношения строятся на основе полного доверия и общности внутренней жизни...Формирование отношений в группе подростков на основе кодекса и особенно тех личных отношений, в которых этот кодекс дан в наиболее выраженной форме, имеет важное значение для становления личности подростка [254, с.38], [140. Т. 7, с. 82-87], [84, с. 24 – 25].

Наука установила, что общение является для подростков своеобразной формой освоения наиболее общих норм взаимоотношений, которые существуют между людьми в данном обществе [253, с. 68-69]. Педагоги и исследователи отмечают, что общение в группе подростков становится деятельностью, внутри которой оформляются свойственные участникам взгляды на жизнь, на отношения между людьми, на свое будущее – одним словом, формируются личные смыслы жизни. В настоящий момент такое общение происходит как в реальном, так и в виртуальном мире, при помощи мессенджеров, социальных сетей и иных средств электронной коммуникации. В связи с этим ведущие потребности подросткового периода определяют ориентацию на идеал и деятельность общения. Такая деятельность заключается в построении отношений с другими людьми на основании определенных морально-этических норм, которые опосредуют поступки подростков. Важно понимать, что в данный период своего развития

подростки воспринимают авторитетных воспитателей и старших ребят как некий идеал, на который они ориентируются. Это накладывает серьезную ответственность на педагогов, которые работают с подростками и встали на путь выстраивания взаимоотношений с ними, т.к. многие подростки начинают усваивать не только транслируемые педагогом ценности и образцы поведения, но и многие черты его личности, его симпатии и антипатии, хорошие и не очень привычки, достоинства и недостатки (которые в этот момент недостатками не считаются, т.к. оправдываются тем или иным способом). Однако в какой-то момент наступает период «прозрения», в ситуации которого подросток начинает видеть не только идеальные черты взрослого, но и все его слабости и негативные черты. Подросток чувствует себя разочарованным, в чем-то даже обманутым. Нередко такая ситуация ведет к разрыву отношений или росту негатива у подростка по отношению к взрослому [103].

Причина такой идеализации во многом связана с тем, что подросток, который в силу возрастных особенностей стремится к сепарации от родителей, самостоятельности и независимости, еще не обладает достаточным опытом и навыками, чтобы действовать вполне самостоятельно и ищет фигуру, которая готова будет его поддержать, при этом не претендуя на его (подростка) независимость, а выступая консультантом, куратором, советчиком. Такой фигурой может стать авторитетный педагог.

Роль и место подростка в обществе, проблема взаимоотношений, задачи личного самоопределения за последнее время рассмотрены в работах А.В. Мудрика, О.В. Лишина, Д.И. Фельдштейна и др. В частности, А.В. Мудрик пишет: «круг общения подростков состоит из взрослых (родителей, родственников, учителей), сверстников своего и противоположного полов и иногда старших и младших ребят. Подростки зачастую не рассматривают взрослых как возможных партнеров по свободному общению, они воспринимают взрослых как источник организации и обеспечения их жизни, причем организаторская функция взрослых воспринимается подростками чаще всего лишь как ограничительно-регулирующая» [148, с.118].

Д.И. Фельдштейн отмечает, что «проблема взаимодействия (не просто отношений, а именно взаимодействия) взрослых и детей фактически до сих пор не только в должной степени не проработана, но даже четко не поставлена на соответствующем научном уровне – не определено пространство, содержание, способы, характер взаимного действия растущих и взрослых людей» [229, с. 23].

По результатам наших наблюдений, общение подростков разворачивается и углубляется в процессе активной совместной социально-значимой деятельности. В случае отсутствия таковой (например, при уходе подростка из формального сообщества) он, как правило, сохранял регулярные взаимоотношения лишь с несколькими, наиболее близкими для него членами сообщества, в то время как будучи членом сообщества при включенности в совместную социально-значимую деятельность находился в регулярных взаимоотношениях с куда большим количеством ребят.

Обобщая теоретические материалы, касающиеся возрастных особенностей подростков, для нашего исследования представляются важными следующие выводы.

1. Рассматривая психические новообразования подросткового возраста, исследователи отмечают, что развитие в сознании подростка критического рефлексивного мышления в рассудочной форме создает основное противоречие в жизни подростка. С одной стороны, развитый тип логического мышления позволяет стать на равных со взрослыми: аргументировано вести беседу, иметь свою точку зрения, планировать и организовывать деятельность. С другой стороны, поскольку по эмоциональному опыту и содержанию сознания подросток остается еще ребенком, то у него фиксируются высокая нервная возбудимость, повышенная чувствительность к позитивным событиям или семейным разладам, неустойчивость реакций, с точки зрения взрослого.

2. Отечественная наука, говоря о процессах психического развития подросткового возраста, отмечает, что особенность подросткового возраста характеризует данный период жизни человека как наиболее критический, переполненный противоречиями, потому что именно на этот возраст приходятся

самые резкие колебания самооценки со склонностью к ее занижению, острая реакция на неудачи, отсутствие выносливости к эмоциональным перегрузкам, а также возникновение и развитие как ведущей особой деятельности – общение с другими людьми.

3. Процесс разрешения разного рода противоречий предполагает количественные и качественные преобразования, которые являются источником социального развития личности подростка.

4. Деятельность общения в подростковом возрасте обусловлена потребностью субъекта, с одной стороны, быть принятым в общество взрослых людей, с которым связаны мечты о реализации будущей профессиональной деятельности и социальной успешности личности, с другой стороны – потребностью в объединении с более младшими, общение с которыми позволяет сохранить устойчивые стереотипы детства: эмоциональную, физическую и социальную защищенность, свободу суждений и поступков при освоении мира.

5. Уровень развития личности подростка определяет процесс осознания социальной ответственности. Под социальной ответственностью понимается комплекс социальных задач, которые осознанно принимаются субъектом в границах общей жизни с другими людьми [117].

Потребность во взрослении, возникающая в подростковом возрасте, определяет стремление подростка заниматься делами, ассоциирующимися со взрослыми. Отечественные психологи, продолжая мысль Л.С. Выготского, считают чувство взрослости важнейшим новообразованием подросткового возраста. Это чувство толкает подростка на утверждение своей самости, независимости. Довольно часто это влечет за собой конфликты с педагогами и родителями, стремление освободиться от зависимостей и ограничений, которые те устанавливают. При отсутствии контакта с родителями, в ситуации гиперопеки, а особенно при отсутствии позитивных сообществ сверстников, в которых подросток мог бы удовлетворить свою потребность к взрослению социально позитивным образом, возникают негативные образцы поведения, такие как употребление алкоголя, наркомания, противоправное поведение. Эти образцы

поведения усваиваются при взаимодействии с более старшими товарищами, которые уже являются носителями таких образцов.

В подростковом возрасте у детей складываются две разные по своему значению для психического развития системы взаимодействия: одна со взрослыми, другая со сверстниками. Обе они продолжают формироваться в возрасте средних классов школы. Выполняя одну и ту же общую социализированную роль, эти две системы взаимоотношений нередко входят в противоречие друг с другом по содержанию и по регулирующим их нормам. Гармонизация этих систем – особая забота педагога-руководителя детского сообщества [117].

При наличии сообщества, отличающегося возможностью для подростка удовлетворить свою потребность во взрослении, в самостоятельности и независимости, подросток с удовольствием становится членом подобного сообщества.

Как правило, подростки не рефлексируют в силу возраста подобных вещей и их мотивы прихода в сообщество могут быть разными: интересная деятельность, яркие позитивные эмоции, необычный стиль взаимоотношений, интересные взрослые и т.д. Впрочем, спустя некоторое время, когда подросток уже активно включился в совместную деятельность, его мотивы меняются. Наиболее развитые в интеллектуальном плане подростки отвечают, что в сообщество пришли «потому что здесь я становлюсь лучше», «потому что здесь мне дают возможность развиваться» и т.п. (здесь и далее приводятся отрывки из текстовых и видеоинтервью подростков – членов детского общественного объединения «Пионерская дружина «Сигнальщики», которое являлось нашей основной экспериментальной базой).

Таким образом, подростки, хотя бы и косвенно, осознают, что в сообществе, занимающемся социально-значимой деятельностью, они удовлетворяют собственные возрастные потребности, стремление к самореализации и независимости.

Таким образом, можно отметить, что стремление к социально-значимой деятельности является особой потребностью подросткового возраста и будет удовлетворяться всеми доступными способами. При наличии и возможности подросток будет включаться в социально-значимую деятельность позитивной направленности. При отсутствии таковых возможностей велика вероятность включения в социально-значимую деятельность негативной направленности.

Второй уровень в структуре деятельности у А.Н. Леонтьева представлен действиями. Действие — это процесс, направленный на реализацию цели. Цель — это образ желаемого, то есть того результата, который должен быть достигнут в ходе выполнения действия [125].

Целями социально-значимой деятельности (исходя из данного нами определения) являются изменения окружающей среды или других людей. Принимая во внимание вектор направленности деятельности можно говорить о том, что такая деятельность может быть как гуманистической, направленной на помощь людям, окружающей среде и тп так и негативистской – асоциальной и противоправной.

Стоит заметить, что вектор деятельности может как осознаваться подростком при её совершении, так и не осознаваться. Так, изображение подростками граффити на заборе самими подростками воспринимается как искусство, а органами коммунального хозяйства – как вандализм. В статье «Психолого-педагогические факторы возникновения девиаций в поведении современных подростков» Б.П. Яковлев, Г.Д. Бабушкин, Е.Г. Бабушкин и И.Б. Тарасенко рассматривают мотивы асоциальной и противоправной деятельности подростков. «Значимые изменения происходят и в социально психологическом статусе подростков. В этом возрасте впервые предпринимается попытка самостоятельной работы, большое значение приобретают расширение социальных контактов, освобождение от опеки взрослых, самостоятельность, стремление к самоутверждению любой ценой. Имеет место трансформация устойчивых представлений и традиций, формируется новое собственное мировоззрение. Иными словами, происходит создание нового типа структуры

личности, ее деятельности, что сопровождается значительными социальными и психологическими изменениями» [262, с.70].

Оставляя за рамками причины, приводящие к такому поведению, мы можем убедиться, что мотивы, толкающие подростков на асоциальное поведение, обусловлены их возрастными изменениями, стремлением к самоутверждению, сепарации от взрослых, независимости и т.п. Фактически, противоправное поведение – это выбранный подростком способ заявить о своем «я», о существовании в этом мире. Это те же самые мотивы, которые лежат в основе гуманистической социально-значимой деятельности. Разница лишь в способах выражения себя, в приемах взаимодействия с социумом, выбранных формах совершения деятельности.

Таким образом, вслед за исследователями подросткового возраста (А.В. Петровский, К. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, В.И. Слободчиков и др. [169], [3], [17], [203]) мы делаем вывод о концептуальной важности среды формирования личности подростка и важности тех факторов, которые определяют вектор направленности его социально-значимой деятельности. Рассмотрим подробнее психологическую картину процесса возникновения и осуществления социально-значимой деятельности подростка.

Источником мотивации являются потребности. Потребность – это объективная нужда организма в чем-то внешнем, т.е. предмете потребности. До встречи с предметом потребность порождает только ненаправленную поисковую активность [129]. При этом потребность в самоутверждении, самореализации и предъявлении миру собственного «я» является неотъемлемой характеристикой подросткового возраста. Именно она является источником мотивации к социально-значимой деятельности.

Опредмечивание потребности в самореализации превращает предмет в мотив конкретной социально-значимой деятельности. Им может стать человек или любой элемент окружающей среды. Стоит заметить, что в ситуации осуществления социально-значимой деятельности, подростки часто не осознают

своих мотивов. Так, подростки, совершавшие противоправные или асоциальные действия зачастую не могут четко обозначить что заставило их делать это.

Мотивы выполняют функцию побуждения и направления деятельности, а также смыслообразования — придания личностного смысла самой деятельности и ее компонентам. В одной из своих работ А.Н. Леонтьев [128, с.448] прямо отождествляет направляющую и смыслообразующую функции. На этом основании он различает две категории мотивов — смыслообразующие мотивы, осуществляющие как побуждение, так и смыслообразование, и «мотивы-стимулы», только побуждающие, но лишённые смыслообразующей функции [129].

Таким образом, мы утверждаем, что в основе социально-значимой деятельности подростка лежит мотив самоутверждения и самореализации, которые, в свою очередь, обусловлены возрастными новообразованиями подросткового возраста.

Направленность социально-значимой деятельности определяется внешними обстоятельствами, чертами личности подростка и его текущим психологическим состоянием. Формирование черт личности происходит в процессе воспитания, социализации и саморазвития. Однако, согласно А.Н. Леонтьеву, деятельность формирует сознание. Обобщая вышесказанное, мы приходим к выводу, что социально-значимая деятельность одновременно является результатом проявления сложившихся черт личности, а с другой стороны, формирует эту личность в том или ином направлении.

Таким образом, учитывая особенности подросткового возраста, предполагающего ориентацию на сверстников в своем поведении и поступках, мы можем сказать, что важными факторами являются ценностное поле детского сообщества, на которое в своем поведении ориентируется подросток и содержание той деятельности, которое этим сообществом ведется.

Детские сообщества и их социально-педагогические характеристики будут нами рассмотрены в следующем параграфе, а социально-значимая деятельность

детских сообществ и ее воспитательный потенциал – в третьем параграфе данной главы.

1.2. Детские сообщества: формы организации, этапы развития и иные социальные и педагогические характеристики

Объединение в сообщества – важнейшая черта человеческой сущности. Объединение в сообщества решает для человека огромный спектр задач, связанных с вопросами выживания, безопасности, развития и успешной жизнедеятельности. Человеческие сообщества изучаются в рамках самых различных наук: социологии, психологии, истории, географии и др.

Возможность и способность объединяться в сообщества – ключевая черта человека, позволившая ему пройти длительный путь эволюции и достичь тех результатов, которые можно считать заслугами человеческой цивилизации. Среди всего многообразия живых существ, именно высокая гибкость в готовности к кооперации для решения задач, обусловила большинство эволюционных достижений человеческой расы [238].

С биологической точки зрения именно объединение в сообщества позволяет человеку решать задачи выживания, в связи с чем уже в самом раннем возрасте начинают проявляться приобретенные в ходе развития потребности к общению с себе подобными. Первый интерес к другим людям у младенца возникает в 7-8 месяцев. Сначала этот интерес является рассеянным, но к 1,5 годам, как правило, переходит в зону устойчивого внимания. Этому, в первую очередь, способствует формирование речи, как основного двигателя когнитивного развития человека. Подтверждение этому мы находим в работах Л.С. Выготского [50], [51]. На данном этапе развития человека непосредственно о сообществах речи еще не идет, но уже возникает опыт общения и взаимодействия с другими человеческими индивидами. Этот опыт становится базой и основой для дальнейшего выстраивания коммуникации со сверстниками и другими людьми.

Полноценный опыт объединения в сообщества и социальных функций, связанных с этим процессом, ребенок получает в возрасте 3-5 лет. Как правило, в этом возрасте у ребенка есть возможности регулярного и постоянного общения с группой сверстников, а также сформировавшиеся способности для совместной длительной игры [172]. Благодаря этому в формально образованной группе, которая возникла без участия роли ребенка (группа в детском саду, в центре раннего развития, группа детей одного возраста, регулярно гуляющих на детской площадке, группа детей одного возраста, растущих в одном поселении и т.п.), возникают микрогруппы детей, сформировавшиеся по интересам, потребностям, склонностям. У ребенка появляется первый опыт неформальных отношений и первый опыт взаимодействия в неформальной группе. Возможны стихийно возникающие отношения типа «свой-чужой», конфликты микрогрупп, раскол микрогрупп из-за конфликтов, «борьба за ресурсы», которыми могут быть как материальными (общие игрушки, предметы быта, удобная позиция), так и нематериальными (внимание педагога, общение с лидерами) т.п. Уже в этом возрасте в сообществах могут возникать неформальные группы по интересам, в которых можно наблюдать различные явления, которые будут нами далее рассмотрены в этом параграфе: адаптация, группирование и т.п. Все это ведет к возникновению уже в достаточно раннем возрасте конкретных, закрепившихся суждений о том, как правильно строить взаимоотношения со сверстниками в группе. Активное влияние на формирование таких суждений оказывают и родители ребенка.

Для дальнейшего использования в нашей работе важно дать определения понятиям «сообщество» и «детское сообщество», т.к. эти термины будут в дальнейшем регулярно встречаться в исследовании. Согласно словарю, «сообщество - объединение людей, имеющих общие цели, интересы» [162]. С точки зрения данного определения, речь не идет о максимальной или минимальной численности или о каких-то ограничениях, накладываемых на цели или интересы, упоминаемые в определении.

Под подростковым сообществом мы будем понимать группу детей подросткового возраста и взрослых (при этом подростки составляют подавляющее большинство участников группы), которые добровольно объединились ради участия в совместной деятельности. Направленность деятельности может быть разной (социально, антисоциальной), инициатива осуществления деятельности может принадлежать как подросткам, так и взрослым, однако в нашем исследовании нас интересовали подростковые сообщества, которые осуществляли совместную социально-значимую деятельность позитивной направленности. Наиболее интересными представляются сообщества, существовавшие (и существующие) в течение длительного времени. При этом ключевым признаком существования сообщества для нас является именно наличие совместной деятельности, осуществляемой на добровольной основе. В рамках этой деятельности внутри сообщества в случае возникновения благоприятных условий (совместно переживаемые события) может возникать состояние детско-взрослой общности.

Термин «детское сообщество» встречается в научной и популярной литературе также довольно часто. Так ряд исследователей, работавших с этим словосочетанием, дают различные определения.

«Детское сообщество – близкое окружение индивида, рассматриваемое на микро- и макроуровнях.

На микроуровне это непосредственное ближайшее социальное окружение индивида. Функциями данного детского сообщества являются обеспечение включения детей в совместную, личностно-значимую деятельность, на основе вариативности видов совместной деятельности, осознании выбора роли и места в структуре данного сообщества; содействие позитивному социальному становлению личности с учетом её интересов и потребностей, опорой на межличностные отношения, складывающиеся в детском сообществе. В число составных элементов так понимаемого детского сообщества включаются субъекты совместной деятельности, а также пространство совместной

деятельности и общения. Формами таких детских сообществ являются класс, отряд, группа, творческое объединение и т.п.

Детское сообщество на макроуровне – есть совокупность детских сообществ микроуровня и входящих в неё личностей. В этом смысле детское сообщество выполняет функцию связующего звена в системе «личность – общество». Формами такого детского сообщества являются различного рода образовательные учреждения (школы, лицеи и т.п.), а также учреждения дополнительного образования, профильные лагеря и лагеря отдыха детей. Эти социальные формы предоставляют их членам возможность интеллектуального, духовного, творческого общения, обмена информацией по различным сферам жизнедеятельности детей. Такое детское сообщество играет важную роль в воспитании и становлении личности, её социализации, являясь проводником тех идей, норм, ценностей, установок поведения, которые существуют в сообществе как в целостной системе.

Однако детское сообщество – это еще и интеграция детей со взрослыми, объединение их для совместной деятельности в целях удовлетворения индивидуальных и социальных потребностей.

Введем рабочее определение этого понятия: детское сообщество есть открытая социально-педагогическая система, в структуре единого образовательного пространства, содействующая самоопределению детей и обеспечивающая их субъектную интеграцию в социальные отношения» [79, с.13].

О детско-взрослых сообществах много пишут А. Трапер и М. Эпштейн, называя этим термином «конкретных взрослых и конкретных подростков, доверяющих друг другу, их друзей, знакомых, единомышленников, объединенных общими ценностями и общим делом» [220], [256].

В дальнейшем взрослении сообщества начинают играть все большую роль в жизни человека. В младшей, средней и старшей школьной жизни ребенок становится членом различных сообществ, причем все больше принимая участие в образовании неформальных сообществ. (о понятиях «формальные» и «неформальные» группы и сообщества мы скажем далее). Формальные и

неформальные сообщества становятся основным источником появления социального опыта (опыта социальных отношений, взаимодействия, деятельности). Чем дальше, тем больше сообщества, в которых находится человек, определяют его мировоззрение, привычки, ценности. Рассмотрим этот процесс подробнее.

Для этого рассмотрения будет важным обратиться к теории групп, как к одному из разделов социальной психологии.

Поскольку до этого мы оперировали понятием «сообщество», представляется целесообразным определить понятие «группа» относительно понятия «сообщество».

Понятие «группа» в науке имеет различные определения. В психологии понятие группы появилось в XIX веке, и в большинстве определений здесь подразумевается «некая часть социального целого, выделяемого в этом социальном целом по какому-либо признаку (принадлежность к чему-либо, возраст, пол, национальность, религия, политические взгляды, интересы, профессия и т.п.)».

Сообщество же, как мы уже ранее определяли, понимается в основном как «группа людей, имеющих общие интересы» [162].

Таким образом, можно сказать, что понятие сообщество в целом уже, чем понятие группа, но это верно, если говорить о группах в целом. В дальнейшем, рассмотрев различные виды и типы групп, мы увидим, что сообщество может включать в себя несколько малых групп, формальных и неформальных, а может, фактически, являться одной малой группой.

Вернемся к понятию «группа». Как правило, различают номинальные (условные) и реальные группы. В номинальных группах участники не ощущают сильного чувства принадлежности к группе и не переживают нахождения в ней как что-то особенное или значимое. Такие группы, чаще всего, выделяются в научных, организационных или статистических целях. Это, например, могут быть группы жителей того или иного муниципального образования или федерального округа или группа людей определенного возраста или вероисповедания.

В отличие от номинальных, реальные группы объединяют людей, которые тем или иным образом осознают и переживают свою принадлежность к группе, и она имеет для них высокое значение. Для реальных групп характерны единство деятельности, её условий или обстоятельств пребывания в группе. Это, например могут быть группы сотрудников того или иного предприятия, а для детей – группа учеников той или иной школы, туристская секция, хор или спортивная команда.

Важной характеристикой взаимоотношений человека и группы является идентичность. Идентичность – это свойство психики человека выражать свою принадлежность к различным реальным и номинальным группам. Вопросами формирования идентичности современного ребенка в контексте социокультурной ситуации его развития плотно занималась М.В. Шакурова. [241] Для нас будут важны эти изыскания применительно к влиянию подростковой идентичности на мотивацию подростка для занятий социально-значимой деятельностью, являющейся основной деятельностью сообщества, подробнее этот вопрос в контексте исследований М.В. Шакуровой мы рассмотрим позднее.

Реальные группы делят на группы большие и малые. Не существует единого определения понятий «большая» и «малая» группа, но в основном исследователи сходятся на степени количества социальных связей как критерии выделения малой группы. Так, считается, что малой группой является та, в которой все её участники находятся в постоянном регулярном взаимодействии. Такую группу иногда называют контактной [104]. В ряде учебных пособий встречается такое определение малой группы, как «два или более лиц, взаимодействующих между собой таким образом, что каждое лицо оказывает влияние на других и одновременно находится под влиянием других лиц»

Наиболее широко и подробно феномен малых групп рассмотрен в монографии Р.Л. Кричевского и Е.М. Дубовской «Социальная психология малой группы». Здесь авторы, в частности, говорят: «логика развития науки привела исследователей к осознанию того непреложного факта, что невозможно адекватно изучать личность, объяснять своеобразие сложнейших ее жизненных проявлений

вне содержательного раскрытия того социального и психологического контекста, в котором она живет и развивается. А таким контекстом, или средой, прежде всего, являются именно малые группы» [113, с. 3].

Среди малых групп также различают группы формальные и неформальные. Эти два понятия будут иметь важное значение для нашей работы, т.к. связаны со степенью влияния на мировоззрение подростка и на его ценности. Дадим определение этим понятиям.

Р.Л. Кричевский и Е.М. Дубовская определяют эти два типа следующим образом: «Формальные и неформальные группы относятся к категории естественных групп. Первые из них представляют собой элементарные ячейки социальной организации, возникновение которых обусловлено необходимостью реализации соответствующих организационных функций. Иными словами, их появление вызвано нуждами организации и ею задано. Вторые зарождаются произвольно, стихийно, как в недрах организованных групп, так и вне их, в процессе общения индивидов, являясь результатом взаимных психологических (эмоциональных) предпочтений последних». [113, с. 72] Данное определение нам кажется по меньшей мере громоздким, и уж, как минимум, трудным для восприятия и понимания.

В большинстве других работ (например, [104], [106]) формальными считаются группы, имеющие юридически фиксированный статус, закрепленный в тех или иных регламентирующих документах. Однако приходится признать, что такое определение не отражает полной картины, т.к. в настоящее время получить фиксированный статус может и неформальная группа, обратившись в соответствующие органы. Так, сообщество друзей может в какой-то момент перерасти в общественную организацию или зарегистрировать иное юридическое лицо.

Гораздо более важным нам представляется признак добровольности участия относительно других членов группы. Так, в формальных группах желание находиться (или не находиться) здесь именно с этими людьми не является определяющим для ее участника. Более того, желание покинуть группу, также не

является единственной обязательной причиной для выхода из состава группы, требуются какие-то более существенные причины. Хорошим примером формальной группы, в которую входит подросток, является школьный класс. Действительно, если ребенок поссорился с одноклассниками – это еще не повод для перехода в другой класс и вряд ли будет являться достаточным аргументом для администрации школы при просьбе о переводе.

Неформальными являются группы, которые строятся на признаке добровольности пребывания и главными в них является готовность и желание существовать и заниматься деятельностью именно с теми людьми, которые находятся в этой группе. При этом утрата позитивных взаимоотношений с членами группы, ссора, конфликт могут и будут являться достаточным поводом для выхода из группы.

Надо сказать, что приведенные выше определения, безусловно, носят не жесткий характер. Так, поссорившись с членами неформальной группы, человек тем не менее, может продолжать оставаться в ней, т.к. его привлекает ее деятельность. Например, подросток, пришедший в спортивную секцию вместе со своими друзьями, может остаться в ней, несмотря на конфликт и разрыв с ними. Однако за неимением

Рассматривая структуру формальных групп, можно увидеть, что формальное и неформальное поля часто пересекаются. Так, внутри формальной группы подростков (школьного класса) могут существовать несколько неформальных групп (дружеские компании, основанные на единстве интересов, потребностей, целей или ценностей). Неформальные группы не обязательно существуют внутри формальных, так, например, неформальная группа друзей-подростков, может включать в себя представителей разных классов.

Изучению структуры неформальных групп и процессов, которые в них происходят, посвящены многочисленные работы Д.Л. Морено [147].

Одни и те же группы могут являться для одних членов формальными, а для других нет. Так, семья, очевидно, является неформальной группой для отца и матери, т.к. они, скорее всего, живут вместе на основе добровольного согласия и

взаимного желания (оставим за скобками варианты особых случаев), но формальной для ребенка, который чаще всего не может уйти из семьи (на длительный срок), если ему стало в ней некомфортно (опять же за исключением крайних и особых случаев). Предметом нашего рассмотрения в данном исследовании будут в большей степени неформальные группы. Существенное значение будет иметь и целый набор характеристик этих групп. Остановимся на каждой из них более подробно. Для начала поговорим о структуре малой неформальной группы.

Структура группы как ее характеристика может быть исследована со стороны самых разных позиций: со стороны иерархии подчиненности, со стороны каналов осуществления коммуникации, со стороны межличностных отношений, процесса организации деятельности и т.п.

Нас будет интересовать структура группы с точки зрения ее неформального поля и (в дальнейшем) с точки зрения результативности основной и воспитательной деятельности группы.

В каждой неформальной малой группе можно выделить ядро – тех, членов группы, которые долее всего являются её участниками. Такой «стаж», чаще всего, определяет возможность более всего влиять на цели и ценности группы (об этом далее). Рядом с ядром в группе существует «актив» - те, члены группы, стаж пребывания которых менее чем у членов ядра, но также позволяет им принимать участие в принятии основных решений и влиять на жизнедеятельность группы. Вокруг ядра расположена «аура» - это члены группы, которые являются лишь знакомящимися с жизнью и деятельностью группы и еще не окончательно определившиеся в своей принадлежности к группе. И, наконец, наиболее широким кругом является «аудитория» - те, люди, которые не являются членами группы, а лишь проявляют внимание к ее деятельности и, возможно, эпизодически, принимают в ней участие. Данная характеристика неформального поля групп принадлежит известным педагогам-практикам В.И. Ланцбергу, М. Кордонскому и М. Кожаринову, и в дальнейшем мы будем использовать их терминологию [104].

Структурой малой группы серьезно занимался А.В. Петровский. С его точки зрения, в структуре малой группы можно выделить три уровня:

- 1) уровень внешней групповой структуры, на котором разворачиваются непосредственные межличностные отношения;
- 2) ценностно-ориентационное единство, т.е. наличие у членов группы общих взглядов на основные вещи, касающиеся деятельности (но и не только);
- 3) ядро групповой структуры. На этом уровне члены группы разделяют цели групповой деятельности и на этом уровне формируются мотивы выбора членами группы друг друга [169].

Одной из важнейших характеристик малых неформальных групп являются её (группы) ценностно-личностные ориентации (ЦЛО), которые не стоит путать с ценностно-ориентационным единством, упоминающимся в структуре А.В. Петровского. Ценностно-личностные ориентации группы – это набор норм поведения, ценностей, традиций, регламентов и других не обязательно проговорённых (но обязательно поддерживаемых ядром группы) правил, которых придерживаются члены группы.

Ценностно-личностные ориентации группы – элемент групповой культуры, который поддерживается ядром группы. Члены ядра группы ожидают от других членов группы того, что они будут придерживаться данных норм поведения, а при ненадлежащем поведении реализуют санкции за их невыполнение. Такие санкции, как правило, тоже являются неформальными и могут выражаться в ухудшении отношения, лишении привилегий, пренебрежительном отношении, игнорировании и т.п.

Каждой малой неформальной группе присущи свои ценностно-личностные ориентации и при столкновении с новыми группами человек, как правило, соотносит свои жизненные ценности, приоритеты, нормы поведения с ЦЛО новой группы. На основе этого соотнесения и принимается решение о желании и готовности взаимодействовать с новой малой неформальной группой: если ЦЛО группы и человека достаточно близки – взаимодействие возможно. Если нет, то,

скорее всего, вряд ли оно возникнет даже при высоком интересе к деятельности группы.

В рамках нашего исследования для нас будет интересно рассмотрение малых групп, членом которых является подросток. Среди таких групп, как правило, можно выделить семью, группу одноклассников, группу сверстников, с которыми подростка связывают дружеские отношения, возможно группу товарищей по секции или кружку и т.д. и т.п.

Эти группы являются как формальными, так и неформальными, одно- и разновозрастными и в целом обладают различными характеристиками. С какими-то группами встречи происходят чаще (семья), с какими-то более редко.

У каждой из этих групп свои ценностно-личностные ориентации, и, хотя они могут быть довольно близки, но вряд ли являются полностью одинаковыми. Особенно в жизни подростка, который довольно часто входит в различные группы с довольно сильно различающимися ценностно-личностными ориентациями. Так, ЦЛО его семьи могут осуждать вредные привычки и резко негативно относиться к ненормативной лексике, а ЦЛО группы его друзей наоборот поощряют пристрастие к вредным привычкам и умение ругаться матом.

Таким образом, мы видим, что для подростков возникает ситуация необходимости существовать и действовать в группах с довольно полярными ЦЛО. Однако при этом для подростка (да и для любого человека, входящего в группы с разными ЦЛО), только одна из них является референтной – т.е. той, на взгляды, ценности и нормы которой он ориентируется в первую очередь.

Понятие «референтная группа» впервые ввел в 30-е годы XX века Г. Хаймен, американский социальный психолог [270].

Понятие «референтная группа» имеет для нашего исследования важное значение, т.к. именно референтная в подростковом возрасте группа во многом определяет формирование мировоззрения подростка. Рассмотрим этот процесс подробнее.

Так, известный советский психолог А.Н. Леонтьев, развивая и продолжая исследования Л.С. Выготского, утверждает, что формирование личности

происходит в тесной связи с деятельностью и с индивидом, как с субъектом этой деятельности, а также с другими субъектами, участвующими в этой деятельности.

Дальнейшее развитие этих мыслей можно найти в трудах Б.Г. Ананьева, который пишет что «у психологического механизма формирования личностного качества в общении есть еще один аспект: поскольку в общении всегда есть момент познания человека человеком и одновременно еще большего познания каждым из них самого себя, а также момент переживаний, вызываемых одним человеком у другого, то общение всегда оказывается сильнейшим средством формирования у человека отношения к другим людям, а также к самому себе» [17, с.65].

Сам Б.Г. Ананьев формулирует эти положения так: «Общественные отношения... создают тип личных отношений общения (привязанности, вкусы и т. п.). На основе этих индивидуальных отношений общения и формируются так называемые коммуникативные черты характера»,— и продолжает: «...Взаимопонимание, формирующееся на основе накопления жизненного опыта общения, важно не только для развития мотивов и способов общения, но и для того, чтобы познавать самого себя... Постоянное развитие практического знания человека человеком является важнейшим источником для развития других черт характера, в том числе и отношения к самому себе» [17, с.65].

Таким образом, опираясь на исследования выдающихся советских психологов, мы можем утверждать, что значимая для человека группа и ведущаяся им в этой группе деятельность, являются источником формирования черт его характера и качеств его личности.

Вернемся, к описанию характеристик группы. Значимой для нашего исследования характеристикой является психологический климат группы. Понятие это в отечественной психологии впервые использовал Н.С. Мансуров, который изучал производственные коллективы. Психологический климат, по его мнению, — это эмоциональная окраска психологических связей членов коллектива, возникающая на основе близости, симпатии, совпадения характеров, интересов, склонностей [142].

Для нас психологический климат играет важную роль, т.к. он тесно связан с деятельностью группы, состоянием каждого члена группы и отношением членов группы к деятельности. Изучением психологического климата детского коллектива, связей эмоциональных состояний членов группы с деятельностью, а также способами формирования эмоционального состояния детского коллектива занимался А.Н. Лутошкин [138].

В середине 1960-х годов А.Н. Лутошкин в составе научного коллектива, руководимого Л.И. Уманским, занимается разработкой концепции, в дальнейшем известной в отечественной социальной психологии как «параметрическая». В ней психология контактной (малой) группы представляется как совокупность направленности, организованности, подготовленности, эмоционального и волевого единства. В данной концепции (также важной для нашего исследования) описывались связи этих компонент, а также уровни развития группы в целом. Данные уровни мы рассмотрим позднее.

«Хранителем» эмоциональных потенциалов коллектива А.Н. Лутошкин видел психологический климат коллектива. По мнению ученого, модель психологического климата коллектива включает в себя пять «климатических зон»:

- 1) зона радостного, мажорного настроения;
- 2) неудовлетворённости, тревожности;
- 3) спокойного, уравновешенного тона;
- 4) благодушия, умиротворения;
- 5) пессимистического настроения, уныния.

А.Н. Лутошкин был не только исследователем феномена психологического климата коллектива, но и являлся автором ценных методических рекомендаций по управлению этим климатом [139].

Ключевыми характеристиками детской малой группы также являются её настрой и настроение. Уделим внимание каждому из данных понятий.

Под настроем детской (и не только) группы мы будем понимать отношение группы к деятельности. Т.к. данное определение является достаточно широким, то

поясним его. В данной ситуации речь идет о деятельности, которая является для группы коллективной и основной (ну или с основной связана). Прилагательное «коллективный» в данном случае говорит о том, что деятельность имеет общегрупповой результат, который зависит от деятельности каждого и не является индивидуальным для каждого из членов группы. Так, победа в футбольном матче, удачное выступление школьного класса на новогоднем фестивале спектаклей – это общегрупповые результаты и деятельность, которая ведет к их достижению может быть признана коллективной: совместные тренировки, репетиции и т.п.

Довольно часто совершают ошибку, считая коллективной деятельностью детской группы учебную деятельность. Это не так, показателем этого является индивидуальность результата. В учебной деятельности (если мы не говорим о разовых групповых проектах) результатом являются личные знания каждого, оцениваемые у каждого своими баллами.

Второй эпитет (основная) говорит о том, что эта деятельность должна быть связанной с главной целью группы прямо или хотя бы косвенно. Если театральные кружки, например, принуждают к участию в спортивном празднике в качестве «статистов» (без какого-либо театрального проявления, только для массовости), то такая деятельность не будет являться для театрального кружка основной.

Таким образом, можно сказать, что под настроем группы мы будем понимать отношение данной группы к той деятельности, которая сейчас ведется группой, имеет очевидный коллективный результат и прямо или косвенно связана с целями и задачами группы, ради которых эта группа создавалась.

От чего зависит настрой группы? От понимания всеми участниками группы необходимости той деятельности, которая в данный момент ведется. Если эта необходимость не совсем очевидна (или вовсе не очевидна связь между ведущейся деятельностью и задачами группы), то настрой может быть негативным.

Приведем пример. Тренер футбольной секции, желая развивать не только физические качества своих воспитанников, но и формировать отношение к спорту как к явлению, к культуре, принял решение сводить ребят в спортивный музей. Вполне вероятна ситуация, при которой тренер не догадался (или не сумел в силу нехватки опыта) донести до ребят необходимость в этой экскурсии, и ребята восприняли ее как нудную и тягостную обязанность, как «причуду» тренера, которую надо поскорее пережить. Настрой на деятельность в данном случае будет нерабочим, хотя экскурсия в спортивный музей в широком смысле слова, несомненно, связана с подготовкой спортсмена.

Очевидно, что настрой зависит от настроения, хотя и не связан с ним напрямую. Так, отрицательные эмоции могут «выбить из колеи», отбить желание заниматься деятельностью, создав ситуацию неуспеха. А могут и наоборот – разозлить, раззадорить, взяв группу «на слабо». Аналогична ситуация и с положительными эмоциями – они могут как мотивировать, так и демотивировать на деятельность.

Опытные педагоги, умеющие управлять настроением группы, нередко используют настроение как фактор создания определенного настроения. Это требует знания группы и умения предугадывать как группа будет реагировать на те или иные эмоциональные состояния.

Вне сомнений настрой группы зависит от отношения к деятельности каждого из членов группы и (как и настроение) формируется благодаря совокупности настроений каждого из ее участников. Однако если в группе есть участник, обладающий высоким авторитетом или являющийся для группы значимой личностью – он может своими словами или действиями серьезно повлиять на изменение настроения группы. Допустим, ребята после тяжелой репетиции не очень настроены убираться в костюмерной, как было оговорено ранее. И даже, возможно, если никто не напомнит, сделают вид, что «забыли» об этом и разойдутся. Но если им напомнит об этом обладающий авторитетом их руководитель, они вздохнут и направятся убираться. Нерабочий настрой сменился рабочим, пусть и не очень высоким.

От чего еще зависит настрой? В широком смысле слова – от состояния группы, точнее от уровня ее развития с точки зрения отношения к педагогически организованной деятельности. Здесь представляется необходимым сделать некоторые пояснения.

С точки зрения изменения отношения группы к деятельности, навязанной извне (педагогом, руководителем или другим взрослым) можно выделить ряд уровней, которые будут охарактеризованы нами в следующем параграфе.

Второе понятие в этой паре – настроение детской группы. Это понятие часто остается вне пределов рассмотрения как теоретических исследований, так и практических рекомендаций. Наиболее серьезными работами, выполненными в данной области, были и остаются уже упомянутые работы А.Н. Лутошкина [137], [138], [139]. В настоящее время вопросы настроения больше относят к психологическим характеристикам личности и, как правило, рассматривают применительно к индивиду (школьнику, подростку).

Между тем настроение детской группы – это не только индикатор и показатель эффективности воспитывающей деятельности, но и инструмент воспитания. В дальнейшем мы попробуем доказать это.

Будем называть настроением детской группы те эмоции, которые преобладают у большинства ее членов. Так, если основная часть ребят находится в радостном, возбужденном состоянии, то можно говорить, что у группы в данный момент такое настроение.

Очевидно, что психологическое состояние личности, эмоции, которые личность, тесно связаны с окружающими человека людьми. Так, довольно сложно оставаться в приподнятом, веселом настроении, если ты все время находишься среди хмурых, подавленных, уставших и грустных людей. Таким образом, можно сказать, что существует корреляция между психологическим состоянием личности и настроением группы. Эти два фактора (психологическое состояние личности и настроение группы) могут взаимно влиять друг на друга. Как уже говорилось, чаще всего настроение группы влияет на настроение личности, но бывает и наоборот, когда носителем настроения, отличающегося от настроения

группы, является детский лидер, взрослый и вообще человек, отличающийся для группы ценностью, являющийся для большинства значимой личностью.

Главными вопросами, которые зачастую возникают у педагогов, знакомящихся с работами об эмоциональном состоянии детских групп, являются следующие: «А насколько критично и важно знать настроение детской группы? Насколько связаны процессы воспитания и обучения с этой характеристикой? Не является ли процесс изучения настроения детской группы и работы с ним избыточным в деятельности педагога?»

Надо сказать, что, несмотря на кажущуюся очевидность ответа, далеко не все педагоги видят эту связь. Попробуем проследить ее более конкретно.

Ни для кого не секрет, что наше настроение, окрашивая нашу жизнь в те или иные эмоции, влияет на отношение к текущей деятельности, на нашу работоспособность, вообще на готовность сосредоточиться в данный момент на тех или иных вопросах.

Так, человек, находящийся в состоянии грусти от потери любимого человека или захваченный какими-то иными негативными переживаниями, вероятно, не сможет выполнять ту или иную работу, требующую внимательности, сосредоточенности, четкости. Ребенок, находящийся в радостном и возбужденном настроении сразу после спортивной победы, вряд ли сможет полноценно воспринять лирический концертный номер или военно-патриотическую композицию.

Наше настроение инерционно, нам довольно трудно быстро переключаться из одного эмоционального состояния в другое, а детям вдвойне труднее это делать. Поэтому педагогу, планирующему творческое дело или урок, требующий того или иного эмоционального окраса (например, урок истории, посвященный героике павших), стоит позаботиться о формировании необходимого для такого мероприятия настроения. Если это не будет сделано – цели, поставленные перед мероприятием, достигнуты не будут, или во всяком случае будут достигнуты не в полной мере.

Таким образом, можно сказать, что настроение детской группы как минимум повышает (или понижает) эффективность образовательного и воспитательного процессов. Повышает – в том случае, когда настроение соответствует эмоциональной окраске предстоящего дела. Понижает – когда не соответствует.

Впрочем, это далеко не единственная причина, по которой педагогу стоит уделять внимание вопросам, связанным с настроением детской группы. Настроение может быть серьезным инструментом формирования коллектива и личности. Так, позитивное эмоциональное переживание, возникшее в детской группе благодаря одному из членов группы, формирует у него уверенность, повышает ощущение идентичности с группой, сопричастности. Такая ситуация может возникнуть, например, в случае победы команды класса в футбольном матче, где решающий гол забил один из мальчиков, не являющийся до этого лидером в классе.

Довольно серьезное воздействие на личность могут оказать групповые негативные эмоции – когда ребенок-член группы становится невольным или сознательным виновником негативного результата групповой деятельности. В частности, чувство вины, переживаемое ребенком, который подвел своих товарищей, может помочь ему в работе над собой.

К сожалению, не контролируемое педагогом настроение группы может привести и к негативным последствиям – негативные эмоции группы, обрушившиеся на невинного, могут настроить его против группы, а если он является достаточно ранимой личностью, то привести и к более тяжелым последствиям (например, категорическому отказу в дальнейшем взаимодействовать с этой группой).

Кроме воздействия на личность, настроение группы серьезно воздействует и на группу в целом. Совместно пережитые сильные эмоции сплачивают группу, заставляют ее испытывать единение, ощущение «кооперации» [224]. Об этом стоит помнить педагогам, работающим над формированием детского коллектива в своей профессиональной деятельности.

Закономерен вопрос – от каких факторов зависит настроение группы и возможно ли какими-то способами управлять этим настроением?

Безусловно, настроение группы складывается из настроений ее членов. Каждый член группы приносит в нее свое эмоциональное состояние – и так рождается сплав различных эмоций. Вполне возможно, что эмоция, переживаемая одним ребенком, может захватить всю группу, которая «заразится» этой эмоцией (например, грустью).

Важно, чтобы взрослый (педагог, тренер, руководитель кружка) был значимой личностью для группы. Тогда он сможет повлиять на эмоциональное состояние группы, поменять ее настроение. Об этом мы подробно поговорим в третьей главе нашего исследования.

Каким оно должно быть – зависит от конкретной жизненной ситуации, но важно, чтобы оно было адекватно этой ситуации. Нелепо поддерживать хорошее настроение в ситуации беды, проблемы. Но и усиливать трагизм не стоит. Главным критерием при решении вопроса, какое настроение сейчас требуется детскому коллективу, должно быть соответствие этого настроения целям и задачам дела и коллектива.

Педагог может влиять на настроение группы, используя широкий спектр средств. Среди них как инструменты, непосредственно воздействующие на эмоциональное состояние (музыка, песни, кинофильмы, стихи, картины), так и опосредованно.

В детских объединениях коммунарской направленности, активно использующих коллективное пение под гитару, широко практикуется использование песен для формирования настроения. Вечернее настроение в летнем лагере ко сну формируется, начиная с спокойных, но веселых песен, плавно переходящих к грустным и тихим песням. Настроение на работу – формируется, начиная с веселых бодрых песен, а потом – бодрыми и серьезными.

Общий принцип создания настроения песнями – начинать с тех песен, которые соответствуют настоящему настроению группы, переходя к песням, соответствующим необходимому настроению группы.

Опосредованные способы создания настроения – через групповые беседы, высказывания педагога, обсуждения. Так, довольно эффективным местом формирования группового настроения является процесс обсуждения итогов групповой деятельности или проведенного дела.

Если в детской группе регулярно и планомерно ведется работа с ее настроением, то постепенно этот процесс может перейти из области заботы только лишь одного педагога в область внимания всей группы в целом. Тогда вопросы настроения обсуждаются на подведении итогов (например, после экскурсии в музей, при последующем обсуждении, ребята могут посетовать что они были возбуждены и невнимательны, что явно не соответствовало задачам экскурсии).

В детской группе, находящейся на высоких ступенях своего развития с точки зрения отношения группы к педагогически организованной деятельности [194], можно наблюдать процессы, когда сами ребята управляют настроением группы, возможно, даже не осознавая этого. Это хорошо видно, например, на подведении итогов дня или дела – возник важный разговор и тут все замолкли, боясь «спугнуть» настроение громким звуком, или проходит концерт, на сцене задушевное, трогательное выступление и всем хочется продлить ощущение теплоты и радости и даже самые маленькие ребята с неудовольствием посмотрят на подростка не чувствующего этого настроения, сбивающего его своей громкой речью или резкими движениями.

Педагоги, исследовавшие неформальные группы, отмечают, что по мере жизнедеятельности таких групп они, как правило, проходят ряд стадий в процессе изменения неформального поля группы, отношения к деятельности, к лидеру и других показателей.

Изменение в группе отношения к деятельности нами будет подробно рассмотрено в следующем параграфе, а процессы изменения остальных характеристик группы мы рассмотрим сейчас.

Стадии развития группы изучались и описывались различными исследователями, как зарубежными, так и отечественными. Так, уже

упоминавшийся в данном параграфе Дж. Морено считал развитие группы процессом, непосредственно связанным с повышением групповой сплоченности. В разработанном им социометрическом исследовании, котором помогает изучению неформального поля группы и социальных связей внутри неё, Морено выделял специальный Индекс групповой сплоченности.

Наиболее известная классификация стадий развития группы в зарубежной науке принадлежит Б. Такману и М. Дженсену [275], с точки зрения которых каждая группа проходит пять стадий развития: стадия возникновения группы, стадия конфликта, стадия принятия групповых норм, стадия исполнения и стадия прерывания деятельности.

Стадия возникновения группы характеризуется ситуацией, когда каждый участник группы осваивается, знакомится с групповыми нормами. Формируются нормы общения в группе, каждый участник стремится занять место, соответствующее его интересам и целям. Большинство членов группы могут испытывать неуверенность и фрустрацию, т.к. велика ситуация неопределенности.

Стадия конфликта возникает, когда процесс формирования микрогрупп внутри группы завершен, и каждая микрогруппа стремится утвердиться и получить наибольшее количество ресурсов. В ходе такой деятельности могут возникать конфликты, так как интересы групп не обязательно совпадают, а кроме того, они могут бороться за имеющиеся ресурсы (влияние, возможность участвовать в принятии решений и т.п.). В ходе этой стадии первичные нормальные взаимоотношения, возникшие на первой стадии могут быть утрачены.

Стадия нормообразования и принятия норм. На этой стадии уделяется внимание общей деятельности и вырабатываются нормы по достижению эффективного результата. Решаются вопросы функциональной включенности и функциональной зависимости: кто и что будет делать для достижения общего результата. Обсуждаются и принимаются нормы поведения, за участниками

деятельности закрепляются роли, у участников устанавливаются привычные ожидания в отношении друг друга.

Исполнительная стадия. К моменту этой стадии группа подходит, создав полноценную структуру и будучи готовой к эффективной деятельности. Не все группы достигают этой стадии, некоторые остаются существовать на предыдущих. Межличностные отношения на данной стадии характеризуются готовностью к взаимопомощи, поддержке, взаимопониманию.

Стадия прерывания группы. Возникает в случае ухода большей части ее членов или понимания невозможности достижения цели. В конечном итоге по мнению авторов концепции каждая группа подходит к такой черте. Как правило, после этого группа гибнет или трансформируется в новую группу.

В отечественной психологии формировался принципиально иной подход, в основе которого «сам процесс формирования группы и ее дальнейшего развития предстает как процесс все большего сплочения этой группы, но отнюдь не на основе увеличения лишь эмоциональной ее привлекательности, а на основе все большего включения индивидов в процесс совместной деятельности».

Принимая во внимание охарактеризованные концепции уровней развития группы, выработанные в мировой науке, в нашем исследовании мы все-таки в большей степени будем опираться на ступени роста коллектива, разработанные в отечественной педагогике.

Основоположником данных теоретических изысканий стоит считать выдающегося русского педагога А.С. Макаренко, которого в том числе считают создателем учения о детском коллективе. А.С. Макаренко работал с детскими группами, руководимыми педагогами, поэтому здесь в дальнейшем мы будем иметь в виду группу, которая включает в себя как детей (возможно разного возраста) так и педагога.

По мнению А.С. Макаренко такая группа на пути к коллективу (А.С. Макаренко употреблял слово «коллектив» применительно к любой группе, но мы будем использовать это слово, имея в виду его нынешний научный смысл,

при котором коллективом считается качественное состояние группы) проходит ряд стадий. Вот они:

Первая стадия - становление коллектива (стадия первоначального сплочения). На этой стадии педагог выступает как авторитетный лидер, группа существует в рамках жестко заданных педагогом норм и правил. Первая стадия по А.С. Макаренко считается завершившейся, когда в группе возник актив, т.е. часть ребят осознанно приняла для себя нормы и ценности, привнесенные в группу педагогом.

Вторая стадия в полной мере демонстрирует лидерскую позицию актива. Уже не педагог, а актив становится источником требований по соблюдению норм и выполнению установленных правил.

Третья и последующие стадии характеризуются усилением субъектной позиции членов группы и их групповой идентичности, повышающимся уровнем требовательности всех членов группы по отношению к друг другу и общим стремлением к повышению результативности деятельности.

Дальнейшее теоретическое осмысление стадий развития детской группы и превращению её в коллектив принадлежит различным советским педагогам, например, В.А. Сухомлинскому. В 60-е годы теория и практика коллективного воспитания активно развивалась благодаря И.П. Иванову и его соратникам. В 70-80 годы ряд исследователей (в частности Л.Ю. Гордин, В.М. Коротов, Б.Т. Лихачев) [59], [108], [130] рассматривали коллектив как педагогическое средство, а группа ученых под руководством Л.И. Новиковой работала над концепцией коллектива как единства организации и психологической общности.

Несмотря на то, что все эти исследователи не использовали понятий «группа», «сообщество», «неформальная группа» и т.п., их изыскания о тех внутренних процессах, которые происходят в связанной общей деятельностью группе детей (как бы её не называли), для нас очень важны.

Достаточно серьезную классификацию стадий развития малых неформальных групп (детских, молодежных и подростковых) дают в своей работе «Технология группы» М. Кордонский и В. Ланцберг [104]. В данной работе

процесс возникновения, развития, становления и финала деятельности детской неформальной группы рассматривается как процесс возникновения и жизнедеятельности живого организма, что близко нашей точке зрения. В своем исследовании авторы говорят о «клубной генетике» и о «клубной геронтологии». Таким образом, в шутку они называют совокупность знаний «о том, как создаются клубы (так в терминологии авторов называются сообщества по интересам); какими по своим социологическим параметрам (и почему) они получаются; какие "породы" клубов можно скрещивать между собой, а какие нельзя; как поступить в случае раскола клуба, чтобы его осколки были жизнеспособны; как создавать межклубные объединения. [105].

Понятие «клубная геронтология» с их точки зрения относится к области сведений о жизни и смерти клубного организма, его здоровья, молодости и старости - в частности о том, как продлить молодость и что делать с приближением старости [103].

Дальнейшее развитие исследование авторов получает в последующей книге «Очерки неформальной социотехники», принадлежащей М. Кордонскому и М. Кожаринову [106]. В ней, опираясь на исследования А.Д. Тойнби и Л.Н. Гумилева, они приводят свою классификацию стадий развития неформальных социальных групп, уподобляя ее стадиям развития этносов и консорций.

Так, по мнению авторов, неформальные сообщества (а также группы, клубы, движения и т.п.) возникают в «ответ на вызов», т.е. в ситуации, когда потребность ряда индивидов не удовлетворяется имеющимися в обществе социальными инструментами. Возникшее сообщество ищет новые способы решения назревших проблем и удовлетворения потребностей. Наступает «Фаза подъема», в которой членов формирующейся группы переполняют позитивные эмоции и радостные ощущения от чувства нахождения рядом с единомышленниками и от кажущейся простоты достижения выбранных целей «просто потому что мы вместе».

Фаза подъема для неформальных клубов, сообществ и групп, по мнению М. Кордонского и М. Кожаринова, длится около 3-5 лет, после чего наступает т.н. «акматическая фаза» (перегрев), которая характеризуется «уставанием электората», нарастанием противоречий. Вместо одного выбранного пути теперь возникает множество вариантов, на лидерские позиции могут претендовать вчерашние «оруженосцы» (термин М. Кожаринова и М. Кордонского). Увеличивается количество конфликтов в группе, деятельность сопровождается напряженностью.

Фазу перегрева сменяет фаза надлома. Подросшие и освоившиеся пассионарии начинают стремиться реализовывать каждый свою стратегию достижения целей группы. Часто (но не всегда) этой фазе соответствует раскол.

Следующая фаза – инерция. Время протекания этой фазы – 2-3 года. Инерция характеризуется «затишьем после бури». Потеря энергетики компенсируется накопленным богатым опытом, а управляемость и эффективность сообщества, как правило, по-прежнему высоки, хотя инициативность и новаторство сменяются консерватизмом и традиционностью.

На смену инерции приходит фаза «обскурации». Согласно Л.Н. Гумилеву, это фаза окончательной потери пассионарности, упадка и разложения.

Этот период более подробно описан у А.Д. Тойнби, хотя тот и не выделяет его как особую фазу. Для фазы обскурации возможны варианты подфаз архаизма, футуризма и отрешения.

Архаизм – стремление группы вернуться к ситуации начала деятельности. Лидеры стремятся к возврату имеющихся в прошлом структур, циклограммы деятельности, отношений, норм взаимодействия. К сожалению, эти попытки не достигают результата.

Футуризм — стремление группы скопировать образцы жизнедеятельности у других успешных объединений. Чаще всего, копируется лишь форма.

Отрешение – это уход от каких-либо вообще попыток ведения внешней деятельности.

И, наконец, мемориальная фаза – в ней группа отказывается от ведения активной деятельности, привлечения новых членов. Стареющие лидеры в основном сосредотачиваются на попытках сохранить имеющийся состав и привычный образ жизни. В мемориальной фазе сообщество может существовать сколь угодно долго. Примерами сообществ, находящихся в такой фазе, являются стареющие байкеры или клуб вожатых, некогда в молодости работавших в успешном пионерском лагере и продолжающих встречаться для попыток переживания запомнившихся позитивных эмоций.

Наиболее важной для нас будет теоретическая модель Л.И. Уманского, в первую очередь потому, что ее основанием является теория деятельности. Эта модель разработана в рамках понимания малой группы московской социально-психологической школой [224].

Л.И. Уманский выделял несколько стадий развития малой группы на основе уровней развития совместной деятельности. Параметрами, по которым оценивались уровни развития деятельности, были:

- целостная направленность группы;
- организационное и социально-психологическое единство;
- компетентность членов группы в достижении групповых целей.

Согласно Л.И. Уманскому, начальной стадией развития группы является группа-конгломерат. Конгломерат – это совокупность людей, незнакомых друг с другом. От уровня конгломерата группа может начать движение в две стороны – в сторону коллектива и в сторону антиколлектива. Выбор направления движения задает ценностная направленность группы.

В случае социально-значимой деятельности группа начнет движение к коллективу, при деятельности асоциальной направленности – к антиколлективу. Об определении социально-значимой и асоциальной деятельностей мы уже говорили в предыдущем параграфе.

В рамках нашего исследования наиболее интересны стадии, которые группа преодолевает в процессе социально-значимой деятельности.

Первой стадией по Уманскому является номинальная группа (данное определение не стоит путать с номинальной группой по Р.Л. Кричевскому и Е.М. Дубовской, несмотря на одно и то же название, смысл совсем иной). У этой группы отсутствует опыт совместной деятельности, нет межличностных отношений, возможно, есть внешне заданные структура и цель. Довольно скоро такая группа или распадается или переходит на следующую стадию развития, которой является группа-ассоциация.

Группа-ассоциация – это группа, в которой заданные виды деятельности и цели принимаются членами группы. Начинается взаимодействие, формируются межличностные отношения. Однако социально-психологического единства нет, и в случаях, когда группа сталкивается с проблемами, возникают конфликты. Эффективность совместной деятельности из-за этого невысока.

Дальнейшим уровнем развития группы Л.И. Уманский считает группу-кооперацию. В группе-кооперации все члены группы осознают цель деятельности и стремятся к сотрудничеству ради ее достижения. Возникает взаимопонимание и готовность к взаимопомощи для решения значимых для группы вопросов.

Отдельной стадией развития группы по Уманскому являются группы-автономии. Группы-автономии – это группы, для которых значимыми являются не деловые отношения, а личностные. Основной целью становится не достижение результата совместной деятельности, а сохранение и улучшение достигнутого уровня личных взаимоотношений в группе.

Для таких групп характерны закрытость, консерватизм, стремление противостоять изменениям в группе и, как следствие, нежелание допускать новых членов в группу, т.к. они являются источниками таких изменений. Такая группа замыкается в себе. По симптомам такие группы напоминают группы в «мемориальной фазе» по Л.Н. Гумилёву и А.Д. Тойнби.

Наиболее высокой степенью развития группы для Уманского и других советских педагогов и психологов является коллектив. Рассмотрим особенности этой стадии наиболее подробно.

Для коллектива характерны высокий уровень результативности социально-значимой деятельности, стремление сотрудничества с другими социальными группами.

Межличностные отношения рассматриваются через призму совместной деятельности и, если они мешают друг другу, то приоритет отдается деятельности. Так, в уже упомянутых в первой главе коллективах, созданных А.С. Макаренко межполовые взаимоотношения колонистов и коммунаров не поощрялись, т.к. считалось, что они отвлекают их от трудовой деятельности. Однако игнорировать институт семьи было невозможно, и поэтому в момент, когда «не замечать» такие взаимоотношения было уже нельзя, колонистская мораль делала «кувырок» и инициировала процедуру заключения брака.

Коллективу присуща высокая степень организации и самоорганизации, готовность к быстрым изменениям структуры, адаптивность к меняющимся условиям. Результативность коллектива в деятельности, как правило, высока, даже в неблагоприятных условиях. Примером опять-таки может служить коллектив, созданный А.С. Макаренко в колонии имени Горького, который, несмотря на крайне неблагоприятные условия, сумел в ситуации интеграции с составом другой колонии, существенно превосходящем горьковцев по численности, тем не менее навязать свои ценностно-личностные ориентации и адаптировать всех новичков в свой коллектив [140].

В коллективе существует налаженная система организации групповой деятельности, которая выражается в умении оперативно и целесообразно распределять обязанности между его членами.

Чаще всего в коллективе присутствует самоуправление как способность большинства его членов брать на себя лидерство инициативу и ответственность при обращении к тем или иным видам деятельности. Оно может быть как организационно оформленным и реализовываться через регламентированную систему формальных лидеров, назначаемых или избираемых, так и быть ситуативно-неформальным, когда формальная регламентация лидерства

отсутствует, но в необходимые моменты те или иные члены коллектива берут на себя необходимые функции (в том числе лидерские).

В группе-коллективе наблюдается ценностно-ориентационное единство как система общих базовых ценностей, принимаемых всеми членами коллектива.

По А.С. Макаренко коллектив обладает следующими признаками:

1) объединение людей во имя достижения определенной социально одобряемой цели;

2) добровольность объединения;

3) целостность — это система деятельности, совместной с присущей ей организацией, распределением функций, определенной структурой руководства и управления;

4) коллектив — особая форма взаимопонимания между людьми, которая обеспечивает признак развития личности не вопреки, а вместе с развитием коллектива.

Л.И. Уманский идет дальше и рассматривает коллектив как социально-психологическое единство, включающее в себя три компонента:

- интеллектуальное единство, проявляющееся в том, что в группе существуют механизмы принятия решений путем обсуждения и достижения консенсуса (а не голосования и подсчета голосов), особенно по наиболее значимым вопросам жизнедеятельности группы;

- эмоциональное единство, заключающееся в том, что коллектив самостоятельно регулирует свое эмоциональное состояние и в коллективе есть способность создавать благоприятный психологический климат, который способствует результативности совместной деятельности и психологическому комфорту его членов;

- волевое единство, которое проявляется в способности коллектива решать возникающие проблемы, сплачиваться в момент трудностей, в стрессоустойчивости и адаптации к меняющимся условиям.

Кроме того, в коллективе каждый человек заинтересован в сотрудничестве с другими людьми, воспринимает себя как часть коллектива, у членов коллектива

высокая коллективная идентичность. При этом индивидуальность каждого члена коллектива не подавляется, а наоборот ценится в коллективе, и все члены коллектива стремятся её сохранить и развивать по отношению друг к другу.

Последнее замечание особенно важно, т.к. в детских коллективах, сформировавшихся в советский период 60-х годов в рамках коммунарского движения, имела место быть декларация этого тезиса («Единство непохожих»), но при этом фактически личность зачастую подавлялась коллективом, если демонстрировала отличающиеся от общеколлективных ценности, взгляды, намерения. Особенно ярко этот феномен охарактеризован в работе Д. Димке «Незабываемое будущее: советская педагогическая утопия 1960-х годов». [73].

В советской педагогике вопрос развития личности подростков в сообществе был неотделим от разработки теории коллектива. Коллектив в советской науке понимался как социальная общность людей, объединенная на основе общественно-значимых целей, общих ценностных ориентаций, совместной деятельности и общения. Теорию развития личности в детском коллективе разрабатывали в СССР видные педагоги: Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, И.П. Иванов, А.Г. Кирпичник, А.Т. Куракин, Л.И. Новикова, В.А. Караковский и другие [114], [140], [82], [99], [159], [92].

Процесс перехода группы от стадии к стадии по своей сути есть процесс сплочения этой группы. Понятия «сплочённость» и «групповая сплоченность» определял в своей концепции А.В. Петровский [169].

Движущими силами такого развития по Л.Уманскому являются противоречия:

- «между потенциальными возможностями группы и её реальной деятельностью в настоящий момент;
- между растущей интеграцией членов группы и потребностью каждого участника лично реализовать в ней;
- между усиливающейся ориентацией группы на свое общее “мы” и осознанием места и роли группы в более широкой социальной общности»

Из всего многообразия детских и подростковых неформальных групп для нас будут в первую очередь важны те, в которых осуществляется целенаправленный процесс управления развитием личности, т.е. процесс воспитания.

Сообщества, которые являются такими группами, стоят особняком, т.к., как правило, имеют две цели – внешнюю, декларируемую сообществом и осознаваемую его участниками и внутреннюю, понимаемую педагогом и не всегда осознаваемую участниками.

Так, сообщество-подростков волонтеров, объединившихся для помощи воспитанникам детских домов, декларирует, что главная цель их объединения – помощь воспитанникам детских домов. Однако для педагога такая деятельность является лишь инструментом по достижению его, педагога, цели – развитие личности членов объединения.

Такая двойственность добавляет сложности во взаимоотношения между членами сообщества, а также в отношении ребят к деятельности. Приведем хотя бы один пример. Предположим, детская театральная студия готовит спектакль для показа младшим школьникам на новогоднем утреннике. На одну из главных ролей претендует два подростка – один явно обладающий признанным талантом и уже не раз игравший главные роли. И другой – новичок объединения, ни разу еще не принимавший участие в крупных постановках. Проводятся актерские пробы. Совершенно очевидно, что для успеха спектакля на роль должен быть назначен первый претендент, т.к. результаты его проб существенно ярче и интереснее, чем результаты второго. Но педагог назначает на роль второго подростка, потому что для педагога задача развития личности каждого из членов объединения не менее (а то и более!) важна, чем успех спектакля.

Фактически, педагог, работающий с таким сообществом, вынужден всё время балансировать между результативностью той деятельности, которое сообщество считает основной и результативностью своей воспитывающей деятельности.

Оказываясь в такой ситуации, педагог, как правило, знакомит остальных членов сообщества со своими мотивами и таким образом запускает процесс изменения отношения группы к педагогически организованной деятельности. Взаимосвязь между социально-значимой деятельностью сообщества и воспитательной деятельностью мы покажем в следующем параграфе. Довольно подробные изыскания этого вопроса в своих работах проводили О.М. Лишин и В.С. Сергеев [132], [194].

Для реализации достижения воспитательных целей прежде всего требуется внешняя социально-значимая деятельность, т.к. именно такая деятельность является структурной компонентой деятельности воспитательной [211].

В зависимости от приоритетов педагога и его взглядов на способы достижения целей воспитания различают сообщества «санаторного» и «казарменного» типа. (терминология М. Кордонского и В. Ланцберга). В сообществах «санаторного» типа большое внимание педагогом уделяется психологическому комфорту воспитанника, педагог работает над развитием его личности непосредственно, в качестве методов чаще использует личные беседы, серьезные разговоры. Такой педагог в первую очередь стремится стать для своих воспитанников значимой личностью, уважаемым авторитетом через выстраивание с ними теплых личных взаимоотношений. Психологический климат таких сообществ позитивный, доброжелательный, комфортный. В таких сообществах хочется находиться как можно дольше (что становится впоследствии проблемой для педагога, т.к. порождает необходимость избавляться от не желающих уходить выпускников). Как это ни парадоксально, но именно такие сообщества оказываются менее успешны в основной (не воспитательной) деятельности.

В отличие от сообществ «санаторного» типа, в сообществах «казарменного» типа всё вышесказанное отсутствует. Педагог не тратит время и ресурс специально на создание позитивного психологического климата. Такие педагоги не организуют «чаепитий», «прогулок», празднований дней рождений и поздравлений девочек мальчиками на 8е марта. Однако это не значит, что целью такого педагога не является воспитание. Просто такие педагоги осуществляют его

опосредованно, через основную деятельность сообщества. Все имеющееся у сообщества время тратится педагогом на достижение результатов деятельности. Им поддерживаются и иницируются только такие обсуждения, которые ведут к улучшению результатов деятельности. Казалось бы, при таком подходе развитие личности происходит менее результативно. Но практика показывает, что это совсем не так.

Высокие и качественные результаты деятельности (а они явно выше, чем у сообществ «санаторного» типа, хотя бы из-за меньшего количества времени, которые сообщества санаторного типа тратят на основную деятельность) заставляют сообщества «казарменного» типа чаще испытывать состояние «кооперации», эйфории. Такое состояние, в свою очередь повышает стремление находиться в сообществе, усиливает идентичность. Деятельность в силу своего характера формирует необходимые черты личности и т.п.

Приведем примеры. Из двух детских турклубов, занимающихся горным туризмом, очевидно успешнее в своих туристских результатах (категории походов, взятые перевалы, завоеванные на соревнованиях кубки и медали) будет тот, который тратит на занятия туризмом больше времени. Естественно, что при примерно одинаковом количестве времени, имеющимся в распоряжении педагогов обоих турклубов (допустим в среднем 2 дня в неделю по 3 часа), в турклубе «санаторного» типа часть времени будет уходить на «задушевные разговоры», «чаепития», празднование праздников и дней рождений и т.п. «атмосферу». В турклубе же «казарменного» типа все имеющееся время будет потрачено на занятия туризмом.

При прочих равных возможностях и примерно одинаковых навыках педагогов, второй турклуб достигнет более высоких результатов в основной туристской деятельности. Конечно, нельзя сказать, что он при этом будет обязательно более успешен в деятельности воспитательной, но при этом нельзя утверждать и обратное. Подробнее педагогические позиции взрослого в детском сообществе и их влияние на развитие личности подростка мы рассмотрим в первом параграфе третьей главы.

1.3. Воспитательный потенциал социально-значимой деятельности подростковых сообществ

В первом параграфе данной главы мы рассмотрели понятие социально-значимой деятельности и её характеристики. Во втором – детские сообщества. В настоящем параграфе мы рассмотрим социально-значимую деятельность детского сообщества (и ее аналоги) в историко-педагогическом ключе и их воспитательный потенциал.

Воспитательный потенциал как понятие серьезно исследовался в рамках научной школы Л.И. Новиковой и нашел свое отражение как научная категория в целом ряде работ [171].

Воспитательный потенциал детского общественного объединения также изучался автором в рамках предыдущего исследования. Тем не менее, обращение к этому термину значимо для нашего исследования.

Рассмотрим для начала место воспитательного потенциала группы в общем поле ее различных потенциалов.

Потенциал группы рассматривается в научных исследованиях с самых разных позиций. С точки зрения связей с результативностью деятельности группы, можно выделять следующие элементы потенциала группы:

- профессионально-квалификационный потенциал;
- устойчивость к неблагоприятным воздействиям;
- творческий потенциал, креативность;
- нравственный потенциал;
- коммуникативный потенциал, эффективность внешних и внутренних коммуникаций;
- лидерский потенциал группы, способность группы стать образцом для других групп;
- энтузиазм группы, стремление к развитию;
- гибкость и адаптивность к изменениям.

Особое место в совокупности всех потенциалов сообщества занимает воспитательный потенциал. Согласно определению, данному в Центре теории и стратегии воспитания личности, воспитательный потенциал субъекта воспитания – возможность, способность и готовность субъекта воспитания осуществлять воспитательную деятельность [174]. По мнению авторов этого определения, воспитательный потенциал любого социального субъекта может быть описан с помощью следующей модели, включающей ряд компонентов:

1) аксиологический компонент (ценности, которые лежат в основе воспитательных действий субъекта, а также ценности, транслируемые подрастающему поколению);

2) телеологический компонент (цели и задачи, которые ставятся в области воспитания и социализации подрастающего поколения);

3) концептуальный компонент (ключевые идеи, теории и концепции, в том числе имплицитные, обеспечивающие деятельность субъекта в сфере воспитания);

4) методический компонент (методы, методики и технологии, которые используются субъектом в процессе воспитания детей, подростков и юношества);

5) интерактивный компонент (способность и готовность к взаимодействию с другими субъектами и институтами в целях решения воспитательных задач).

Обобщая инвариантные компоненты воспитательных потенциалов различных субъектов воспитания, можно выделить черты, присущие воспитательному потенциалу детского сообщества:

Аксиологический компонент. Ценности, которые транслируются подрастающему поколению в условиях неформальной группы формируются как её ценностно-личностные ориентации и непосредственно связаны с:

- уровнем развития группы;
- уровнем отношения группы к педагогически организованной деятельности;
- ценностно-личностными ориентациями членов группы;

- ценностно-личностными ориентациями лидера группы (педагога, если он является неформальным лидером).

Таким образом, только по совокупности всех четырех компонент можно говорить о реализации аксиологического компонента воспитательного потенциала. Для того, чтобы он реализовался в полной мере, необходимо:

- чтобы группа находилась на высоком уровне организации: «коллектив»
- чтобы уровень отношения группы к педагогически организованной деятельности был высоким (коллективно-групповой или коллективный)
- чтобы ценностно-личностные ориентации членов группы в большинстве своём совпадали как между собой, так и с ценностно-личностными ориентациями лидера группы. В этом случае аксиологический (ценностный) компонент потенциала будет высоким.

Телеологический компонент, а именно цели и задачи, которые поставлены в области воспитания. В условиях неформальной группы такие цели ставятся педагогом, но возможны варианты как принятия, так и не принятия их группой.

Результативность работы группы (т.е. результативность телеологического компонента воспитательного потенциала) в данной ситуации зависит от:

- уровня развития группы;
- уровня отношения группы к педагогически организованной деятельности;
- авторитета лидера (педагога) и готовности группы реализовывать цели и инициативы лидера.

Концептуальный компонент - ключевые идеи, теории и концепции, обеспечивающие деятельность субъекта в сфере воспитания. В ситуации неформальной группы результативность компонента в большинстве своем зависит от позиции педагога и его авторитета в группе, а также готовности группы принять и реализовать те ключевые идеи и концепции, которые исповедует педагог. В данной ситуации исключительно от авторитета лидера группы зависит реализация данного компонента потенциала. Впрочем, возможны

и исключения. Так, в известной «Фрунзенской коммуне» детско-взрослое сообщество продолжало реализовывать ключевые идеи и концепции своего создателя И.П. Иванова и после того, как тот покинул созданный им коллектив после ценностного конфликта.

Методический компонент воспитательного потенциала неформальной группы, как правило, является её сильной стороной (если он реализован в достаточной мере), т.к. в ситуации стремления к результату группа сама стремится воспроизводить тот методический инструментарий, который был в неё привнесён извне педагогами, если он обеспечивает эффективность результата.

Интерактивный компонент воспитательного потенциала неформальной группы напрямую связан с тем, на каком уровне развития она находится. Наиболее малорезультативны в этом случае стадии корпорации, когда группа замкнута в себе и не стремится к развитию. Педагогам, работающим с детскими сообществами, следует всеми способами избегать попадания сообщества на стадию корпорации, т.к. на такой стадии интерактивный компонент воспитательного потенциала крайне низок и изменить эту ситуацию без радикальных мер практически невозможно.

В исследованиях ряда современных ученых (Л.В. Алиева, Д.В. Григорьев, Н.Л. Селиванова, П.В. Степанов и др.) изучались воспитательные потенциалы различных субъектов воспитания (класса, детского общественного объединения и тп.) [171], однако воспитательный потенциал различных видов деятельности почти не рассматривался.

Но, по нашему мнению, именно деятельность создает воспитательный потенциал того или иного субъекта воспитания, наполняя его воспитательными возможностями, сам же по себе субъект воспитания как таковой такими возможностями обладает лишь условно. Поэтому, нам представляется важным рассмотреть воспитательный потенциал социально-значимой деятельности подростковых сообществ. Это понятие является ключевым для нашего исследования.

Воспитательный потенциал различных видов деятельности изучен весьма слабо. Так, в работах М.П. Андреевой [11] рассматривался воспитательный потенциал внеурочной деятельности в современной школе. Исследовался воспитательный потенциал историко-краеведческой деятельности (Т.Ю. Анпилогова) [13], воспитательный потенциал проектно-экскурсионной деятельности (Е.В. Гладышева, С.Г. Гладышев) [61], воспитательный потенциал игровой деятельности (А.В. Шведова) [244], воспитательный потенциал культурно-досуговой деятельности (Д.В. Устинов) [225] и даже воспитательный потенциал спортивной деятельности (Г.Л. Драндров и др.) [75]. Воспитательный потенциал социально-значимой деятельности, по нашим данным, объектом исследования еще не являлся, поэтому охарактеризуем его в данном параграфе.

В первом параграфе мы определили социально-значимую деятельность как форму их активного взаимодействия с окружающей средой, в процессе которого они оказывают позитивное влияние на состояние окружающей среды или других людей в соответствии со своими ценностями при соотношении и сближении ценностей сообщества и общественно-значимых ценностей, ценностей общества и государства. При условии, что этот процесс является для них лично значимым, а также приводящим к возникновению детско-взрослой общности, обладающей воспитательным потенциалом.

Обратимся к исследованиям, рассматривавшим такую деятельность подростковых сообществ (групп, классов, детских объединений).

Наиболее широко деятельность, соответствующая данному определению, реализовывалась в детских общественных объединениях и организациях, как в России, так и за рубежом. Очевидно, что основной фокус рассмотрения исторической части нашего анализа стоит сосредоточить на них.

Детское общественное движение – социально-педагогический феномен, относительно даты зарождения, которого историки до сих пор затрудняются назвать точную дату. Ряд исследователей считает началом существования детского движения потешные полки, созданные Петром I, в мае 2009 года отмечалось 100-летие скаутского движения, которое ведет свое начало от момента

создания основоположником скаутизма Робертом Баден-Пауэллом первого скаутского отряда в Англии. Несмотря на существующую неопределенность во времени и исторических корнях тем не менее нельзя не признавать - детское общественное движение – это вот уже более 100 лет существующая в тех или иных формах и проявлениях объективная реальность, которая, как и любая другая форма существования и взаимодействия человеческих индивидов нуждается в изучении, освещении, осмыслении.

Многие исследователи проблем детского движения (Л.В. Алиева, М.В. Богуславский, А.В. Волохов, М.Е. Кульпетдинова, И.И. Фришман и другие [5], [29], [42], [119], [235]) говорят о том, что одной из ключевых особенностей детского общественного движения является высокая социальная значимость совместной деятельности детей и взрослых, социально-педагогический и воспитательный потенциалы.

В период с 1909 г. по 1922 г. тема социального воспитания в процессе совместной деятельности подростков последовательно рассматривалась в литературе, посвященной воспитательной системе «русский скаутинг». «Скаутинг» в дореволюционной России получил государственное признание и социальное одобрение благодаря проблеме, выявившей плохую подготовку молодежи к службе в армии, которая была вскрыта в результате поражения в русско-японской войне. Как пишет создатель русского скаутинга полковник О.И. Пантюхов, «это было время, когда всем нам особенно хотелось что-то сделать для России, так как молодежь сильно и остро переживала неудачи русско-японской войны. Мы взяли название «дружина», которое роднило нас с русскими богатырям. Поскольку наше движение получило Государево одобрение, оно стало достаточно быстро развиваться. В Москве и Петрограде появились сотни отрядов» [164, с.2].

О.И. Пантюхов считал, что в разновозрастном составе участников особое место определено взрослому или старшему по опыту и знанию, в скаутинге – скаут-мастеру, педагогической подготовке которого необходимо уделять особо пристальное внимание. Как пишет О.И. Пантюхов, «главное затруднение в нашей

работе заключалось в отсутствии подготовленных взрослых помощников. В скаутской группе, где собираются ребята разных возрастов, необходимо много времени уделять физическому и нравственному воспитанию. Причем не может быть перекосов ни в первом, ни во втором, а это способен обеспечить только взрослый наставник» [164, с.3].

Социально-значимая деятельность подростковых сообществ как сущность очевидно тесно связана с такими сущностями как общественно-полезная деятельность (термин, прижившийся в советские времена в СССР для обозначения деятельности, направленной на благо общества и государства) и волонтерство (термин, более принятый в странах мира для обозначения деятельности направленной на благо общества, отдельных его членов и т.п.).

Исследуя историю того, как складывалось явление социально-значимой деятельности подростковых сообществ, очевидно, важно проследить как развивались и две вышеупомянутых сущности: волонтерство подростков в мировой истории и общественно-полезная деятельность подростков в СССР в XX веке.

Об истории и развитии волонтерства в мире довольно подробно пишут Е.А. Биякова и Е.А. Демидович в своей работе «К вопросу об истории возникновения волонтерства»:

«Волонтерство начинает набирать обороты на Руси в скором времени после принятия христианства в 988 году. Православная русская среда известна всем трудом во славу Божию, когда люди приходят в монастыри работать. Уже при Ярославе Мудром, который повелел самых талантливых детей, независимо от класса, отдавать в так называемое «книжное учение», то есть в школы, которые содержались за счет благотворительности. В допетровской эпохе история волонтерства в России плотно связана с принципами христианской добродетели, так как и в военное, и в мирное время храм всегда помогает ближнему. До Октябрьской революции общество бережно сохраняло древние традиции взаимопомощи. Когда у кого-то случалась беда, ему всегда помогал весь мир.

Первое «гуманное общество» было сформировано в России в XVIII веке. В XIX уже появились первые «некоммерческие общественные организации», называемые земствами. Самая яркая страница в истории волонтерства в России – это, конечно, волонтерство в Москве, а именно во время русско-турецкой войны. В конце 1870-х годов монахини Свято-Никольского монастыря в Москве стали первыми сестрами милосердия в мире, по собственной воле отправившимися на фронт помогать раненым воинам. Во время I мировой войны, это движение среди женщин набирает обороты и за рубежом (Красный Крест). В скором времени, после I мировой войны в октябре 1917 года, волонтерство в России стало «добровольно-принудительным». Теперь добровольческим движением управляло государство. Отделение Международного Красного Креста, последней неправительственной организации, было закрыто в 1930-х годах.

Далее волонтерство возрождается в России в начале 90-х годов, отвечая на многие вызовы, которых за рубежом не было, в том числе набирает популярность молодежное волонтерство.

<...>

Лидерами по количеству волонтеров в мире являются Норвегия - 57% населения, Люксембург - 55% населения и Камерун - 53%» [28, с. 44].

Довольно подробный анализ истории мирового волонтерства делают в своей статье «Историко-педагогический анализ становления волонтерской деятельности в европейских странах» Р.У. Ариффулина и Л.В. Белогорская. Вот что пишут авторы:

«На рубеже XIX и XX веков зародилось одно из самых старых и многонациональных волонтерских движений — «Красный Крест» (англ. International Red Cross). Идея создания этого движения пришла швейцарскому бизнесмену Анри Дюнану, он случайно оказался на поле битвы при Сольферино и стал свидетелем мучений тысяч раненых, которым никто не оказывал необходимую медицинскую помощь. Дюнан собрал жителей Сольферино, которые стали безвозмездно ухаживать за больными. И помощь оказывалась всем независимо от того, на чьей стороне они воевали. Дюнан написал книгу «Битва

при Сольферино», в которой сформулировал идею добровольческого движения как помощь раненым на войне.

Первое молодежное волонтерское движение, уже в современном, новом значении этого понятия было образовано после Первой мировой войны. В 1920 году во Франции около города Вердена был осуществлен первый проект волонтерского лагеря. Молодые люди, немцы и французы, объединились для восстановления разрушенных во время войны исторических памятников и зданий. Волонтеры за свою работу не получали никакого материального вознаграждения, но регулярно обеспечивались проживанием, питанием и даже медицинским страхованием. Пожалуй, это событие можно назвать отправной точкой в развитии волонтерства как нового, всеобщего социального феномена.

Это событие было названо беспрецедентным в мировой истории и послужило поводом для создания международной волонтерской организации SCI. Сегодня она считается самой старой из всех существующих. SCI, или Service Civil International, с французского переводится, как Международная Французская Помощь. Близок к ней по возрасту Красный Крест, о котором уже упоминалось выше. Вслед за ними появилась британская организация British Volunteer Programme, затем образовался Корпус Мира, волонтеры которого работают в Китае, Монголии, Филиппинах и других странах, а потом возникла германская служба развития Deutsche Entwicklungsdienst.

Во второй половине XX в. волонтерство на Западе крепко встало на ноги и обрело свою значимость.

Одним из факторов развития волонтерского движения стала Вторая мировая война и полуразрушенная Европа, которую активно восстанавливали добровольцы. В 1960-х годах такой причиной стало массовое желание помирить Восточную и Западную Европу, с этой целью возникают десятки волонтерских программ. Тогда же (после Майских событий 1968 года во Франции и студенческих волнений 1960-х в Германии) становится понятно, что необходимо проводить осмысленную молодежную политику. Наравне с другими

направлениями молодежной политики, волонтерство систематизируется и получает свои цели и задачи.

В 80-е годы XX века общественность все больше начали волновать проблемы экологии в мире, в результате чего появилось огромное количество экологических проектов и созданы экологические волонтерские движения. Так уже в 1998 году силами волонтерских организаций были осуществлены около 2000 проектов в области экологии в 84 странах мира. В 90-е годы XX века деятельность волонтеров в европейских странах стала весомым экономическим ресурсом. При подсчетах на 1998 год этим видом деятельности была уже охвачена почти половина граждан, а с учетом подростков старше 14 лет – 79%.

В 1990 году на XI Всемирной конференции волонтерского движения в Париже была принята Всеобщая декларация добровольчества. Она определила понятие «волонтерства», главные цели и принципы движения. Декларация провозглашает добровольчество основой гражданского общества.

<...>

Швеция является одним из лучших примеров стран с глубоко укорененной традицией волонтерства.

Большинство волонтеров работают на спортивных и культурных мероприятиях, заняты сбором средств для стран третьего мира, помощью в реабилитации алкоголиков и наркоманов. Приоритетом этой страны является сохранение независимости и автономии сектора, а также избежание принятия какого-либо законодательного регулирования. Поэтому все правовые конфликты, возникающие в сфере волонтерской деятельности, разрешаются на основании прецедентного права. Договоры заключаются на основании соглашения между волонтером и принимающей организацией.

В Англии одной из основных сфер деятельности добровольцев традиционно является социальная работа. Хотя в последние годы наблюдается повышение интереса добровольцев и к другим сферам, таким, например, как защита окружающей среды и спорт.

В некоторых странах признан статус только молодых волонтеров, а положения, регулирующие их волонтерскую активность, содержатся в законах по молодежной политике, как, например, в Косово и Беларуси» [20, с.1-5].

Упоминая о детском волонтерстве, стоит сказать, что общественно-полезный труд детей и подростков равно как и социально-значимая деятельность как сущности возникли уже в XX веке в первую очередь потому, что до XX века положение детей в массе своей и так было связано с трудом: аграрным, промышленным или каким-либо другим, однако этот труд был опосредован в первую очередь поиском средств к существованию семьи и самого ребенка. Нормативное и законодательное регулирование детского труда в большинстве стран мира появилось уже в XX веке и именно поэтому явление добровольческого труда, не направленного на заработок или получение средств пропитания как массовое явление стало возникать уже во второй половине XX века. Отдельные же явления приучения к труду детей из более обеспеченных семей скорее носили характер исключения и ставили своей целью получение детьми навыков работы в конкретной области для обеспечения их всестороннего развития. Инициаторами участия детей в трудовой деятельности в таком случае выступали родители.

В первую очередь подобная ситуация связана с изменением отношения к детям в обществе в целом. В своей книге «Психоистория» Ллойд Демоз [70] выделяет 6 стилей отношения к детям в семье и обществе:

стиль детоубийства (античность до IV века н. .);

оставляющий стиль (IV-XIII века н.э.);

амбивалентный стиль (XIV-XVII века);

навязывающий стиль (XVIII век);

социализирующий стиль (XIX век - середина XX);

помогающий стиль (с середины XX века).

Понимание периода детства и подросткового возраста как периода обучения, воспитания и вообще развития личности наступает примерно в XVIII-XIX веках, причем неравномерно в различных странах, культурах и социальных слоях. В наиболее бедных слоях населения уже с 7-10 летнего возраста дети

привлекались к полноценному труду, необходимому для выживания семьи: уход и присмотр за младшими братьями и сестрами, сельскохозяйственный труд, бытовые работы по дому и т.п.

Таким образом, общественно-полезная деятельность детей как массовое явление возникает в XIX-XX веках. Отличие такой деятельности от производительного труда в том, что она совершается на добровольных началах (по желанию ребенка), опирается на его интерес и стремление, а также имеет своей целью не только создание какого-либо продукта. Значимой целью являются изменения, происходящие в самом субъекте деятельности, т.е. в ребенке.

Довольно много исследовались социально-педагогические эффекты волонтерской деятельности. Так, в своей работе «Волонтерская работа и её коммуникативно значимые мотивы» Е.Ю. Чайка рассматривает мотивы участия детей в волонтерской деятельности и анализирует роль добровольческой деятельности в воспитании подрастающего поколения как фактор успешной социализации учащихся.

В статье Е.Ю. Чайки говорится о том, что «...участие детей в волонтерской работе рассматривается как действенный и действующий механизм развития и самореализации личности ребенка, успех которого определяется:

- добровольным характером включения учащихся в социальные отношения, позволяющим осуществлять их социализацию с учетом интересов и потребностей, опираясь на индивидуальные качества личности;
- свободой выбора деятельности;
- активным взаимодействием добровольца с другими участниками;
- признанием важности осуществляемой волонтером деятельности на уровне государства и общества» [239, с.43].

Интересна для нашей работы статья П.А.Сотниковой «Социальное волонтерство как значимый фактор формирования просоциальных качеств подростков» в которой автор раскрывает социальное волонтерство как важный воспитательный фактор в формировании таких значимых просоциальных качеств личности в подростковом возрасте, как сострадание, эмпатия, альтруизм. В статье

представлены анализ результатов опроса школьников-подростков, включенных в волонтерскую деятельность, а также школьников, не принимающих участие в этой деятельности. [209]

Мотивацию участия подростков в волонтерской деятельности исследует Д.Д. Андрианова в статье «Мотивация участия подростков в волонтерской деятельности». Её статья написана по результатам исследования, посвященного проблемам подросткового волонтерства, и сфокусирована на ключевом вопросе мотивации этого вида деятельности. Автором проводится попытка проанализировать основные мотиваторы и демотиваторы, влияющие на участие подростков и педагогов в волонтерской деятельности. Для нашего исследования важен вывод, делаемый автором:

«...При разработке педагогических программ целесообразно учитывать, что волонтерство - вид деятельности, ориентированный на самореализацию через социальную ответственность. Ценностным ядром данного вида деятельности выступает осознанная потребность в добровольном осуществлении заботы о значимом для подростка субъекте или объекте. Ведущей идеей является положение, согласно которому добровольное служение обществу - мера социального и гражданского развития человека, происходящего через осмысление и освоение способов социально значимой деятельности, воспроизведение социального взаимодействия в повседневной жизни образовательного учреждения на основе принципов гуманизма. Основным критерием выступает положительное отношение к себе самому и к своей деятельности. Ситуация нарастающего позитивного отношения рождает устойчивость.

Целевым полем программ развития подросткового волонтерства видится, прежде всего, создание условий эффективного формирования активной гражданской позиции, раскрывающих психолого-педагогическое и организационно-управленческое направления деятельности образовательного учреждения, что определяет участие специально подготовленных педагогических кадров, т.к. фактором, определяющим направленность подростково-молодежного движения, объединения, является, прежде всего, личность взрослого лидера. И от

его взглядов, гражданской позиции, увлечений, профессионализма зависит степень мотивированности подростков к социально значимой деятельности» [12, с.4].

Общественно-полезный труд детей в России и мире активно развивается в XIX-XX веках. Так, в России XX века после октябрьского переворота возникает концепция единой трудовой школы, в которой главным принципом школьного образования называют трудовое обучение, общественно-полезный, производительный труд. Идея коллективного труда, «школьной коммуны» была нацелена на воспитание будущих граждан. Через популяризацию труда, укоренение в сознании граждан (в том числе юных) труда как социального блага государство формировало отношение к общественно-полезному труду как к позитивной сущности.

В советской педагогике значимыми становятся детские сообщества, наиболее удачно реализовавшие трудовое воспитание в стране. Их опыт крайне важен для нашего исследования, поэтому обратимся к нему более подробно. В первую очередь речь идет о коллективах под руководством С.Т. Шацкого и А.С. Макаренко.

Станислав Теофилович Шацкий, по образованию оперный певец, начал свою педагогическую деятельность до революции. В течение ряда лет Шацкий, со своим другом и сподвижником А.У. Зеленко, основываясь на идеях Л.Н. Толстого о школьном обществе и П.Ф. Лесгафта о воспитании детей в процессе разнообразной полезной деятельности, вел практическую работу с детскими сообществами в, созданных им, обществе "Сетлемент" и колонии «Бодрая жизнь». В многолетней практической деятельности были проверены основы педагогических теорий того времени и выработаны собственные принципы и методы организации воспитательного процесса в детском сообществе [243].

Занимаясь проблемой организации совместной деятельности в разновозрастных сообществах С.Т. Шацкий предвидел, что взаимодействие детей в таких сообществах приводит к образованию нового типа воспитательных отношений - гуманистических по сути.

С.Т. Шацкий ставил ряд педагогических задач (образовать одну школьную семью, передать нормы, традиции и т.д.), решение которых требовало взаимодействия старших и младших воспитанников. Необходимо отметить, что в то время подобное взаимодействие было еще новым методом и поэтому требовался весьма тонкий подход со стороны педагога, чтобы не было никакого давления со стороны старших на младших, и в то же время умело использовалось влияние младших детей на подростков. Младшие, по мнению Шацкого, приносят «хороший тон» в жизнь разновозрастного сообщества, побуждают у старших чувство заботливости по отношению к ним. С.Т. Шацкий, уделяя большое внимание взаимодействию педагогов и воспитанников в процессе их совместной жизнедеятельности, дал в своих работах описание и анализ многочисленных ситуаций взаимодействия ребят между собой и со взрослыми.

«Огромное воспитывающее значение С.Т. Шацкий придавал и труду, который вносит смысл и порядок в детскую жизнь; формирует и стимулирует личные интересы; вырабатывает полезные привычки; способствует возникновению и росту общественных интересов; налаживанию межличностных отношений; воспитанию чувства коллективизма. По его убеждению, труд всегда составлял основу детской жизни, был естественен для ребенка, стремящегося к игре, творчеству, активной деятельности. Правильная организация труда помогает бороться с ленью воспитанников, соответственно работа должна быть по силам, исходить из внутренне присущего ребенку желания деятельности и приносить радость. Представления о педагогическом значении труда сложились у С.Т.Шацкого под влиянием собственного опыта и получили развитие в процессе знакомства с работами С.Холла и Д.Дьюи. Исходя из того, что трудовая деятельность является главным средством развития личности, он полагал, что современная школа должна строиться по принципу трудовой школы, которая станет высшей формой организации всей учебно-воспитательной деятельности. Ее материальную, дисциплинарную основу обеспечивал физический труд, включавший самообслуживание детей. Самоуправление организовывало жизнь школы. Искусство украшало существование и питало эстетическое чувство

воспитанников. Игра вносила дух соревнования, позволяла развивать волевые качества, моделировала социальные отношения. Работа ума направляла общую жизнь школы и удовлетворяла дух исследования. Соединение всех этих элементов укрепляло социальные навыки» [189, с. 20].

Сам С.Т. Шацкий писал о труде следующее: «Поэтому центром, основой нашей работы является детский труд, существенно отличающийся от труда взрослого тем, что он должен быть общеобразовательным. Мы считаем необходимым наладить побольше форм человеческого труда, имеющих наиболее важное значение в жизни. Дети будут работать в слесарной, столярной, ткацкой, гончарной комнатах. Нам нужна будет кухня, где могли бы дети учиться готовить самые обычные кушанья для тех, кто недоедает дома.

Необходимо устроить комнаты для скульптуры, рисования, для работ по естествознанию, куда могли бы уйти наиболее пытливые детские умы, и помещение для таких детских работ, для которых потребовался бы самый разнообразный материал, где широко и свободно проявлялось бы детское творчество» [243, с.121].

Крайне важным для нашего исследования являются мысли С.Т. Шацкого о связи детского труда с организацией сообщества: «Таким образом, детский труд не являлся, как это представляют себе многие педагоги, средством научиться обслуживать себя, делать все самому для себя, поделывать некоторые полезные предметы обихода, нужные для дома, для хозяйства, и не был тем материалом для умственной работы, что имеет в виду формула синтез труда и науки, а имел прежде всего роль, организующую нормальное детское сообщество. И поскольку у детей вообще сильны социальные устремления, поскольку они ценят общество себе подобных, — труд, и труд производительный, всегда будет для них существенно необходим.

Авторы не очень доверяют развитию социальных, эстетических или умственных навыков у детей, часто сильно стимулируемых односторонне настроенными руководителями, если они не поддержаны реальным, посильным,

самодеятельным, производительным трудом, который создает прочную и ответственную основу деятельной детской жизни» [243, с.299].

Значительную роль в осмыслении труда как воспитательного явления сыграл видный советский педагог А.С. Макаренко. Создавая свои детские коллективы (колонию имени Горького и коммуну имени Дзержинского), А.С. Макаренко ставил во главу угла педагогического процесса производственные отношения и производительный труд (в первом коллективе – сельскохозяйственный, во втором – промышленный).

О значении детского труда для воспитания в рамках деятельности детского коллектива сам педагог писал: «Участие в коллективном труде позволяет человеку вырабатывать правильное нравственное отношение к другим людям — родственную любовь и дружбу по отношению ко всякому трудящемуся, возмущение и осуждение по отношению к лентяю, к человеку, уклоняющемуся от труда» [140, т.4, с.37].

Говоря о постановке трудового воспитания в школе и семье, он считал, что следует в процессе выполнения детьми трудовых заданий упражнять их в приобретении организационных навыков, развивать у них умение ориентироваться в работе, планировать ее, воспитывать бережное отношение к затрачиваемому времени, продукту труда.

Принципиально важно для нашего исследования утверждение А.С. Макаренко о существовании объективно необходимой системы зависимостей. Отмечая факт «взаимозависимости» членов коллектива, он подчеркивает первостепенную важность этого явления в функционировании коллектива, а большой организационный и педагогический потенциал видит в отношениях «разного уровня», где зависимость не равная, где один товарищ подчиняется другому товарищу. В этом «...наибольшая трудность — создать отношения подчинения, а не равностояния».

Определив такие связи как отношения ответственной зависимости, он считает их доминирующими отношениями в коллективе. Придавая вообще ведущее, основное значение именно деловым связям членов коллектива,

А.С. Макаренко умело сочетал воздействие деловых отношений на личные и наоборот, он находит те условия, при которых деловые отношения становятся эффективными. Обогащение и частая смена взаимозависимостей позволяли избавиться от длительной односторонности во взаимоотношениях и способствовали формированию гармоничности взаимодействия людей, воспитывали способность и привычку «подчиняться и уметь приказывать товарищу».

Такое взаимодействие создает оптимальные возможности для самовыражения личности, повышения ее ролевой самостоятельности, сочетания функций субъекта и объекта управления.

Вопрос о гармоничном сочетании каждой личностью функций субъекта и объекта управления был удачно решен А.С. Макаренко в основном через систему сводных отрядов, что позволило часто варьировать позиции «ведущий — ведомый». Воплощая в жизнь идею об организации такого коллектива, в котором возможно было бы решать самые высокие воспитательные задачи, он пришел к созданию первичных коллективов-отрядов по принципу объединения разных возрастов: такой коллектив был более подвижным, им легко было руководить и воспитательный эффект был гораздо больший, т. к. «... там типы увлечений разные, жизнь первичного коллектива организуется более сложно, требует больших усилий от отдельных его членов, и старших и младших, предъявляет и к тем, и к другим большие требования».

Большой воспитательный эффект А.С. Макаренко видел в том, что такая организация создает более тесное взаимодействие возрастов, в этих условиях происходит передача опыта старших поколений, младшие усваивают поведение старших, приучаются уважать старших. В таком взаимодействии и воспитываются необходимые гражданину качества: внимание к человеку, великодушие, требовательность и др.

Таким образом, в отличие от одновозрастного коллектива, который «...всегда имеет тенденцию замыкаться в интересах данного возраста», разновозрастный первичный коллектив, напоминающий семью», «... будет самым

выгодным в воспитательном отношении». «Воспитание заключается в том, — подчеркивал А.С. Макаренко, — что более взрослое поколение передает свой опыт, свою страсть, свои убеждения младшему поколению». Весьма существенным является его замечание о том, что создание первичных разновозрастных коллективов целесообразно лишь в тех учреждениях, где есть хорошо организованный коллектив и создан правильный дисциплинированный тон.

Однако стоит понимать, что общественно-полезный труд в коллективах, организованных С.Т. Шацким и А.С. Макаренко был трудом неотъемлемо связанным с выживанием коллектива, его существованием, благополучием и дальнейшим развитием. В качестве более позднего феномена общественно-полезного труда подростковых сообществ стоит рассмотреть широко известное тимуровское движение, возникшее в СССР благодаря появлению книги А.П. Гайдара «Тимур и его команда».

Тимуровское движение — массовое патриотическое движение пионеров и школьников, содержанием которого является гражданская забота о нуждающихся в помощи людях. Возникло в СССР в начале сороковых годов XX века под влиянием повести Аркадия Петровича Гайдара «Тимур и его команда» как движение по оказанию помощи семьям военнослужащих.

Важно понимать, что уникальность тимуровского движения в наличии т.н. «инициативы снизу», т.е. самоорганизации детей в сообщества, занимающиеся общественно-полезным трудом на благо окружающих без наличия взрослых лидеров и каких-либо стимулирующих факторов. Появлению такого уникального феномена в первую очередь способствовала общественная ситуация в стране, устремленность молодого советского государства к светлому будущему, вера большинства его граждан в приближение этого будущего и, соответственно, трансляция этой веры своим детям в той или иной форме. Существенную роль сыграла в данной ситуации и государственная пропаганда, которая при помощи средств массовой информации всячески популяризовала тимуровское движение.

Таким образом, стоит понимать, что мотивация к общественно-полезной деятельности довольно тесно связана с ценностными установками, доминирующими в обществе в тот или иной исторический период.

Существовавшие в советской стране ценностные установки значимости труда на благо своей родины и окружающих людей сыграли весьма значимую роль в период Великой отечественной войны и послевоенный период.

Например, только в одной Курской области в послевоенный период «...комсомольско-молодежными ремонтными бригадами МТС по Курской области было восстановлено и отремонтировано 825 тракторов из 2 285 имевшихся на тот момент в регионе. Пионеры и школьники собрали более 90 тыс. различных инструментов и запасных частей на сумму 120 тыс. рублей, а в 27 районах было собрано дополнительно среди населения 200 ц керосина и бензина, а также 45 ц. смазочных материалов» [204, с.7].

В 50-60 е гг. XX века значимым феноменом, связанным с социально-значимой деятельностью подростковых сообществ, стало коммунарское движение. Созданная И.П.Ивановым и его ближайшими сподвижниками Коммуна Юных фрунзенцев за короткое время стала коллективом-образцом для подражания. По ее образу и подобию в различных регионах СССР возникали коммунарские коллективы.

В основе деятельности коммунарских коллективов – забота об окружающем мире, о людях далеких и близких. Вот как пишет об этом сам идеолог коммунарского движения И.П. Иванов: «Размышляя о самом главном во Всесоюзном марше юных ленинцев, начиная с первой его «высоты», мы вновь и вновь вспоминаем удивительно дальновидную мысль Надежды Константиновны Крупской: «Быть пионером — значит принимать участие в улучшении окружающей жизни, думать над тем, как это сделать.

<...>

Думать об улучшении окружающей жизни — значит постоянно искать: что и как можно сделать на радость и пользу людям, своей стране, своим собратьям

по классу за рубежом, что для этого нужно узнать, чему научиться, какие качества в себе выработать, а какие преодолеть.

Думать об улучшении окружающей жизни — значит не быть пассивным потребителем готового опыта, бездумным исполнителем составленных для пионеров и за пионеров планов, сценариев, заданий.

Научить и приучить пионеров творчески действовать на радость и пользу людям в любой сфере жизни можно только одним путем: организовав вместе с ними и во главе их (но не над ними и не за них) общую практическую гражданскую заботу, совместное творческое участие в делах партии и народа.

<...>

Только в общей творческой гражданской заботе, только в коллективной творческой деятельности — организаторской (прежде всего!), практической, учебной — осуществляется воспитание политическое, нравственное, трудовое, умственное, эстетическое, физическое.

В том же единстве происходит передача воспитанникам и усвоение ими накопленного ранее общественно ценного опыта, который творчески применяется юными вместе со старшими и под их руководством. А на этой основе рождается новый положительный опыт, традиции» [85, с.45].

Исключая политическую риторику, обязательную для всех педагогических работ того времени, можно сказать, что позитивную социально-значимую деятельность подросткового сообщества И.П. Иванов считает главным инструментом воспитания. Мы всецело разделяем его мысли.

Любопытны свидетельства отношения самих подростков к общественно-полезному труду. Так, исследователь коммунарского движения Д. Димке в своей статье «Летние трудовые школьные лагеря начала 1960-х годов как анклав советского идеализма» приводит воспоминания участников подобных выездов:

«Трудовые лагеря чаще всего организовывали за городом, при колхозе или совхозе. «Общественно-полезный труд», которым занимались школьники в таких лагерях, главным образом был связан с сельскохозяйственной работой, не требующей никакой квалификации, например, с прополкой, удобрением или

сбором урожая. Обычно школьники работали на поле около четырех часов в день, остальное время занимал собственно «отдых». [74, с.138].

Сельскохозяйственный труд, как и «полевой» быт, требовал от непривычных к нему городских школьников довольно больших физических усилий: «Я была девушка неспортивная, и мне всегда было очень трудно со всякими наклонами, подъемами. Через несколько дней у меня очень сильно заболели мышцы на ногах» (интервью №1, ж., прим. 1947 г.р.); «...потом коросты, потом ужасная эта работа, кошмарная — на карачках ползешь, все это щиплешь, руки болят. Но делали же, а главное ведь никто же не заставлял, можно было не ехать» (интервью №17, ж., прим. 1949 г.р.). При этом школьники были некоторым образом к этому труду готовы. Во-первых, они знали о нем заранее. Во-вторых, школьников в летние трудовые лагеря никто ехать не заставлял» [74, с.140].

Крайне любопытно высказывание интервьюируемой о добровольности подобного труда.

«...характерно восприятие школьниками своего труда как необходимой деревенским жителям помощи: «Казалось, что мы, вообще, делаем большое дело. Все было не так <...> как было в прошлой жизни. В нашей помощи нуждались» (интервью №7, ж., прим. 1948 г.р.). Поэтому труд, который действительно требовал от школьников определенных физических усилий и даже некоторого самопожертвования, воспринимался ими как человеческий долг, а не как неприятная необходимость». [74, с.142].

Показательным в данной ситуации является тот факт, что, работая в первой половине дня «в поле», на сельскохозяйственных работах, подростки во второй половине дня под руководством своих педагогов занимались творчеством и иными формами образовательного досуга: проводили взаимообучение, играли в военно-спортивные игры и т.п.

Наиболее ярким свидетельством подобного феномена являются воспоминания участников Коммуны юных фрунзенцев о летних лагерях коммуны, описанные ими в книге «Фрунзенская коммуна» [237]. Так, помимо

сельскохозяйственного труда, коммунары очень много занимались ярко выраженным общественно-полезным трудом социальной направленности: ставили спектакли для детей села, сооружали памятники павшим в годы ВОВ и т.д. и т.п.

При этом данная деятельность воспринималась как сама собой разумеющаяся, обусловленная социально-культурной ситуацией советского общества и его ценностными установками, возведенными в коммуне в ранг непогрешимых. Так, девиз коммунарского движения, принятый на одном из всесоюзных коммунарских сборов в пионерском лагере «Орленок» ЦК ВЛКСМ звучал ни много ни мало как «Наша цель – счастье людей. Мы победим. Иначе быть не может».

Таким образом, труд на благо людей возводился в ранг сакрального, обладающего наивысшей ценностью.

В период 60-80 гг. XX века общественно-полезный труд подростков в СССР принимает массовый характер. При этом трудно судить о его добровольном характере, т.к. подавляющее большинство государственных и общественных институтов (администрация школ, органы пионерского самоуправления) фактически вынуждали школьников принимать участие в данном труде. Такие явления как сбор металлолома, сбор макулатуры, сбор хлопка в советских республиках Средней Азии или сбор лекарственных трав пионерами преподносился средствами массовой информации как добровольный трудовой подвиг школьников. Популяризовались имена детей-ударников труда, например, таких как туркменский школьник Турсунали Надказимов или девочка из Азербайджана Натэлла Челебадзе. Они получали государственные награды, их имена учили наизусть сверстники всей страны.

Однако выросшие советские граждане, в большинстве своем, вспоминая данную практику, относились к ней без резкого негатива, не воспринимая принуждение к ней как насилие над личностью, в первую очередь из-за отсутствия альтернатив. Наоборот, очень многие люди, имевшие опыт общественно-полезного труда в советском школьном детстве в настоящий момент

вспоминают его исключительно в положительном ключе, жалея, что их дети лишены подобного опыта. Впрочем, конечно, встречаются и иные позиции.

Активно реализовывала общественно-полезную деятельность школьников в СССР вся система образования. В школах дети привлекались к не только уже упомянутым сборам металлолома, макулатуры и других ресурсов (природных и не только), но и к другим видам общественно-полезного труда: уборке помещений школ и прилегающих территорий, работе на пришкольных сельскохозяйственных угодьях (преимущественно в сельской местности), шефской деятельности над детскими садами, интернатами, ветеранами ВОВ.

Принимала участие в реализации общественно-полезной деятельности и система кружкового движения, реализующаяся не только в школах, но и Домах пионеров и школьников, станциях юных техников, юных натуралистов и т.п.

Одновременно получая знания и предпрофессиональную подготовку, школьники осуществляли деятельность, направленную на благо других людей: например, именно в СССР возник такой феномен как Детские железные дороги – уникальные технические и социальные организации, где дети не только постигали азы железнодорожной науки, но и работали «как взрослые» перевозя на настоящей железной дороге (пусть и узкоколейной) настоящих пассажиров.

Коммунарское движение в свою очередь получило развитие в системе Районных пионерских штабов, сформированных в конце 60-начале 70х гг. во всех городах СССР. Во многом в основу деятельности данных детских сообществ был положен ценный позитивный опыт коммунарского движения. Этому способствовала популярность коммунарского движения в 60-е годы, его удивительная результативность в реализации задач воспитания подростков.

Общественно-полезная деятельность районных пионерских штабов отличалась организаторским характером: данные коллективы позиционировали себя как организаторы деятельности пионеров своих районов и городов. Вообще, организаторской деятельности школьников педагогическая наука СССР уделяла довольно большое внимание: в издательстве «Молодая гвардия» выходила «Библиотечка пионера-активиста», среди книг которой немало было посвящено

обучению пионеров организаторской деятельности. Причем речь шла не только о деятельности пионера по организации своих сверстников или более младших ребят, но и об организации коллективной деятельности, например: «Твоя стенгазета», «Книги в твоей дружине», «Юнкору». Несомненно, большое внимание уделялось и деятельности пионеров по организации других людей: «Твой отряд», «Пионерский штаб», «Делами звена дружина сильна» и т.п.

Т.е. на государственном уровне уже в младшем школьном возрасте (10-13 лет) ставилась задача по формированию у школьников навыков организации и самоорганизации. С более старшими подростками (комсомольцами) такая работа тоже велась. Большую популярность в педагогической среде 70-80-х гг. завоевала книга А.Н. Лутошкина «Как вести за собой» (старшеклассникам об основах организаторской деятельности) [137]. Таким образом, можно сказать, что в СССР сложилась серьезная система общественно-полезной деятельности школьников, которая во многом имела элементы самоорганизации и прививала школьникам не только трудовые навыки и множество других качеств: навыки общения, взаимодействия и т.п. Этому феномену в советской педагогике было посвящено множество работ, например такие как: диссертация А.П. Голубковой «Самоуправление в пионерской организации и его воспитательные возможности» (1992 год) [58], диссертация Л.В. Фарафоновой «Идея воспитания социальной активности личности в деятельности пионерской организации в советской педагогике 60-х - середины 70-х годов» [228], причем не только в СССР, например работа Евы Паланковой «Деятельность пионерской организации социалистического союза молодежи ЧССР по трудовому воспитанию детей и подростков в условиях строительства развитого социалистического общества» [165].

Воспитательный потенциал совместной деятельности детей на благо общества и государства не подвергался сомнению. Однако с развалом СССР и переориентацией системы образования произошли ценностные изменения в отношении к детскому труду как средству воспитания, а также к детскому коллективу как инструменту воспитания. Довольно подробно об этом пишут в

своей статье «Детский труд: анахронизм бедности или ключ к процветанию» Б.С. Павлов и Д.А. Сарайкин.

«...Одним из печальных следствий постоянных всплесков инновационной политики в российских школах за последние 30-40 лет стало вольное или невольное «вытеснение из общеобразовательных школ трудового воспитания. Подоплека такой политики оправдывалась тем, что в реальном общественном производстве идет активное вытеснение тяжелого физического труда. Дескать, профессиональная ориентация на рабочие места, попытки освоения какой-либо одной профессии малоэффективны и «лишь отнимают учебное время у других более серьезных наук». Новые социально-экономические реформы в России окончательно подорвали школьный производительный труд, заодно развалили базу для занятий массовой физической культурой и спортивными занятиями.

<...>

За последние пару десятилетий, в силу происшедшей существенной трансформации экономических и имущественных отношений «поколений отцов и детей» на уровне семейной общности, состояние «социальной незащитности» молодежи на наших глазах превращается в свой антипод. Речь идет о формировании воинствующей потребительской психологии значительной (если не большей) части молодых людей, в первую очередь, школьников и студентов...

<...>

Кратко резюмируя сказанное выше, еще раз подчеркнем: детский труд и сопутствующее ему трудовое воспитание в современной России низведены в ранг «внепедагогического закона». На пути школьного педагога «добренькие и жалостливые законодатели» выстроили целый частокол запретов и предупреждений для желающих нарушить «счастливое, сытое и беспроблемное детство молодых взрослеющих».

Парадоксально, что подобная нетрудовая идеология социализации детей и юношества внедряется и идёт на фоне призывов активного включения молодёжи в решение трудных и сложных проблем общественного производства. Не в этом ли нужно искать, в частности, истоки «немотивированных» всплесков

суицидальности, жестокости, безнравственности в молодежной среде? Налицо – безответственность государственных мужей за судьбу вверенных им трудовых и профессиональных судеб молодых поколений россиян, не претендующих стать новыми купцами, примами-балеринами и т.д....» [164, с.449].

Резюмируя всё вышесказанное и учитывая исторический опыт можно сделать вывод о высоком воспитательном потенциале социально-значимой деятельности подростковых сообществ при выполнении ряда условий, которые характеризуют как саму социально-значимую деятельность, так и подростковое сообщество, силами которого она реализуется.

Обозначим эти условия.

1. Наличие общественно-значимого результата, актуального не только для субъектов социально-значимой деятельности. Т.е. важно, чтобы результат, полученный в процессе социально-значимой деятельности, был ощутим, видим, имел конкретных получателей, которые пользуются этим результатом. Так, например, привлечение школьников к строительству или реставрации каких-либо объектов обладает более высоким воспитательным потенциалом, чем, например, сельскохозяйственный труд по прополке моркови, в первую очередь, в силу зримости результата, ведь регулярно проходя мимо дома, который построен в том числе твоими руками, школьник постоянно получал внутреннее положительное подкрепление своего прошлого труда.

В этом контексте попытки советской системы образования хоть как-то «овеществить» деятельность пионеров по сбору металлолома (танки «Московский пионер» в годы ВОВ, акция «Пионерские рельсы – БАМу») безусловно носили характер реализации именно этого условия.

2. Наличие общей (а не одинаковой) деятельности и отношений функциональной взаимозависимости внутри данной деятельности. В данном условии речь идет о том, что деятельность, ведущаяся подростковым сообществом, должна иметь общую цель и общий результат для всего сообщества, и деятельность каждого из участников сообщества является вкладом в достижение общей цели. Например, говоря о кружковом движении и социально-

значимой деятельности в рамках, скажем, театрального кружка, можно говорить что общей деятельностью для кружка будет являться постановка спектакля, в отличие от индивидуальных упражнений по актерскому мастерству, которые являются деятельностью не общей, но *одинаковой* (курсив мой – В.К.).

Несомненным условием повышения воспитательного потенциала такой социально-значимой деятельности являются отношения функциональной взаимозависимости участников сообщества, при которой успех общего дела зависит от каждого, равно как и элементы деятельности зависят друг от друга. В такой ситуации стимулом для совершения действий в рамках деятельности является уже не обязательно взрослый-педагог, но и сами ребята-участники сообщества.

Повышает воспитательный потенциал совместной социально-значимой деятельности и работа педагога по строительству детского коллектива, который одновременно является инструментом реализации деятельности и инструментом воспитания. Данные инструменты тесно переплетены в своем функционале и взаимно дополняют друг друга.

3. Подбор каждому ребенку роли в рамках социально-значимой деятельности сообразно его возрастным особенностям, уровню развития личности и потребностям.

Очевидно, что при осуществлении любой деятельности необходимо совершение действий различного уровня сложности. Для организатора деятельности (неважно взрослый это или ребенок) важно подбирать каждому подростку-участнику действия такого уровня сложности, с которыми он точно в состоянии справиться, ну или хотя бы находящиеся в его зоне ближайшего развития. Такой выбор позволяет при успешном выполнении ребенком конкретного действия поставить его в ситуацию, в которой он обретает уверенность и мотивацию к дальнейшему совершению действий в рамках данной деятельности и с данными ребятами вместе.

4. Смена роли ребенком в процессе освоения им действий более высокого уровня. Очевидно, что при многократном совершении привычных

действий через какое-то время происходит привыкание, потеря первичного интереса. Реализуя воспитательный потенциал совместной социально-значимой деятельности её организаторам важно по мере взросления ребенка, освоения им очередных действий и видов деятельности включать его во всё более сложные виды деятельности, предлагая ему новые и новые социальные роли в сообществе. Логичен путь от роли исполнителя небольших задач, не требующих специальных знаний и навыков к роли исполнителя сложных задач, включающих разнообразные действия, которые требуют определенных умений. После освоения исполнительских ролей (или на завершающем этапе освоения) возможно и актуально предложение освоения ребенком ролей организаторских (от организатора собственной деятельности и несложных процессов до организатора длительных, сложных и нестандартных процессов, требующих специальных знаний, умений, навыков и, собственно, организаторского опыта, умения адаптироваться к меняющимся условиям, организаторской гибкости, умения строить неформальные взаимоотношения с товарищами по совместной деятельности. В этом случае, чаще всего, стремление развиваться в деятельности ведет к стимулированию процессов саморазвития, которые закладывают в растущем человеке опыт работы над собой и навыки самосовершенствования, которые будут актуальны для него на протяжении всей его дальнейшей жизни.

Выводы по главе

Социально значимую деятельность в науке рассматривают в двух вариантах человеческого поведения: асоциальной, т.е. направленной на разрушение чего-либо и просоциальной, т.е. на созидание чего-либо.

Как правило, в педагогических исследованиях под социально-значимой деятельностью понимается просоциальная деятельность, причем альтруистического, помогающего или кооперативного поведения участников.

В рамках нашего исследования нас интересует позитивная социально-значимая деятельность детей и подростков, т.е. просоциальная.

Говоря о социально-значимой деятельности, ведущейся детскими или подростковыми сообществами под педагогическим руководством взрослых, можно сказать, что там возникают и развиваются феномены отношения участников сообщества к т.н. «педагогически организованной деятельности».

В таких сообществах, состоящих из детей, подростков и взрослых, занимающих особую позицию педагога-воспитателя, можно выделить несколько линий деятельности.

Первая линия деятельности – линия той социально-значимой деятельности, которая является основной деятельностью сообщества и ради которой и вокруг которой объединяются его участники.

Вторая линия деятельности – это, собственно, воспитывающая деятельность, которая в зависимости от позиции педагога, может являться как приоритетной по отношению к первой, так и дополнительной.

Под социально-значимой деятельностью подростков мы в своей работе будем понимать форму их активного взаимодействия с окружающей средой, в процессе которого они оказывают позитивное влияние на состояние окружающей среды или других людей в соответствии со своими ценностями, при соотнесении и сближении ценностей сообщества и общественно-значимых ценностей, ценностей общества и государства. При условии, что этот процесс является для них лично значимым, а также приводящим к возникновению детско-взрослой общности, обладающей воспитательным потенциалом. У такой социально-значимой деятельности есть вектор ее направленности, который может являться позитивно или негативно выраженным. При этом будем считать социально-значимую деятельность позитивно направленной, если в процессе ее осуществления состояние объектов воздействия изменяется к лучшему и наоборот. При этом вектор направленности, безусловно, определяется с точки зрения каждого конкретного субъекта по-своему, исходя из его нравственных и ценностных установок.

В основе социально-значимой деятельности подростка лежит мотив самоутверждения и самореализации, которые, в свою очередь, обусловлены возрастными новообразованиями подросткового возраста.

Для работы с понятиями «социально-значимая деятельность подростковых сообществ» и «воспитательный потенциал социально-значимой деятельности подростковых сообществ» нами были рассмотрены понятия: группа, малая группа, неформальная группа, различные характеристики данных групп и стадии развития таких групп.

Одной из значимых характеристик таких групп является психологический климат группы. Для нас психологический климат играет важную роль, т.к. он тесно связан с деятельностью группы, состоянием каждого члена группы и отношением членов группы к деятельности.

Ключевыми характеристиками детской малой группы также являются её настрой и настроение. Под настроем группы мы будем понимать отношение данной группы к той деятельности, которая сейчас ведется группой, имеет очевидный коллективный результат и прямо или косвенно связана с целями и задачами группы, ради которых эта группа создавалась.

Из всего многообразия детских и подростковых неформальных групп для нас в первую очередь будут важны те, в которых осуществляется целенаправленный процесс управления развитием личности, т.е. процесс воспитания.

Сообщества, которые являются такими группами, стоят особняком, т.к., как правило, имеют две цели – внешнюю, декларируемую сообществом и осознаваемую его участниками и внутреннюю, понимаемую педагогом и не всегда осознаваемую участниками.

Условиями реализации воспитательного потенциала социально-значимой деятельности подросткового сообщества являются следующие условия:

- 1) наличие общественно-значимого результата, актуального не только для субъектов социально-значимой деятельности;

2) наличие общей (а не одинаковой) деятельности и отношений функциональной взаимозависимости внутри данной деятельности;

3) подбор каждому ребенку роли в рамках социально-значимой деятельности сообразно его возрастным особенностям, уровню развития личности и потребностям;

4) смена роли ребенком в процессе освоения им действий более высокого уровня.

Глава 2. Социально-значимая деятельность подростков как условие воспитательной результативности детского сообщества

2.1. Описание методов и базы исследования

Исследование продолжалось в период с 2005 по 2023 год, и его логика была обусловлена следующими исходными предпосылками.

Во-первых, многолетней (с 1995 года) и непрерывной деятельностью детского общественного объединения «Пионерская дружина «Сигнальщики», бессменным руководителем которого являлся автор исследования.

Во-вторых, большим объемом накопленного материала, связанного с деятельностью как уже упомянутого детского общественного объединения «Пионерская дружина «Сигнальщики», так и с другими сообществами, находившимися в поле зрения автора.

В-третьих – возможностью вести включенное наблюдение в роли педагога-руководителя детского общественного объединения «Пионерская дружина «Сигнальщики»».

Эти предпосылки определили один из основных (но не единственный) методов исследования как монографическое изучение единственного объекта. Такое изучение ведется с 1995 года по настоящее время, в связи с чем исследование можно в достаточной мере считать исследованием лонгитюдного характера.

На определенном этапе этого изучения, в ходе осмысления результативности воспитательной деятельности данного коллектива, возникла гипотеза о связи такой результативности с социально-значимой деятельностью, ведущейся коллективом. Это определило направление, а впоследствии и тему исследования. Очевидно, что помимо данного объединения, требовалось рассмотреть иные подростковые сообщества, а также изучить исторический и теоретический аспекты исследуемой проблемы.

В связи с этим первым шагом стал сбор материалов в рамках анализа деятельности собственной практики и деятельности иных детских сообществ. Формирование гипотезы исследования и необходимость ее проверки послужили основной для следующего шага, которым стала опытно-экспериментальная работа с основной базой нашего исследования – детским общественным объединением «Пионерская дружина “Сигнальщики”».

Целью опытно-экспериментальной работы было определить связь результативности воспитания в процессе социально-значимой деятельности в подростковом сообществе со структурообразующими компонентами процесса социально-значимой деятельности подростков сообщества, которая была построена исходя из разработанных принципов.

Опытно-экспериментальная работа с данным объединением была:

- 1) описательной, направленной на выявление структурообразующих компонентов процесса деятельности объединения и его динамики;
- 2) аналитической, ориентированной на выявление не только структурообразующих компонентов процесса деятельности объединения и его динамики, но и обуславливающих их закономерности, при помощи которых были определены принципы организации социально-значимой деятельности;
- 3) диагностической, направленной на решение практических задач, встававших перед объединением на различных этапах его деятельности;
- 4) моделирующей, связанной с проверкой гипотезы.

В ходе опытно-экспериментальной работы была разработана модель социально-значимой деятельности, которая корректировалась по итогам получаемых результатов. Были охарактеризованы связи и отношения между основными компонентами модели, была проведена ее экспериментальная апробация в детском общественном объединении «Пионерская дружина “Сигнальщики”», а в дальнейшем - уточнены и обобщены полученные результаты. Также были разработаны критерии результативности воспитания в процессе совместной социально-значимой деятельности, которые в дальнейшем проверялись и в других подростковых сообществах.

В процессе проведения опытно-экспериментальной работы отслеживалась динамика изменения всех детей, фиксировался их личностный рост, развитие, успехи, изменение самооценки, вся система их отношений в сообществе.

Опишем более подробно базу исследования. В рамках исследования изучались подростковые сообщества различных типов и видов, которые осуществляли социально-значимую деятельность и находились в поле зрения автора в период его активной педагогической и научной деятельности (с 1997 года по настоящее время), а также сообщества, которые на данный момент прекратили свое существование, но, тем не менее, существуют материалы (книги, статьи, воспоминания очевидцев), позволяющие выделить важные для нашего исследования факты.

К первой категории сообществ (существовавшие и существующие в поле зрения автора с 1997 года по настоящее время) относятся следующие:

Детское общественное объединение «Пионерская организация "Факел"» (в прошлом районный пионерский штаб «Данко» Черемушкинского района города Москвы)

Разновозрастной отряд «Надежда» (в прошлом районный пионерский штаб «Надежда» Бабушкинского района города Москвы)

Кировская районная пионерская организация (в прошлом районный пионерский штаб «Комиссары» города Москвы Кировского района города Москвы)

Тимирязевская пионерская республика (в прошлом районный пионерский штаб «Синегория» города Москвы Тимирязевского района города Москвы)

Районная пионерская организация «Раменки» (в прошлом районный пионерский штаб «Радуга» Кунцевского района города Москвы)

Республика Беспокойных сердец и районный вожатский штаб «Азорида»

Отряд горнистов и барабанщиков «Кибальчиш» дворца пионеров и школьников на Воробьевых горах

Детская организация «Остров сокровищ» Гимназии №45 им. Л.И. Мильграма

Детский пресс-центр и парусная флотилия «Каравелла» (г. Екатеринбург)

Туристский клуб «Гадкий утенок» (г. Москва)

Туристский клуб «Муми-тролль» (г. Москва)

Районный вожатский штаб «Комиссары» им. Г.Горнова (Бостандыкский район, г. Алматы, республика Казахстан)

Поисковый отряд «Аванпост» дворца пионеров и школьников на Воробьевых горах

Сообщества, действующие в рамках регионального отделения Российского движения школьников в г. Москва.

Детское общественное объединение «Форпост культуры» (г. Санкт-Петербург)

Волгоградская общественная областная пионерская организация

Архангельский городской штаб школьников им. А.П. Гайдара

Детское общественное объединение «Республика верных друзей»

Участниками приведенных выше сообществ по весьма приблизительным оценкам за период их рассмотрения стали примерно несколько десятков тысяч детей и подростков (точное число указать сложно, так как состав таких сообществ в силу их подчас неформального характера, динамичен). При этом за рамками рассмотрения остались детские сообщества, срок активной деятельности которых составлял менее 3-4 лет, а также сообщества, которые существовали лишь номинально и не были известны какой-либо хотя бы сколько-нибудь заметной активной деятельностью.

В упомянутых сообществах нами не проводились какие-либо статистические исследования, измерения или анкетирования, но, в большинстве случаев, имея возможность проводить внутри данных сообществ длительное время (от нескольких часов до нескольких дней непрерывно), имелась возможность установить товарищеские и доверительные отношения не только с педагогами-руководителями, но и с подростками-участниками данных сообществ, что позволяло, с одной стороны, вести наблюдение, а с другой, проводить беседы по определенному алгоритму.

Таким образом, можно сказать, что с участниками данных сообществ исследование велось в большей степени методами включенного и классического наблюдений.

Ко второй категории сообществ следует отнести сообщества (всего 14 сообществ, приблизительной численностью охвата до 2,5 тыс. прошедших через них воспитанников), которые в настоящий момент не ведут активной деятельности, но достаточное количество фактического материала (статьи, книги, фильмы, живые очевидцы) позволяет извлечь из него актуальную для нас информацию. К таким сообществам относятся (в дальнейшем все сообщества перечислены с учетом того, что рассматриваемый период относится к активной деятельности данного сообщества):

Школа актива Фрунзенского района г. Ленинграда (также известная как Коммуна юных фрунзенцев).

Районный пионерский штаб «Алый парус» Железнодорожного района г. Москвы (участником данного сообщества автор являлся в подростковом возрасте).

Районный пионерский штаб «Ворошиловец» Ворошиловского района г. Москвы.

Ассоциация клубов «Юнеско» «Тропа – солнечная сторона» (г. Краснодар).

Клуб «Маленький фонарщик» (г. Туапсе).

Скаутский отряд «Сполох» (г. Воркута).

Разновозрастной отряд «Дорога» (г. Москва).

В рамках данной категории проводилась работа с имеющимися текстами воспоминаний, документами, статьями (например, [226], [207], [133], [111]), таким образом, в качестве основного метода исследования выступал контент-анализ.

Кроме того, с участниками отдельных сообществ проводились встречи, в этом случае методом исследования являлось интервьюирование.

Однако основной базой исследования являлось детское общественное объединение «Пионерская дружина “Сигнальщики”», которым автор руководит с

1995 года. Участниками его деятельности за данный период являлось около 4,2 тысячи подростков. В этом объединении, в силу непосредственного участия в социально-значимой деятельности, а также существования в постоянном контакте и общении как с подростками, так и коллегами-педагогами, удавалось вести глубокие включенные наблюдения длительного (лонгитюдного) характера. Перед взглядом автора находились подростки, которых он имел возможность наблюдать (и общаться с ними) начиная примерно с 12-13 летнего возраста и заканчивая примерно 20-тилетним (а со многими общение продолжается и поныне). Таким образом, в зоне исследования постоянно находилось чуть менее ста подростков. Темами данного общения являлась не только совместная ведущаяся социально-значимая деятельность, но и самые разные иные темы – этического, морального, нравственного, политического, экономического, социального и иных характеров. Это позволило накопить богатый фактологический материал наблюдений, который был использован в данном исследовании для оценки воспитательной результативности совместной социально-значимой деятельности сообщества. Кроме материалов бесед использовались и другие накопленные материалы из деятельности детского общественного объединения «Пионерская дружина «Сигнальщики» (статьи детей, написанные ими в внутриколлективную газету, видео- и фотоматериалы, материалы бесед в социальных сетях, методические пособия и статьи, подготовленные автором и его коллегами в обозначенный период деятельности и другие материалы) [115], [116], [118].

Таким образом, методами нашего исследования являлись следующие методы:

- анализ литературы по проблеме, работа с исследованиями, выполненными в области исследования и связанных с ней областях наук, при этом анализировались источники двух видов: во-первых, научные исследования, посвященные тематике исследования в рамках теории и методики воспитания и других смежных сфер научного знания, а во-вторых, источники, описывающие деятельность подростковых сообществ различных типов и видов, при этом таковыми источниками являлись как научные исследования, так и

художественно-публицистические издания, в том числе воспоминания участников сообществ (интервью участников десяти различных сообществ). На наш взгляд, такие источники представляют особенный интерес, т.к. позволяют фактически «изнутри» взглянуть на жизнедеятельность сообщества, которое действовало несколько десятилетий назад;

- анализ исторического опыта практиков в области организации социально-значимой деятельности подростков, реализуемой с целью осуществления результативного воспитательного процесса. В данном случае источником анализа являлись документы, научные исследования, посвященные деятельности педагогов, осуществляющих вместе с воспитанниками совместную социально-значимую деятельность [37], [42], [44], [45], [67];

- включенное наблюдение за деятельностью детских сообществ и анализ собственного опыта организации социально-значимой деятельности подростков в руководимом автором детском общественном объединении, при этом наблюдение велось во всех возможных ролях (полный участник, участник как наблюдатель, наблюдатель как участник, полный наблюдатель). Такие наблюдения велись на протяжении всего времени исследования и охватили по меньшей мере 35 детских коллективов, общей численностью 1750 детей и подростков;

- монографическое исследование деятельности детского общественного объединения «Пионерская дружина "Сигнальщики"», которая активно действует в поле зрения автора с 1995 года по настоящее время и участниками деятельности которой за эти годы по разным оценкам являлось от 3 до 5 тысяч подростков. Монографическое исследование осуществлялось по выделенным параметрам, в основе которых находилась диагностика воспитательной результативности совместной социально-значимой деятельности и включало в себя: анализ поступков и поведения участников сообщества на всей протяженности их пребывания в коллективе, анализ результатов их совместной социально-значимой деятельности, анализ текстов их выпускных самоанализов (расширенные интервью, подготовленные при помощи методики «незаконченного предложения»), анализ групповой сплоченности сообщества, анализ динамики

численности сообщества, взаимоотношений в сообществе, отношения к деятельности и товарищам.

- контент-анализ материалов деятельности подростков детского общественного объединения «Пионерская дружина "Сигнальщики"». За время деятельности данного коллектива накоплен богатейший материал (итоги педагогических советов (более 51 проведенного совета), наблюдений за подростками на разных этапах их работы в коллективе (за период с 2005 по 2023 г. – 734 постоянных участника, 67 выпускников), методические, практические и иные материалы, связанные с различными сферами жизнедеятельности объединения (всего более 113 текстов различной направленности);

- моделирование социально-значимой деятельности сообщества подростков, позволяющее определить принципы этой деятельности, а также позиции как педагога, так и остальных участников, кроме того их связи и взаимоотношения, проявляющиеся в процессе реализации деятельности, при этом модель корректировалась с учетом результатов проводимого исследования;

- опытно-экспериментальная работа, состоящая в выявлении структурообразующих компонентов процесса деятельности детского объединения «Пионерская дружина "Сигнальщики"» и его динамики, закономерностей, обуславливающих эту деятельность (при помощи которых нами были определены принципы организации совместной социально-значимой деятельности), моделировании, связанном с проверкой гипотезы, при этом модель корректировалась с учетом результатов проводимого исследования. Опытно-экспериментальная работа велась с 2012 по 2023 гг. и включала в себя следующие составляющие ОЭР компоненты:

– разработка программы ОЭР в детском общественном объединении «Пионерская дружина "Сигнальщики"» в соответствии с целями и задачами ведущегося исследования;

– разработка критериев-показателей результативности воспитания в подростковом сообществе и системы их диагностирования;

– выявление структурообразующих компонентов процесса деятельности детского объединения «Пионерская дружина "Сигнальщики"» и его динамики, закономерностей, обуславливающих эту деятельность (при помощи которых нами были определены принципы организации совместной социально-значимой деятельности);

– моделирование социально-значимой деятельности детского объединения «Пионерская дружина "Сигнальщики"», позволяющее определить принципы этой деятельности, а также позиции как педагога, так и остальных участников, кроме того их связи и взаимоотношения, проявляющиеся в процессе реализации деятельности;

– анализ поэтапных и итоговых результатов ОЭР и их оформление в виде материалов исследования.

Результаты опытно-экспериментальной работы оценивались на всем её протяжении при помощи:

- включенного наблюдения, в ходе которого была получена информация о развитии как всего коллектива, так и его воспитанников. Данное наблюдение за воспитанниками нашего объединения – основой базы исследования – осуществлялось с момента прихода их в сообщество вплоть до выпуска (11 класс) и далее (для некоторых – вплоть до 30 лет);

- нарративного анализа текстов самоанализов выпускников объединения (всего 127 текстов, общим объемом 2540 страниц), фиксирующих результаты рефлексии собственного опыта жизнедеятельности в объединении, что тоже позволяло оценивать их личностный рост;

- работы с текстами статей во внутренней газете коллектива (выпускалась с 2005 по 2017 года, всего 59 выпусков, общим объемом 2124 страницы), в которой ребята публиковали заметки различной тематики;

- регулярных педагогических консилиумов (не реже 1 раза в 2 месяца), на которых педагоги сообщества обсуждали развитие коллектива и личностный рост его воспитанников. Тематика педагогических консилиумов была посвящена:

- Результативности воспитания в процессе совместной социально-значимой деятельности сообщества;
- развитию каждого из направлений деятельности сообщества (водный и горный туризм, театральная деятельность, социально-культурная деятельность, информационно-медийная деятельность);
- определению перспектив и целей сообщества на разных этапах его деятельности;
- проблемам, возникавшим в сообществе на разных этапах его деятельности;
- психологических исследований (Диагностика особенностей самоорганизации» (ДОС) А.Д. Ишкова, навыки командной работы «Умеете ли вы работать в команде?» (автор М.Ю. Губиев), «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС), (авторы В.В. Синявский, В.А. Федорошин, ежегодные социометрические исследования);

Результаты опытно-экспериментальной работы подробно приведены в третьем параграфе данной главы, а также в третьей главе исследования.

Нам представляется важным дать полноценную исчерпывающую характеристику основной базы исследования, сделав это в двух плоскостях – описательно-хронологической и констатирующей.

В рамках первой характеристики рассмотрен процесс развития детского общественного объединения «Пионерская дружина «Сигнальщики», причем сделана попытка оценить на каждом из условных этапов развития данного коллектива ряд параметров, которые представляются значимыми для нашего исследования, в частности такие как: воспитательная мотивация педагога, мотивация детей к социально-значимой и педагогической деятельности с более младшими и со сверстниками и ряд других характеристик.

В рамках второй характеристики в следующем параграфе будет рассмотрено текущее состояние объединения и описаны процессы, структура и схема деятельности объединения.

Детское общественное объединение «Пионерская дружина "Сигнальщики"» возникло в 1995 году по инициативе автора, являвшегося в тот момент школьником и в прошлом воспитанником Районного пионерского штаба «Алый парус» (объединение, работавшее по коммунарской методике).

Мотивы, побудившие автора к созданию детского коллектива на базе собственной школы, в первую очередь, были сосредоточены в плоскости стремления воссоздать ту уникальную атмосферу, знакомство с которой он испытал, будучи членом районного пионерского штаба. Подобные феномены оказывались не редкостью: так, распространение коммунарского движения в 60-е годы по стране в основном велось подростками-старшеклассниками, побывавшими на коммунарских сборах в «Орленке», Москве, Ульяновске и других городах. Вдохновлённые атмосферой дружбы, романтики, взаимопонимания и поддержки, подростки возвращались в свои города и школы и выступали с инициативой создания аналогичных коллективов, причем зачастую действовали даже без поддержки педагогов и взрослых. Однако если в 60-е годы движение имело возможность методически, организационно и идейно поддерживать своих последователей-создателей первичных коллективов, то в середине 90-х ситуация была иная. Недавний развал СССР, социально-экономические потрясения 1991 и 1993 годов вывели на первый план экономические и политические проблемы, в то время как вопросы педагогики, методики, воспитания, в особенности в рамках общественных организаций и движений были слабо актуальны на уровне страны и отдельных регионов. В частности, например, специальный нормативный акт, узаконивший государственную поддержку детских общественных объединений в Москве был принят лишь в начале 2000 [181].

Таким образом, практически отсутствовала методическая литература, системная работа и иные факторы поддержки молодых лидеров и руководителей детских общественных объединений на местах.

Деятельность детского общественного объединения «Пионерская дружина "Сигнальщики"» с точки зрения сущностных изменений в организации и

масштабах деятельности, позиции педагогов и детей по отношению к друг другу и к этой деятельности можно условно разделить на шесть периодов: 1995-1998 гг., 1999-2005 гг., 2006-2008 гг., 2009-2012 гг., 2013-2015 гг., 2016-2019 гг. Для более содержательного и рельефного представления развития коллектива мы будем рассматривать каждый период в нескольких ракурсах: условия, в которых на тот момент действовал коллектив, объем и основное содержание деятельности (а также её направления), структура объединения, численность, позиция и мотивация к деятельности инструкторов-педагогов, мотивация и позиция старших ребят объединения.

Первый период

Примерный срок периода: 1995-1998 гг.

Основное место базирования: школа №662 Северного округа города Москвы

Средняя численность участников: до 15 человек

Средняя численность инструкторов-педагогов: 1 человек

Основные дела: выезды в лагеря пионерского актива, на туристские слеты и военно-спортивные игры в качестве участников, театральная деятельность (постановка спектаклей).

В первые годы своего существования детское общественное объединение «Пионерская дружина «Сигнальщики» работало в рамках одной школы (Средняя общеобразовательная школа №662 Северного округа города Москвы) и во многом сумело сохраниться и преодолеть проблемы первых лет существования за счет значимой поддержки со стороны администрации школы, которой было предоставлено помещение для работы, а также оказана организационная и методическая помощь. Руководитель объединения и автор этого исследования в те годы являлся сначала учащимся данной школы, а впоследствии старшим вожатым. Несмотря на сворачивание деятельности Всесоюзной пионерской организации им. В.И. Ленина к этому периоду, ставки вожатых в московских школах были сохранены и руководителю в период с 1997 по 2002 года удавалось

работать официально в должности старшего вожатого той школы, на базе которой существовало объединение.

В тот момент численность объединения была невысока (около десятка участников), а средний возраст ребят сообщества составлял 11-13 лет. Объединение стало одним из коллективов Московской городской пионерской организации и многие сущностные, а также ценностные вещи были привнесены именно оттуда, причем, зачастую, даже без осознания руководителем идей, заложенных в те или иные методические приёмы. Данная ситуация хорошо подтверждает тезис о возможности переноса хорошо работающих методик в новые детские сообщества без необходимости обязательного осмысления ее педагогических основ [237].

В качестве основных направлений деятельности с первых лет существования объединения были выбраны два основных направления: детский туризм и детский театр. В первую очередь это было связано с имеющимся личным опытом руководителя в данных областях и готовностью и желанием вовлекать в эту деятельность детей. Таким образом, интуитивно реализовался компонент структуры воспитательной деятельности, связанный с необходимостью вовлекать детей в интересную и актуальную для них социально-значимую деятельность, интересную одновременно детям и педагогу.

Одними из первых дел, реализованных в объединении в первые года его существования (1995-1996) стали постановка спектакля «Сказка о Мальчише-Кибальчише», а также участие ребят коллектива в туристских выездах и военно-спортивных играх, проводимых дружественными коллективами Московской городской пионерской организации.

Структура организации деятельности в сообществе в тот момент была ситуативно-хаотичной, органы самоуправления практически отсутствовали, мотивация к длительной работе в сообществе у участников отсутствовала, в связи с чем идентичность по отношению к сообществу была невысокой, а объединение ребят и руководителя в детско-взрослую общность носило «мерцательный» характер (термин И.Ю. Шустовой).

Следствием этого стало то, что практически никто из детей-участников объединения тех лет не остался в коллективе на длительный срок. Только один из участников сообщества тех лет остался работать в роли взрослого педагога-инструктора, при этом такое его стремление, во многом было связано с его личной социальной и семейной ситуацией, отсутствием контакта с родителями и отсутствием других значимых сообществ, удовлетворяющих потребность к общению и самореализации. Деятельность во многом сопровождали конфликты, связанные с различной ценностной ориентацией руководителя и участников сообщества на тот момент. В частности, подростки не всегда понимали смысл своего пребывания в объединении и регулярно предпринимали попытки покинуть объединение, особенно, когда шла речь о необходимости работать ради достижения каких-то отдаленных целей. Такое отношение к деятельности и своему статусу в объединении плохо сочеталось с фиксированным членством, характерным для пионерских коллективов, что становилось источником конфликтов, отрицательных эмоций и разочарований.

Однако, несмотря на это, в силу привлекательности деятельности и внешних атрибутов объединения, спустя два года численность сообщества значительно расширилась, и объединение нашло возможность сформировать 3 отряда, численность которых колебалась от 5 до 7 человек. Появились первые элементы самоуправления, в частности у отрядов были командиры, были командир и знаменосец у дружины, которые все вместе составляли совет дружины. Кроме того, в объединении появились ребята из разных школ, которых приводили сами участники объединения. Опыт данной деятельности, полученный в ходе той работы, впоследствии нашел отражение в учебно-методическом пособии «На полпути к вершине», которое было подготовлено инструкторами коллектива в 2017 году [116]. О проблемах становления детских неформальных сообществ на первом этапе развития речь идет в главе «Болезни роста».

Рассматривая воспитательную мотивацию руководителя, стоит сказать, что в тот момент его мотивация была сосредоточена в области достижения конкретных результатов в сфере организации деятельности (а не личностных

изменений подростков). Так, конечным результатом своей деятельности руководитель видел постановку спектакля, организацию какого-либо мероприятия и т.п. Воспроизвести структуру деятельности, запечатленную в период пребывания в составе Районного пионерского штаба «Алый парус» в подростковом возрасте, а также реализовать внешние признаки этого коллектива (элементы формы, ступени роста и т.п.) казалось более важным, нежели работать над формированием личности подростков-участников объединения, точнее задача формирования и развития личности в тот момент руководителем не осознавалась.

Стоит сказать, что данный феномен (увлечение внешней стороной существования сообщества (атрибутика, ритуалы, эмблемы и т.п.) в ущерб иным направлениям деятельности присуща ряду новообразованных (и не только) детско-взрослых сообществ. Чаще всего это происходит в ситуации необходимости «замещения», «подмены» не очень ярко выраженных в сообществе понятий и структуры желаемыми. Так, в конце 80-х-начале 90-х годов в неформальной педагогике возникло и наблюдалось весьма интересное явление. Вокруг творчества известного советского детского писателя В.П. Крапивина, который помимо литературного труда являлся также руководителем одного из известнейших детско-взрослых сообществ «Отряд Каравелла» сформировался круг людей, увлеченных его педагогическими идеями. В ряде своих книг В.П. Крапивин описывал свой педагогический опыт, рассказывая (хоть иногда и в иносказательной форме) об опыте работы Каравеллы. Наиболее известные книги такого содержания – трилогия «Паруса Эспады», повествующие о жизни и деятельности детских неформальных общественных формирований в период с 70-х годов до конца XX века. Наиболее известная книга трилогии – роман «Мальчик со шпагой», который был настолько популярен, что некоторыми неформальными педагогами был воспринят буквально как «катехизис», однако при попытках воспроизвести описанный в романе опыт они, как правило, терпели фиаско, в силу того, что в романе «за кадром» осталась методическая работа и иные важные для существования сообщества вопросы.

Такие педагоги собирали ребят, обсуждали с ними уставы, придумывали систему званий и наград, но, к сожалению, не понимали, что главным в существовании сообщества является не это, а вовлечение детей в интересную им социально-значимую деятельность.

Документальным свидетельством, наиболее ярко иллюстрирующим данный феномен, являются статьи Дмитрия Лысенко, написанные им под псевдонимом Т.В. Кертис в интернет-альманах «Та сторона». В статьях автор рассказывает об АРДО – ассоциации разновозрастных дружин и отрядов Свердловской области. Входившие в ассоциацию отряды создавались последователями В.П. Крапивина и брали пример с руководимого им отряда – «Каравеллы». Однако романтика книг была превыше чем методика и педагогика, что привело к тому, что все отряды просуществовали не более 3х лет. Вот цитаты из наиболее показательной статьи Т.В. Кертиса «Система против и «Крапивинские» дети»:

«...В большинстве случаев отряды создавались людьми, к педагогике отношения не имеющими. "А попробуем" - говорили они. И пробовали».

«А начиналось всё примерно так. Молодой человек или девушка, "ушибленные одиночеством", (термин Сергея Лукьяненко) решал круто переменить жизнь и стать Командором. Он (или она) создавали отряд - находили помещение, набирали детей - и вот перед ними вставало два вопроса - "что делать?" и "как удержать?".

«Так рождались постулаты "системы против".

1. Мы не такие, как все. Мы особенные и уникальные. Мы - надежда общества. Там - на улице - серость и грязь, и только у нас в отряде можно быть нормальным человеком.

Инаковость. Детям вдалбливали в голову, что они - "другие", что они лучше и чище остальных. И дети верили.

2. Вы - дети, вы не такие, как взрослые, вы лучше и честнее - и ни в коем случае не должны стать похожими на них.

Но к сказкам мы вернёмся позднее. После объявления своей инаковости и возведения детства в ранг святости идет третье заявление:

3. Мы уникальны, мы посланники света и должны бороться со злом, наполняющим мир» [97, с.5].

Стоит заметить, что сама постановка проблемы («Как удержать?!») говорит о методической и мотивационной незрелости педагогов-руководителей и непониманию основ, на которых строится деятельность детского сообщества.

Впрочем, при отсутствии должной методической поддержки, подавляющее большинство детских неформальных сообществ оказывается в данной ситуации из которой возможно лишь два выхода – сообщество распадается или позиция руководителя меняется, и он осознает приоритет деятельности над её внешней составляющей.

В руководимом автором сообществе такой перелом, скорее всего произошел по окончании условного первого периода существования коллектива, что, впрочем, не говорит об осознании автором своей воспитательной мотивации, а скорее об интуитивном приходе к верным приоритетам деятельности над внешней атрибутикой и атмосферой единения в коллективе.

Финалом данного периода для коллектива стал выезд в летний лагерь пионерского актива в 1998 году и приход в дружину ребят, которые составят её «первое поколение», доживут до выпуска и, впоследствии будут работать её первыми взрослыми инструкторами.

Второй период

Примерный срок периода: 1999-2005 гг.

Основное место базирования: Досуговый клуб «Парус» района «Западное Дегунино» города Москвы

Средняя численность участников: до 25 человек

Средняя численность инструкторов-педагогов: 3-5 человек

Основные дела: ежегодные театральные спектакли, выезды в лагерь пионерского актива (под конец периода – в составе нескольких отрядов), туристическая деятельность (турслеты, водные походы).

Данный период в жизнедеятельности объединения в первую очередь характеризуется появлением постоянного состава подростков, их ростом,

взрослением и последующим приходом в коллектив в качестве взрослых педагогов.

В первую очередь, стабилизации состава коллектива и появлению «ядра», состоявшего из подростков-старожилов, способствовали ежегодные выезды в лагерь пионерского актива в составе единого отряда. Данные лагеря проводились территориальной пионерской организацией «Факел» Юго-западного округа города Москвы, детский коллектив которой на тот момент находился в состоянии высокой сплоченности и т.н. «расцвета». С коллективом ТПО «Факел» работало более десятка инструкторов, вокруг коллектива существовал работоспособный и инициативный совет друзей, который представлял мощный ресурс развития. Всё это позволяло использовать эту организацию как пример для подражания и, находясь в тесном взаимодействии, мотивировать ребят на обучение и перенятие опыта у более старших ребят из дружественной организации.

Таким образом, позиция ребят-участников ДОО «Сигнальщики» и взрослого – педагога-руководителя – сблизились. Всеми руководило желание воспроизвести жизнедеятельность коллектива-образца, который виделся рядом. Усваивались не только внешние атрибуты соседнего коллектива, но и (что было существенно более важно) внутренние алгоритмы поведения, отношения ребят друг к другу, старших к младшим, педагогов к детям и наоборот. Было перенесено много форм и видов деятельности, многие из которых существуют в нашем коллективе до сих пор. Так, развитие водного туризма связано именно с увлечением этим видом туризма ТПО «Факел», кроме того, получили развитие такие направления как военно-спортивная игра «Зарница», туристические слёты, ночные игры и т.д. и т.п.

Воспитательная мотивация педагога-руководителя также формировалась под влиянием педагогов ТПО «Факел» и, скорее всего в тот момент лежала в области стремления создать детско-взрослую общность с такими же психологическими характеристиками, какие были увидены и запечатлены в соседнем коллективе. С этим связано возникновение множества методических

вопросов, для получения ответов, на которые педагог-руководитель начинает поиск литературы, которая могла бы помочь эти ответы получить.

К 2002 году коллектив ДОО «Пионерская дружина «Сигнальщики» разрастается настолько, что, выпустив накануне около десятка ребят, которые изъявляют желание стать педагогами-инструкторами коллектива, получает приглашение от Комитета общественных и межрегиональных связей Правительства Москвы выступить организатором лагеря для малообеспеченных детей и подростков Москвы в Крыму на базе одного из пансионатов в г. Алушта.

Вожатыми того лагеря становятся вчерашние школьники, лишь месяц назад получившие аттестат за 11 класс. Такой молодой состав педагогического отряда влечет за собой ряд характерных проблем и приводит к первому конфликту руководителя объединения и остальных вожатых (далее, согласно терминологии ДОО «Пионерская дружина «Сигнальщики»», инструктора). Основой конфликта становится разница мотиваций к пребыванию в лагере: педагог-руководитель стремится сделать лагерь интересным для ребят, а молодые инструкторы воспринимают работу как формальность и «плату за возможность отдохнуть бесплатно у моря», что, безусловно, сказывается на их работе и отражается на отношениях с детьми и руководителем.

Любопытным и требующим последующего серьезного осмысления фактом, становится то, что в данном конфликте старшие подростки объединения встают на сторону молодых инструкторов, т.к., оказавшись в ситуации комфортного пребывания у моря, вовсе не стремятся тратить время и силы на работу с более младшими ребятами. Становится ясно, что требуется ведение большой работы не только со взрослыми-инструкторами по формированию их воспитательной мотивации, но и со старшими подростками, составляющими основу, «ядро» коллектива.

Серьезного раскола в объединении, тем не менее, удастся избежать, хотя взаимоотношения между руководителем и молодыми инструкторами становятся более формальными, дистанция увеличивается. Однако их стремление оставаться

в коллективе оказывается сильнее и устанавливается некоторый баланс между необходимостью работать и отсутствием внутренней мотивации к этой работе.

В дальнейшем эти тенденции укореняются и серьезно нарастают к концу периода. Однако между тем, развитие коллектива в качественном и количественном ключе идет. В 2003-2005 гг. ДОО «Сигнальщики» вновь выезжает в лагерь с ТПО «Факел», однако уже в составе нескольких отрядов и как полноправный партнер по организации смены. Кроме того, процесс становления проходят и другие направления жизнедеятельности коллектива: в 2003 году ДОО «Сигнальщики» своими силами проводят собственную выездную трехдневную военно-спортивную игру «Зарница» для нескольких десятков детей, что впоследствии становится многолетней традицией на долгие годы (по настоящее время). С 2001 года коллектив начинает совершать водные многодневные туристские походы, постепенно совершенствуясь в данной области. Стоит сказать, что участие в данных (безусловно интересных) делах скорее всего и являлось мотивацией к пребыванию в коллективе как для ребят, так и для молодых инструкторов, однако мотивации к воспитывающей деятельности они по-прежнему не испытывали.

Примерно в этот период в коллективе появляется понятие «младший инструктор» и связанная с ним «Школа младших инструкторов».

Руководителем было принято решение вести специальную работу со старшими подростками по обучению их основам педагогической работы с детьми, решению ими психолого-педагогических задач внутри коллектива, контролю настроения и настроя. Такое решение не было новым – старшие подростки в особом статусе «младших инструкторов» существовали и в ТПО «Факел» и в других коллективах Московской городской пионерской организации и в коллективах, участником которых руководитель и автор исследования был в подростковом возрасте. Однако в ТПО «Факел» и других коллективах МГПО специальной подготовки младших инструкторов не велось, поэтому конструирование системы их подготовки пришлось вести самостоятельно. Большую роль в этом процессе сыграл опыт Районного вожатского штаба

«Комиссары» г. Алматы (республика Казахстан), чьи методические наработки удалось получить и использовать.

Как на начальном этапе, так и по сегодняшний день задачи, которые были поставлены и ставятся до сих пор перед этой группой ребят – старших подростков являются достаточно узко функциональными, но для решения этих задач старшие подростки вынуждены менять свою позицию по отношению к более младшим членам коллектива.

Прошедшие специальную подготовку подростки получили внутриколлективное звание «младшие инструктора» (по аналогии со взрослыми – старшими инструкторами). Постепенно сформировался ряд традиций и особенностей, связанных с младшеинструкторской подготовкой в коллективе. Так, младший инструктор – единственное звание в дружине к присвоению которого не имеют отношения ребята коллектива, присвоение проводится взрослыми. Группа лиц, которая будет в июне (а традиционно школа младшего проходит в июне месяце) проходить младшеинструкторскую подготовку определяется исключительно взрослыми-педагогами (исходя из наблюдений за уровнем развития и личностной подготовки ребят в течение рабочего года в дружине (сентябрь-май)).

Младший инструктор – единственный статус в дружине который официально не оговорен, и ребята-члены коллектива не имеют информации о целях, формах, средствах и деятельности, которую ведет младший инструктор в коллективе. (Впрочем, в последние годы существования коллектива этот факт подвергается все более обоснованной критике).

При создании школа младших в основном была ориентирована на подготовку старших подростков к деятельности в условиях летнего лагеря актива дружины, на работу во временном детском коллективе – отряде – но постепенно акценты смещались и на данный момент, хотя подготовку младшие инструктора проходят все так же в июне, а к работе приступают в летнем лагере, их деятельность в течение учебного года также является значимой.

В силу этих обстоятельств претерпевало также изменение содержание программы подготовки младших инструкторов и если в начальный момент это были в основном приемы работы с временным коллективом, то на данном этапе это уже информация, в основном касающаяся работы внутри коллектива как такового – как временного так и постоянного.

Окружение «ореолом тайны» всего, что связано с младшими инструкторами также повлияло на повышение их статуса в коллективе. Младшими инструкторами быть стремятся еще даже не зная, что придется делать, просто из желания быть причастными к внутриколлективной элите, внутриколлективной тайне.

Эти приемы позволили достичь первичной мотивации, но на этом останавливаться было нельзя. Действительно, если бы ребята становящиеся младшими инструкторами впоследствии испытывали бы разочарование – вся система бы никуда не годилась. Требовалось после вовлечения ребят в данную деятельность создать устойчивую положительную мотивацию к долговременной деятельности.

Эту задачу удалось решить не сразу, но, тем не менее, престиж звания младшего в коллективе сохранить удалось. Говоря о мотивации младшего инструктора при его работе в коллективе, следует сказать о задачах, которые мы ставили и ставим перед этим подростком.

В настоящий момент это следующие задачи:

- поддержание необходимого настроя и настроения в объединении;
- помощь в подготовке творческих дел объединения;
- взаимодействие групп внутри объединения;
- ситуация успеха для конкретной личности и объединения в целом.

Достаточно большой работы потребовало искоренение агрессии, сквернословия, повышение уважения к товарищам по коллективу и другие задачи, которые с точки зрения взрослых требовали решения. В основном эти задачи приходилось решать путем коллективной рефлексии, в ходе «огоньков»,

«откровенных разговоров» во время решения стоящих перед коллективом задач, в процессе дел дружины – походы, поездки, лагеря актива и т.п.

Стоит отметить, что эта задача в полной мере в объединении не решена до сих пор, хотя, безусловно, в большей степени подобные проявления характерны для новичков коллектива. Более подробно работа с младшими инструкторами описана в методическом пособии автора исследования «Курс младшего инструктора» [115], в диссертационном исследовании «Межвозрастное взаимодействие детей и подростков как фактор реализации воспитательного потенциала детского общественного объединения», в статьях [117]

Третий период

Примерный срок периода: 2005-2008 гг.

Основное место базирования: Досуговый центр «Норд-М» района «Бескудниково» города Москвы.

Средняя численность участников: до 25 человек.

Средняя численность инструкторов-педагогов: 5-10 человек.

Основные дела: ежегодные театральные спектакли, выезды в лагеря пионерского актива других организаций, собственные лагеря, туристическая деятельность (турслеты, водные походы), проведение военно-спортивных игр.

Начало периода связано с резким кризисом, назревавшим в сообществе с 2005 года и получившим основное развитие осенью 2006. Так, в 2005 году в сообществе растет инструкторский отряд, пополняемый за счет выпускников коллектива, которых становится всё больше с каждым годом. В основном, мотивацией прихода в инструктора для этих ребят является желание «продлить детство», сохраняя взаимоотношения с сообществом, в котором они испытывали множество позитивных эмоций от совместной деятельности и пребывания вместе. К сожалению, на тот момент это не особенно осознавалось руководителем, вопросы мотивации взрослых к воспитательной деятельности лежали вне его поля интереса и понимания.

В 2006 году дружине предлагают провести самостоятельный собственный лагерь на базе «Нудоль» Клинского района Московской области. В лагерь

выезжает инструкторский отряд, полностью сформированный из выпускников дружины (за небольшим исключением). В самом лагере растут противоречия, нарастает градус напряжения между руководителем и остальными инструкторами, происходит несколько острых конфликтных ситуаций, причинами которых является отсутствие у инструкторов стремления и желания к воспитательной работе (а иногда и имитация её). Однако лагерь, тем не менее удается завершить. Осенью 2006 года происходит главная конфликтная ситуация, результатом которой становится раскол в инструкторском отряде и уход бóльшей части инструкторов из коллектива. В дружине остается 2 взрослых инструктора. Эта ситуация становится потрясением для сообщества, однако усилиями руководителя и второго инструктора сообщество удается сохранить и продолжить его работу.

Организуются походы, ставится спектакль, в 2007 году проводится лагерь нового для сообщества формата – палаточный (Московская область, Истринское водохранилище). Однако из-за прошедшего кризиса численность коллектива снижается, и в лагерь выезжает около 20 ребят (после 70 в 2006 году). Однако по итогам полученного опыта, руководитель начинает задумываться как о мотивации инструкторов-педагогов, так и о мотивации младших инструкторов к воспитательной деятельности. Предметом размышления становятся также ценности, лежащие в основе совместной деятельности.

Параллельно с этим возникает понимание, что формирование нужных ценностей и нужной позиции, а также приобретение нужных навыков лучше всего происходят, когда сообщество не замыкается в себе, а работает с социальным окружением. Это понимание, а также наметившийся в тот момент в московском образовании тренд на развитие школьного ученического самоуправления, привел к появлению программы «Дети-детям» и разработке программы творческих сборов активных старшеклассников «СТАС». В рамках данных сборов (за все время того и последующего периода было проведено около двух десятков таких сборов), сообщество установило взаимодействие с рядом школ Москвы, где проводило либо однодневные (на базе самой школы), либо многодневные (выезд

выходного дня) сборы творческой направленности, в основном используя наработки коммунарской методики. Целью таких сборов было сформировать у школьников устойчивую положительную мотивацию к творческой и общественной деятельности в собственной школе в дальнейшем, по окончании сбора.

Данный опыт был признан весьма удачным, впоследствии он был отражен в ряде статей автора и его коллег, но наиболее ценным стало то, что в этом процессе формировались как актуальные для сообщества ценности (мы работаем для людей, заботимся о них), так и формировалась нужная позиция как старших ребят коллектива, так и новых инструкторов. Проведение таких сборов позволило сообществу обрести «новое дыхание» после кризиса, обновить состав (т.к. после многих сборов школьники изъявляли желание продолжить работу с дружиной) и сформировать в коллективе понимание, что одной из целей нашего сообщества является не только и не столько жить интересной творческой и насыщенной жизнью, сколько помогать делать это другим ребятам.

Впоследствии, эта мысль легла в основу программы «Дети –детям», которая неоднократно использовалась нами при проведении будущих лагерей и реализации проектов, получавших поддержку различных органов власти.

Четвертый период

Примерный срок периода: 2008-2012 гг.

Основное место базирования: Досуговый центр «НП Шаг навстречу» района «Бескудниково» города Москвы.

Средняя численность участников: до 35 человек.

Средняя численность инструкторов-педагогов: 5-10 человек.

Основные дела: ежегодные театральные спектакли, собственные лагеря, туристическая деятельность (турслеты, водные походы), проведение военно-спортивных игр.

Данный период характерен тем, что объединение до этого времени представляло из себя исключительно общественное формирование, Однако по предложению органов власти в 2009 году было создано юридическое лицо в

организационно-правовой форме некоммерческого партнерства, которое было зарегистрировано, что позволило вступить в официальные взаимоотношения с органами местного самоуправления и в рамках договора социального заказа получить для ведения досугово-воспитательной работы помещение площадью 116,2 кв.м. в районе «Бескудниково» города Москвы.

Наличие собственного помещения (пусть и небольшого), с одной стороны, создало большие возможности для расширения работы коллектива, с другой стороны, предъявило ряд новых задач, которые пришлось решать в течение короткого времени.

Если говорить о возможностях, то это, в первую очередь, возможность круглосуточного использования собственного помещения для сборов, встреч, организационных советов и т.п. Возможность хранения имущества, туристского снаряжения, инвентаря, возможность проводить больше крупных дел.

Что касается задач, то такими задачами стали:

- ремонт помещения (оно было получено в неотремонтированном состоянии, отсутствовала даже сантехника);
- необходимость уборки и поддержания помещения в адекватном санитарно-гигиеническом состоянии;
- формальные задачи по ведению педагогической документации юридического лица;
- бухгалтерский учет и другие юридические вопросы, сдача отчетности в различные контролирующие организации.

Стоит сказать, что в силу полного отсутствия финансового обеспечения деятельности (государственного и иного финансирования) привлечь к решению данных задач сторонние организации не представлялось возможным. Кроме того, т.к. все педагоги сообщества были (и являются по сей день) добровольцами и работают на безвозмездной основе, то у них отсутствовала возможность для полноценного решения данных задач. В связи с этим было принято решение (которое в том числе было адекватно педагогическим задачам сообщества)

максимально привлекать к решению данных, в т.ч. «взрослых» задач детей и подростков.

Так, в 2008-2010 гг. силами детей-участников сообщества было отремонтировано 3 из 5 помещений клуба.

Были установлены детские дежурства в клубе, появился целый ряд поручений, связанных с вновь возникшими задачами, например, появился ребенок, выполняющий роль казначея коллектива, а также ребенок, ведущий всю формальную документацию: списки, учет посещаемости и т.д. и т.п.

Кураторами выполнения данных поручений стали педагоги-инструктора. Данное решение дало новый виток развитию самоуправления в коллективе и впоследствии педагоги стали стремиться, чтобы у каждого опытного ребенка в сообществе было свое постоянное поручение, связанное с той или иной зоной ответственности в деятельности. Такими поручениями стали не только поручения, связанные непосредственно с помещением, но и поручения связанные с освещением деятельности, например, поддержкой сайта коллектива, ведением фото- и видеоархивов и т.п.

Изменение организационно-правовой формы позволило выйти на новый уровень в организации выездных дел сообщества, и, начиная с 2008 года, перейти на стабильную самостоятельную организацию и проведение летнего выездного лагеря, который всегда был крупнейшим делом дружины и в большинстве своём (в совокупности с зимним лагерем) обеспечивал основной приток новых членов в дружину.

Любопытна динамика численности участников и инструкторов летних лагерей актива, проводимых ДОО «Пионерская дружина «Сигнальщики»» (таблица 1):

Таблица 1 – Динамика численности участников и инструкторов летних лагерей актива, проводимых ДОО «Пионерская дружина «Сигнальщики»»

Год	Численность детей-участников лагеря	Примерная численность дружины	Численность инструкторов лагеря
2008	24	16	10
2009	50	18	11
2010	39	14	14
2011	52	22	13
2012	86	21	22
2013	101	22	23
2014	121	24	21
2015	123	38	21
2016	150	39	25
2017	153	41	24
2018	158	55	27

В течение всего времени периода в дружине работал инструкторский отряд, численность которого колебалась в пределах от 5 до 10 человек, при этом бóльшая часть инструкторского отряда состояла из недавних выпускников, тех ребят, которые год-два назад завершили свое пребывание в детской части коллектива.

Вообще в те годы сформировался устойчивый тренд на стремление после выпуска из детского состава коллектива продолжать работу в роли инструктора. У подавляющего большинства (если не у всех) это желание было (и в настоящий момент) обусловлено стремлением оставаться в коллективе, с которым связано множество позитивных воспоминаний, что называется «продлить детство», хотя

при аргументации своего стремления выпускники объясняют его исключительно желанием «работать с детьми».

В дальнейшем в ходе периода (и далее) стала проявляться следующая тенденция. Из числа выпускников, пришедших работать в инструкторский отряд, какая-то часть прекращала свою работу в течение небольшого срока (1-3 года), а какая-то часть оставалась и работает и поныне, уходя из коллектива лишь спустя длительное время и имея на то серьезные причины (переезд в другую страну, создание семьи и т.д. и т.п.). Именно в тот период в коллективе возникли и стали проводиться регулярные педсоветы не только для решения организационных вопросов, но и теоретического, обучающего характера. Сыграло свою роль и то, что в этот период руководителем была защищена кандидатская диссертация по вопросам воспитания в детском общественном объединении, и он перешел на работу в научные структуры высшего образования.

В самом же детском коллективе шло развитие и углубление направлений деятельности, которое было связано со стремлением инструкторов и детей заниматься выбранными делами более серьезно и профессионально.

Так, в ходе периода отряды дружины (ранее не являвшиеся профильными) получили направления деятельности и в дружине появились профили (более подробно об этом мы расскажем в следующем параграфе). Три направления деятельности (театрально-творческое, туристско-ролевое, информационно-медийное) реализовывали три отряда. Во главе каждого отряда встал инструктор-руководитель профиля. Чаще всего ими становились люди, являющиеся специалистами в данной области. Так было не всегда, но инструкторский отряд всегда стремился к таковому.

Иллюстрациями углубления и развития сфер деятельности могут стать дела, проводившиеся в коллективе в тот период.

В рамках туристско-ролевого направления:

- коллектив начинает совершать категорийные походы по дальним рекам с препятствиями (пороги);

- возникает и начинает развиваться второе направление туризма – горный туризм.

В рамках театрального направления:

- ставятся большие полноценные спектакли, которые играют по несколько раз и вывозятся на гастроли и фестивали («Прощай, Овраг!» (К.С. Сергиенко), «Маленький принц» (А. де-С. Экзюпери), «Принцесса и Свинопас» (И. Шварц) и другие).

В рамках информационно-медийного направления

- в коллективе стабильно (ежемесячно) выходит 30-40-страничная газета, корреспондентами которой являются все ребята коллектива;

- ведется несколько групп в социальных сетях, поддерживается работа двух сайтов (дружины и лагеря).

Кроме того, начиная с 2008 по 2011 год, дружина начинает проводить лагеря на стационарной базе ДОЛ «Мещера», каждый год уверенно и стабильно увеличивая численность участников лагеря и количество отрядов. Финалом периода становится предложение ГАОУ «Московский центр детского и семейного отдыха» провести смену для социально-незащищенных детей и детей льготных категорий в одном из подмосковных лагерей (ДОЛ «Радуга»). На тот момент количество детей в смене (160 человек) было большим для коллектива, смены такой численности проводить ранее не доводилось. Но предварительная организационная работа и мобилизация ресурсов друзей коллектива позволила провести смену и получить позитивные отзывы, а коллектив получил новый импульс для развития, пополнившись новичками.

Воспитательная мотивация инструкторов является разнородной и, как правило, нестабильной. Так, регулярно приходится решать проблемы панибратства, апатии инструкторов, их низкой ответственности по отношению к собственным поручениям и т.п. Руководитель и его ближайшие коллеги оказываются перед рядом нравственных дилемм, которые им приходится решать.

Ключевой дилеммой становится вопрос о готовности работать с тем или иным инструктором, проявляющим безответственность, низкую результативность

в выполнении собственных поручений и т.п. С одной стороны, каждый раз сталкиваясь с невыполненным поручением или фактом несоблюдения инструкторской педагогической позиции у руководителя и его ближайших сподвижников возникало желание расстаться с подобным инструктором. Однако позиция «Но ведь он же что-то делает, чем-то помогает, кто будет делать это, если мы с ним расстанемся?» оказывалась не менее значимой. Кроме того, если отношение руководителя к инструкторам строилось в бóльшей степени на основе оценки его вклада в общее дело и его воспитательной мотивации, то отношение детей к инструкторам строилось совсем на других основах. Для детей существенно большее значение имело насколько с таким инструктором интересно общаться, насколько он готов разговаривать с ребятами «на их языке», возможно «покрывать» их в ситуациях несоблюдения детьми правил коллектива или пионерской позиции. Таким образом, при попытках расстаться с теми или иными инструкторами, которые, с точки зрения руководителя, негативно влияли на коллектив, руководитель сталкивался с мощной волной негатива и непонимания как старших подростков коллектива, так и, возможно, молодых коллег-инструкторов.

Фактически, в инструкторском отряде возникло две микрогруппы: инструкторы, обладающие воспитательной мотивацией и ориентированные на конкретный результат в области социально-значимой деятельности, и инструкторы, ориентированные на общение как таковое.

Осознание этого факта и понимание того, что с инструкторами надо вести серьезную работу по обучению и формированию ценностей фактически стало основой для перехода к следующему периоду жизнедеятельности коллектива.

Пятый период

Примерный срок периода: 2013-2015 гг.

Основное место базирования: Досуговый центр «НП Шаг навстречу» района «Бескудниково» города Москвы.

Средняя численность участников: до 50 человек.

Средняя численность инструкторов-педагогов: 10-12 человек.

Основные дела: категорийные туристские походы, спектакли, социальные проекты и акции, летние и зимние лагеря, поездки.

Ключевыми моментами начала нового периода помимо описанных в прошлом блоке фактов, становится нарастание противоречий между инструкторами дружины и инструкторами и руководством Московской городской пионерской организации. Ориентация руководства МГПО на каноническое, ортодоксальное воплощение пионерии и отказ от адаптации организации к современным реалиям приводит к регулярным конфликтам. Так, в МГПО игнорируются информационные технологии (у организации отсутствует активно работающий сайт, представительство в социальных сетях и т.п.). Практикуются исключительно зарекомендовавшие себя в советский период формы работы: труддесанты, тимуровские рейды, встречи с ветеранами. В связи с этим подавляющее число участников коллективов Московской городской пионерской организации – младшего школьного возраста (11-13 лет), наблюдается большой отток ребят из пионерских коллективов в старшем школьном возрасте, т.к. зачастую руководители не готовы менять отношения с такими ребятами на более партнерские, продолжают использовать чувство долга как основной инструмент мотивации. Все эти факторы не находили понимания во взглядах инструкторов дружины «Сигнальщики», среди которых к этому времени уже устоялось понимание, что интерес подростка к деятельности должен являться неотъемлемой частью его мотивации, которую нельзя строить лишь на чувстве долга.

Нарастающие противоречия в конце концов привели к тому, что решением общего сбора «Пионерской дружины "Сигнальщики"» от 15 марта 2013 года «Пионерская дружина "Сигнальщики"» выходит из состава Московской городской пионерской организации и уведомляет об этом городской совет МГПО. Текст решения приведен в Приложении Б. Здесь мы приведем краткую цитату из него, т.к. она важна для понимания того, как складывались в дальнейшем взаимоотношения Пионерской дружины «Сигнальщики» и Московской городской пионерской организации.

«...Пионерская дружина «Сигнальщики» выражает благодарность Московской городской пионерской организации, ее инструкторам, ее бывшим и нынешним коллективам за долгие годы совместной деятельности и плодотворного сотрудничества на благо общего дела. Мы благодарны за помощь в процессе становления роста и развития нашего коллектива, за поддержку в трудных ситуациях и при решении непростых вопросов.

Пионерская дружина «Сигнальщики» выражает полную готовность прийти на помощь Московской городской пионерской организации при любой необходимости. Мы готовы работать, строя наши взаимоотношения на партнерской основе, стремиться к взаимовыгодному сотрудничеству. Мы будем рады видеть ребят из любого коллектива МГПО на наших делах, открытых для гостей.

P.S. Для выпускников, друзей и тех, кому не безразличен наш коллектив.

Не бойтесь. Мы не потеряем нашу пионерскую сущность. Мы были, есть и останемся пионерами. Мы будем стараться знать, уважать и, если надо, защищать свою Родину, нести добро и радость людям, бороться за справедливость там где это потребуется. Мы будем первыми и будем стараться вести за собой новых ребят. Наши галстуки будут алыми, мы будем делать все то, что мы делали раньше и будем стараться делать это лучше. У нас много друзей - в том числе и среди Московской городской пионерской организации. Мы не хотим ни с кем ссориться, никого бросать. С нашей стороны мы всегда открыты для диалога на благо детей, общего дела, победы идеи пионерства.

Большое спасибо Вам за поддержку в эти непростые дни - наши друзья. Мы всегда рады Вам.

Наша цель - счастье людей. Мы победим. Иначе быть не может.

Через невозможное - вперед!»

Несмотря на такое обращение, подавляющее большинство руководителей Московской городской пионерской организации прекращают всяческое общение и контакты с инструкторами и руководителем дружины «Сигнальщики». Особенно непримиримую позицию занимает координатор МГСПО Д.Н. Лебедев,

под его руководством очередной слёт МГПО принимает решение о недопустимости контактов с дружиной «Сигнальщики». Негативное отношение и полное отсутствие контактов с Московской городской пионерской организацией сохраняется до сих пор (за исключением личного общения руководителя с 1-2 людьми).

Однако для самого коллектива этот процесс проходит практически безболезненно. Коллектив живет самодостаточной жизнью, ребята увлечены актуальной для них внутренней и внешней деятельностью, дела Московской городской пионерской организации воспринимаются как однообразные, неинтересные. Участвовать в них ребят приходилось уговаривать.

В это же время в дружине появляется четвертый профильный отряд. Изначально, при формировании профильных отрядов дружина взяла за основу модель профильной деятельности детской организации «Остров сокровищ» Гимназии №45. В этой модели существовали как профильные отряды (ролевой, туристский, театральный), так и непрофильные. Новичок, пришедший в коллектив, попадал в непрофильный отряд, постепенно знакомился с разными видами деятельности коллектива, а впоследствии, обретя опыт работы в коллективе, не связанный с конкретной деятельностью, попадал уже в профильный отряд.

Предполагалось организовать деятельность в дружине по такому же принципу, поэтому в тот момент, когда в дружине появились профильные отряды – туристско-ролевой отряд (ТРО), информационно-медийный отряд (ИМО), театрално-творческий отряд (ТТО) был также сформирован отряд ООП – так называемый Отряд общего профиля.

Он проработал год и спустя это время от существования такого отряда было решено отказаться. Отряд общего профиля получил конкретное направление деятельности – социально-культурное – и стал социально-культурным отрядом (СКО)

Разворачивание деятельности профильных отрядов привело к увеличению масштаба дел, углублению и расширению сфер деятельности в рамках профилей.

Так, в рамках туристско-ролевого профиля в 2013 году в дружине появился новый вид туризма: пеший, а затем горный. В 2013 году был совершен первый пешегорный поход в Хибины (Мурманская область).

В рамках театрального профиля начали ставиться регулярные крупные спектакли (2013 г. – «Забить Герострата» по Г. Горину, 2014 – «Драма» по нескольким новеллам А.П. Чехова, в 2015 г. – «Высота 07» по мотивам военных пьес В. Розова и другие.).

Информационно-медийный отряд разворачивает масштабную работу с фото- и видеоархивами, ежемесячно выпускается 40-страничная «Газета без названия», силами детей администрируются сайты дружины и летнего лагеря.

Увеличение масштабов и глубины деятельности приводит к возрастанию нагрузки на инструкторов. Ситуация наличия в коллективе инструкторов с разным уровнем воспитательной мотивации по-прежнему актуальна и очевидно, что наибольшую часть нагрузки берут на себя более высокомотивированные инструктора.

Начинают возникать ситуации «выгорания» инструкторов, когда высокомотивированные специалисты к концу (а то и к середине) года испытывают ощущение апатии, потери мотивации, раздражительности, невроза.

В дружине принимается решение произвести реформу структуры инструкторского отряда. Среди инструкторов выделяются руководители профилей – их четыре – это наиболее опытные инструктора, которые возглавляют работу по направлениям деятельности. Каждый из них получает себе в команду от одного до трех инструкторов, вместе с которыми они организуют работу профиля. Однако руководителям даются самые широкие полномочия по определению конкретного содержания деятельности, векторов развития, права принимать решения относительно кадрового состава инструкторов своего профиля и т.п.

Все эти меры предпринимаются для того, чтобы опытные инструктора, ставшие руководителями, почувствовали свою субъектность и стали организаторами деятельности так, как её видят они, а не руководитель. Руководитель коллектива с этого момента занимает совещательную позицию и

стал дистанцироваться от принятия решений, связанных с содержанием деятельности того или иного профиля.

Решения по основным вопросам жизнедеятельности коллектива, лежащие в зоне ответственности взрослых тоже начинают приниматься не руководителем единолично, а коллегиально. Формируется совет руководителей. Это облегчает работу руководителей, т.к. формирует чувство поддержки от опытных коллег, дает возможность обмена опытом и регулярных обсуждений проблем каждого профиля.

Пятый период

Примерный срок периода: 2016-2022.

Основное место базирования: Досуговый центр «НП Шаг навстречу» района «Бескудниково» города Москвы.

Средняя численность участников: до 50 человек.

Средняя численность инструкторов-педагогов: 10-12 человек.

Основные дела: несколько категорийных походов в течение лета, масштабный летний лагерь, поездка в другой город или другую страну, ежегодный спектакль.

Окончание предыдущего периода было связано с появлением руководителей профилей и попытками руководителя коллектива распределить ответственность и полномочия между ними. Кроме того, начинается попытка перехода коллектива к т.н. «холакратии», т.е. распределенному управлению, при котором отсутствует постоянный лидер, который возглавляет все дела, а существует система ситуативных лидеров. В условиях разрастающейся деятельности иного выхода не было, кроме того, такая система стала отличной организаторской и педагогической школой для всех инструкторов.

В рамках этой системы на ежегодном осеннем педагогическом совете инструкторского отряда все традиционные дела коллектива (они будут описаны позже, в следующем параграфе) распределялись между инструкторами. Инструктор, ставший руководителем того или иного дела (старались, чтобы оно в течение года у инструктора было одно), возглавлял детский совет дела и нес

основную ответственность за подготовку и качественное проведение данного дела. Для понимания масштабов таких дел приведем примеры: под крупными делами в коллективе понимали такие дела как традиционная весенняя поездка всей дружины на майские праздники в другой город, каждый из летних походов, летний и зимний лагеря и т.п.

Очевидно, что один инструктор не мог быть единственным взрослым организатором данного дела, но он нес основную ответственность за его подготовку и проведение. Позиция руководителя коллектива в этой ситуации могла колебаться от роли молчаливого наблюдателя до роли активного советника или куратора, но руководитель считал необходимым вмешиваться и брать на себя управление только в случаях реальной угрозы благополучному исходу дела. Таких ситуаций за все время существования данной системы было не более 2-х раз.

Кроме инструктора-руководителя дела в подготовке могли принимать участие и другие (от одного инструктора до всего состава педотряда), но в рамках данного дела инструктор-руководитель дела был безоговорочным лидером и мог организовывать процесс так, как считал нужным, а также обращаться с просьбами к любому из инструкторов, к которому считал нужным.

Позднее такая система была распространена и на детский состав, и отдельные опытные ребята стали самостоятельными организаторами тех или иных дел в году, при этом взрослые, которые их курировали, осуществляли лишь стороннее наблюдение.

Эта система позволила готовить ребят к дальнейшей самостоятельной деятельности еще в тот момент, когда они находились в детском составе, будучи старшеклассниками, выпускниками

Этой цели послужили и появившиеся в этот период т.н. «выпускные проекты». Расскажем об этом подробнее.

За время жизни дружины сформировались четкие возрастные рамки пребывания в т.н. детском составе коллектива – это время обучения в школе вплоть до окончания 11 класса. Если член дружины уходил после 9 класса

обучаться в колледж – в детском составе он оставался так же, как и его сверстники еще два года. После этого проводился выпускной, и выпускник мог как изъявить желание стать инструктором коллектива, так и перейти в состав друзей организации (сообщество ситуативных помощников без определенных обязательств). В какой-то момент стало понятно, что в силу разросшегося коллектива серьезных организаторских должностей для получения ребятами мощного организаторского опыта хватает не всем. Как правило, такими должностями становились должности командира дружины, знаменосца, заместителя командира по внутренним делам. Иногда – должности командиров отрядов. Однако выпускников в дружине в отдельные годы было существенно больше. Для того чтобы помочь ребятам обрести серьезный организаторский опыт, и были придуманы выпускные проекты.

Выпускной проект – это реализующаяся собственная инициатива старшеклассника-выпускника, выливающаяся в выполнение какого-то большого и серьезного нужного дружине дела. В разные годы реализовывались разные выпускные проекты, например такие как: «Организация подготовки дружинного спектакля» (не постановка, а именно оргработа), «Создание, макетирование, верстка и печать нового дружинного песенника», «Подготовка и проведение рекламной кампании летнего лагеря дружины, набор участников» и т.п.

Реализуя такой проект (а участие взрослых в такой деятельности минимально – взрослый участвует только «по запросу» ребенка и только как советчик), выпускники получали мощный организаторский и управленческий опыт. Проект (точнее его результаты) принимались на общем сборе дружины, по представлению ряда экспертов, выбранных как из детей, так и из взрослых, которые являлись специалистами в данной области. За несколько лет работы с выпускными проектами бывали случаи, когда выпускные проекты выпускникам не засчитывались. Положение коллектива «О выпускных проектах» приведено в Приложении Д.

Получив еще будучи детьми такую подготовку, ребята, изъявившие желание быть инструкторами, приходили в педагогический отряд уже имея за

плечами хороший организаторский опыт. Однако по прошлому опыту было ясно, что важно работать с их мотивацией и вести их теоретическую подготовку для повышения качества их воспитательной деятельности. Поэтому на протяжении последних трех лет текущего периода педагогические советы инструкторского отряда обязательно содержали учебный компонент: лекции, семинары, тренинги, круглые столы по обмену опытом и т.п.

Отдельное внимание стоит уделить руководителям профилей. После некоторых кадровых колебаний в дружине сформировался устоявшийся коллектив руководителей профилей, для которых работа их профиля стала их внутренней потребностью, а личностное развитие детей своего отряда – их персональной ответственностью. Совет руководителей стал ядром педагогического отряда, коллегиальным органом принятия решений по наиболее серьезным вопросам жизнедеятельности коллектива.

Продолжал увеличиваться и масштаб деятельности. В какой-то момент было принято решение об ограничении состава коллектива сверху – так, было утверждено, что в каждом из профильных отрядов не может быть больше 15 детей. Именно такая численность позволяла организовать качественную педагогическую работу с каждым ребенком и качественное педагогическое сопровождение ведущейся им социально-значимой деятельности.

У профильных отрядов стали появляться партнеры, взаимодействие с которыми дает возможность дальнейшего расширения и углубления деятельности. Так, туристско-ролевой отряд начал тесно взаимодействовать с турклубом «Гадкий утёнок», благодаря чему серьезно повысился уровень туристской работы всей дружины. Дружина стала принимать участие в традиционном ежегодном Первенстве Москвы по туризму среди обучающихся, иных туристских мероприятиях, соревнованиях по поисково-спасательным работам и т.п.

Театрально-творческий отряд помимо уже имеющихся длительных контактов с театром «Без вывески» наладил партнерские отношения с двумя

учреждениями дополнительного образования Москвы, что позволило иметь сценические площадки для репетиций и показов спектаклей.

Социально-культурный отряд, чья деятельность в наибольшей степени сосредоточена в области образовательного и воспитательного потенциала настольных игр, стал принимать участие в крупных событиях в данной сфере (выставка «Игрокон» и др.), наладил партнерские отношения с одним из крупнейших производителей настольных игр – компанией Игровед.

Шестой период

Примерный срок периода: 2021-настоящее время.

Основное место базирования: Досуговый центр «АНО «Первая вершина» района «Бескудниково» города Москвы.

Средняя численность участников: до 80 человек.

Средняя численность инструкторов-педагогов: 12-15 человек.

Основные дела: несколько категорийных походов в течение лета, масштабный летний лагерь, поездка в другой город или другую страну, ежегодный спектакль.

Ключевыми отличиями нового периода деятельности в коллективе стали:

- появление пятого отряда;
- становление системы дежурных руководителей;
- способность коллектива проводить все крупные дела самостоятельно без участия старшего руководителя.

Опишем каждое из отличий подробно.

В 2021 году в связи с ростом инструкторов возникла практика ввода в старший орган педагогического отряда (т.н. «Совет Авангарда») не только руководителей действующих профильных отрядов, но и просто инструкторов, достигших достаточного уровня педагогического профессионального развития, а также обладающих соответствующим мировоззрением.

Следствием этого факта, а также растущего интереса ребят к туристской деятельности стало принятие решения о создании в коллективе пятого отряда – профиля «Водный туризм». Таким образом, Туристско-ролевой отряд прекратил

своё существование, разделившись на два отряда: Водно-туристский отряд (ВТО) и Отряд горного туризма (ОГТ). Появление пятого отряда закономерно привело к увеличению численности коллектива.

Становление системы дежурных руководителей стало ответом на все более увеличивающуюся зону ответственности старшего руководителя (автора исследования) и не готовность его уделять руководству коллективом всё больше и больше времени (На то имелся ряд причин, одной из которых, в частности, являлась подготовка данного исследования).

В связи с этим была разработана система, при которой все руководители коллектива (на данном этапе пять человек) делили между собой учебный год (захватывая и август как месяц подготовки к нему) на пять частей и каждый руководитель в свои два месяца брал на себя оперативные функции старшего руководителя (проведение малых и больших советов, подготовку вместе с ребятами дружинных сборов, оперативные реакции на внешние запросы к коллективу и т.п.). Данная система привела к дальнейшему росту руководителей как педагогов и лидеров и помогла им двигаться по пути профессионального педагогического развития в сфере руководства детскими сообществами.

Эти же причины привели к тому, что участие старшего руководителя (автора исследования) в большинстве крупных дел коллектива в течение года стало участием на позиции рядового инструктора-исполнителя, тогда как лидерские и организаторские функции оставались либо за рядовыми инструкторами (в случае небольших дел), либо за руководителями (в случае крупных дел – например, летние и зимние лагеря).

На данном этапе продолжается осмысление теоретических основ организации деятельности дружины не только руководителем коллектива, но и руководителями профилей.

Подводя итог, можно сказать, что 28 лет существования сообщества позволили сформировать уникальную модель взаимодействия детей и подростков в отдельно взятом детском общественном объединении. Это взаимодействие направлено как на реализацию социально-значимой деятельности, которая

ведется объединением, так и на повышение его воспитательного потенциала. Подробно данная модель будет рассмотрена в следующем параграфе.

2.2. Модель социально-значимой деятельности подростков в детском сообществе

В предыдущем параграфе мы начали характеризовать основной объект нашего исследования и сделали это в контексте его хронологического развития. В этом параграфе будет осуществлено констатирующее оценивание основного объекта исследования, он будет рассмотрен в текущем состоянии, а также будет описана модель социально-значимой деятельности подростков в детском сообществе, построенная на основе базового объекта исследования.

Моделирование в гуманитарных науках – сложный и неоднозначный процесс. Так, моделирование — это метод воспроизведения и исследования определённого фрагмента действительности (предмета, явления, процесса, ситуации) или управления им, основанный на представлении объекта с помощью модели. Однако если в технических науках метод исследования при помощи моделирования разработан и используется давно и эффективно (так, различают технические, математические и др. модели), то в гуманитарных науках однозначного подхода к моделированию не существует.

В научном познании вообще выделяют два способа моделирования:

Эмпирический способ моделирования — предполагает воссоздание при помощи модели эмпирически выявленных свойств и связей объекта.

Теоретический способ моделирования — предполагает теоретическое воссоздание объекта в его модели.

В гуманитарных науках, в частности, в педагогике, используются различные способы представления моделей моделируемых процессов и объектов, в частности, довольно широко распространён описательный тип моделирования,

при котором модель изучаемого объекта представляется в виде текстового описания. Именно этот тип моделирования мы и будем использовать в нашей работе.

В соответствии с современными научными взглядами педагогические модели должны отвечать ряду требований, которые обеспечивают их функционирование. Требования, которые мы использовали в данной работе разрабатывались в работах Д.А. Новикова и А.М. Новикова [160].

Описанные данными авторами в своей работе требования это: ингерентность, простота модели и её адекватность. Остановимся подробнее на каждом требовании.

Под ингерентностью авторы понимают согласованность создаваемой модели со средой, которая проявляется в том, что создаваемая модель органично входит в социальную среду как составная часть. В нашем случае ингерентность модели будет обеспечиваться опорой на практику и построением модели на основе действующих ныне детских сообществ.

Под простотой модели – необходимость выбора наиболее существенных характеристик моделируемого объекта и отброс иных, менее значимых.

Под адекватностью модели понимается ее последующая результативность, т.е. возможность с ее помощью достичь поставленных целей педагогической деятельности. Фактически адекватность модели говорит о том, что она рабочая, т.е. точна и соответствует действительности.

Типом моделей, который наиболее часто используется в педагогике являются структурно-функциональные модели, которые включают в себя связи и отношения между компонентами системы.

Теоретической основой нашего моделирования выступили положения методик педагогического моделирования и проектирования (В.С. Безруков, В.П. Беспалько, Е.С. Заир-Бек, Ю.С. Тюнников) [27].

Моделирование в воспитании описывалось в работах Центра теории воспитания (Н.Л. Селиванова, П.В. Степанов и др.) [170]. В частности, Н.Л. Селиванова при проектировании моделей воспитания выделяет следующие

основные критерии: соответствие модели сценарию социокультурного развития общества, позитивный опыт реализации модели в настоящее время, востребованность педагогами данной модели, выражающаяся в фактах проектирования педагогами собственных успешных воспитательных практик на основе данной модели, наличие внутренних и внешних ресурсов образовательной организации для реализации модели воспитания. Модель, сконструированная нами, базируется на опыте сообществ, являющихся экспериментальной базой нашего исследования.

Разработанная нами модель социально-значимой деятельности подростков в детском сообществе будет включать пять блоков: концептуально-целевой, структурно-логический, организационно-управленческий, содержательный и инструментальный.

Каждый из блоков мы будем описывать и характеризовать, опираясь на базовый объект исследования и иные детские сообщества, которые входили в базу нашего исследования. Таким образом, наша модель представляет собой совокупность общих характеристик детских сообществ с основной опорой на детское общественное объединение «Пионерская дружина "Сигнальщики"».

Концептуально-целевой блок нашей модели характеризует концептуальные основы, принципы и цели социально-значимой деятельности подростков в детском сообществе. Концептуальной основой выступает гуманистическая парадигма воспитания, реализующаяся в совокупности понятий таких как:

- развитие и саморазвитие личности как базовое для характеристики целей, содержания и средств личностно-ориентированного образования;
- свобода личности как цель и результат собственно гуманистического воспитания, которая рассматривается как условие для самовоплощения, свободы развития личности, определяемого как саморазвитие.

Гуманистический аспект взаимоотношений субъектов воспитания восходит к категорическому императиву И. Канта, который провозглашал каждого

человека целью в себе и не допускающего превращения в средство для других [54].

В сфере педагогики воспитания это означает, что ни в какой ситуации ребенок не может быть поставлен в ситуацию, когда он является средством достижения целей каких-то других субъектов (родителей, педагогов, администрации, властей) пока эти цели не стали его собственными внутренними целями, мотивами, потребностями, интересами.

Гуманистическая парадигма воспитания раскрывается, кроме того, через субъект-субъектные отношения воспитателя и воспитанника, которые реализуются через партнерские взаимоотношения в рамках совместной социально-значимой деятельности, учет обоюдных интересов и потребностей всех участников процесса. Эти отношения традиционно лежат в основе «педагогики сотрудничества», «педагогики соуправления», «педагогики ненасилия» и т.п. [146].

Надо сказать, что детские сообщества, вошедшие в базу нашего исследования в подавляющем большинстве относятся к сообществам, построенным на гуманистической парадигме воспитания. Во многом руководителями этих коллективов являлись и являются выходцы из коммунарского движения, которое благодаря своему идеологу И.П. Иванову изначально позиционировало себя как движение, ставящее во главу угла заботу о каждом, в том числе и о ближайших товарищах по сообществу.

Противопоставляя себя в подавляющем большинстве авторитарной школьной педагогике, неформальная педагогика фактически не могла существовать иначе, кроме как выстраивая с ребенком адекватные, партнерские, уважительные и корректные взаимоотношения. Иного в ситуации неформальных сообществ не могло быть и вот почему.

Педагоги таких сообществ были изначально поставлены в позицию, в которой они фактически не имели никаких средств для того, чтобы обеспечить нахождение подростка в сообществе, кроме тех, которые позволяют завладеть его интересом. Фактически, подросток в случае потери интереса к сообществу, его

деятельности в любой момент мог покинуть сообщество и никакие причины не могли принудить его к нахождению в нём. Конечно, данный тезис стоит воспринимать с определенной долей оговорок: так, в советский период в такого рода сообществах одним из ключевых факторов, используемых педагогами, была категория чувства долга. Однако и тогда отсутствие желания работать в сообществе вполне могло стать причиной для того, чтобы подросток покинул сообщество [237]. Таким образом, педагоги, бравшие на себя функции руководителей таких сообществ оказывались в ситуации необходимости отказа от привычных для школьных учителей авторитарных инструментов: санкции, угрозы, давление и т.п. Особая позиция такого педагога, как правило, являющегося руководителем детского общественного объединения или объединения дополнительного образования детей, наиболее подробно раскрыта в работах Л.В. Алиевой и её коллег [6], [30], [123]. В дальнейшем позиция педагога такого сообщества применительно к нашему исследованию будет подробно охарактеризована в первом параграфе третьей главы.

Транслируя гуманистическую парадигму воспитания, большинство педагогов и педагогических коллективов таких сообществ, как правило, приходят к собственной формулировке ценностей, адекватных их мировоззрению, на основе которых они строят руководимое ими сообщество. Чаще всего набор этих ценностей становится предметом глубокого и серьезного личного или коллективного осмысления собственной деятельности и происходящего в сообществе. В качестве примеров можно привести несколько ценностных систем, выработанных в разное время неформальными детско-взрослыми сообществами, осуществляющими социально-значимую деятельность.

Так в 70-е- 80-е годы в Туапсе существовал «Клуб маленьких фонарщиков», руководимый известным поэтом и композитором, а также неформальным педагогом Владимиром Ланцбергом. Вот лишь краткие отрывки из устава клуба (Полностью устав приведен в Приложении В).

«Клуб Маленьких Фонарщиков есть объединение людей, цель которых — зажигать звёзды для других...

...главные качества фонарщика — искренность, бескорыстие, обязательность.

Для фонарщика работа — честь, лишение права работать — позор.

Фонарщик великодушен к природе.

Главные богатства клуба — человек и человеческие отношения...

...Фонарщик обязан иметь мнение. Молчание только тогда золото, когда нечего сказать.

...В клубе нет «твоего» и «моего»; есть «наше»...

...Каждое дело имеет командира, каждое хозяйство — хозяина...

...Неприятная работа ценнее приятной...

...Прежде чем отказаться от работы, подумай, что её придется сделать твоему товарищу...

...Не уверен — не обещай...

...Научился — научи...

...Не будь гостем...»

Несмотря на некоторую романтизированность данного устава, его ценностная составляющая очевидна, как очевидно и то, что этот устав был написан вместе с детьми. В качестве ценностей данного сообщества на основании анализа текста этого устава и иных документов, свидетельствующих о деятельности «Клуба маленьких фонарщиков», могут быть выделены искренность, бескорыстие, ответственность, приоритет работы над общением, верность своему слову, готовность помочь.

Говоря о более современных коллективах, можно обратиться к ценностям детского туристского клуба «Гадкий утенок», уже более 30 лет существующего в Москве.

Так, коллективом младших инструкторов (старшие подростки турклуба) были выработаны следующие ценности клубного лагеря «Эко»: доверие, забота, уважение, ответственность, оптимизм, сотрудничество, связь поколений.

Ценности детского общественного объединения Московская городская пионерская организация представлены в уставе Московской городской пионерской организации в разделе целей организации. Это такие цели как:

« - помочь членам Организации познавать окружающий Мир и самосовершенствоваться в процессе активной, творческой деятельности, направленной на улучшение окружающей жизни;

- способствовать всестороннему развитию личности члена организации;

- содействовать становлению членов организации как Граждан своего Отечества, любящих Родину, уважающих все народы, живущие на Планете;

- содействовать защите прав, достоинства и интересов детей»

Таким образом, мы можем говорить о ценности развития и саморазвития каждого, помощи каждому в его развитии, заботы об окружающем мире и т.п.»

Ценности детского общественного объединения «Пионерская дружина “Сигнальщики”» наиболее ярко представлены в тезисном списке, выработанном педагогическим отрядом «Авангард» на одном из педсоветов в 2019 году. Это: забота, ответственность, развитие, коллективизм, результативность.

Кроме того, в других документах данного коллектива (например, торжественном обещании пионера, клятвах ступеней роста и т.п.) эти тезисы также находят отражение. Приведем лишь некоторые из текстов. Вот, например, отрывок из клятвы, произносимой ребятами при получении одной из ступеней роста – гардемарин.

«Клянусь, что, когда это необходимо, буду подчинять свои личные интересы интересам дела, коллектива, других людей, нуждающихся в помощи, защите, заботе.

Клянусь быть примером для младших ребят в организации, вести их за собой, активно заботиться о пополнении рядов организации»

В «Пионерской дружине “Сигнальщики”» вообще разговор о том, что является ценным и правильным для сообщества, вёлся практически непрерывно на протяжении последнего десятилетия существования коллектива. Результатом

таких обсуждений либо становились какие-то официальные документы, либо просто изменение отношения ряда членов коллектива к тем или иным вещам, явлениям, фактам.

Вот еще один из документов, сформированный по результатам подобных обсуждений. Он был подготовлен еще в 2011 году. Приведем здесь его почти полностью, т.к. его содержание носит значимый характер для нашего исследования.

КАК ПРАВИЛЬНО

или 14 позиций в работе пионеров и инструкторов

1. Поступай всегда так, чтобы твои поступки не причиняли никому вреда. Или причиняли минимально возможный в данной ситуации вред.

2. Хорошо стоит относиться не к тем, кто сумел «отговориться от работы» или сделать меньше, чем остальные. А к тем, кто работает больше, лучше других и делает не только свою работу, но и помогает остальным.

3. Личной неприязни быть не должно. Отношение к человеку должно строиться на основе его работы, вклада в общее дело, его отношениям к другим и дружине.

4. Всегда ищите возможность помочь. Не говорите сразу «Нет, я не могу этого сделать». Думайте над вариантами.

5. Не злоупотребляйте помощью. Не перекладывайте на других свои обязанности. Просите о помощи только в том случае если вы и сами работаете. Пользоваться чьей-то помощью, а самому в это время не работать – недопустимо.

6. Уважайте всех людей и их труд.

7. Не поддавайтесь эмоциям.

8. Будьте внимательны к состоянию другого человека и всегда предлагайте свою помощь и поддержку – не дожидаясь просьбы

9. Результат дела важнее точки зрения каждого, поэтому в спорах – ищите компромисс, а не упирайтесь.

10. «Основой дружбы не должна быть вражда». Недопустима «дружба против кого-то».
11. Сплетням – нет.
12. Разговаривая о других (в том числе при их отсутствии) сохраняйте к ним уважение.
13. Делитесь похвалой.
14. Не хвастайтесь.

Очевидно, что при всем прикладном характере данного документа, он однозначно носит ценностный характер. Педагогам и руководителю дружины было важно включать в обсуждение подростков, но довольно скоро выяснилось, что не все подростки заинтересованы и готовы вести обсуждение на подобные темы, в первую очередь в силу возрастных особенностей. В связи с этим такие обсуждения, как правило, переносились на уровень более старших ребят коллектива, обсуждались в кругу старших и младших инструкторов, опытных пионеров и т.п.

Довольно показательным в смысле ценностей является документ, регламентирующий позицию педагога в дружине – Инструкторский кодекс. Т.к. рассмотрение позиции педагога отнесено нами на первый параграф третьей главы, то здесь останавливаться подробно на этом документе мы не будем, хотя он однозначно носит ценностный характер и приведен нами в Приложении Г.

Кроме ценностей высшего уровня, которые, как правило, обсуждаются и осознаются педагогами и старшими детьми, в сообществе ценным для всех его участников без исключения (в т.ч. новичков и младших подростков) могут являться и неизменные традиционные вещи, которые дают повод гордиться своим сообществом, отличать его от других, ценить и беречь его. К такого рода вещам могут относиться следующие.

1. Символика и атрибутика

Подавляющее большинство сообществ, входящих в базу нашего исследования, так или иначе имеют свои отличительные признаки, которыми

могут являться: форма или её элементы (галстук, бандана, кепка, значок, футболка, форменная рубашка и т.п.). Кроме того, у многих объединений имеются предметы, которые помимо своей непосредственной функции носят характер значимого атрибута или носителя какого-то смысла. Так, в детском пресс-центре и парусной флотилии «Каравелла», руководимой детским писателем В.П. Крапивиним, а сейчас его последователями, таким значимым атрибутом всегда являлся барабан, что нашло серьезное отражение в творчестве писателя. У многих детских объединений таким предметом является гитара, что подчеркивает ценность песни и уважение к ней.

Важно, чтобы появление таких символов и атрибутов происходило постепенно, адекватно воспринималось ребятами или формировалось благодаря их инициативам. Нередки случаи, когда руководители (особенно на начальных этапах развития сообщества, стремясь воспроизвести внешний пример-образец) насаждали какие-то внешние символы, которые не воспринимались ребятами адекватно, что вело к конфликтам.

2. Традиционные дела.

Весьма часто детские сообщества (особенно те, которые существуют уже несколько лет) имеют сформировавшуюся циклограмму деятельности в течение года, а также дела, которые имеют свойство повторяться. Такая схема организации деятельности позволяет, проведя дело привлекательно и интересно, сформировать его позитивный облик у участников, которые впоследствии будут ждать его повторения в следующем году, а также транслировать свои позитивные воспоминания новичкам. Это очень существенный фактор освоения новичков в коллективе, т.к. приходя в сообщество они не обладают никакими знаниями или ожиданиями от будущих дел, Однако, услышав от «старожилов» объединения любую информацию о предстоящих делах, «заражаются» ею и начинают ждать предстоящие дела не менее трепетно чем те, кто уже в них участвовал ранее.

Приводя примеры таких «традиционных» дел, надо сказать, что в большинстве сообществ такие дела являются выездными. Это лагеря, поездки,

походы – т.е. дела, позволяющие осуществить максимальное погружение в среду объединения.

Но не только выездные дела могут быть значимыми и ожидаемыми для ребят сообщества. Так, в детском общественном объединении «Пионерская дружина “Сигнальщики”» одним из центральных и значимых дел года является день рождения коллектива (7 апреля). В этот день в коллективе традиционно вот уже много лет проходит выпускной вечер.

Выпускной вечер в дружине – это необычный спектакль, состоящий из разных историй из жизни ребят. Его показывают только один раз, он целиком и полностью посвящен выпускникам. Так, в разное время были поставлены выпускные под названием «Твой рок-н-ролл», «Вам и не снилось...», «Звуки прошлого», «Строки из детства» и другие. Как правило, это красивое шоу, во время которого в зале находятся выпускники и их друзья (родители, товарищи, одноклассники), а на сцене – весь остальной коллектив. Эмоциональным и кульминационным моментом выпускного является появляющаяся в определенный момент на полу черта, с одной стороны которой размещается слово «Детство», а с другой – слово «Юность». Под одни и те же слова, произносимые руководителем (это «Напутствие выпускникам» Януша Корчака) и все время одну и ту же музыкальную композицию выпускники перешагивают черту и оказываются в объятьях всего коллектива.

Такой вечер является невероятно значимым для ребят коллектива, к сожалению, в последние годы, возникает даже ситуация, когда ребята, утратившие мотивацию к пребыванию в сообществе, тем не менее, остаются в нём «ради выпуска».

Выпускной долго и серьезно готовится, ему, как правило, предшествует специальный выезд, на котором в формате практически круглосуточных подготовок репетируется выпускной спектакль, готовятся декорации и ведется иная подготовительная работа.

Кроме собственно, самого выпускного в дружине «Сигнальщики» много других традиций, связанных с выпуском. Так, выпускники записывают

видеоблоги, которые потом выкладываются в интернет и хранятся в видеоархиве. Проводится традиционная выпускная фотосессия, выпускникам готовятся уникальные выпускные альбомы, которые всегда изготавливаются руками при помощи техник скрапбукинга, аппликации и других оформительских приёмов. Эти альбомы содержат фотографии различных дел, участниками которых были выпускники за время их пребывания в коллективе, программки спектаклей, в которых они играли и другую значимую и эмоционально окрашенную информацию.

В конце праздничного вечера выпускники выступают с ответным словом и дарят дружине какой-то подарок.

Значимость данного мероприятия для ребят-участников можно оценить хотя бы по тому факту, что начало обсуждения «ответного слова» и создание в мессенджере или социальной сети беседы «Выпускники 20xx» последние несколько лет стартует на следующий день после предыдущего выпускного, причем безо всякой инициативы со стороны взрослых (а чаще наоборот – сопровождаемое их удивлением и доброжелательными насмешками).

3. Ритуалы.

Прежде чем говорить о ритуалах, стоит пояснить, что именно мы будем понимать под ритуалами в рамках данного фрагмента. Здесь ритуалом хочется назвать не только какое-то строго регламентированное действие, порядок которого записан и отслеживается, но всё то, что постепенно стало цениться и храниться как неизменный порядок проведения тех или иных процедур. Довольно часто накопившиеся в сообществе ритуалы могут отягощать его и (вполне возможно!) осуждаться педагогами, т.к. вступают в противоречие, скажем, с эффективностью. Однако значимость ритуалов столь велика, что на их защиту становится достаточно большое количество членов сообщества и педагогам приходится отступить.

К так называемым «большим» ритуалам сообществ стоит отнести все процедуры, которые проводятся с участием большого количества людей. Это могут быть ритуалы определенных процедур встреч или прощаний, ритуалы

«посвящения» в члены объединения или присвоения определенных ступеней роста. Такие ритуалы повышают вовлеченность подростков в сообщество, ощущением причастности к общему действию, которое не характерно ни для кого другого.

Так, например, в «Пионерской дружине “Сигнальщики”» существует ритуал присвоения одной из ступеней роста – гардемарин. Это торжественное построение, которое проходит в рамках выездного дела около близлежащего водоёма (река, озеро, море). Построение проходит на рассвете, при восходе солнца, при этом для человека, которому предстоит пройти посвящение, действие сохраняется в тайне до самого последнего момента, а именно вплоть до того, когда его будят незадолго до рассвета. Все остальные ребята коллектива к этому моменту уже находятся на построении и посвящаемому остается лишь надеть форму и поскорее прийти на это построение.

Решение о посвящении принимается братством гардемарин, и вплоть до дня накануне посвящения сохраняется в тайне, однако предположения относительно того, кого могут посвятить (а для этого надо выполнить вполне известные требования), ведутся постоянно. Таким образом, человек, которого будут посвящать, чаще всего догадывается о том, что на этом выезде вполне возможно, его посвятят.

Интересен рассказ одного из пионеров дружины, который, зная, что в этом лагере его скорее всего посвятят в гардемарин, каждый вечер аккуратно вешал форму около своей кровати на стул, а на тумбочку клал дезодорант и расческу, чтобы утром его не застали врасплох – настолько значимым для него был момент посвящения.

Ритуалами и обстоятельствами, в которых они совершаются, могут стать мелочи, которым сами педагоги не придают значения. Так, например, на протяжении ряда лет в «Пионерской дружине “Сигнальщики”» существовала традиция по окончании дружинной поездки в другой город (обычно длящейся несколько дней) в поезде, при возвращении домой исполнять песню «Бродячая», авторства Сергея Никитина, текст которой хорошо отражает настроение и эмоции

текущего момента возвращения домой. Через какое-то время количество участников дружинных поездок стало таким большим, что поместиться всем в одно плацкартное купе для того, чтобы спеть песню стало просто невозможно, и песню петь перестали. Однако после того, как к руководителю обратился один ребенок, который сказал, что без этой песни *«дружинные поездки больше ему не нравятся»* (курсив мой – В. Кр), пение песни было возобновлено, правда, теперь на вокзале, перед отправлением поезда.

Итак, можно сказать, что концептуально-целевой блок нашей модели реализуется через систему целей и ценностей. Цели транслируют гуманистическую парадигму воспитания, в том преломлении, в котором её интерпретирует для себя сообщество, а в первую очередь руководитель и его коллеги. Ценности в свою очередь могут быть представлены как в качестве нравственных императивов (ценности высшего уровня), так и в качестве значимых для сообщества дел, предметов, традиций, ритуалов и т.п. (ценности более низкого уровня).

Структурно-логический компонент модели отражает этапы и логику освоения подростком социально-значимой деятельности с точки зрения его постепенного вхождения в сообщество.

Подавляющее большинство сообществ, ведущих социально-значимую деятельность одной из своих задач видят пополнение состава своих коллективов. Во многом это связано с необходимостью поддержания деятельности на определенном уровне, с другой стороны – со стремлением педагогов увеличить охват деятельностью как можно большего количества участников.

Решение этой задачи в различных сообществах зависит от условий, в которых сообщество ведет работу. Так, при наличии административного ресурса (таковым, например, сейчас обладает Российское движение детей и молодежи, поддерживаемое различными властными структурами, включая самые высокие), сообщество может увеличивать свою численность формально, привлекая в свои ряды целыми классами, а то и школами. Однако в этом случае качество деятельности падает по вполне объяснимым причинам – отсутствует необходимое

количество взрослых, которые могли бы верно инструментовать деятельность и обладали бы необходимой воспитательной мотивацией.

Таким образом, руководители, заинтересованные в развитии личности участников своего сообщества, чаще всего приходят к выводу о некоей верхней границе численности своего коллектива. Так, наиболее долгоживущие и успешные в сфере социально-значимой деятельности сообщества, попавшие в базу нашего исследования (Районный вожатский штаб «Комиссары» г. Алматы, Архангельский городской штаб школьников им. А.П. Гайдара, разновозрастной отряд «Надежда» г. Москвы, пресс-центр и парусная флотилия «Каравелла» г. Екатеринбург) в разные годы своей деятельности объединяли в среднем не более 150 участников, при этом эта численность, как правило, была пиковой, достигаемой при наиболее благоприятных социально-педагогических условиях и общественно-политической ситуации.

В детском общественном объединении «Пионерская дружина "Сигнальщики"» в какой-то момент было принято решение ограничить численность коллектива сверху, договорившись, что в одном отряде (всего их четыре) не может работать более 15 ребят. Это было связано с пониманием инструкторами того факта, что увеличение количества ребят влечёт за собой потерю качества индивидуальной работы с каждым ребенком.

Тем не менее, процесс взросления и выпуска ребят (а периодически – ухода из сообщества по различным причинам) влечет за собой практически постоянную необходимость пополнения рядов сообщества. Различные сообщества решают задачу набора по-разному, наиболее интересный подход, с нашей точки зрения описан в работе «Технология группы» В. Ланцберга и М. Кордонского, уже неоднократно упоминавшейся в нашей работе:

«Концепция выстроена. Помещение получено. Оборудование расставлено. Штаты укомплектованы... ..можно вешать объявление о наборе.

Можно, но не нужно: это шаг к ослаблению позиции. "Ничего ни у кого не проси!"

Мы просто начинаем жить в этом пространстве - что-то мастерить, пить чай, петь наши песенки, короче, максимально серьезно играть в свои "игры", по своим нравственным правилам.

Не забывая при этом держать дверь тщательно приоткрытой.

Рано или поздно первая любопытствующая голова в нее просунется, и тут главное - не спугнуть. Еще важно, чтобы в глаза этой головы сразу бросилось как можно больше соблазнов.

Дальнейшее развитие событий можно представить в виде тройной формулы:

Я (Иван Иванович, хозяин данного пространства) готов разрешить тебе (Пете, Ване, Кате, Тане) зайти сюда, повертеть головой, понюхать воздух, о чем-то спросить, что-то потрогать, если ты обязуешься не нарушать правил техники безопасности, не мешать работающим, не причинять ущерба;

Я готов разрешить тебе воспользоваться возможностями данного пространства в личных целях (поделать что-нибудь, чему-то научиться, просто провести время), если ты (плюс к трем первым условиям) не используешь предоставленных тебе возможностей в антисоциальных целях (то есть кому-либо или чему-либо во вред);

Я готов передать тебе все свои полномочия в данном пространстве и даже самоотстраниться, если ты (вдобавок к выполнению прежних условий) сумел стать моим другом и единомышленником (то есть наши цели едины, и ты меня не подведешь)» [104, с.36].

Так или иначе, но подавляющее большинство сообществ старается привлекать новых ребят, вовлекая их в деятельность, ведущуюся объединением. Это может быть приглашение поучаствовать в постановке спектакля или предложение сходить в поход. Особенно эффективны в плане привлечения новичков длительные выезды и лагеря.

Качественной характеристикой воспитательной результативности сообщества является отношение к вновь прибывшим новичкам не только руководителя, но и всех ребят коллектива.

Если подавляющее большинство членов сообщества заинтересовано в пополнении рядов, в привлечении новых интересных ребят – это свидетельствует о довольно высоком уровне развития сообщества с точки зрения отношения к педагогически организованной деятельности.

Позиции новичка с точки зрения внутригрупповых ролей, чаще всего зависят от его мотивации и готовности включаться в деятельность. Чаще всего это роль зрителя, в крайнем случае исполнителя разовых несложных поручений. Очень важно на данном уровне осуществлять всеобъемлющую педагогическую поддержку процесса освоения ребенком правил сообщества, всех его особенностей, помогать знакомиться с системой жизни и деятельности.

Такое сопровождение может осуществляться не только взрослыми педагогами, но и старшими товарищами по коллективу, что, вообще говоря, является более предпочтительным, т.к. помогает во-первых освободить время и ресурс взрослого для более важных вещей, которыми может заниматься только взрослый, а кроме того вовлекать старших подростков в педагогическую деятельность, формируя у них, таким образом, новые смыслы пребывания в сообществе.

Как правило, период «освоения и закрепления» в сообществе завершается тогда, когда ребенок познакомился с деятельностью сообщества и решил для себя, что она ему интересна, и он по тем или иным причинам хотел бы в этом сообществе остаться и участвовать в его работе. Сразу хочется оговориться, что причины, по которым подросток решил остаться в сообществе могут быть самые разные и они (эти причины) совсем не обязательно связаны с деятельностью сообщества. Так, его мотивы могут лежать в сфере межличностных отношений («Друг пришел, а я вместе с ним»), в сфере стремления в атмосферу с иными нравственными установками («Все ребята были доброжелательные и заботливые») [118].

Однако отношение новичка к деятельности должно быть как минимум нейтральным, иначе в сообществе он вряд ли останется. У большинства сообществ такой рубеж (принятие новичком решения о том, что он хочет

продолжать работать в сообществе некое длительное время) довольно часто обозначается формально, получением какого-то звания, переходом на определенную ступень и т.п.

Так, в «Пионерской дружине "Сигнальщики"» существуют понятия «Новичок», «Кандидат», «Пионер». Новичком человек становится, как только он приходит на свой первый сбор. Посетив второй сбор (не обязательно подряд) человек приобретает звание «Кандидат», т.к. приход на второй сбор свидетельствует о зародившемся интересе к сообществу и его деятельности.

Очевидно, что для освоения правил сообщества и знакомства с деятельностью требуется существенно более значимый срок, поэтому для того, чтобы стать пионером, отведен срок не менее 3-х месяцев, называемый также «кандидатский стаж». По истечении этого срока (можно позже, раньше – нет) человек может обратиться с просьбой о приеме в состав действующих членов объединения. К кандидатам предъявляется существенно меньше требований, чем к остальным членам сообщества.

Примерно аналогичные схемы существуют и в других объединениях. Так, например, понятие «кандидатский стаж» существует в пресс-центре «Каравелла» (г. Екатеринбург).

Дальнейшее развитие личности подростка в сообществе связано, как правило, с несколькими линиями. Первая линия – это освоение им тех или иных видов деятельности сообщества во всё более углубленном ключе. Так, если подросток пришел в туристский клуб, то вначале он по понятным причинам ходит в более легкие походы, потом во всё более сложные. Например, в турклубе «Гадкий утёнок», такая схема реализована в формате «отделений». 1-ое отделение – это ребята, обладающие наименьшим туристским опытом, 2-ое – чуть большим и т.п. И пребывание в том или ином отделении никак не связано с возрастом: так, в первом отделении может быть 15-ти летний юноша, а в 3-м – 13-ти летняя девушка.

Вторая линия – это развитие личности подростка с точки зрения освоения им организаторских навыков. Большинство сообществ, для организации

широкомасштабной деятельности нуждается в большом количестве подростково-организаторов, а кроме того, видит в этом реализацию своего воспитательного потенциала. Поэтому ведется большая работа по формированию организаторских качеств у каждого подростка. Настолько, насколько это соотносимо его возможностям и потребностям, т.к. очевидно, что у каждого свой «организаторский потолок», т.е. потолок возможностей в организаторской деятельности, которого он может достичь в условиях конкретного сообщества и его собственных личных возможностей. В большинстве сообществ эта линия реализуется через систему организаторских должностей, имеющих разные требования к опыту. Система самоуправления в базовом объекте исследования – «Пионерской дружине "Сигнальщики"» будет нами описана подробнее при описании организационно-управленческого компонента модели.

Третья линия – линия нравственных качеств личности. В различных сообществах эта линия представлена разной инструментацией, более того, существуют сообщества, для которых вопрос нравственного развития личности не является существенным. Однако подавляющее большинство сообществ, тем не менее, задачи нравственного развития ставят, не всегда, впрочем, декларируя их в тех или иных озвучиваемых категориях. В «Пионерской дружине "Сигнальщики"» эта линия развития реализуется через ступени роста, каждая из которых, впрочем, работает и на две предыдущие линии тоже.

Ступени роста реализованы во многих подростковых сообществах, т.к. это достаточно удобный инструмент, позволяющий обозначить каждому участнику ближайшую перспективу его развития, значимую цель, к которой он может стремиться.

Так, в дружине «Сигнальщики» существует 4 ступени роста, имеющие названия: «Юнга», «Юнкер», «Гардемарин», «Флагман». В Приложении Е можно увидеть краткие характеристики и требования к той или иной ступени, где учитываются все три линии развития.

Особым моментом в большинстве рассматриваемых нами сообществ является момент завершения подростком пребывания в сообществе, точнее в его

детском составе. Среди многообразия сообществ нашей экспериментальной базы возможно выделить два вида сообществ:

- с фиксированным сроком завершения пребывания в детском составе сообщества

- с мягким сроком завершения пребывания в детском составе сообщества.

Охарактеризуем оба вида подробнее. Сообщества первого типа, как правило, устанавливают конкретную границу завершения пребывания в сообществе в соответствии с возрастом. Это может быть достижение 18-ти летнего возраста или период окончания школы. Так, в пионерской дружине «Сигнальщики» и большинстве коллективов Московской городской пионерской организации существует конкретный срок завершения пребывания подростка в детском составе объединения. Чаще всего это год окончания им 11го класса (или аналогичный этому период, если подросток принял решение после 9го класса продолжить учебу не в школе). Довольно часто в таких коллективах проводятся специальные ритуалы (выпускные), связанные с изменением статуса подростка. После выпуска из объединения подросток имеет возможность пополнить ряды педагогов объединения (если его готовы принять) или стать другом коллектива. Довольно часто при таком формате «выпуска» возникает проблема стремления подростков-выпускников подольше остаться в объединении, т.к. их привлекает атмосфера, взаимоотношения и иные черты сообщества, которыми оно отличается от остальных сфер подростка. В такой ситуации мотивацией подростка остаться в коллективе и продолжить работать в роли взрослого (инструктора, педагога) может быть не желание работать с детьми, а желание просто быть поближе к сообществу, чтобы продолжать пользоваться теми возможностями, которые оно даёт. Подробнее мы рассмотрим этот вопрос в первом параграфе третьей главы, в котором речь пойдет о позиции педагога в сообществе.

Сообщества с мягким сроком завершения пребывания в детском составе не ставят конкретных сроков выпуска, а предполагают, что по мере взросления и изменения образа жизни подросток сам постепенно отойдет от сообщества и его деятельности.

Таким образом, в описываемой нами модели в рамках структурно-логического компонента модели мы выделяем следующие элементы:

- индивидуальный подход к каждому в зависимости от его позиции в сообществе (новичок, кандидат, освоивший деятельность и т.п.);

- наличие понятных подростку инструментов, помогающих ему развиваться в рамках трех линий: освоение им тех или иных видов деятельности сообщества во всё более углубленном ключе, развитие личности подростка с точки зрения освоения им организаторских навыков и линия развития нравственных качеств личности.

Организационно-управленческий компонент нашей модели в большинстве сообществ реализуется через систему самоуправления. Для более четкого понимания этого феномена охарактеризуем его более подробно, тем более что в педагогической литературе этот феномен описан весьма по-разному, при этом существует также и точка зрения о том, что детского самоуправления не существует и вовсе.

До сих пор нет абсолютных и общепризнанных рецептов по организации детского самоуправления в образовательной организации или неформальном сообществе. Более того, нет и однозначного общепринятого понимания что такое детское самоуправление. Кто-то считает, что самоуправление это процесс, кто-то что форма, кто-то – что качественная характеристика процесса управления. Все это заставляет исследователей вновь возвращаться к вопросу о детском самоуправлении, т.к. феномены удачного опыта организации детского самоуправления – есть, а вот распространить этот опыт пока не очень получается. К сожалению, в формальном образовании все еще доминируют представления о том, что самоуправление – это то, что можно в школе «ввести» приказом директора, то, для чего достаточно опять же приказом назначить специального человека (старший вожатый, специально выделенный педагог и т.п.). Кроме того, в ситуации усиливающегося контроля со стороны управляющих и надзорных над образовательными организациями органов, времени на создание самоуправления в образовательных организациях не отводится. Все это ведет к тому, что вместо

реального детского самоуправления, в котором дети действительно являются субъектами и организаторами деятельности, появляется «мнимое», «имитационное самоуправление», в котором такая деятельность имитируется.

С нашей точки зрения, детское самоуправление — это когда значимая часть дел сообщества организуется детьми, а не взрослыми (взрослые могут помогать ребенку-организатору, но не делать все сами); когда дети сами или вместе со взрослыми определяют, что сейчас нужно коллективу (докупить оборудование, провести социальный проект в детском доме, устроить вечер авторской песни), и сами решают появляющиеся вопросы и раздают поручения; когда у детей есть возможность повлиять на дальнейший путь развития коллектива.

В существующей реальности можно говорить о том, что в рассматриваемых нами сообществах самоуправление выражено в той или иной мере, в зависимости от того, насколько детям были делегированы конкретные права и полномочия по решению тех или иных вопросов, связанных с социально-значимой деятельностью и жизнью сообщества. С нашей точки зрения, самоуправление является мощным инструментом реализации воспитательного потенциала социально-значимой деятельности сообщества.

Во-первых, самоуправление — это то, что позволяет ребенку попробовать себя в новой, поначалу непривычной роли организатора, и приобрести организаторский опыт. Учебная деятельность если и дает ребенку такие возможности, то очень мало.

Во-вторых, самоуправление помогает воспитывать в детях чувство ответственности. Когда ребенка выбирают командиром, он начинает видеть, что из-за его негативных качество страдает не только он сам, но и те люди, которыми он командует.

В-третьих, благодаря самоуправлению создается мотивация для личностного роста детей. Быть командиром считается почетным, и чем выше должность, тем почетнее. В общем-то, как в любой вертикали власти. Но при этом чем выше должность, тем сложнее на ней работать.

В-четвертых, это учит детей проявлять активную позицию. При самоуправлении любой ребенок может предложить коллективу свою идею и реализовать ее, если она будет принята.

«Учить самоуправлению – значит создавать коллективную перспективу и планировать пути ее реализации. Это значит учить организовывать совместную деятельность, адекватную планам. Это значит учить каждого оценивать результаты этой деятельности и вырабатывать общую оценку. Это значит учить видеть в каждом товарище личность, которая по-своему реагирует на действительность, имеет свои индивидуальные вкусы и потребности и рассчитывает на внимательное и бережное отношение. Это значит учить ребят ощущать те отношения, которые сложились или складываются в окружающей их среде, чутко реагировать на эти отношения, стремиться к их гармонизации» пишет известный педагог, академик Л.И. Новикова [157].

В противовес имитационным подходам в организации детского самоуправления должен быть поставлен единственно возможный деятельностно-ориентированный подход в организации детского самоуправления, при котором сначала определяется объем деятельности, который предлагается разделить с ребятами, а лишь потом определяются дети, которые готовы эту деятельность реализовывать.

Вот лишь некоторые требования к организации работы такого детского сообщества.

Коллегиальность.

Все решения в сообществе должны приниматься совместно, путем голосования или обсуждения на общем собрании. Если после голосования отсутствует общее решение, то надо искать компромисс, чтобы учитывать интересы всех.

Критика и самокритика.

Важно, чтобы каждый ребенок имел право высказать замечания по какому-либо поводу, и чтобы он сам получал максимальную обратную связь. Особенностью этого процесса является то, что это нужно делать так, чтобы не

задеть друг друга, и чтобы конструктивная критика не переходила в личные оскорбления. Мы критикуем работу и недоработки, а не самого человека; указываем на недостатки и даем рекомендации, как их исправить.

Свобода слова.

Ребенок должен быть услышанным и понятым. Ни в коем случае нельзя допускать, чтобы ребенок боялся выразить свои мысли. Если это происходит – стоит работать над созданием атмосферы в коллективе, чтобы каждый член коллектива мог свободно высказать свою мысль и не бояться быть осмеянным или непонятым. Без выполнения этого требования самоуправление невозможно.

Ориентация на результат.

У каждого действия должен быть результат. Каждому поручению или делу для ребенка нужен контрольный срок (срок, к которому оно должно быть завершено), после которого ребенок отчитывается о проделанной работе.

В сообществах, являющихся базой нашего исследования, самоуправление реализовывалось, как правило, в том объеме, в котором его готовы были видеть руководители в зависимости от своего видения и общественной и социальной ситуации. Какие-то руководители ограничивались небольшим спектром возможностей, делегированных детям, оставляя за собой окончательное право принятия решений по большинству вопросов, какие-то руководители готовы были вырастить самоуправление, где детям были переданы большие полномочия и право решать широкий спектр вопросов, включая вопросы финансовые.

Стоит обратить внимание, что в ситуации, когда управление деятельностью (или каким-то её элементом) в таких сообществах попадает в руки ребенка, то механизмы управления серьезно отличаются от механизмов управления, которые, как правило, существуют во взрослых структурах.

В отличие от взрослой формальной структуры, в которой регламент подчинения в процессе управления оговорен нормативными документами, должностными инструкциями или иными формальными актами, в детском сообществе чаще всего управление осуществляется на основе коллективного признания права одного на руководство другими. Однако, во-первых, в силу

высокой динамики деятельности, а во-вторых, в силу ее многообразия, чаще всего, дети, получившие право на управление другими детьми, не имеют никакого ресурса воздействия на них, кроме собственного авторитета.

Использование в такой ситуации авторитарных приёмов, чаще всего, ведет к ухудшению взаимоотношений между условным «начальником» и условным «подчинённым», а т.к. роли чаще всего временные – это не входит в зону интересов ни одного, ни второго.

В связи с этим подростки, оказывающиеся на организаторских должностях (а на эти должности частенько стремятся, кто-то в силу личных амбиций, кто-то по иным причинам), часто разочаровываются, т.к. оказывается, что эта работа связана с большими трудностями, выражающимися в необходимости не просто дать указание, но и найти подход к каждому, убедив его выполнить это вовремя и качественно.

Проще говоря, единственно возможный путь для ребенка-организатора своих сверстников успешно выполнить задачу – это стать авторитетом для тех, с кем он работает.

Безусловно, эта задача должна активно педагогически поддерживаться взрослыми членами сообщества причем как явно, так и неявно.

Таким образом, организационно-управленческий компонент нашей модели реализуется через организацию системы самоуправления, в которой взрослые делегируют детям ряд полномочий и обеспечивают помощь в их реализации. Количество и объем полномочий зависит от уровня развития коллектива и могут быть весьма обширными. Управление сообществом осуществляется на основе коллегиальности и учета мнений всех участников.

Содержательный аспект модели раскрывается через подходы к организации деятельности и педагогическое сопровождение каждого ребенка в процессе освоения этой деятельности на различных позициях. Чуть выше мы уже говорили об этом. Остановимся на этом подробнее.

Для того, чтобы сообществом достигались цели, поставленные в ходе реализации социально-значимой деятельности, требуется выполнение множества

задач различного уровня и масштаба. Эти задачи можно весьма условно поделить на два больших класса: исполнительские и организаторские. Внутри каждого из классов задачи также можно делить на более сложные и более лёгкие. Так, например, организовать поздравление товарищу из отряда с днем рождения явно легче, чем, скажем, организовать отрядную поездку на три дня в другой город.

Задачей педагога (возможно, совместно со старшими и опытными ребятами сообщества) является ранжирование задач и делегирование их тем ребятам, которые могут и готовы с ними справиться, исходя из своих возможностей и способностей. Важно, чтобы эти задачи находились в зоне ближайшего развития детей и обеспечивали бы им достижение ситуации успеха при выполнении.

Зачастую требуется сопровождение выполнения поручений, причем сопровождение индивидуальное. Кому-то из детей оно требуется постоянно и непрерывно, кому-то не требуется вовсе – это зависит от имеющегося у них опыта – как в области, связанной непосредственно с поручением, так и в области ответственности и самоорганизации. Так, вполне возможна ситуация, когда ребенок обладает необходимыми умениями и навыками, требующимися для выполнения поручения, однако у него недостаточно усидчивости или он просто не может себя заставить выполнить поручение. Для этого необходим куратор – взрослый, который будет осуществлять педагогическое сопровождение. Оговоримся, что эту функцию может иногда выполнять и специально подготовленный ребенок.

Как уже было сказано выше, поручения удобно делить на исполнительские и организаторские. Под исполнительскими поручениями будем понимать такие поручения, в ходе выполнения которых ребенку не требуется организовывать деятельность других людей, а нужно работать лишь с вещами. К простейшим исполнительским поручениям могут быть отнесены, например, такие поручения как написать заметку для газеты, постирать или зашить костюм, купить 10 банок сгущенки для похода и т.п.

Организаторские поручения – такие поручения, в ходе которых требуется организовывать деятельность других людей, как правило, своих товарищей по

коллективу. Такие поручения могут появляться, когда в коллективе начинают появляться ребята, уже освоившие азбуку исполнительских поручений, научившиеся выполнять порученное качественно и в срок. Только в этом случае можно переходить от исполнительских поручений к организаторским. Примером простейшего такого поручения может быть, например, ситуация, когда ребенок становится организатором какого-то дела или события (например, игровой части новогоднего огонька)

В ситуации, когда ребенок выступает организатором первый раз, задача куратора-взрослого – четко обговорить с ним, какие поручения и кому из своих товарищей он планирует давать. Следует подсказать ему, что эти поручения должны быть розданы не просто так, а с учетом личных, индивидуальных и психологических особенностей исполнителей. Тогда вероятность того, что они будут выполнены на максимально высоком уровне будет наиболее высокой.

Кроме того, стоит помочь правильно распределить силы, ресурсы и время. Так, сроки выполнения поручений должны быть поставлены «с запасом» чтобы иметь некоторый запас прочности, на случай того если возникнет форс-мажорная ситуация (кто-то заболел, забудет или вовсе решит не выполнять поручение).

Постоянная организаторская деятельность детей – отличительный признак высокоразвитого детского коллектива, работающего на основе детского самоуправления. Такой уровень возможно только вырастить постепенным движением от простейших организаторских поручений ребят к более сложным.

Когда ребенок впервые оказывается в ситуации необходимости организации крупного дела, да еще и отстоящего во времени довольно далеко – важно помочь ему сосредоточиться на конкретном результате. Его могут обуревать эмоции (как положительные – радость от оказанного доверия товарищей, желание попробовать себя в новом деле, так и отрицательные – страх неудачи, тревоги, неуверенность в себе и т.п.)

Задача взрослого на данном этапе – помочь ребенку справиться с эмоциями и конкретизировать финальный результат, фактически попытаться увидеть его «воочию». Так или иначе, ребенок-организатор должен хорошо понимать, к

какому результату ему следует стремиться. Важным фактором в данном вопросе является его мотивация. Если ребенок не мотивирован на данную деятельность, не «горит» ею, не стремиться достичь данного результата – скорее всего, его работа будет провальной. Такого ребенка избирать на столь сложную должность не стоит.

Бывает и иначе. Ребенок стремится, хочет, но мотивы его отличаются от стремления качественно выполнить дело. Они скорее лежат в поле его амбиций, стремления занять высокую должность, быть «крутым», не таким как остальные. Особенно часто это может быть, если в коллективе «модно» расти как организатор и брать на себя все более сложные организаторские задачи. В таком случае стоит помочь ребенку сосредоточиться для начала на несложных организаторских поручениях, накопить опыт, и лишь потом браться за большие и длительные организаторские задачи.

Если же ребенок мотивирован на получение результата, можно попытаться немного детализировать этот желанный результат, фактически «помечтать» о нем. Это поможет сделать результат более «осязаемым», более привлекательным, повысит и мотивацию и поможет понять, что именно мы хотим получить в финале.

Следующим этапом является детализация работы и определение основных этапов дела. Каждому исполнителю ребенок, являющийся главным организатором дела, должен поставить максимально четкую, исключая двусмысленное толкование задачу и четко контролировать ее выполнение. Сроки выполнения должны быть не просто поставлены с некоторым запасом, но и еще должны быть связаны друг с другом. Здесь в помощь организатору могут прийти различные специализированные инструменты управления проектами (например, диаграммы Ганта).

Задача взрослого, курирующего такого ребенка-организатора, – страховать его на наиболее ответственных и непростых участках – например, связанных с финансами или переговорами с третьими лицами.

Роль взрослого-педагога в данном процесс чрезвычайно высока. Важны и отношения, которые существуют между взрослым и ребенком-организатором. Общение между ними должно быть постоянным и регулярным, дело должно увлекать их обоих, они должны стремиться сделать его максимально качественно. Однако задача взрослого – делать это руками ребенка, советуя и подсказывая ему наиболее эффективные организаторские решения и ходы. Фактически, как перед каждым активным действием, так и после него ребенок-организатор и взрослый должны обсуждать, как идет подготовка дела, как прошел тот или иной этап, как реализована та или иная задача. Роль взрослого в этом процессе – это роль советчика, наставника, куратора. Вот почему отношения, которые существуют между ребенком и взрослым важны. Важно, чтобы в это взаимодействие не вмешивались конфликты, чтобы ребенок доверял взрослому, а взрослый был авторитетом для ребенка. Вот тогда результат будет достигнут, и он будет высоким.

Таким образом, содержательный компонент модели реализуется в специальном педагогическом сопровождении каждой роли в рамках социально-значимой деятельности.

И наконец, **инструментальный** компонент модели раскрывается через инструменты организации социально-значимой деятельности. К таким инструментам стоит, прежде всего, отнести организационные схемы коллективного планирования деятельности, осуществления деятельности и групповой рефлексии, а также принципы, на которых они построены.

Как мы уже говорили в этом и предыдущем параграфе, на подавляющее большинство сообществ, вошедших в нашу экспериментальную базу, серьезное влияние оказало коммунарское движение, в рамках которого были созданы и отработаны схемы коллективной творческой деятельности, включающей в себя ряд определенных этапов.

С определенными поправками эти схемы могут быть использованы в реализации социально-значимой деятельности подростковых сообществ, т.к.

обладают высоким воспитательным потенциалом и помогают актуализировать субъектную позицию каждого из участников деятельности.

Остановимся на нескольких схемах подробнее.

Схема коллективного планирования и проблематизации деятельности. Данная схема, как правило, применяется в начале того или иного этапа деятельности (начало постановки спектакля, планирование тур. работы со школой и т.д. и т.п.). Схема предполагает: сбор мнений участников, коллективное осмысление, коллективное планирование и дальнейшее делегирование управления тем или иным исполнительным органам. Так, например, в «Пионерской дружине "Сигнальщики"» действует разветвленная сеть органов исполнительной власти, в частности коллективное планирование осуществляет общий сбор, но координацию работы и реализацию решений общего сбора – совет дружины. Аналогичные схемы реализованы и в отрядах, в которых высшим органом самоуправления является общий сбор, однако выполнение его решений осуществляет совет отряда.

Примерно аналогичные схемы действуют и в других сообществах, входящих в нашу экспериментальную базу. Так, в коллективах Московской городской пионерской организации реализованы похожие схемы.

Однако важно понимать, что процесс управления, построенный на такой базе, требует серьезного педагогического сопровождения. Так, если коллектив находится на начальной стадии развития, в коллективе нет опытных ребят, то общий сбор нуждается в помощи, подсказках взрослого педагога, равно как и органы исполнительной власти нуждаются в кураторстве педагога, которое реализуется одновременно с обучением процессу организаторской деятельности.

Такая схема организации деятельности помогает, во-первых, каждому ребенку, который является членом сообщества, почувствовать себя причастным к принятию решений, которые озвучиваются на общем сборе. Во-вторых, повышает включенность ребёнка в деятельность, а, в-третьих, учит организационным схемам, которые ребенку, возможно, придется реализовывать самому, когда он станет членом органов детского самоуправления в своём сообществе.

Немаловажной является схема подведения итогов в процессе деятельности. Групповая рефлексия, коллективное осмысление результатов деятельности – мощный инструмент формирования навыка анализа собственной деятельности для подростка.

Все эти схемы реализуются с учетом принципов, на которых они базируются. В схематическом виде модель может быть представлена следующим образом (таблица 2):

Таблица 2 - Схема организации деятельности



2.3. Принципы организации деятельности, повышающие воспитательную результативность социально-значимой деятельности детского сообщества

Результативность любой деятельности, ведущейся группой людей, зависит от ряда позиций, среди которых можно выделить следующие:

- организация процесса с точки зрения связей и взаимодействия субъектов и объектов деятельности;
- руководство процессом деятельности, как способность реагировать на критические ситуации и вызовы, а также умение выстраивать связи и взаимодействие субъектов и объектов деятельности;

- мотивированность всех субъектов деятельности на эту деятельность.

Применительно к объекту нашего исследования для нас будут важны вторая и третья позиции. Вторую позицию (как роль педагога в лице организатора и руководителя процесса социально-значимой деятельности) мы рассмотрим подробно в третьей главе. В этом же параграфе для нас будет важно рассмотреть вопрос мотивировки всех субъектов деятельности, т.е. всех участников сообщества на эту деятельность.

Как уже говорилось в предыдущем параграфе, мотивы, с которыми подростки приходят в сообщество, крайне разнообразны. Внешняя привлекательность атрибутики, стремление к общению, сепарация от родителей и многое другое становится тем толчком, который сподвигнет подростка прийти в сообщество.

Эти мотивы, как правило, в дальнейшем ослабевают и претерпевают изменения. Так, внешняя привлекательность атрибутики становится обыденностью, стремление к общению удовлетворено, сепарация от родителей возможно произошла и больше нет потребности к самостоятельности и независимости, т.к. родителями эти самостоятельность и независимость признаны.

Следовательно, должны появиться новые мотивы, которые будут определять пребывание подростка в сообществе. Для анализа этих мотивов обратимся опять к материалам самоанализов детского общественного объединения «Пионерская дружина "Сигнальщики"». План выпускного самоанализа приведен в Приложении Ж. Знакомство с этими текстами, позволяет выделить несколько стадий изменения мотива, определяющего пребывание в сообществе.

Стоит заметить, что мотивы, определяющие приход подростка в сообщество, могут как утрачиваться, так и оставаться значимыми. Это, в первую очередь, связано с тем, насколько эти мотивы удовлетворены или нет. Так, если значимым мотивом прихода в объединение для ребенка является сепарация от родителей и стремление к собственной независимости, то мотив может оставаться

актуальным длительное время в том случае, если родители продолжают занимать авторитарную позицию по отношению к ребенку. Тогда сообщество, в котором ребенка воспринимают как самостоятельного субъекта, может и далее быть ценным для него, в первую очередь, с точки зрения удовлетворения потребности в самостоятельности и независимости. Однако это не влечет за собой обязательное отсутствие появления других мотивов пребывания в сообществе.

Анализируя тексты самоанализов выпускников, можно выделить следующие мотивы, определяющие их пребывание в сообществе в течение длительного времени.

- Гностические (стремление к развитию, познанию чего-то нового, приобретению новых навыков).

«...Мне кажется, дружина меняет всех, кто хоть как-то соприкоснулся с ней. Меняет хотя бы тем, что люди узнают, что действительно можно жить вот так — культурно, творчески, мирно и дружно, что это не выдумки писателей, а существует в реальности...» (Алексей П.).

- Альтруистические (забота о ближнем, принесение пользы окружающим).

«...Но всегда будет человек, которому ты в какой-то степени, но будешь нужен. И этого человека нужно беречь...» (Алина Г.).

- коммуникативные (общение, дружба, самопознание в общении).

«...Дружина подсказала мне, как общаться с людьми, организовывать их на разные виды деятельности. Научила лучше понимать «человека». Она сделала меня более правильным. Я стал не бояться помогать тем людям, которые важны мне по-настоящему. У меня улучшились отношения с одноклассниками, и я уверен, что на это повлияли знания, которые я приобрел в дружине. Она помогла изменить и относительно сформировать мировоззрение, которое я имею на данный момент и не хочу изменять...» (Максим Ф.).

- глорические (самоутверждение, слава и т.п.).

«...Именно тут, среди ребят, работающих в совете, раскрывался и формировался мой характер, тут я училась (и пока что всё ещё учусь) работать с людьми, понимать их, общаться. За эти два года со мной в совете работало 9(!)

человек. Когда столько времени проводишь с одними и теми же людьми, начинаешь их по-настоящему любить и ценить. Каждый из этих девятих повлиял на меня по-своему...» (Магдалена П.).

- практические (освоение новой деятельности, труд).

«...дружина изменила мою жизнь. Вытащила из замкнутой системы эгоизма, безделья и лентяйства. Для примера примерный план моей прошлой жизни: комп, музеи-поездки, безделье, царство лени, бессмысленность жизни. Однако! Для кого как, но для меня дружина стала спасательным кругом. Они (все добродетели), которые несмотря на всё моё сопротивление учили меня (и учат/учили/будут учить вас) сделали невероятное – из забитого почти никого, ничего неспособного ребёнка в сами смотрите и судите кого. Научила почти всем навыкам, начиная с оказания первой помощи и кончая невероятными умениями организовать, всё сделать всё так, как тебе нужно/хочется. Нигде вы, нигде вы не получите такого удовольствия от обучения этому бесценному опыту...» (Олег И.).

Однако в ходе деятельности сообщества мотивация на пребывание в нём может как усиливаться, так и ослабевать. Связано это, в первую очередь с соответствием текущей позиции ребенка, его роли в сообществе и его функций его нынешним интересам и потребностям, которые формируются не только под воздействием сообщества, но и под воздействием множества других факторов: родителей, друзей вне сообщества, средств массовой информации, (в том числе виртуальных), внешней среды.

Нередко возникают ситуации, при которых влияние данных факторов становятся демотивирующими по отношению к пребыванию в сообществе. Ключевые роли в такой ситуации могут играть родители, для которых социально-значимая деятельность сообщества не обязательно является значимой, а воспитательный процесс, происходящий в сообществе не очевидным (несмотря на личностный рост и изменения подростка). Также ключевые роли могут играть сверстники, которые не обязательно позитивно относятся к сообществу и могут уничижительно и негативно реагировать на упоминания о нём.

Увы, достаточно часты ситуации, когда подросток покидает сообщество, т.к. все мотивы пребывания в нём утрачены. Специального исследования причин, по которым подростки покидают неформальные сообщества нами не проводилось, но опираясь на наш опыт и опыт коллег можно сказать, что таковыми причинами чаще всего являются:

- необходимость уделять больше внимания учебе (как правило, в выпускных классах), возможно даже под давлением родителей и/или учителей;

- потеря интереса к деятельности сообщества, чаще всего из-за того, что не удалось найти в рамках этой деятельности роль и позицию, соответствующую интересам и потребностям;

- неготовность соответствовать позиции, предлагаемой сообществом, в соответствии с возрастом и нежелание выглядеть неуспешным из-за этого;

- конфликт ценностей, транслируемых сообществом и предлагаемых иным окружением; выбор в пользу ценностей окружения;

- выбор в пользу другого сообщества и другой деятельности, более важной и значимой для подростка (например, в рамках иного объединения: кружок, секция и т.п.).

Таким образом, для педагога, работающего с детским сообществом и стремящегося реализовать воспитательный потенциал его социально-значимой деятельности важно:

- 1) представлять мотивы всех подростков, находящихся в сообществе, и предвидеть динамику их изменения;

- 2) своевременно, имея в виду «зону ближайшего развития» каждого подростка, подбирать ему роль и позицию, соответствующую его интересам и потребностям, причем делать это опосредованно, используя инструментарию сообщества (детское самоуправление и иные методы);

- 3) стремиться делать так, чтобы в деятельности каждый подросток сталкивался с новыми для него задачами, решение которых ему бы обеспечивало «ситуации успеха», помогающие повысить уверенность и способствующие личностному росту;

4) делать так, чтобы ребенок чувствовал себя в защищенной, безопасной, комфортной и дружелюбной среде, где ему рады и стремятся заботиться о нем.

Раскроем подробнее содержание каждой позиции .

1. Представлять мотивы всех подростков, находящихся в сообществе, и предвидеть динамику их изменения.

Представление мотивов, которые подвигают ребенка на совершение тех или иных поступков, а также мотивов, которые определяют сейчас отношение ребенка к сообществу, к нахождению в нём и к деятельности, которая в нём ведется, помогает педагогу верно строить диалог с таким подростком, достигая с ним взаимопонимания и устанавливая доверительные отношения, а также более верно подбирать для такого ребенка роли и позиции, соответствующие его текущим мотивам, а также возрастным особенностям, интересам и потребностям и другим чертам его личности.

1. Своевременно, имея в виду «зону ближайшего развития» каждого подростка, подбирать ему роль и позицию, соответствующую его интересам и потребностям, причем делать это опосредованно, используя инструментарию сообщества (детское самоуправление и иные методы).

Для каждого подростка будет важно, если в текущей позиции, в которой он находится в сообществе, будут удовлетворяться его нынешние интересы, возрастные особенности, склонности, черты характера (темперамент, темп деятельности и т.д. и т.п.). При таком подходе результативность того, что делает подросток, будет выше, а, следовательно, и удовлетворённость подростка собственной деятельностью – больше. При выборе позиции и действий, соответствующих «зоне ближайшего развития» подросток будет чувствовать удовлетворение от освоения новых задач, новых способов их решения, новых действий в рамках общей деятельности.

2. Стремиться делать так, чтобы в деятельности каждый подросток сталкивался с новыми для него задачами, решение которых ему бы обеспечивало «ситуации успеха», помогающие повысить уверенность и способствующие личностному росту.

Ситуация успеха для одного подростка, придает ему сил, уверенности в себе и желания заниматься и далее той деятельностью, в которой он обрел успех. Причем данная уверенность не привязана конкретно к данной деятельности, а распространяется за её пределы. Так, подросток, который успешно сыграл главные роли в нескольких спектаклях в дальнейшем будет чувствовать себя уверенно не только на театральной сцене, но и в потенциально возможных схожих ситуациях – публичное выступление, общение с группой сверстников и т.п.

3. Делать так, чтобы ребенок чувствовал себя в защищенной, безопасной, комфортной и дружелюбной среде, где ему рады и стремятся заботиться о нем.

Ощущение безопасной и комфортной среды – ключевое ощущение для развития личности. В ситуации небезопасной и некомфортной среды актуализируются защитные механизмы, которые тормозят процесс развития, точнее осуществляя развитие лишь в одном направлении – в направлении совершенствования механизма защиты от опасности. Поэтому для развития личности в различных направлениях актуально формирование безопасной и комфортной среды.

Забота – также ключевое понятие, важное для развития личности в детском сообществе. Фактору заботы посвящены многочисленные работы И.П. Иванова [81], [83], [85]. Забота по И. П. Иванову «...выступает как педагогическая цель-ценность, формирующаяся в воспитательной системе, и как фактор, объединяющий людей на уровне субъект-субъектных отношений и ставящий каждого в активную позицию в самовоспитании; то есть эта категория имеет как стратегический, так и тактический аспекты и может получать развитие в изменяющихся социально-экономических условиях...» [83].

В общем и целом, объединяя позицию педагога в детском сообществе, потребности ребенка и задачи социально-значимой деятельности можно сформулировать принципы, на которых должна строиться социально-значимая

деятельность детского сообщества для обеспечения наиболее высокой результативности в его воспитывающей деятельности.

Первым из таких принципов становится принцип **конечной ответственности**. Для описания принципа важно ввести понятие «ответственность» и сформулировать связь ответственности с развитием личности.

В рамках данного исследования под ответственностью мы будем понимать под ответственностью принятие индивидом на себя риска и результатов собственной деятельности при выполнении каких-то действий в рамках осуществляемой деятельности.

Действительно, чем младше ребенок, тем меньше он несет ответственность за свои действия в силу отсутствия способности, знаний, навыков как влияния на результаты, так и исправления последствий. Постепенно, в процессе взросления, все больше ответственности ложится на него самого. Однако в связи с переходом к «помогающему» стилю обращения с детьми в современном обществе формируется ситуация стремления взрослых не передавать ответственность ребенку, а сохранять её за собой. Вот как характеризует современный «помогающий» стиль взаимоотношений взрослых и детей сам Ллойд де Моз:

«Помогающий стиль (с середины XX века). Этот стиль основан на допущении, что ребенок лучше, чем родитель, знает свои потребности на каждой стадии развития. В жизни ребенка участвуют оба родителя, они понимают и удовлетворяют его растущие индивидуальные потребности. Не делается совершенно никаких попыток дисциплинировать или формировать «черты». Детей не бьют и не ругают, им прощают, если они в состоянии стресса устраивают сцены. Такой стиль воспитания требует огромных затрат времени, энергии, а также бесед с ребенком, особенно в первые шесть лет, потому что помочь ребенку решать свои ежедневные задачи невозможно, не отвечая на его вопросы, не играя с ним. Быть слугой, а не повелителем ребенка, разбираться в причинах его эмоциональных конфликтов, создавать условия для развития интересов, уметь спокойно относиться к периодам регресса в развитии – вот что

подразумевает этот стиль, и пока еще немногие родители со всей последовательностью испробовали его на своих детях. Из книг, в которых описываются дети, воспитанные в помогающем стиле, видно, что в итоге вырастают добрые, искренние люди, не подверженные депрессиям, с сильной волей, которые никогда не делают «как все» и не склоняются перед авторитетом» [70, с.239].

Однако исповедуя внешнюю сторону помогающего стиля, многие родители, тем не менее, не находят сил, времени и ресурсов на общение с ним, в связи с чем возникает ситуация гиперопеки. Гиперопека (в психологии также «гиперпротекция» – это стремление родителей принять на себя ответственность за состояние ребенка сверх необходимой меры.

Гиперопека подразумевает стремление родителей оградить ребенка от каких бы то ни было рисков и опасностей, принимая за него любые решения о его возможных действиях, планах, намерениях. Кроме того, она не дает возможности ребенку совершать свои собственные действия, инициатором которых является он сам, и, как следствие, не дает ему возможности столкнуться с результатами этих собственных действий, благодаря чему приобрести необходимый опыт. В своих работах по исследованию распространённости факта гиперопеки в современных семьях С.А. Капустин [89], [90] показал, что в семьях клиентов психологической консультации по детско-родительским проблемам основными стилями родительского воспитания были гиперопека и сверхтребовательность. Наблюдают этот факт и педагоги нашего объединения и дружественных нам коллективов.

В связи с этим формирование навыка нести ответственность за собственные поступки (а впоследствии в процессе взросления учиться нести ответственность за поступки других людей, включенных в зону ответственности человека) – крайне важная задача для формирования личности человека, а учитывая вышесказанное – весьма актуальная. Принцип конечной ответственности представляется нам инструментом, который работает именно в этом направлении.

Суть принципа конечной ответственности заключается в стремлении построить работу в ходе реализации социально-значимой деятельности так, чтобы

каждый ребенок был вынужден сам сталкиваться с последствиями собственных действий или бездействий, исключая, безусловно, вопросы, связанные с безопасностью для жизни и здоровья.

Так, например, при подготовке похода и ремонта походного снаряжения перед ним, важно, чтобы ремонтом палатки занимались именно те ребята, которые впоследствии будут в ней жить. Проявив небрежность или халатность (предположим, не зашив в палатке имеющиеся дырки) в походе ребята в первую же ночь столкнутся с необходимостью существовать в палатке с большим количеством комаров. И эта ситуация будет актуальной, пока дырки в палатке не будут зашиты.

Увы, часты случаи, когда привыкшие к повсеместной заботе и опеке взрослых, дети не стремятся решать проблемы самостоятельно, считая своей единственной функцией заявить об имеющейся проблеме взрослому, который в их понимании должен позаботиться о решении проблемы. Такая позиция формируется в мировоззрении ребенка как из-за того, что он привык, что так происходил, так и из-за того, что такую позицию ему могут транслировать родители.

В частности, автор однажды, готовясь к выходу с группой в дальний туристский поход, предложил одной из его участниц помочь с ремонтом снаряжения. На что получил ответ примерно следующего содержания: «А почему я должна этим заниматься? Мама говорит, что раз вы организуете поход, значит вы должны позаботиться о том, чтобы все было в порядке и в нормальном состоянии».

Как правило, дети, выросшие в такой среде и ситуации, впоследствии не соответствуют ожиданиям своих родителей, когда уже в биологически взрослом возрасте остаются инфантильными, не самостоятельными, не готовыми принимать решения и т.п.

Таким образом, для формирования ответственной, самостоятельной и готовой к будущей жизни личности важно создавать ситуации, в которых индивид сам будет сталкиваться с результатами своей деятельности. Точнее

сказать, ситуации будут возникать сами в ходе деятельности сообщества. Важно построить работу так, чтобы у ребят не было возможности переложить ответственность на кого-то другого. А взрослому – не брать на себя ответственность. Увы, это не всегда осознается родителями, а довольно часто и педагогами. Стремление сделать так, чтобы «дело не пострадало» и «ребята не расстроились» затмевают собой стремление научить ребенка быть ответственным и помнить о своих задачах по отношению к делу и сообществу.

Второй принцип – **принцип отсутствия иерархии** как принцип наличия ролей, определенных сообществом совместно вместо навязанных кем-то (взрослым или ребенком-лидером).

Наша жизнь в большинстве своём иерархична в рамках практически всех социальных институтов, в которых существует человек. Иерархия - порядок подчинённости низших звеньев к высшим, организация их в структуру типа «дерево»; принцип управления в централизованных структурах. Иерархия (от древнегреческого «Священное управление») преподносится нам как наиболее эффективный принцип формирования сообщества для достижения наивысшей результативности. Еще в древнейшие времена такой порядок сложился в большинстве структур, как наследуемый от природы (групповые сообщества животных иерархичны), однако современные исследования в сфере эффективности деятельности, показывают, что иерархичность управления, как правило, в большей степени уменьшает результативность деятельности, нежели ее повышает.

Одним из главнейших признаков иерархичности является делегирование возможности принимать решения снизу вверх (чем сложнее и ответственнее решение, тем более высоко оно должно приниматься). Такой принцип сосредотачивает возможность принятия большинства решений в руках наиболее высоко стоящих на иерархической лестнице людей. В бизнесе – это менеджеры высшего звена и совет директоров, в педагогике – директор школы, заместитель директора школы, педагог (но никак не ребенок).

Наоборот, чем ниже индивид находится на иерархической лестнице, тем меньше у него возможностей принимать решения (даже в рамках собственной деятельности). Так, рядовой сотрудник предприятия, столкнувшийся, допустим, с необходимостью поменять используемые им расходные материалы из-за их невысокого качества на аналогичные по цене, не может принять решение об этом самостоятельно, просто обратившись в отдел закупок и попросив сменить поставщика. Он вынужден обращаться к вышестоящему руководству, а то и к своему вышестоящему руководству, т.к. возможность принимать финансовые решения сосредоточена где-то наверху административной пирамиды. Такая ситуация лишает возможности сотрудника нести ответственность за то, что он делает, т.к. всегда есть возможность переложить её на руководство. Серьезные исследования в этой области были проведены Артуром Кёстлером в 1967 году, который ввел термин «Холакратия» как обозначение набора принципов управления, при котором не существует иерархической системы администрирования, а существует набор автономных и самодостаточных единиц, при этом зависимых от более крупного целого, частью которого они являются. Таким образом, холархия – это иерархия саморегулирующихся холонов, функционирующих одновременно как автономные целостные единицы и как зависимые части [187].

Такая система более эффективна по сравнению с традиционной пирамидальной системой управления не только в своей непосредственной результативности в основной деятельности, но и в деятельности воспитывающей, будучи применена к социально-значимой деятельности детского сообщества. Покажем это.

Построение управления деятельностью без привязки к иерархии в вопросах принятия решений строится на принципе, когда каждый имеет собственное поручение, дело и связанную с ним зону ответственности. Кроме того, ему делегировано право принимать решения в рамках своей зоны ответственности. Такой формат управления предполагает отказ от позиций руководителя как лица, принимающего большинство решений, в пользу позиции лидера, мотивирующего

сообщество на ведение деятельности. Прочие же задачи руководителя (переговорная, координационная, экономическая) распределяются между различными людьми (или группами людей), которые в состоянии их качественно исполнять. Такой формат управления получил в современном бизнесе название «бирюзовое» управление, а организации и бизнес-структуры, работающие таким образом, название «бирюзовые организации» [122]. Использование такого подхода в жизнедеятельности детских сообществ возможно, но с рядом ограничений, связанных с действующим законодательством, ограниченностью прав и возможностей детей, а также их возрастными особенностями. Однако если учитывать эти ограничения, применение подобного стиля управления деятельностью позволяет решать задачи воспитания ответственности и самостоятельности в рамках формирования личности много эффективнее, нежели при другом типе управления.

Построение управления социально-значимой деятельностью в этом случае выглядит так: при коллективном планировании определяются роли и задачи, соответствующие этим ролям. В рамках той или иной роли ребенок имеет возможность самостоятельно принимать окончательные решения по вопросу реализации решения своей задачи тем или иным путём. После осуществления того или иного этапа деятельности реализуется коллективное обсуждение, где каждый получает обратную связь по итогам своей деятельности для возможной коррекции её на последующих этапах.

Пример применения такой стратегии может быть иллюстрирован нижеследующим эпизодом из опыта детского общественного объединения «Пионерская дружина «Сигнальщики»».

В рамках туристско-краеведческого направления деятельности была запланирована и осуществлялась поездка в город Севастополь. По традиции, все поездки проходят с размещением группы коллектива в недорогих хостелах с возможностью самостоятельного приготовления пищи, кроме того, широко реализуется детское самоуправление: ребята занимают ключевые роли по организации тех или иных направлений поездки: казначей, заведующий

питанием, культуролог, фотограф и т.п. Культуролог, в частности, отвечает за содержательное направление программы: планирует экскурсионную деятельность, договаривается с музеями и иными объектами культуры о посещениях и т.п.

Кроме того, до начала поездки он выдает задания ребятам на подготовку устных экскурсий о тех памятниках и объектах культуры (домах, архитектурных памятниках, монументах), которые существуют в городе. Ребята готовят короткие рассказы и при передвижении группы по городу, когда она сталкивается с тем или иным памятником, кто-то из ребят делает короткое сообщение.

В один из первых дней поездки подросток-культуролог, формируя маршрут на предстоящий день, руководствовался стремлением как можно быстрее посетить все запланированные на этот день музеи, чтобы осталось побольше времени, чтобы погулять в парке вечером. Это привело к тому, что часть памятников, о которых ребята готовили сообщения, остались не посещенными, а ребята не сделали своих сообщений.

Вечером этого дня, при проведении обсуждения, эти ребята высказали свою негативную оценку работы культуролога, а большинство других ребят их поддержало. Таким образом, в последующие дни культуролог внимательно следил за тем, чтобы все запланированные на день сообщения были сделаны. Скорее всего, если бы ситуация решилась бы в первый день вмешательством взрослого, который указал бы культурологу на неоптимальность маршрута, данный подросток скорректировал бы маршрут согласно правкам взрослого, но вряд ли бы приобрел нужный опыт самостоятельного планирования с учетом интересов всех и каждого.

Безусловно, такое делегирование ответственности возможно и допустимо под внимательным контролем педагога, который остановит ситуацию в случае угроз жизни, здоровью (как физическому, так и психологическому). Так, в общественной организации «Московская городская пионерская организация» существует специальный документ, который называется «Об особых правах, обязанности и ответственности Инструкторов Пионерии», который

регламентирует ситуации, в которых взрослый может и должен вмешаться в деятельность детей, осуществляющих свои полномочия в рамках своих поручений.

В частности, положения документа звучат так: «...Инструктор имеет право и обязан в процессе проведения пионерского дела наложить запрет на любое решение органов самоуправления, если оно представляет угрозу жизни и здоровью пионеров или других людей....», «...В МГПО (её организациях и коллективах) начальники (старшие инструктора), руководители выездных сборов, ЛПА, турслётов, походов, поездок, военно-спортивных и иных ролевых игр и пионерских дел с риском для жизни, проводимых как в городе, так и на выезде, а также Инструкторские (Педагогические) Советы этих дел обладают правами по наложению взысканий на участников этих дел, вплоть до отстранения их от дальнейшего участия в деле и недопущения до участия в подобных делах в последующем, если вопросы нарушений касаются:

- проблем моральной или физической безопасности участников дела,
- злостного нарушения режима и правил проведения дела, что может привести к срыву дела и тяжёлым последствиям для его участников и для организации.
- злостного нарушения пионерских традиций и пионерского образа жизни».

Довольно любопытным в данном документе является перечисление случаев, в которых инструктор должен вмешаться, т.к. по сути во всех остальных случаях инструктор не вмешивается.

Применение этого принципа позволяет дать возможность подростку нести реальную ответственность перед своими товарищами за свою часть общего дела (в том числе координацию, кураторство, руководство и т.д. и т.п.)

Так, в руководимом автором детском общественном объединении «Пионерская дружина “Сигнальщики”» самоуправление реализуется не только через назначение ребят командирами советов дел, командирами отрядов и т.д. и т.п., но и через передачу им ответственности за те или иные участки деятельности. При этом ответственный подросток сам принимает решения о

целесообразности тех или иных действий в рамках своей зоны ответственности. Он, безусловно, может ошибиться (это нормально и естественно). Однако, во-первых, в коллективах такого рода (и в нашем тоже) существует традиция предварительных обсуждений (об этом далее, при формулировке принципа кругов обсуждения), а во-вторых, обратная связь в случае ошибки преподносится в максимально корректной форме, с учетом того, что принимать решения – это не просто.

Реализуя принцип отсутствия иерархии в детско-взрослом сообществе, педагогу важно избавиться от стереотипов, которые заставляют его брать принятие всех основных решений на себя. Даже финансовые решения в рамках деятельности могут принимать подростки. Так, в нашем коллективе каждый ребенок, отвечающий за то или иное имущество, направление деятельности или дело, может принять решение о ремонте имеющегося или приобретении необходимых комплектующих. При этом казначею дано право самостоятельно, ни с кем не советуясь, выделять по запросам ребят деньги в объеме, не превышающем 2 тысячи рублей (сумма индексируется). Ребята совершают необходимые для проведения дела покупки, отдавая казначею чек, а казначей заносит расходы в список. Все процессы происходят без участия взрослого, который лишь изредка (примерно раз в два месяца) заглядывает в таблицу прихода и расхода денежных средств. За все время существования коллектива, а точнее за время, в течение которого существует касса коллектива и ребенок, отвечающий за неё, не было ни одного случая злоупотребления своими возможностями и полномочиями в этом ключе. Были случаи потерь, забывчивости, но не злого умысла.

При этом принцип отсутствия иерархии не исключает существования традиционных для большинства организаций позиций – руководителей, командиров, начальников и т.п. С одной единственной поправкой – у них нет права на руководство и командование. Скорее их работу можно назвать координацией, курированием остальных, организаторской деятельностью.

Кроме того, принцип отсутствия иерархии предполагает смену ролей и поиск той роли и функции, которая будет наиболее адекватна личностным особенностям ребенка. Этот процесс в большинстве детских коллективов, с которыми работал и сталкивался автор, осуществлялся за счет развитой и работающей системы самоуправления, которую можно считать основным инструментом реализации предыдущего, этого и некоторых из последующих принципов.

Самоуправление – это подход, на котором строится деятельность детского коллектива. Самоуправление начинается не с формирования органов или выборов, как это часто бывает во многих школах, оно начинается с выбора деятельности или действий, организация которых будет делегирована детям (желательно реализуя принцип конечной ответственности).

Детское самоуправление в сообществе – мощное средство воспитания самостоятельности, субъектности, ответственности в том случае, если оно реализовано с опорой на деятельностный подход, на реальную (а не имитационную) насыщенность конкретными поручениями, задачами, делами, переданными ребенку.

Будучи для ребенка средством получения опыта социально значимого действия, приобретения опыта социально-значимых отношений детское самоуправление помогает развитию таких черт личности, как умение организовывать свою и чужую деятельность, уметь распределять силы и ресурсы, нести ответственность за полученные задачи, достигать намеченных целей, планировать свою и чужую работу, анализировать ее и подводить итоги, работать в составе сообщества.

Детское самоуправление (будучи организованным на разных уровнях: на уровне первичного звена в сообществе, на уровне всего сообщества, на уровне отдельного дела, выезда и т.п.) позволяет решить множество воспитательных задач, хотя и требует более серьезных и глубоких педагогических затрат, нежели, возможно, другие формы воспитывающей деятельности.

Говоря о самоуправлении (правда о школьном, ученическом, но особой роли это в данном случае не играет) Л. И. Новикова говорила: «Ученическое самоуправление есть там, где ребята ощущают себя хозяевами школы, ответственными за происходящие в ней события, где они проявляют инициативу и творчество в совершенствовании собственной жизни, стремятся к лучшей ее организации, где каждому есть дело до всех и всем есть дело до каждого...

Итак, ввести в школе самоуправление – это значит поставить всех детей в позицию организаторов школьной жизни, чтобы они чувствовали себя хозяевами и действовали как хозяева.

<..>

Когда мы хотим познакомиться с состоянием самоуправления в той или иной школе, начинать знакомство, видимо, надо не с вопроса «есть ли у вас органы самоуправления», а с таких: «Каковы те сферы деятельности, где они действуют самостоятельно?», «Каковы границы самостоятельности ребят в той или иной области?» «В какой степени они себя чувствуют хозяевами в школе?» [157, с.229].

Действительно, использование самоуправления влечет за собой постановку ребят в позицию организатора собственной деятельности и (возможно) деятельности других ребят, формирует высокую идентичность по отношению к сообществу, воспитывает субъектную позицию.

Самоуправление вовсе не обязательно связано с управлением кем-либо и постановкой ребенка в позицию командира, руководителя (хотя и это тоже). Самоуправление подразумевает выделение каждому ребенку своего поля ответственности, своей зоны (в соответствии с его возрастными и личностными особенностями). Наличие такой зоны ответственности повышает статус ребенка в глазах своих сверстников и самого себя. Он отвечает за что-то и это важно для него, потому что он обретает в этом чувство собственной нужности и значимости не просто так, а потому что он чем-то может помочь своим товарищам, сделать их жизнь лучше.

В течение многих лет самоуправление в нашем коллективе обрело самые разнообразные формы, проникая не только в повседневную жизнь коллектива, но и в дела и выезды, а также длительные выездные лагеря. Так, в традиционном, проводимом нами уже более 20 лет лагере актива существуют профильные отряды, каждый из которых несет ответственность за ту или иную часть жизни лагеря. Например, «Фото», «Видео», «Костюмы» и т.п.

Нетрудно догадаться, что отряд «Фото» обеспечивает фотосъемку дел и событий, отряд «Видео» - видеосъемку... Каждому ребенку педагоги подбирают дело в зависимости от его способностей и возможностей, но главное, чтобы это дело было важным и ценным для отряда, а лучше для всех участников лагеря. Так, в течение нескольких лет в лагере в отряде «Свет», который отвечал за работу со световой аппаратурой, было поручение «Фонарщик», в обязанности которого входило каждый вечер включать рубильником фонари на территории лагеря, а каждое утро выключать. Как правило, на роль «фонарщика» выбирали наиболее младших членов отряда. Если фонарщик забывал зажечь свет, то после творческого дела все вынуждены были испытывать неудобства от передвижения по темному неосвещенному лагерю. К сожалению, поручение исчезло после приобретения лагерем системы автоматического включения фонарей с наступлением темноты. Исчезла ситуация, имеющая богатый воспитательный потенциал.

Так или иначе, принцип отсутствия иерархии реализуется через ролевую структуру деятельности, где каждому ребенку подбирается постоянная или временная (чаще временная) роль, соответствующая его зоне ближайшего развития, интересам и возможностям. Далее при необходимом педагогическом сопровождении ребенок реализует действия, требуемые в рамках этой роли, а впоследствии, возможно, получает новую роль в рамках своего личностного и профессионального роста в рамках ведущейся сообществом социально-значимой деятельности.

Принцип максимальной открытости и информированности при котором каждый знает, что происходит и может на это повлиять.

Традиционно в большинстве сообществ информация, характеризующая деятельность и отдельные её аспекты является доступной далеко не всем субъектам данной деятельности. Чаще всего объем доступной информации коррелирует с тем уровнем, на котором в иерархической структуре субъектов деятельности находится индивид. Так, руководителю доступна вся информация о деятельности, его заместителям чуть меньшая, а рядовым участникам – только та, информация, которая необходима для работы.

Как правило, в большинстве детско-взрослых сообществ, часть информации тоже остается уделом взрослых. В основном это финансовая информация, информация о педагогических вопросах, о стратегиях развития сообщества и деятельности и т.п.

Вынося за скобки информацию педагогического характера, касающуюся личных особенностей членов сообщества, стоит сказать, что использование максимально открытого подхода ко всей остальной информации помогает формировать субъектную позицию подростка. Так, будучи ознакомленным с информацией (которая, возможно, лично самого ребенка не касается, а если касается, то косвенно) он ощущает причастность к всем процессам, происходящим в коллективе, повышает свою идентичность по отношению к сообществу, обретает большее понимание всех процессов, которые происходят в сообществе и процессов, связанных с социально-значимой деятельностью сообщества.

Доказательство результативности этого принципа проще вести «от противного». Как правило, существование той или иной «закрытой» информации в различных сообществах объясняют профилактикой негативных отношений между членами сообщества. Так, например, во многих бизнес-структурах существует культура закрытости сведений о заработной плате любого из сотрудников. Считается, что сведения о доходах другого лица могут сформировать зависть и спровоцировать нездоровую конкуренцию. Однако, сталкиваясь с фактом закрытости информации, любой человек, как правило,

испытывает ощущение разочарования, причиной которого является ощущение, что ему не доверяют.

Доверие – ключевое понятие принципа открытости и информированности. Исходя из посылок Л.С. Выготского о формировании индивида средой, можно утверждать, что доверие формирует стремление быть честным, оправдывать это доверие.

Примерами, иллюстрирующими применение данного принципа на практике, могут стать уже упоминавшиеся нами коллективы, руководимые А.С. Макаренко, в которых финансово-хозяйственная деятельность являлась открытой, а все характеризующие её сведения – общедоступными.

Такой подход не только позволял каждому ощущать доверие со стороны коллектива, но и позволял обойтись без излишних негативных воздействий: действительно, плохо работавшая бригада не нуждалась в отдельном внушении: сам факт общеизвестности снижения их вклада в общее дело уже являлся воспитывающим.

Одним из исключений при применении принципа открытости и информированности является работа с информацией личного характера. Сообщество, реализующее воспитательную функцию по отношению к своим членам, как правило, насыщено такой информацией, которую подростки сообщают как своим товарищам, так и взрослым, в надежде получить поддержку, совет, ответ на волнующий их вопрос. При работе с такой информацией принцип открытости не применим, наоборот, важно следовать принципам педагогической этики, согласно которой делиться информацией личного характера с третьими лицами возможно лишь с согласия источника.

Принцип открытости должен применяться к деятельности и характеризующим её параметрам. Так, как уже говорилось в нашем исследовании, в детском общественном объединении «Пионерская дружина “Сигнальщики”» существует правило публично оглашать все важные моменты из жизни и деятельности коллектива, вне зависимости от того, какое количество ребят они напрямую затрагивают.

События позитивного характера в такой ситуации помогают порадоваться за товарищей, испытать гордость за них. События негативного характера формируют чувство сопереживания, эмоциональный интеллект, эмпатию, учат готовности помогать товарищам, оказавшимся в сложной ситуации. Нейтральные события – помогают чувствовать себя членом сообщества, формируют чувство причастности ко всем событиям сообщества, а не только к тем, в которые вовлечен сам подросток.

И так или иначе, но информация о всех событиях повышает идентичность подростка по отношению к сообществу.

Отсутствие каналов, через которые каждый член сообщества получает исчерпывающую информацию о происходящем, сразу приводит к появлению слухов, толков, домыслов, сплетен, которые могут возникать в самых причудливых формах, зачастую не самых позитивных.

Принцип включенности в обсуждение – чем важнее для сообщества проблема – тем больше людей должны быть вовлечены в ее обсуждение вне зависимости от статуса.

Обсуждение деятельности – значимый фактор повышения её результативности. Регулярные коллективные осмысления, происходящие в процессе диалогов, принятие групповых решений оказывают сильное влияние на повышение результативности группы в деятельности. Об этом, в частности, написано большое количество работ в области бизнеса и социальной психологии [9], [60], [113], [186].

Существует большое количество инструментов организации группового общения, помогающих его структурировать и прийти к нужному для группы результату. В частности, можно назвать такие широко известные технологии как «метод мозгового штурма», «метод шести шляп» и другие.

Вместе с тем достаточно важно для группы понимать в каких случаях обсуждения повышают результативность, а в каких, наоборот, понижают. Действительно, многие группы стремящиеся к демократии и пытающиеся решать все (или большую часть) вопросы коллегиально, учитывая мнение всех, рано или

поздно сталкиваются с ситуацией, когда это начинает требовать большого количества времени, которое приходится тратить в ущерб времени, выделяемого, собственно, на саму деятельность.

Решением данной проблемы в детских сообществах может и должен стать принцип кругов обсуждения, который, в совокупности с принципом отсутствия иерархии, помогает структурировать обсуждения и принятия решений, оказывая при этом важное влияние на воспитательную результативность сообщества.

Суть принципа заключается в том, что уровень задачи так или иначе диктует уровень обсуждения. Рассматриваемый до этого принцип отсутствия иерархии определяет, что у каждого в сообществе есть своя зона ответственности, сообразная возрасту, способностям, возможностям и интересам. Каждая зона ответственности, безусловно, периодически требует принятия тех или иных решений с ней связанных. Даже самая простейшая с точки зрения взрослого зона ответственности – хранение канцтоваров – требует принятия решений. Что хранить вместе, а что отдельно. Как делить канцтовары на средства текущего пользования и стратегический запас. Как поддерживать порядок среди них и т.п.

С точки зрения принципа отсутствия иерархии индивид, в чьей зоне ответственности находится задача сам принимает решения в рамках этой зоны ответственности. Однако иногда решения могут быть непростыми, затрагивающими не только его самого, но и других людей, а возможно, и все сообщество. Кроме того, возможные последствия решений могут быть достаточно значимыми для всего сообщества. В этом случае стоит руководствоваться принципом кругов обсуждения. Принцип предлагает масштабировать обсуждение проблемы в зависимости от того насколько большое количество людей с ней связано и насколько далеко идущими будут последствия.

Так, небольшие проблемы в рамках своей зоны ответственности ребенок может решить сам. При необходимости ответить на вопросы, касающиеся чуть более сложных задач своей зоны ответственности – может посоветоваться с другом или старшим товарищем. При еще большем усложнении задачи – привлечь к обсуждению микрогруппу, членом которой является. Ну и, наконец, в случае

решения сложной задачи, последствия решения которой затрагивают всё сообщество, он может привлечь к обсуждению всех его членов.

Действительно, вовлечение в обсуждение ребят в той ситуации, когда решение напрямую определяет ту или иную сторону их жизни, очень важно для формирования их субъектной позиции и способности управлять собственной жизнью, поэтому чем больше таких ситуаций будет возникать, тем лучше для результатов воспитания.

В качестве примера можно припомнить ситуацию из опыта А.С. Макаренко, которому в определенный момент его трудовой деятельности предложили объединить коллектив своей колонии с коллективом колонии в Куряже, к тому моменту полностью морально разложившимся.

Решение, безусловно было невероятно трудным, т.к. степень риска была очень высока. Макаренко справедливо опасался, что его воспитанники к тому моменту только совсем небольшое время прожившие новой жизнью без уголовщины и дворовых привычек, столкнувшись с ними снова, очень быстро их вспомнят. Риска добавляло численное соотношение колоний: 400 куряжан против ста с небольшим горьковцев.

Понимая высочайшую степень важности решения, Макаренко не принимает его в одиночку, хотя, казалось бы, это было бы логично – он же директор. И даже не решает это на педагогическом совете или совете командиров – сложившихся к тому времени коллегиальных органах управления колонией. Это предложение, как важнейший вопрос дальнейшей жизни и судьбы всего коллектива, выносится на общее собрание. Вот как это описывает сам Макаренко:

«...Общее собрание колонистов, как и все собрания в последнее время, сдержанно-раздумчиво выслушало мой доклад. Делая его, я любопытно прислушивался не только к собранию, но и к себе самому. Мне вдруг захотелось грустно улыбнуться. Что это происходит: был ли я ребенком четыре месяца назад, когда вместе с колонистами бурлил и торжествовал в созданных нами запорожских дворцах? Вырос ли я за четыре месяца или оскудел только? В своих словах, в тоне, в движении лица я ясно ощущал неприятную неуверенность. В

течение целого года мы рвались к широким, светлым просторам, неужели наше стремление может быть увенчано каким-то смешным, загаженным Куряжем? Как могло случиться, что я сам, по собственной воле, говорю с ребятами о таком невыносимом будущем? Что могло привлекать нас в Куряже? Во имя каких ценностей нужно покинуть нашу украшенную цветами и Коломаком жизнь, наши паркетные поля, нами восстановленное имение?

Но в то же время в своих скупых и правдивых контекстах, в которых невозможно было поместить буквально ни одного радужного слова, я ощущал неожиданный для меня самого большой суровый призыв, за которым где-то далеко пряталась еще несмелая, застенчивая радость...

Однако, когда я кончил доклад, все смотрели на меня озабоченно и серьезно.

– А какое ваше мнение? – крикнул кто-то.

– А я так, как вы...

....

– Мы должны считать просто, – продолжал Лапоть, – с нашей стороны колония Горького, а с ихней стороны кто? Никого нет!

Лапоть кончил. Колонисты закричали:

– Правильно! Едем, и все! Пусть Антон Семенович пишет в Наркомпрос!

Кудлатый сказал:

– Добре! Ехать, так ехать. Только и ехать нужно с головой. Завтра уже март, ни одного дня нельзя терять. Надо не писать, а телеграмму, а то без огорода останемся. И другое дело: без денег ехать все равно нельзя. Двадцать тысяч чи сколько, а все равно нужны деньги.

– Голосовать? – спросил Лапоть моего совета.

– Пусть Антон Семенович скажет свое мнение! – крикнули из толпы.

– А ты не видишь, что ли? – спросил Лапоть. – А для порядка все равно нужно. Слово Антону Семеновичу.

Я поднялся перед собранием и сказал коротко:

– Да здравствует колония имени Горького!..

Через полчаса новый старший конюх и командир второго отряда Витька Богоявленский выехал верхом в город.

А в шапке у него депеша:

«Харьков Наркомпрос Джуриной».

Настойчиво просим передать Куряж нам возможно скоро обеспечить посевную смета дополнительно.

Общее собрание колонистов». [140, т. 1, с. 108]

Трудно представить, чтобы кто-то из нынешних руководителей образовательных организаций, принимая решение об объединении, советовался со всем коллективом своих воспитанников. Однако это мощнейший инструмент воспитания, который, во-первых, учит принятию решений, а во-вторых, серьезным образом оказывает влияние на формирование идентичности, сопричастности с сообществом.

Безусловно, в любом сообществе есть участники, которые обладают более серьезным опытом и могут озвучить более значимые для процедуры принятия решения вещи. Однако даже просто присутствие менее опытных ребят в такой ситуации оказывает на них положительное воспитательное воздействие: они слышат своих более опытных товарищей и приобретают опыт уважительной и конструктивной групповой дискуссии. Повышается их уважение и доверие по отношению к лидерам сообщества, они чувствуют, что те от них ничего не скрывают и готовы доверять им. Что их мнение учитывается и при финальном голосовании их голос тоже будет засчитан. Это всё факторы, которые формируют субъектную позицию и способствуют укреплению уверенности в себе, самостоятельности и независимости.

Довольно часто, педагоги, применяющие принцип включенности в обсуждение в совокупности с принципом отсутствия иерархии, сталкиваются с отсутствием готовности к принятию решений у детей и подростков. Понимая, что принятие любого решения, влечет за собой ответственность, ребята боятся брать её на себя и стремятся переложить её на взрослого. Однако принцип

включенности в обсуждение позволяет распределить ответственность между несколькими членами сообщества и таким образом уменьшить чувство вины, возникающее в случае провала после неудачного или неверного решения.

Кроме того, умение советоваться с товарищами, принимать их точку зрения, не заикливаться только на своей позиции – важные качества, которые повышают уважение младших членов сообщества по отношению к старшим, а старших по отношению к лидерам и педагогам.

Для руководителей и педагогов же такой принцип – важный фактор профилактики стресса и профессионального выгорания, т.к. в силу уровня их ответственности, постоянное принятие важнейших решений, от которых зависит жизнедеятельность сообщества – мощный стрессогенный фактор, который часто приводит к негативным для педагога последствиям. Возможность обсуждения с коллегами и всем сообществом, позволяет рассмотреть различные точки зрения на проблему и распределить ответственность между наиболее старшими и опытными членами сообщества.

Принцип постоянного поиска цели. Сообщество как живой организм, который развивается и каждый раз осмысляет свою цель на данном этапе своей жизни.

Как правило, все сообщества создаются с определенной целью, которая изначально является целью создателя. В формальных структурах (юридически оформленные организации: союзы, организации, объединения и т.п.) такие цели закреплены на бумаге в нормативных документах (уставы, положения и т.п.). Однако опыт показывает, что в большинстве случаев у отдельно взятых сообществ цель чаще всего трансформируется (возможно в некоторых установленных пределах, ограниченных ценностями сообщества), при этом трансформация чаще всего связана с ростом и развитием сообщества (а может и с деградацией), которые связаны с изменением мировоззрения и мироощущения лидеров сообщества и его членов.

Довольно часто детские воспитательные сообщества создаются с практической утилитарной целью педагога-руководителя: достичь определенных

результатов деятельности. Такие цели могут быть как поставлены свыше руководством («Надо, чтобы у школы была своя газета») или являются собственной целью педагога («Хочу, чтобы у школы была своя газета»).

Но при разворачивании деятельности и её масштабировании эти цели могут трансформироваться в самых различных направлениях. При повышении воспитательной мотивации педагога, цель достижения высоких результатов деятельности может отойти на второй план, а на первый – цель повышения воспитательных результатов сообщества.

Возможны и другие случаи, скажем, успешность в результатах собственно деятельности может привести к стремлению продолжать повышать свой уровень и перейти в статус профессионалов. Так, автору известен случай, когда школьный драматический кружок, возникший в Москве в 1970-е годы, вырос во взрослый, вполне профессиональный театр, ныне работающий в Москве. Его руководитель, в прошлом школьный педагог, с безусловно высокой воспитательной мотивацией, выбрала иной путь развития и вместо трансформации своего сообщества в воспитательное реализовала его трансформацию в профессиональное.

Жесткая заданность целей сверху возможна, но в этом случае возможны ситуации, когда трансформирующиеся цели педагога могут в какой-то момент перестать отвечать жестко заданным целям и педагог теряет мотивацию к работе с сообществом. В случае, если этот педагог является безусловным лидером сообщества, а сообщество еще недостаточно развито, чтобы какое-то время существовать самостоятельно после его ухода, то такая ситуация может привести к печальным последствиям.

Проще выражаясь, педагог может прийти к позиции «Мне это больше не интересно», т.к. данные задачи, определяемые жестко заданными целями, перестают быть для него профессиональным вызовом.

Увы, но такие ситуации чаще всего и являются причиной гибели или распада детско-взрослых сообществ, сформировавшихся по принципу общности интересов к той или иной совместной деятельности. Частенько это может становиться весьма травмирующей ситуацией для детей-участников сообщества,

которые не могут понять, почему взрослый, который некоторое время назад был вдохновлен и вместе с ними обсуждал деятельность и её результаты, больше не заинтересован в этом.

Способ профилактики подобных проблем – не задавать жестко цель сообщества сверху (и даже изнутри, закрепляя её во внутренних документах коллектива). Исключением могут быть только широко поставленные цели, которые можно скорее отнести к ценностям. Например, у движения юных коммунаров цель декларировалась крайне широко: «Наша цель – счастье людей. Мы победим. Иначе быть не может». Такая цель никак не регламентировала способы и рамки её достижения и в конечном итоге могла включать в себя всё что угодно – от экологического просвещения до семейного воспитания – счастье людям можно нести весьма по-разному.

Кроме того, для членов сообщества не менее важно, чем для педагога-руководителя понимание того, зачем мы собрались вместе. И обсуждение этого вопроса «по-честному» без притворства и попыток говорить на «детском языке» серьезно повышает уважение ребят к педагогу и их идентичность по отношению к сообществу.

Так, в своем публицистическом труде «Струна и люстра» известный педагог, создатель детского отряда «Каравелла» (который в полной мере соответствует нашему представлению о сообществе, занимающемся социально-значимой деятельностью) В.П. Крапивин пишет об изменении своих личных целей и целей сообщества (приведенный текст весьма иллюстративен):

«...Надо в конце концов, чтобы люди с творческим началом, с ощущением, что доброта и товарищество – главные человеческие ценности, с пониманием, что лишь всеобщими усилиями, без вражды, мы сможем уцелеть на нашем земном шарике и построить мир, который даст людям ощутить максимальную радость жизни и приобщение к вечности – чтобы эти люди оказались сильнее.

А сделать это можно лишь при всеобщем содружестве.

А содружество начинается с детства.

Не могу похвастаться, что на первом этапе создания своей «Каравеллы» я был озадачен упомянутыми выше глобальными проблемами. Приходилось решать вопросы весьма скромные по масштабу и весьма практические. Например, отучить мальчишек от дурацкой привычки – подскочить к однокласснику или приятелю-соседу со спины, опрокинуть, дать пинка и отпрыгнуть с обрадованным хихиканьем. Вроде бы невинная забава («А чё, я просто пошутил!»), но были в ней зачатки вероломства и стремления отыграться за счет того, кто слабее.

Однажды я спросил прямо:

– Люди, а вы зачем ко мне ходите?

– А чё... Нам это... с тобой хорошо. Интересно...

– Этого, братцы, мало... – сказал я с умудренностью двадцатидвухлетнего наставника. – Надо для нормальной жизни, чтобы вам и друг с другом было интересно...

– А нам интересно!

– Надо, чтобы не только интересно, но и хорошо ...

– А нам хорошо!

– Врете вы! Вам хорошо, как дикарям, не умеющим цивилизованно относиться друг к другу. Сперва поиграли вместе, потом скушали...

– Гы-ы... А как это цви... ви...

И я стал понемногу объяснять...» [111, с.4].

Налицо попытка совместно с ребятами осознать суть и смыслы собственной деятельности. От простого интереса к делу и друг другу «Каравелла» прошла путь до одного из старейших детских отрядов в стране, вот уже много лет реализующих свою воспитательную функцию. На материале отряда защищено достаточно диссертаций, при этом цель отряда трансформировалась в ходе истории его развития, будучи осмысляемой и обсуждаемой вместе с ребятами.

Конечно, в случае отсутствия постоянной цели, есть риски и опасности трансформации воспитательного сообщества в нечто иное, но данный принцип уместно применять вместе с принципом опоры на ценности, который не позволяет сообществу утратить ценность своей воспитывающей деятельности.

Цель сообщества возникает в процессе осмысления членами деятельности сообщества и эволюционирует вместе с глубиной этого осмысления.

Принцип опоры на ценности. У сообщества есть свои ценности, которые рождаются в процессе коллективного обсуждения. «Ценность — это одна из основных понятийных универсалий в системе философских и гуманитарных дискурсов, обозначающая в самом общем виде, во-первых, положительную или отрицательную значимость какого-либо объекта или явления действительности, в отвлечении от его экзистенциальных и качественных характеристик (предметные ценности), во-вторых, нормативную (оценочную) сторону явлений общественного сознания (субъектные ценности)» [168]. Ценность в сообществе подчеркивает и выделяет те значимые категории и отношение к ним, которые важны для данного сообщества. Ценности – это фундамент, на котором строится деятельность. Ценность определяет стратегию нравственного выбора в той или иной ситуации неопределенности. Выбранные сообществом ценности помогают всем его членам делать выбор, одобряемый сообществом, т.к. он совпадает с принятыми в нем нормами поведения. Как правило, развитые сообщества, осознанно или неосознанно, но транслируют свои ценности своим старым и новым членам и делают это либо целенаправленно, либо спонтанно, в ходе тех или иных поведенческих проявлений.

Так, руководитель, который выбирая между возможностью уволить ряд сотрудников и тем самым понизить прибыль компании и возможностью уменьшить прибыль компании, но сохранить персонал, выбирает увольнение – демонстрирует всем своим коллегам, что в данной компании люди не являются ценностью.

Директор школы, который кричит на своих коллег и учащихся, унижая и оскорбляя их, демонстрирует что в этой школе ценностью не является уважение к личности (пусть даже в вестибюле школы крупными буквами написано обратное). Ценности проявляются в поведении, и декларация ценностей не заставляет их работать. Принятие ценностей новыми членами сообщества возможно лишь при постоянной демонстрации в поведении этих ценностей более опытными

старожилами. Для воспитательной результативности сообщества и профилактики риска имитации воспитательной деятельности крайне важно наличие ценностей гуманистической направленности, которые проявляются в поведении опытных членов сообщества, причем как публичном, так и непубличном. Если публичное поведение членов сообщества отличается от непубличного, возникает явление т.н. «социальной диглосии» (термин Д. Димке) . «Диглоссия (от др.-греч. Δυο — «два» и γλῶσσα/γλῶττα — язык) — особый вариант билингвизма, при котором на определённой территории или в обществе сосуществуют два языка или две формы одного языка, применяемые их носителями в различных функциональных сферах». Проще говоря, в публичном поле доминирует позитивно окрашенное отношение к ценностям в высказываниях, а в непубличном поле – негативно окрашенное, кроме того, поведение в непубличном поле отличается от поведения в публичном.

Для избегания этой ситуации рекомендуется постепенное формирование ценностей сообщества, достигаемое путем регулярных публичных обсуждений, в которых та или иная ценность является результатом глубокой рефлексии и, как правило, результатом осмысления тех или иных практических ситуаций, в который сообщество при помощи педагога-модератора сумело осознанно прийти к необходимости наличия той или иной ценности в сообществе.

Результаты опытно-экспериментальной работы оценивались на всем её протяжении при помощи:

- включенного наблюдения, в ходе которого была получена информация о развитии как всего коллектива, так и его воспитанников. Данное наблюдение за воспитанниками нашего объединения – основой базы исследования – осуществлялось с момента прихода их в сообщество вплоть до выпуска (11 класс) и далее (для некоторых – вплоть до 30 лет);

- нарративного анализа текстов самоанализов выпускников объединения (всего 127 текстов, общим объемом 2540 страниц), фиксирующих результаты рефлексии собственного опыта жизнедеятельности в объединении, что тоже позволяло оценивать их личностный рост;

- работы с текстами статей во внутренней газете коллектива (выпускалась с 2005 по 2017 года, всего 59 выпусков, общим объемом 2124 страницы), в которой ребята публиковали заметки различной тематики;

- регулярных педагогических консилиумов (не реже 1 раза в 2 месяца), на которых педагоги сообщества обсуждали развитие коллектива и личностный рост его воспитанников;

- периодических психологических исследований (анкетирования, социометрия).

Заметным итогом внедрения модели и принципов социально-значимой деятельности стала существенно более высокая результативность детского общественного объединения «Пионерская дружина «Сигнальщики», которая выразилась в ряде параметров, а именно (далее мы подробно рассмотрим эти параметры и их изменение):

В сфере показателей роста объединения как коллектива:

- динамика численности коллектива;
- сплочение коллектива (на основании анализа индекса групповой сплоченности);
- готовность коллектива оперативно реагировать на изменение внешних условий, новых обстоятельств;
- готовность коллектива брать на себя и реализовывать всё более сложные задачи;
- усложнение и углубление организационной структуры коллектива с целью обеспечения потребностей роста наибольшего количества участников как организаторов.

В сфере совместной социально-значимой деятельности:

- расширение и увеличение видов деятельности;
- повышение уровня сложности и целей деятельности;
- достижение практически во всех видах деятельности всё более новых и сложных целей;

- передача всё большего количества процессов под организаторский контроль подростков.

В сфере развития личности участников объединения:

- развитие организаторских способностей подростков, готовности брать на себя и успешно реализовывать всё более сложные организаторские роли;

- повышение самостоятельности подростков;

- профессиональное самоопределение подростков в сферах, с которыми они познакомились в объединении;

- нравственный рост ребят, который наблюдается через их поведение в ситуациях нравственного выбора (в пользу гуманистических ценностей).

Остановимся на этих результатах подробнее, опишем их, а также методы, при помощи которых данные результаты были выявлены. Первый показатель, который мы анализировали, – это численность участников объединения и педагогов. Кроме того, анализировалось количество участников и педагогов летнего лагеря, поскольку этот лагерь – одно из ключевых дел коллектива. Динамика изменения численности нашла своё отражение в таблице 3.

Таблица 3 – Динамика изменения численности членов объединения

Год	Численность детей-участников лагеря	Численность инструкторов лагеря	Примерная численность дружины	Численность инструкторов дружины
2008	24	10	16	4
2009	50	11	18	5
2010	39	14	14	5
2011	52	13	22	6
2012	86	22	21	6
2013	101	23	22	7
2014	121	21	24	8
2015	123	21	38	11

2016	150	25	39	12
2017	153	24	41	13
2018	158	27	55	13
2019	165	26	60	14
2020	120	22	65	15
2021	118	23	70	15
2022	167	27	75	15

Примерно одинаковое количество участников летнего лагеря в период 2016-2022 гг. обусловлено мощностью базы ДОЛ «Луч», где в эти годы проходил летний лагерь коллектива. Некоторый спад в 2020 и 2021 гг. связан с требованиями СапПин о частичной заполняемости ДОЛ в эти годы в связи с ковидными ограничениями.

Хотя показатели роста численности коллектива, по-видимому, говорят о привлекательности его и организуемой в нем деятельности для участников, анализу подвергалась и внутренняя жизнь коллектива. Так, в период 2019-2022 гг. в коллективе проводились социометрические исследования, одним из результатов которых стал показатель коэффициента групповой сплоченности (таблица 4).

Таблица 4 – Показатель коэффициента групповой сплоченности

	2019	2020	2021	2022
$K_{гс}$	0,55	0,62	0,67	0,73

За последнее десятилетие в коллективе произошло усложнение текущих видов деятельности и появление новых. Очевидно, что для этого потребовалось приобретение участниками коллектива (как педагогами, так и ребятами) новых навыков и знаний, как прикладных, так и организаторских. В частности, в рамках театрального направления коллектив стал ежегодно выпускать 1-2 полномасштабных спектакля, продолжительностью от 1 часа, в которых

задействовано в тех или иных ролях (не только актерских, но и обеспечивающих) от 10 до 30 подростков. Некоторые из таких спектаклей стали участниками театральных фестивалей, вывозились на гастроли в другие города.

Увеличилось количество, сложность и протяженность туристских походов коллектива. Так, если в 2008-2011 гг. коллектив совершал в среднем 1 длительный летний поход (продолжительностью более 5 дней и протяженностью маршрута более 80 км), то с 2013 года в коллективе появился еще один вид туризма – горный. Ребята стали совершать не только водные походы (а именно этот вид туризма исторически начал развиваться в дружине), но и горные. В настоящий момент в последние несколько лет коллектив стабильно совершает летом 4 похода (как правило, 2 горных и 2 водных), причем категоричность этих походов растет. Так, летом 2022 года в нашем коллективе впервые прошел горный поход 2-ой категории сложности, летом 2023 года пройдет водный поход 3-й категории сложности. С 2018 года участники коллектива ежегодно стали принимать участие в различных туристских соревнованиях и занимать там призовые места.

Отдельным направлением работы педагогов и нашего анализа стало развитие личности участников коллектива, а именно воспитательный результат. Этот результат оценивался нами при помощи длительных (лонгитюдных) включенных наблюдений (которые начинались в момент прихода участника в коллектив (обычно 5-7 класс), а завершались или в момент его выпуска (11 класс) или ведутся по настоящее время, если участник остался в коллективе в роли педагога-инструктора. Постепенное включение ребят в совместную социально-значимую деятельность сначала на уровне зрителя, потом участника, потом организатора несложной, а впоследствии и сложной деятельности, в подавляющем большинстве случаев помогало формированию у них ответственности, целеустремленности, выдержки, умения расставлять приоритеты, выстраивать деловое взаимодействие.

Еще одним инструментом оценки развития личности членов коллектива стали выпускные самоанализы. В последний год своего пребывания в детской

части коллектива все выпускники в ДОО «Пионерская дружина “Сигнальщики”» пишут самоанализ – развернутые ответы на вопросы о цели их прихода в организацию, о причине нахождения в коллективе, а также воспоминания и впечатления о делах коллектива.

Задача любого возраста – своевременно и качественно пройти данный этап развития, приобрести возрастные новообразования и избежать риски развития личности, а это возможно в рамках ведущей деятельности, удовлетворяя потребности возраста. Для подростков это общение со сверстниками (Л.С. Выготский), деятельность общения в процессе обучения и труда (Д.Б. Эльконин), общественно-полезная деятельность (В.С. Мухина). Основные направления развития подростков – это: 1) пубертатное развитие (реконструкция телесного образа Я и построение половой идентичности; переход к взрослой генитальной сексуальности), 2) когнитивное развитие (развитие способности к абстрактному мышлению, расширение временной перспективы, 3) преобразования социализации, которые проявляются в том, что влияние семьи постепенно заменяется влиянием группы сверстников, выступающей источником референтных норм поведения и получения статуса, (освобождение от родительской опеки, постепенное вхождение в группу сверстников, 4) становление идентичности.

В деятельности подростка в детском общественном объединении актуализируются все направления. Если это так, то выпускники в своих самоанализах должны выделять как привлекательную ту деятельность, в результате которой возникают новообразования подросткового возраста, о которых писали Л.С. Выготский (чувство взрослости, развитие интеллектуальной деятельности, воображение, фантазия, рефлексия, самосознание), Д.Б. Эльконин (усвоение моральных норм, контролирование своего поведения и проектирование его на основе моральных норм), В.И. Слободчиков (возникновение самосознания и потребность познать самого себя как личность, внутренняя рефлексия и открытие собственного Я, потребность в автономии от взрослых в суждениях и поведении), В.С. Мухина (сензитивность к социальным явлениям, рефлексия на

себя и других, потребность в идентификации со сверстниками и кумирами, потребность в обособлении), Р.С. Немов (развитие самосознания, самоуправления и самоконтроля) и др. Так, значимые для ребят позиции (таблица 6), которые были выявлены при рассмотрении самоанализов выпускников последних 10 лет выпуска (всего 62 выпускника), это:

- наличие понятных гуманистических целей, ценностей, идеалов, которые отстаиваются;
- общение со сверстниками, дружба;
- привлекательные дела, интересные занятия, возможность творческой самореализации;
- возможность формирования «чувства взрослости» (Л.С. Выготский), социальный опыт;
- возможность формирования Я-идентичности, новых качеств личности;
- возможность «идентификации с кумиром»;
- возможность быть успешным;
- привлекательность коллектива;
- традиции;
- новые возможности развития, не предоставляемые семьей и школой;
- возможность сепарации от семьи и родителей;
- новый опыт, в том числе экстремальный;
- деятельность и общение, насыщенные сильными, чаще положительными, эмоциями.

Таблица 5 - Результаты самоанализов выпускников

Позиция, отраженная в тексте самоанализа выпускника	Процент проявления от общего числа рассмотренных самоанализов
наличие понятных гуманистических целей, ценностей, идеалов, которые отстаиваются;	86%
общение со сверстниками, дружба;	84,5%
привлекательные дела, интересные занятия,	81%

возможность творческой самореализации;	
возможность формирования «чувства взрослости» (л.с. выготский), социальный опыт;	78%
возможность формирования я-идентичности, новых качеств личности;	76,5%
возможность «идентификации с кумиром»;	73%
возможность быть успешным;	89%
привлекательность коллектива;	90%
традиции;	85%
новые возможности развития, не предоставляемые семьей и школой;	86%
возможность сепарации от семьи и родителей;	67%
новый опыт, в том числе экстремальный;	72%
деятельность и общение, насыщенные сильными, чаще положительными, эмоциями.	86%

При оценке собственного развития, личностного роста (отвечая на вопрос «Что в тебе изменилось благодаря дружине?») ребята отмечали такие позиции (таблица 6):

- Ответственность
- Уверенность в себе
- Целеустремленность
- Выдержка
- Умение находить общий язык
- Стойкость
- Умение дружить
- Умение помогать
- Способность иметь свое мнение, высказывать и отстаивать его

Таблица 6 – Оценка личностного роста участников сообщества

Позиция, отраженная в тексте самоанализа выпускника	Процент проявления от общего числа рассмотренных самоанализов
Ответственность	92%
Уверенность в себе	89%
Целеустремленность	85%
Выдержка	78%
Умение находить общий язык	82%
Стойкость	78%
Умение дружить	80%
Умение помогать	75%
Способность иметь свое мнение, высказывать и отстаивать его	82%

Кроме того, для оценки роста организаторских способностей членов коллектива дважды в год (в конце первого учебного полугодия и в конце второго) в течение пяти последних лет в коллективе проходит процедура взаимной оценки организаторских способностей. Каждый из старших членов коллектива (в эту категорию входят педагоги и воспитанники, имеющие звание «младший инструктор») оценивает каждого члена сообщества, с кем он сталкивался в рабочем процессе, давая ему одну из шести возможных оценок:

- уровень полного контроля (данная позиция подразумевает, что участник не способен к самостоятельному выполнению поручений, требуется его полностью контролировать и речь не об отсутствии прикладных навыков, а именно о проблемах с самоорганизацией)
- уровень частичного контроля (проблемы с самоорганизацией есть, но периодически участник справляется с ними самостоятельно)

2019-2020 учебного года это сделали 98,5% ребят, по итогам 2020-2021 – 98% ребят, по итогам 2021-2022 – 97,5%.

Выводы по главе

Ключевыми понятиями главы являются понятия «сообщество» и «малая неформальная группа» как составная часть сообщества или все сообщество целиком. Значимыми для нас характеристиками сообщества являются уровни его развития, его неформальное поле, а также два вида деятельности – основная деятельность сообщества, являющаяся социально-значимой и воспитывающая деятельность сообщества.

Сообщества, которые являются такими группами, стоят особняком, т.к., как правило, имеют две цели – внешнюю, декларируемую сообществом и осознаваемую его участниками и внутреннюю, понимаемую педагогом и не всегда осознаваемую участниками.

Социально-значимая деятельность сообщества направлена на социум и значима для него. Социально-значимая деятельность может иметь различную направленность или несколько направленностей (экологическая, творческая, гражданско- и военно-патриотическая и т.п.) и её результатом являются некие внешние по отношению к сообществу зримые и ощутимые факты, предметы и явления, которые возникают благодаря усилиям членов сообщества и являются для них желанными.

Воспитывающая деятельность сообщества направлена на членов сообщества и имеет своей целью их личностное развитие через создание благоприятных для этого условий (по Л.И. Новиковой и Х.Й. Лийметсу). Воспитывающая деятельность сообщества может осознаваться не обязательно всеми членами сообщества, это зависит от уровня его развития с точки зрения отношения к педагогически организованной деятельности (по В.М. Сергееву).

В рамках исследования изучались сообщества различных типов и видов, которые осуществляли социально-значимую деятельность и находились в поле зрения автора в период его активной педагогической и научной деятельности (с 1997 года по настоящее время), а также сообщества, которые на данный момент прекратили свое существование, но, тем не менее, существуют материалы (книги,

статьи, воспоминания очевидцев), позволяющие выделить важные для нашего исследования факты.

Всего было рассмотрено 59 сообществ в первой категории (действовавшие в период с 1997 по настоящее время) и 23 сообщества во второй категории (прекратившие свое существование, однако имеющие документы, свидетельства очевидцев и иные материалы, позволяющие анализировать их социально-значимую деятельность).

Методами исследования социально-значимой деятельности в данных сообществах являлись: работа с исследованиями, выполненными в сфере тематики воспитания в процессе совместной социально-значимой деятельности подростковых сообществ, анализ источников, описывающих деятельность подростковых сообществ различных типов и видов, анализ исторического опыта практиков в области организации социально-значимой деятельности подростков, включенное наблюдение за деятельностью детских сообществ и анализ собственного опыта организации социально-значимой деятельности подростков в руководимом автором детском общественном объединении.

Основной базой исследования являлось детское общественное объединение «Пионерская дружина “Сигнальщики”», руководимое автором с 1995 года. Участниками его деятельности за данный период являлись по разным оценкам от 3х до 5ти тысяч подростков. В данном объединении методами исследования являлись: монографическое исследование деятельности данного детского общественного объединения, контент-анализ, моделирование социально-значимой деятельности сообщества, опытно-экспериментальная работа.

Анализ деятельности подростковых сообществ позволил сделать соответствующие выводы:

Деятельность в подростковом сообществе должна быть сообразна задачам физического, психического, интеллектуального, личностного, социального развития школьников подросткового возраста.

Приход подростков в такое сообщество происходит чаще всего, когда они имеют возможность увидеть и пообщаться с другими членами в их деятельности.

Привлекательными являются несколько признаков: внешние отличия (форма, ритуалы, корпоративный стиль поведения), необычные и активные дела и занятия, особая дружеская атмосфера и безусловное принятие нового человека.

Для того, чтобы сообщество реализовывало свои задачи, требуются особенные усилия для создания и поддержания коллектива, для организации новых разнообразных дел и занятий, для разъяснения подросткам целей и норм организации, для организации позитивной социальной общественно-направленной деятельности, для организации самоуправления.

Если эти условия выполняются – то возникают предпосылки для повышения воспитательной результативности организованной в сообществе совместной социально-значимой деятельности.

Анализ деятельности педагогов-руководителей подростковых сообществ позволил сделать следующие выводы об организации ими совместной социально-значимой деятельности:

Для педагога, работающего с детским сообществом и стремящегося реализовать воспитательный потенциал его социально-значимой деятельности важно:

1. представлять мотивы всех подростков, находящихся в сообществе и предвидеть динамику их изменения;

2. своевременно, имея в виду «зону ближайшего развития» каждого подростка, подбирать ему роль и позицию, соответствующую его интересам и потребностям, причем делать это опосредованно, используя инструментарию сообщества (детское самоуправление и иные методы);

2) стремиться делать так, чтобы в деятельности каждый подросток сталкивался с новыми для него задачами, решение которых ему бы обеспечивало «ситуации успеха», помогающие повысить уверенность и способствующие личностному росту;

3) обеспечивать пребывание ребенка в сообществе в защищенной, безопасной, комфортной и дружественной среде.

Модель, сконструированная в исследовании, базируется на опыте сообществ, являющихся экспериментальной базой нашего исследования. Разработанная модель социально-значимой деятельности подростков в детском сообществе включает пять блоков: концептуально-целевой, структурно-логический, организационно-управленческий, содержательный и инструментальный.

Внедрения модели и принципов социально-значимой деятельности позволило повысить воспитательную результативность детского общественного объединения «Пионерская дружина “Сигнальщики”». Об этом свидетельствуют следующие данные (подробно приведены в самой главе):

В сфере показателей роста объединения как коллектива:

- динамика численности коллектива;
- сплочение коллектива (на основании анализа индекса групповой сплоченности);
- готовность коллектива оперативно реагировать на изменение внешних условий, новых обстоятельств;
- готовность коллектива брать на себя и реализовывать всё более сложные задачи;
- усложнение и углубление организационной структуры коллектива с целью обеспечения потребностей роста наибольшего количества участников как организаторов.

В сфере совместной социально-значимой деятельности:

- расширение и увеличение видов деятельности;
- повышение уровня сложности и целей деятельности;
- достижение практически во всех видах деятельности всё более новых и сложных целей;
- передача всё большего количества процессов под организаторский контроль подростков.

В сфере развития личности участников объединения:

- развитие организаторских способностей подростков, готовности брать на себя и успешно реализовывать всё более сложные организаторские роли;
- повышение самостоятельности подростков;
- профессиональное самоопределение подростков в сферах, с которыми они познакомились в объединении;
- нравственный рост ребят, который наблюдается через их поведение в ситуациях нравственного выбора (в пользу гуманистических ценностей).

Итогом внедрения модели в деятельность детского общественного объединения «Пионерская дружина “Сигнальщики”», а также учитывая необходимые характеристики профессиональной позиции педагога в детском сообществе, потребности ребенка и задачи социально-значимой деятельности были сформулированы принципы, на которых должна строиться социально-значимая деятельность детского сообщества для обеспечения наиболее высокой результативности в его воспитывающей деятельности.

1. Принцип конечной ответственности, при котором деятельность реализуется с учетом принятия подростком на себя риска и результатов собственной деятельности при выполнении каких-то действий в рамках осуществляемой деятельности.

2. Принцип отсутствия иерархии как принцип наличия ролей, определенных сообществом исходя из совместно осознанных потребностей, вместо навязанных кем-то (взрослым или ребенком-лидером).

3. Принцип максимальной открытости и информированности при котором каждый знает, что происходит и может на это повлиять.

4. Принцип включенности в обсуждение – чем важнее для сообщества проблема – тем больше людей должны быть вовлечены в ее обсуждение вне зависимости от статуса.

5. Принцип постоянного поиска цели. Сообщество как живой организм, которое развивается и каждый раз осмысливает свою цель на данном этапе своей жизни.

6. Принцип опоры на ценности. У сообщества есть свои ценности, которые рождаются в процессе коллективного обсуждения.

Данные принципы при осуществлении социально-значимой деятельности сообщества повышают вероятность наиболее полной реализации его воспитательного потенциала, т.к. влияют на формирование условий, способствующих развитию личности, созданию благоприятной для этого обстановки.

Глава 3. Воспитывающая деятельность педагога как основа повышения воспитательной результативности детского сообщества

3.1. Педагогическая позиция воспитателя в детском сообществе и её характеристики

Вопросы внутренней жизнедеятельности детско-взрослых сообществ, рассматриваемых нами в работе, и связь этой жизнедеятельности с развитием коллектива и личности в нём благодаря развитию коллектива – тема, крайне скудно описанная в педагогической литературе и педагогической науке. Причин этому несколько.

Первой причиной является то, что большинством педагогов и исследователей рассматривается и изучается исключительно деятельность как таковая – в методическом или организационном ключе. Так, рассматриваются аспекты влияния тех или иных видов деятельности на личность – влияние театральной педагогики и обучения актерского мастерства на личность, влияние туризма, детской журналистики и т.п. Чаще всего, в этом ключе рассматривается формирование в рамках процесса обучения тех или иных навыков (у детей-туристов – выносливость, сила воли, ответственность, у детей-журналистов – внимательность, умение формулировать мысли и т.п.), а впоследствии – влияние этих навыков на развитие личности.

Вторая причина заключается в том, что опытом длительной жизнедеятельности в отечественной (да и мировой) педагогике обладают крайне немногочисленные детские сообщества. Под длительной жизнедеятельностью мы понимаем срок от 5 лет и более, в течение которых в детском сообществе сменяется несколько поколений воспитанников, происходит (хотя бы более 1 раза) взросление и выпуск тех воспитанников, которые пришли в сообщество в роли младших-ребят новичков. При этом важно понимать, что речь идет о жизнедеятельности сообщества, при которой имеют место быть преемственность

поколений, передача традиций сообщества из поколения в поколение, постепенное развитие сообщества как коллектива и т.д. и т.п.

Такие сообщества имеют шанс и возможность достичь больших высот в формировании коллектива, а, следовательно, использовать воспитательный потенциал этого процесса для развития личности. В таких коллективах постепенно возникают и формируются процессы, связанные с изменением взаимоотношений на разных ролевых уровнях (младший воспитанник – старший воспитанник, воспитанники-ровесники друг с другом, младший воспитанник – педагог, старший воспитанник – педагог, начинающий педагог – руководитель, начинающие педагоги друг с другом и т.п.)

Третья причина (наиболее значимая, на наш взгляд) заключается в том, что далеко не всеми педагогами (в том числе руководителями «долгоживущих» сообществ) осознается в полной мере воспитательный потенциал взаимоотношений между педагогом и воспитанником и роль формирования коллектива в процессе развития личности воспитанника. Это главная причина, по которой подобные процессы крайне мало описаны в современной педагогической литературе. Так, довольно часто в «долгоживущих» коллективах наблюдаются проблемы и кризисы взаимоотношений, повторяющиеся из поколения в поколение, но так и не разрешаемые руководителем из-за его собственной педагогической неготовности к решению данных вопросов. Например, одним из таких наиболее часто возникающих случаев, является неготовность руководителя воспринимать подросших ребят как партнеров по общей деятельности и способность соглашаться с ними и идти на компромиссы. Наблюдая ряд детских сообществ в течение многих лет, автор исследования неоднократно был свидетелем, как в одном из ныне существующих детско-взрослых сообществ (условно назовем его Клуб «Р»), несмотря на заявленные возрастные границы от 11 до 18 лет, основной состав, как правило, всегда был представлен ребятами 11-13 лет, а более старшие ребята в возрасте 14-15 лет покидали сообщество, чаще всего после конфликта с руководителем. Причиной этого являлась неготовность

руководителя к диалогу и компромиссам при решении вопросов содержания и организации совместной деятельности.

Кроме того, темы подобного рода в педагогических кругах, чаще всего являются табуированными, и даже опытные педагоги не всегда готовы обсуждать их с коллегами, т.к. испытывают чувство фрустрации и боязнь быть обвиненными в собственной педагогической некомпетентности. Особенно это ярко проявляется при сравнении т.н. «отношенческих» сообществ, в которых педагоги заинтересованы в выстраивании взаимоотношений с воспитанниками и сообществ, в которых педагоги выстраиванием взаимоотношений не занимаются. Вторые сообщества внешне будут всегда смотреться более выигрышно, т.к. отсутствие взаимоотношений влечет за собой отсутствие проблем, при этом выигрышность «отношенческих» сообществ в воспитательном ключе далеко не всегда очевидна, т.к. результат воспитательной деятельности таких сообществ обычно внешне не виден, а виден лишь педагогам, тесно общающимся с ребенком, да и то не сразу.

При этом мы абсолютно убеждены, что если педагоги, работающие с детским сообществом, ставят перед собой задачи воспитания подростков-членов сообщества, то следующим инструментом после социально-значимой деятельности (о которой мы подробно говорили в предыдущих параграфах) является детский коллектив. Стремление педагогов к «строительству» детского коллектива влечет за собой необходимость выстраивания взаимоотношений со всеми категориями своих воспитанников, необходимость стать для них значимой личностью, оставаться ею на длительном временном интервале, измеряемом годами, а иногда и десятилетиями. Это очень сложная задача, практически не описанная инструментально в педагогической науке, кроме того, явно выходящая за рамки формальных воспитательных задач педагога. Однако только такой путь может помочь действительно сформировать личность подростка, серьезно повлияв на его черты, ценности, нормы поведения.

В педагогической и художественной литературе описан ряд примеров того, как складывались такие коллективы и такие взаимоотношения. В первую очередь

на ум приходят книги А.С. Макаренко об опыте создания и руководства колонией имени Горького и коммуной имени Дзержинского. Аналогичный опыт, но реализованный в других временных границах принадлежит воспитаннику А.С. Макаренко С.А. Карабанову, который в 1930-е годы руководил несколькими детскими домами в Ленинградской области и на Украине [41]. Серьезное и длительное последствие наблюдалось у многих коммунарских коллективов, в первую очередь у Фрунзенской коммуны и коллективов-последователей: как правило, большинство воспитанников этих коллективов сохраняло теплые и близкие взаимоотношения со своими товарищами по детскому коллективу, а также со своими педагогами на всю жизнь.

И если при анализе опыта А.С. Макаренко и С.А. Карабанова можно говорить, что подобный результат был вызван тем, что у воспитанников этих педагогов зачастую не было других семей, кроме своих товарищей и педагогов по детскому дому, то в коммунарских коллективах 1960-1980 гг. состояли вполне благополучные дети из полноценных семей. Но часто именно коммунарские коллективы, в которые им довелось попасть в детстве, они считали источником формирования своего характера, своих ценностей, которые определили их жизнь, судьбу, принципы и нормы поведения [73].

В связи с вышесказанным в контексте нашей темы представляется крайне значимым рассмотреть позицию педагога в подростковом сообществе, ее характеристики, а также особенности формирования взаимоотношений между педагогом и подростками (как индивидуально, так и с группой), которые определяют максимальную результативность воспитания в подростковом сообществе.

В последнее десятилетие проблема взаимодействия взрослых и подростков продуктивно разрабатывается в различных аспектах. Работы зарубежных авторов (Р. Селман, М. Фландерс, М. Хаузен) рассматривают взаимодействие, или интеракцию, в обучении, исходя из положений гуманистической и когнитивной психологии. [201]. Эмоционально-коммуникативную сторону взаимодействия

анализируют в своих трудах Э.И. Беленкина, Л.В. Жарова, Р.Х. Шакуров и др. [25], [80], [240].

Как социально-психологический процесс рассматривают взаимодействие с детьми М.А. Вейт, Б.Г. Огаянц, Е.В. Субботский. [40], [214] Позиция взрослого во взаимодействии с подростками представлена как проявление педагогического творчества в работах А.С. Белкина, И.Д. Демаковой, В.А. Кан-Калика, Н.Д. Никандрова. [26], [69], [88]

Обобщая теоретические знания, существующие в этой области, и практический опыт (изучался опыт 69 руководителей, работавших со своими сообществами в период 2012-2023 гг.), мы пришли к выводу о необходимости наличия специальных знаний, умений и навыков, требующихся для создания долгоживущего подросткового сообщества, достигающего стабильных и значимых результатов воспитания по отношению к своим членам.

Одной из задач исследования являлось выявление основных характеристик профессиональной позиции педагога в подростковом сообществе в процессе совместной социально-значимой деятельности (таблица 7).

Таблица 7 – Основные характеристики профессиональной позиции педагога в подростковом сообществе в процессе совместной социально-значимой деятельности

Профессиональная позиция педагога-организатора совместной социально-значимой деятельности подросткового сообщества		
Ценностная основа позиции	Основные навыки	Уровни готовности педагога к организации совместной социально-значимой деятельности подросткового сообщества
Педагоги стремятся делать так, чтобы ребенок чувствовал себя в защищенной, безопасной, комфортной и дружелюбной среде, где ему рады и стремятся заботиться о нем	навык организации совместной деятельности детей.	1 уровень
Педагоги готовы своевременно, имея в виду «зону ближайшего развития» каждого подростка, подбирать ему роль и позицию, соответствующую его интересам и потребностям		2 уровень

Педагоги стремятся делать так, чтобы в деятельности каждый подросток сталкивался с новыми для него задачами, решение которых ему бы обеспечивало «ситуации успеха», помогающие повысить уверенность и способствующие личностному росту	навык неформального общения с воспитанником, выстраивания позитивных и доверительных взаимоотношений.	3 уровень
		4 уровень
Педагоги готовы понимать мотивы поступков и поведения всех подростков, находящихся в сообществе и предвидеть динамику их изменения	навык создания и развития детского коллектива.	5 уровень
		6 уровень

Рассмотрим данные характеристики по отдельности и подробнее. Анализируя профессиональные качества и результаты работы педагогов, находящихся в поле зрения автора в период проведения исследования с точки зрения их готовности к выполнению данной деятельности, сформировалась иерархия из пяти уровней, определяющих степень готовности педагога к организации жизнедеятельности подросткового сообщества, достигающего стабильных и значимых результатов воспитания по отношению к своим членам.

1 уровень. Педагоги, работающие на таком уровне, как правило, для осуществления совместной деятельности с детьми используют аппарат принуждения. Навыки выстраивания взаимоотношений с детьми у таких педагогов отсутствуют. Взаимоотношения формируются стихийно, педагог по отношению к воспитанию детей занимает равнодушную или авторитарную позицию. Маркером (т.е. ключевым показателем) такого уровня является отсутствие детей, которые сами и добровольно готовы к коммуникации с педагогом, общаются с ним. Как правило, на таком уровне находится большинство школьных учителей, для которых урок является основной формой взаимодействия с ребенком. При отсутствии аппарата принуждения (на урок нельзя не прийти без уважительной причины) дети с таким педагогом общаться не будут.

2 уровень. Педагоги, работающие на данном уровне, уже могут обходиться без аппарата принуждения, т.к. дети готовы приходить к ним добровольно и

самостоятельно. Однако на этом уровне у педагога нет цели построения детского сообщества, а взаимоотношения он в лучшем случае выстраивает с каждым воспитанником в отдельности, а может и не заниматься этим специально. В этом случае его внимание к взаимоотношениям с воспитанником возникает и проявляется только в случае каких-то негативных ситуаций (конфликт, желание ребенка перестать заниматься деятельностью и т.д. и т.п.). Ключевыми показателями такого уровня являются дети, которые готовы добровольно включаться в деятельность, организуемую педагогом, а также отсутствие стремления у педагога к организации групповой деятельности, в которой каждый воспитанник занимает какую-то роль. Примером такого рода педагога может стать преподаватель изостудии, который работает с каждым из воспитанников отдельно и со всеми одновременно, но не организует каких-то общих для своей группы дел (например совместных празднований нового года силами самих детей) или педагог театральной студии, который работает лишь на уровне индивидуальных этюдов (не отваживаясь на постановку спектакля)

3 уровень. На этот уровень можно поставить тех педагогов, которые заинтересованы в организации совместной деятельности, однако не рассматривают её как инструмент развития личности. Априорным для этого и последующих уровней является добровольность участия ребенка в деятельности, поэтому в дальнейшем мы не будем упоминать об этом специально. На этом уровне педагог строит взаимоотношения с каждым из воспитанников, а также организует совместную групповую деятельность, однако лишь с прикладной целью. Примером такого рода педагогов может быть педагог театральной студии, который предлагает ребятам постановку спектакля. При этом он не рассматривает совместную деятельность (спектакль) как инструмент развития личности. Важным для него является лишь прикладной (в данном случае творческий) результат.

4 уровень. На этом уровне работают педагоги, которые рассматривают деятельность и коллектив как инструмент развития личности. Такие педагоги выстраивают не только взаимоотношения с ребенком, не только организуют

совместную социально-значимую деятельность, но и стремятся к созданию детского коллектива как инструмента развития личности и деятельности (данные процессы, очевидно, взаимосвязаны). Педагоги, работающие на данном уровне, понимают значимость детского коллектива как мощного средства воспитания. Смещается целевой приоритет: деятельность становится не самоцелью, а инструментом создания и развития коллектива, который (вместе с деятельностью) становится инструментом развития личности каждого из членов коллектива. Между членами детского сообщества начинают возникать отношения функциональной взаимозависимости, которые ставят каждого участника деятельности в определенную роль, которую ему подбирают коллектив и педагог. Данная роль становится для него стимулом к саморазвитию, т.к., как правило, лежит в зоне его ближайшего развития с точки зрения организаторских, прикладных или иных навыков подростка. На данном уровне у начинающего руководителя детского коллектива, как правило, возникает ряд сложностей, связанных с «болезнями роста» детского коллектива. Подробнее они рассмотрены в методическом пособии «На полпути к вершине. Методические материалы для руководителей детских общественных объединений», подготовленном автором и его коллегами в 2017 года. [116].

5 уровень – уровень, когда педагог, находящийся на 4-м уровне, смог справиться со всеми сложностями коллективообразования и сохранить коллектив на период активной жизнедеятельности в нём хотя бы одного поколения воспитанников (как правило, 3-5 лет). На этом уровне к проблемам становления добавляются проблемы межвозрастного и межпоколенческого общения, проблемы взаимодействия с молодыми вырастающими лидерами и т.д. и т.п. Подробнее об этом: «Технология группы» (В. Ланцберг и М. Кордонский») и «Очерки неформальной социотехники» (М. Кордонский и М. Кожаринов). [104], [106]. Однако на этом уровне коллектив становится мощным инструментом влияния на личность, а социально-значимая деятельность – движущей силой развития коллектива.

И, наконец, 6 уровень – на нём ко всем достижениям пятого уровня добавляется умение сохранения детского коллектива на длительном промежутке времени, исчисляющемся жизнедеятельностью уже нескольких поколений воспитанников (от шести и более лет). Такие долгоживущие коллективы обладают помимо уже упомянутых наработанных ресурсов влияния на личность и другими потенциалами – например, чаще всего у таких коллективов присутствует активно действующее сообщество выпускников, которое может помогать в самых разных кризисных ситуациях как самому коллективу, так и отдельным выпускникам и воспитанникам. Таких коллективов совсем немного в нашей стране и их руководители, как правило, если не знакомы лично, то держат друг друга в «поле зрения», берут на вооружение методики, используемые друг другом. У таких коллективов, как правило, уже иной уровень проблем и критических ситуаций, например проблема преодоления стагнации, проблема выпуска и т.п. Примерами таких коллективов могут служить Архангельский городской штаб школьников (руководитель Владимир Дурнев) и пресс-центр и парусная флотилия «Каравелла» (нынешний руководитель Лариса Крапивина) – это старейшие детские объединения в стране, не прекращавшие активной деятельности в течение более чем пяти десятилетий. Чуть более «молодыми» являются разновозрастной отряд «Надежда» (руководитель Ефим Штейнберг), детско-юношеская организация «Форпост» (руководитель Юрий Березкин) и другие. История показывает, что чаще всего такие коллективы живут и действуют в период активной жизнедеятельности их единственного руководителя, хотя есть и исключения – так, в первых двух упомянутых коллективах (АГШШ и «Каравелла») нынешние руководители не являются первыми, а приняли «эстафетную палочку» от своих предшественников – Владимир Дурнев от Владимира Сотрудинова, Лариса Крапивина – от Владислава Крапивина. Вопросы преемственности в детских сообществах на длительном периоде жизнедеятельности в процессе смены руководителя – особые вопросы, которые, безусловно, требуют отдельного внимательного и скрупулезного изучения, однако эти вопросы лежат за пределами нашего исследования.

Важным вопросом является вопрос о том, что требуется педагогу для достижения очередных уровней степени готовности к организации жизнедеятельности подросткового сообщества, достигающего стабильных и значимых результатов воспитания по отношению к своим членам. Данный вопрос представилось удобным для начала проиллюстрировать при помощи таблицы 8.

Таблица 8 – Уровни степени готовности педагога к организации жизнедеятельности подросткового сообщества, достигающего стабильных и значимых результатов воспитания по отношению к своим членам

Уровень	Краткая характеристика	Какие навыки в воспитательной сфере требуются (вдобавок к предыдущему, нарастающим итогом)
1 уровень	Педагог, не заинтересованный в развитии личности. Дети приходят по принуждению. Нет принуждения – нет взаимодействия с детьми.	Никаких
2 уровень	Педагог, заинтересованный в развитии личности, но не заинтересованный в построении сообщества. Дети заинтересованы в общении с ним. Воспитательную функцию реализует в основном через индивидуальную работу	Навык построения неформального общения, выстраивания позитивных и доверительных взаимоотношений с воспитанником.
3 уровень	Педагог, заинтересованный в организации совместной деятельности детей, но не рассматривающий её осознанно как инструмент развития личности. Воспитательную функцию реализует в большей степени «интуитивно»	Навык организации и инструментовки совместной деятельности детей, которая построена на добровольности участия.

Окончание таблицы 8

4 уровень	Педагог, осознанно строящий детский коллектив и организующий в нем совместную деятельность как инструменты развития коллектива и личности. Коллектив на начальных стадиях развития, первый выпуск еще не состоялся. Воспитательную функцию совместной деятельности и коллектива начал осваивать.	Навык создания и строительства детского коллектива на начальных этапах его развития.
5 уровень	Педагог, осознанно строящий детский коллектив и организующий деятельность. Коллектив дожил до первого выпуска. Педагог освоил и в полной мере реализует воспитательный потенциал деятельности и коллектива.	Навык работы с детским коллективом на длительном промежутке времени (3-5 лет), навыки преодоления кризисов развития.
6 уровень	Педагог, осознанно строящий детский коллектив и организующий деятельность. Коллектив стабильно осуществляет выпуски, существует сообщество выпускников. Педагог является педагогом-исследователем, педагогом-наставником в сфере воспитания, ведет работу с молодыми соратниками и коллегами.	Навык работы с коллективом молодых педагогов, выстраивания взаимоотношений с сообществом выпускников.

Рассматривая данную таблицу, можно сделать вывод о том, что педагогу для успешного освоения воспитательной функции в направлении организации совместной деятельности и создания детского коллектива требуется три основных навыка: во-первых, навык неформального общения с воспитанником, навык выстраивания позитивных и доверительных взаимоотношений; во-вторых, навык организации совместной деятельности детей, и в-третьих, навык создания и развития детского коллектива.

Не претендуя на всеобъемлющее освещение всех трех навыков, мы, тем не менее, попробуем более подробно рассмотреть каждый из них с точки зрения того, в чем, собственно говоря, он реализуется, каковы критерии его результативности и т.д. и т.п.

Говоря о навыке неформального общения с воспитанниками, стоит сказать, что за этим навыком, в первую очередь, стоит искренний интерес педагога к воспитаннику, стремление узнать его как человека, понять, чем он живет, чем интересуется, увлекается, кто его друзья и близкие люди. Такой интерес педагога помимо решения задачи установки неформального общения помогает еще, собственно, лучше узнать своих воспитанников, понимать, в чем нуждается каждый из них, какие у них склонности, как лучше строить диалог с каждым из них в той или иной ситуации. Такое знание может предотвратить беду, если педагог заранее знает о сложной неблагоприятной ситуации в семье ребенка. Таким образом, первым условием возникновения неформального общения с воспитанниками можно назвать *искренний интерес к ребёнку как к человеку*.

На начальном этапе данный интерес должен проявляться в том, что инициатива в общении принадлежит взрослому. Надо сказать, что довольно часто, начиная взаимодействовать с новым детским сообществом, любой педагог сталкивается с осторожным интересом подростков – они сначала пытаются выяснить кто перед ними? Что от этого человека следует ожидать? Однако даже убедившись в том, что данный педагог не проявляет каких-то негативных качеств (агрессии, стремления повышать голос, хамства и т.п.) многие подростки стараются сохранять дистанцию в общении, оставляя взаимоотношения лишь в русле рабочих или учебных вопросов. Признаками такой ситуации является отсутствие инициативы в общении у подростка (никогда не подходит и не заговаривает первым), стремление побыстрее закончить беседу, односложные ответы на вопросы («Да», «Нет», «Хорошо», «Я понял», «Ясно» и т.п.). Бывают и иные случаи – подросток, убедившись, что перед ним педагог, с которым он может чувствовать себя психологически комфортно и безопасно, активно проявляет инициативу в общении, часто не чувствуя «границ» и может

стремиться к общению в большом объеме, особенно если испытывает в нем потребность (нехватка внимания). Педагогу в любом из данных крайних случаев (а также во всех промежуточных) следует стараться построить неформальное общение в комфортном для себя объеме, требующемся для того, чтобы решать задачи воспитания. Так, если подросток не склонен к общению – стоит постараться, тем не менее, «разговорить» его, т.к. данная замкнутость может быть признаком базового недоверия к миру и у такого подростка просто может не быть значимых взрослых как категории, и, как следствие, ему не к кому обратиться в сложных ситуациях. А это, в свою очередь, может привести к негативным (а то и трагическим) последствиям. Таким образом, вторым ключом к успеху является *инициатива педагога в общении*, когда это необходимо.

Инициатива педагога в общении является первым шагом в выстраивании взаимоотношений педагога и подростка. Такие взаимоотношения, если они позитивны, безусловно помогают сформировать хорошее отношение ребенка и к той деятельности, в которую педагог вовлекает подростка. Способствуют выстраиванию таких взаимоотношений многие вещи, в том числе неформальное общение педагога с ребятами (со всеми вместе, и с каждым в отдельности) в те или иные моменты времени.

Очень хорошо и важно, если педагог, приходя на очередную встречу или занятие к детям, будет не только занят своими делами (например подготовкой к занятию), но и пообщается с ребятами на произвольные, интересные для большинства темы. Перечень таких тем может быть разнообразен: это и предстоящие выходные (или каникулы), это и какие-то значимые события из жизни детского коллектива, района, города, страны. Это и нашумевшие культурные события, события из мира спорта и прочее и прочее. Вполне возможно, что в каких-то вопросах педагог и ребята ощутят разрыв в культурной дистанции, например педагог может оказаться профаном в вопросах современной молодежной эстрады, а ребята плохо разбираться в литературе, лежащей за рамками школьной программы. В эти моменты ни в коем случае нельзя отзываться о неизвестном негативно, огульно осуждая все неизвестные педагогу

феномены современной молодежной культуры. Наоборот, важно проявить заинтересованность, попросить ребят рассказать о том, что это такое, постараться разобраться в этом, даже если изначально данная тема кажется педагогу странной и непривлекательной.

Интерес к тому, что важно для ребят – первый шаг на пути к выстраиванию доверительных отношений. Такой интерес покажет ребятам, что ничто человеческое педагогу не чуждо и он такой же живой человек, как и они. Со своей стороны, педагогу надо стараться живо и привлекательно рассказывать ребятам о том, что они еще пока не читали, не смотрели, не видели, не знают. Возможно, именно привлекательный рассказ педагога сподвигнет ребенка на просмотр нового фильма или прочтение до этого неизвестной книги.

Если педагог работает с данными ребятами давно, то возможно, что какие-то темы станут обоюдно интересными и ребята будут ждать обсуждения данных тем. Например, с какими-то ребятами у педагога может обнаружиться общее хобби, с какими-то – обоюдный интерес к тому или иному виду спорта.

Важно, чтобы педагог не только проявлял живой интерес к хобби и занятиям своих воспитанников, но и не боялся делиться своими интересами, событиями своей жизни (безусловно, соблюдая при этом педагогический такт и не затрагивая те темы, которые обсуждать с детьми не стоит). Такая открытость, доверительность со стороны взрослого также помогает ребятам увидеть в своем педагоге живого человека, многогранную разностороннюю личность, которую стоит уважать не только как профессионала-педагога, но и как весьма интересного человека.

В таком общении не стоит опускаться до панибратства – это ошибка, которую совершают многие молодые педагоги. С другой стороны – слишком большая дистанция тоже мешает построению хороших и позитивных неформальных взаимоотношений. Вопрос длины такой дистанции – безусловно дело опыта каждого педагога. Можно лишь посоветовать не бояться и приближаться к своим ребятам настолько, насколько это нужно, чтобы разглядеть друг в друге человека.

Одним из важнейших условий неформальных конструктивных и доверительных взаимоотношений с подростком является уважение к нему. При многократно декларируемом и провозглашаемом гуманистическом характере образования приходится признать, что уважение к ребенку в массовой образовательной практике присутствует далеко не всегда. Автором исследования в какой-то момент был проведен опрос (участвовало около 100 респондентов различного возраста – от 14 до 65 лет). Участникам опроса был задан один простой вопрос – вспомните неуважительные, обидные фразы, которые говорили (и говорят – для нынешних школьников) вам ваши учителя. Надо сказать, что ни у одного респондента (даже у тех, кто окончил школу более 45 лет назад) этот вопрос не вызвал затруднений. Наиболее часто встречающимися стали фразы: «Сколько раз вам повторять!», «Русского языка не понимаете?», «Больно умные все стали», «Двадцать раз вам повторять не буду», «Ишь какие нежные» и т.д. Также многие вспоминали о фразах, произнесенных на повышенных тонах или просто о крике.

Между тем, отнести такие фразы в категорию уважительных нельзя. Стоит понимать, что стремление общаться с педагогом, который произносит такие слова, у ребенка вряд ли возникнет. Поэтому ключевым критерием успеха в формировании позитивных, доверительных и неформальных взаимоотношений можно назвать *уважение к личности ребенка*. По мнению педагога и исследователя А.В. Щербины основой уважительных отношений являются доверие, диалог и доброжелательность [254].

Доверие как педагогическая категория описывается в работах А.С. Макаренко, который писал: «Как можно больше требовательности к человеку, как можно больше уважения к человеку и как можно больше доверия к человеку». В данном высказывании он так или иначе видел доверие как педагогический инструмент формирования личности, при использовании которого доверие выступает мотивирующим фактором, условием среды. Данное положение теоретически обосновывал еще Л.С. Выготский, который писал: «Через других мы становимся самими собой. Человек становится для себя тем, что он есть в себе

через то, что он предъявляет для других» [53]. Перефразируя это высказывание, можно сказать, что человек становится тем, кем он является для других, тем, кем другие его видят. Таким образом, доверие, как восприятие ребенка в качестве равноправного партнера, способного на реальное результативное сотрудничество помогает ребенку стремиться стать таковым. Безусловно, в данном вопросе педагог должен учитывать возрастные особенности ребенка, видеть и понимать его «зону ближайшего развития» и при организации совместной деятельности не ставить перед ребенком тех задач, справиться с которыми в данный момент ребёнок не в состоянии.

Диалог – вторая составляющая уважительных взаимоотношений. Диалог подразумевает готовность слушать и слышать ребенка, оставляя за ним право на собственное мнение и собственный взгляд. В тех случаях, когда позиция ребенка не совпадает с позицией взрослого по тем или причинам, единственным способом выработки решения должно оставаться убеждение. Использование других (авторитарных) методов допускается лишь в исключительных случаях угрозы жизни и здоровью ребенка. Вообще в данном контексте надо понимать, что можно различать два подхода к организации взаимодействия с детьми: авторитарный и авторитетный.

При использовании авторитарного подхода к взаимодействию педагог в качестве инструмента использует стремление ребенка избежать негатива (замечание, окрик, наказание и т.п.). При таком подходе главным мотивирующим фактором того или иного действия (или бездействия) для ребенка становится страх. Стоит понимать, что при таком подходе воспитательные результаты достигнуты быть не могут – для достижения воспитательных результатов между педагогом и ребенком должно возникать состояние детско-взрослой общности, педагог должен стать для ребенка значимым взрослым, а это в авторитарном подходе невозможно. Единственное, чего можно достичь при данном подходе – это формирование определенного поведения (послушание, выполнение требований педагога, следование тем или иным правилам). Однако стоит понимать, что при исчезновении мотивирующего фактора (в данном случае –

педагога) выработанное поведение также исчезает. Так, подросток, который под страхом наказания приучен не использовать ненормативную лексику, в ситуации, когда он уверен, что взрослые его не слышат (например, в компании друзей) не будет следовать данным рамкам, а легко может озвучивать любые слова и фразы. То есть следует понимать, что самое большее, чего можно добиться при использовании авторитарного подхода, – это формирование внешнего поведения, которое исчезает, как только подросток оказывается вне зоны влияния педагога. Реальное воспитание к этой ситуации отношения не имеет, т.к. мы под результатами воспитания понимаем в том числе такое поведение, которое возникает не под воздействием внешних мотивирующих факторов, а которое возникает благодаря ценностям подростка, которые в ходе воспитания сформированы у подростка.

Альтернативой авторитарного подхода во взаимодействии с подростком является подход авторитетный. Это путь, который ведет к завоеванию педагогом авторитета у подростка, стремление педагога стать для ребенка значимой личностью. В этом случае у педагога появляется ресурс для осуществления своей воспитательной деятельности, возможности для формирования ценностей. Подробнее об этом у П.В. Степанова [211] и А.В. Щербины [254].

Совершенно очевидно, что такой путь является более сложным и длительным. Действительно, еще Януш Корчак писал: «Если хочешь быть надзирателем, можешь ничего не делать <...> Для внешнего порядка, внешних хороших манер, дрессировки напоказ нужны лишь твердая рука и многочисленные запреты... Чем скуднее духовный уровень, чем бесцветнее нравственный облик, тем больше забота о собственном покое и удобствах, тем больше запретов и приказаний, продиктованных мнимой заботой о ребенке», соответственно авторитарный путь быстрее и проще, если речь идет о формировании внешнего поведения, послушания в зоне влияния педагога.

Завоевание авторитета у ребенка – долгий и сложный процесс, однако от него не стоит отказываться, если речь идет о развитии личности ребенка. Согласно толковому словарю, авторитет – «это такое качество человека, когда его

очень уважают окружающие люди за его дела, познания, жизненный опыт и т. д.» [162]. В свою очередь педагогический словарь определяет педагогический авторитет как «общепризнанную учащимися значимость достоинств учителя и основанную на этом силу его воспитательного влияния. К числу этих достоинств относятся знание предмета, эрудированность, педагогическое мастерство, справедливость, оптимизм, эмпатия и др.» [168].

Уже из этого определения понятно, что именно требуется педагогу для завоевания авторитета: быть справедливым, чувствовать настроение и эмоциональное состояние своих ребят и т.п.

Вопросам педагогического авторитета посвящены работы Е.С. Безбородкиной «Педагогический авторитет учителя школы в истории отечественного образования» [23], В.Ю. Абдуловой «Авторитет учителя как основа успешного педагогического процесса» [2] и других.

Вторым навыком, как уже было сказано, требующимся для успешного освоения воспитательной функции в направлении организации совместной деятельности и создания детского коллектива является, собственно, навык организации совместной деятельности. Ряд характеристик данной деятельности мы уже затрагивали во второй главе, в частности, были рассмотрены принципы организации совместной деятельности, повышающие её воспитательную результативность. Была рассмотрена и модель такой деятельности. В дальнейшем, в третьем параграфе данной главы мы рассмотрим собственно алгоритм организации деятельности, его составные компоненты.

Однако представляется важным рассмотреть организацию совместной социально-значимой деятельности с точки зрения деятельности педагога, его участия в этом процессе, его позиции.

Значимой деятельностью педагога, сопровождающего совместную социально-значимую деятельность детей является педагогическое сопровождение отдельного ребенка от его прихода в группу до выполнения им отдельных исполнительских поручений и далее до освоения им организаторской

деятельности. Представляется полезным описать действия педагога, сопровождающего данные процессы.

Традиционно, позиция «новичка» в новой детской группе – позиция, связанная с повышенной тревожностью, страхами как у ребенка, так и у его родителей. Эти страхи вполне конкретны и реальны: страх не найти друзей, остаться в одиночестве, а то и вовсе оказаться изгоем и отвергаемым.

Вообще статус каждого ребенка в группе (классе, кружке, детском объединении) – вопрос, который должен находиться в поле постоянного внимания педагога. Задачей педагога является недопущение ситуаций, когда ребенок оказывается в ситуации противостояния с группой, в позиции не принятого группой и т.п. Такие ситуации могут возникать в разные моменты существования группы, не обязательно только тогда, когда в группе оказывается новичок. Однако в данном тексте мы рассмотрим конкретную ситуацию – работу с новичком, только что в силу тех или иных обстоятельств очутившемуся в новой группе.

В своих работах «Технология группы» и «Очерки неформальной социотехники» В. Ланцберг, М. Кордонский и М. Кожаринов приводят довольно практичную методику различия детских групп по принципу сменяемости основного состава. Если основной состав группы сменяется сразу и полностью – можно говорить о группе формата «кино». Действительно, как в кинотеатре – в зал вошла группа людей, был показан фильм. По завершении фильма свет в зале зажегся, все вышли. На новый сеанс пришла новая группа людей. В таком формате живут школьные классы, некоторые секции (как правило физкультурные, где группы набираются по году рождения). Педагог встречается с новой группой, проводит с ней некоторое количество времени (лет) и выпускает ее. На следующий год к нему приходит полностью новая группа.

Иной формат смены состава в группе – формат «трамвай». В этом случае, как при движении трамвая по маршруту – на каждой остановке кто-то выходит (покидает группу), кто-то входит. В таком формате живут различные детские

общественные объединения, для которых важна преемственность поколений, передача накопленного опыта и традиций от одного костяка группы к другому.

Если рассматривать ситуацию появления новичка в группе формата «кино» - в начале ее существования, то в данном случае такая позиция характерна для всех членов группы. Действительно, после нового набора ребят очередного года рождения в секцию футбола – каждый находится в позиции новичка, вся вновь собранная группа проходит этап знакомства и становления неформального поля группы.

Когда группа собирается целиком из новичков, то на этом этапе каждый ищет свое место – то, на котором ему удобнее и комфортнее. Кто-то, обладающий амбициями, стремится выбиться в лидеры. Кто-то не претендует на лидерство, но стремится, чтобы его не трогали. Иногда этот этап становления группы называют еще «занятием экологических ниш». Каждый стремится занять свое место, свое положение, такое, на которое больше никто не претендует. Если на одну «нишу», допустим, группового лидера будут претендовать несколько человек – между ними, скорее всего, развернется борьба, в которой победит кто-то один, и он-то и займет нишу группового лидера, а все остальные должны будут довольствоваться чем-то еще.

Задача педагога на данном этапе - наблюдать за процессом, пытаясь свести к минимуму конфликты, связанные с «позиционными боями» за экологические ниши. Если появляется несколько человек, претендующих на одну роль, одну позицию, следует постараться сделать так, чтобы столкновения не произошло. Может быть, стоит попробовать кому-то помочь найти другую позицию, на которой он тоже мог бы находиться. Или попытаться разделить роль на две, если такая возможность есть. Например, в коллективе может быть 2 лидера: лидер-организатор и лидер-вдохновитель, инициатор.

К сожалению, может быть и так, что кто-то не сможет занять желаемое место и все-таки окажется «отвергаемым» - человеком, с которым в группе не хотят общаться. Увы, такие дети есть, это возможно бывает связано с их

индивидуальными особенностями – например, ребенок, воспитанный в ситуации гиперопеки и вседозволенности, или ребенок с особыми возможностями здоровья.

В такой ситуации педагогу следует употребить все свои возможности, для того чтобы помочь такому ребенку занять комфортное для него положение и адаптироваться в группе. Эффективнее всего этого можно достичь, постоянно перемешивая ребят в составах различных микрогрупп в деятельности, а также подбирая такому ребенку деятельности, в которой он мог бы оказаться успешен и полезен группе.

Вообще, регулярное перемешивание микрогрупп, формирование разных составов в ходе решения общегрупповых задач – один из наиболее результативных способов достижения положительного климата общения в группе.

Довольно важным и ценным инструментом является общение педагога с ребенком-новичком, особенно в случае потенциальной предрасположенности новичка к тому, чтобы очутиться в позиции отвергаемого. В этом случае педагогу обязательно важно и нужно установить неформальные контакты с таким ребенком, вступить в неформальное живое общение, поддержать. Такое общение должно быть регулярным и искренним: оно может быть как непосредственным (до/после официальных встреч, занятий, уроков), так и опосредованным (при помощи различных иных каналов коммуникации – соцсетей, мессенджеров и т.п.).

Вполне возможно сначала возникновение настороженности у ребенка, не привыкшего к ситуации, в которой педагог искренне интересуется его жизнью, делами, увлечениями. Однако при аккуратной работе педагога, спустя некоторое время эта настороженность уходит и возникает готовность (а потом и желание) общаться. Это общение может и должно быть направлено педагогом на помощь ребенку в освоении норм и правил группы, в обретении уверенности, в выполнении поручений и многих других вещах, направленных на его личностное развитие. Довольно часто именно такие отношения, завязываясь как чисто рабочие, направленные на решение общегрупповых проблем и задач, очень скоро

выходят за их пределы и становятся отношениями дружбы старшего и младшего товарищей, сохраняясь, возможно на долгие годы.

В таких отношениях педагогу важно занять правильную позицию, т.к. существуют «рискованные зоны», попадание в которые может привести к неблагоприятным последствиям. Одна из таких рискованных зон – панибратство, когда дистанция в общении между педагогом и ребенком быстро сокращается, все меньше «запретных» тем, все меньше субординация. Следствием этого становится последующая неуправляемость ребенка и невозможность педагога его контролировать в случае необходимости. Авторитет педагога падает, ребенок воспринимает его как равного себе. Это недопустимо.

Вторая рискованная зона – чрезмерная «заикленность» ребенка на общении с педагогом. Такое наиболее часто встречается в ситуациях малообщительных, неконтактных ребят, не умеющих найти себе друзей. Педагогу стоит помнить, что его задача – не стать этому ребенку другом, а помочь ему в поиске друзей-сверстников, направляя и поддерживая его в этом процессе. Если же педагог об этом забывает (или просто упускает в силу неопытности), возможно развитие ситуации, при которой общение с ребенком становится все более тягостным для педагога, а желание ребенка общаться – все более навязчивым. Педагог судорожно дистанцируется, далее со стороны ребенка возможны обиды, ревность, разочарование, ребенок замыкается в себе и переживает очередную травму.

По вопросу сопровождения выполнения ребенком поручений в процессе совместной деятельности написано достаточное количество работ. В частности, довольно полно подобные вопросы освещает книга «Педагогика пионерского поручения» написанная Л.В. Алиевой [8].

Когда ребенок впервые оказывается в ситуации необходимости организации крупного дела, да еще и отстоящего во времени довольно далеко – важно помочь ему сосредоточиться на конкретном результате. Его могут обуревать эмоции (как положительные – радость от оказанного доверия товарищей, желание

попробовать себя в новом деле, так и отрицательные – страх неудачи, тревоги, неуверенность в себе и т.п.)

Задача взрослого, курирующего такого ребенка-организатора, страховать его на наиболее ответственных и непростых участках – например, связанных с финансами или переговорами с третьими лицами.

3.2. Деятельность педагогов по созданию коллектива в детском сообществе

Как мы уже говорили в предыдущем параграфе, значимым навыком педагога, обеспечивающим результативность его деятельности в сфере воспитания, является навык по «строительству» детского коллектива. Вопросы педагогики детского коллектива, в том числе в сфере воспитания, давно и серьезно разрабатываются в отечественной науке. В качестве основных исследователей, работавших в данной области, можно назвать таких педагогов как А.С. Макаренко, И.П. Иванов, Л.И. Новикова и других.

Теоретические основы педагогики детского коллектива в нашей стране всегда были неразрывно связаны с идеологией коммунистического воспитания, и в связи с этим, после краха СССР в 90-е годы, коллективизм в детской (да и во взрослой) среде был подвергнут осуждению, если не официальному, то общественному.

Однако при очистке от идеологической составляющей, технологические компоненты педагогики детского коллектива, тем не менее, представляют весьма значимый интерес в сфере решения задач воспитания. Это подтверждается как минимум практикой тех детских сообществ, которые, несмотря на уход парадигмы коллективного воспитания из традиций отечественной педагогики, продолжают исповедовать стремление к созданию коллектива в детском сообществе и использование его при решении задач воспитания.

В связи с этим, нам представляется важным в нашем исследовании осветить вопросы создания коллектива в детском сообществе, рассмотреть теоретические подходы к этому вопросу, а также сформулировать элементы методики создания

детского коллектива, опираясь как на собственный опыт, так и на опыт действующих коллективов, находившихся в поле зрения автора.

Главным апологетом и основоположником теории коллективного воспитания был, конечно же, А.С. Макаренко.

Значительную роль в воспитательном процессе А.С. Макаренко отводил педагогу. С точки зрения Макаренко воспитание в детском коллективе происходит следующим образом: педагог работает не с каждым конкретным ребенком, а с коллективом в целом, личность воспитанника при этом формируется под воздействием ребят-сверстников. Задача педагога в этом процессе – способствовать развитию детского коллектива, стимулировать коллективные осмысления собственной совместной деятельности.

С точки зрения А.С. Макаренко, коллектив – это сообщество людей, которые объединены в процессе некоторой совместной деятельности и при этом имеют:

- единую цель;
- органы самоуправления;
- традиции, нормы, ценности;
- структуру, рамки и нормы взаимодействия.

Кроме совместной деятельности, Макаренко считал значимыми общение и отношения, которые возникают в ходе этой совместной деятельности. В своей теории он различал два типа коллективов: первичные и общие. Первичный коллектив – коллектив небольшой численности, где ребята находятся между собой в тесной взаимосвязи и в постоянном непосредственном общении. В опыте самого Макаренко такими первичными коллективами были постоянные бригады, сформированные по трудовому принципу, т.е. объединяющие ребят, занимающимся одним трудовым процессом (при этом разновозрастные, что немаловажно) и сводные отряды, формирующиеся для решения однократной конкретной производственной или бытовой задачи.

Кроме первичных коллективов существует еще и общий коллектив, который включает в себя все первичные. Согласно теории Макаренко, такой коллектив проходит четыре стадии своего развития:

1 стадия, на которой педагог предъявляет требования ко всему коллективу в целом;

2 стадия, на которой в коллективе возникает актив и педагог, начинает работать с ним, предъявляя конкретные требования активу, который, в свою очередь, работает со всем коллективом;

3 стадия, на которой в коллективе возникает некое общее поле взаимоотношений и формируются ценностные установки. На этой стадии коллектив начинает предъявлять требования к каждой личности

4 стадия, когда коллектив достиг такого уровня, на котором каждая личность предъявляет требования коллектива к себе. Цели коллектива в этот момент становятся целями каждой личности.

Главным мерилом человеческой личности Макаренко считал «поступок, который человек совершает наедине с самим собой». По мнению Макаренко любой сложившийся коллектив осуществляет несколько воспитательных функций:

1) идейно-воспитательную, т.к. коллектив является носителем нравственных убеждений;

2) организаторскую, т.к. коллектив является организатором собственной социально-значимой деятельности;

3) стимулирующую, т.к. коллектив может вдохновить воспитанников на участие в социально-значимой деятельности, а также регулирует их взаимоотношения, поведение и т.п.

Совместная социально-значимая деятельность, которая объединяет ребят и взрослых в процессе достижения общей цели является основой для дальнейшего развития коллектива. По мнению Макаренко и его последователей, создание, становление и развитие детского коллектива возможно при соблюдении ряда определенных условий:

- коллектив будет результативен в решении задач воспитания, если цели совместной деятельности приняты каждым (или хотя бы большинством) участников;

- коллектив будет результативен в решении задач воспитания, если совместная социально-значимая деятельность интересна каждому (или хотя бы большинству) участников;

- созданы условия, при которых каждый член коллектива может в ходе совместной деятельности удовлетворить свои потребности возрастного развития, а также стать активным участником деятельности на той позиции, которая соответствует уровню его личностного развития;

- педагогами учитываются мотивы участия ребят в совместной социально-значимой деятельности;

- совместная социально-значимая деятельность способствует формированию у ребят нравственных ценностей и определенных моделей поведения.

Одним из последователей А.С. Макаренко, развивающим теорию детского коллектива, был известный ленинградский ученый И.П. Иванов, создатель Коммуны юных фрунзенцев, Коммуны имени Макаренко, доктор педагогических наук, автор методики коллективной творческой деятельности.

Вслед за А.С. Макаренко, И.П. Иванов рассматривал коллектив как условие, средство, цель развития ребенка. Вместе с тем, Иванов утверждает, что стоит различать два смысла слова «коллектив» - широкий, обывательский смысл и научный, более точный. По И.П. Иванову, коллектив – «это объединение людей, в котором развивается общая творческая забота об окружающей жизни, о своем объединении как частице общества, о каждом товарище по объединению. Коллектив в широком смысле слова – это объединение людей, для которого характерны два признака: наличие общественно полезной цели и органов самоуправления. Однако в таком объединение не всегда происходит действительно всесторонне-целостное развитие каждого его члена, так как имеет место устойчивое деление данной социальной группы на организаторов и

исполнителей. Только в истинном коллективе, только в общей творческой гражданской заботе всех членов объединения во главе с его руководителями происходит целостное развитие у каждого участника объединения личностных отношений к жизни, ее ценностям, преодолевается и предотвращается эгоистически-потребительское отношение к жизни как источнику удовольствий и выгоды для себя и прежде всего для себя. В творческой гражданской заботе каждый человек получает от других членов коллектива общественно необходимый опыт, участвует в создании нового общественно ценного опыта, в соединении его с прежним опытом, в накоплении такого объединенного опыта, только в истинном коллективе личность получает средства для своего всестороннего развития каждый стремится стать лучше» [83,с.109].

Инструментом развития коллектива И.П. Иванов видел разработанную им и его сподвижниками методику коллективной творческой деятельности, которая завоевала огромную популярность в педагогической среде и используется до сих пор (хотя и не всегда в каноническом смысле). Коллективное творческое дело как элемент этой методики – это проявление участниками заботы об окружающей жизни, о людях, далеких и близких, о своих товарищах, о самих себе. В таком процессе воспитание нравственных, эстетических, познавательных и других сторон личности осуществляется не только педагогом, но и всем детским коллективом, они становятся предметом коллективного внимания, коллективного обсуждения, коллективной заботы, коллективных радостей и огорчений.

Данная методика обладала довольно четкой проработкой, каждый из этапов организации дела был оснащен конкретными методическими приёмами. Одним из ключевых этапов являлась групповая рефлексия, коллективное осмысление произошедшего. Такое коллективное осмысление, помимо формирования положительной перспективы (как у А.С. Макаренко) работало еще и на личностное развитие всех членов коллектива, приучая их к рефлексии личной, формируя навык оценивания и осмысления собственных действий и поступков. Стоит сказать, что данная методика завоевала широкое распространение и до сих

пор с успехом используется педагогами, хотя и далеко не всегда в точном соответствии с разработками автора.

Еще один советский педагог – В.А. Сухомлинский рассматривал коллектив как средство духовного и нравственного развития ребенка. По его мнению, гуманистические мотивы каждого человека составляют основу содержательной жизни коллектива. Коллективное мнение помогает человеку преодолеть собственные эгоизм, равнодушие, включиться в общую социально-значимую деятельность.

Проблемой нравственного развития подростков в коллективе занималась Т.Е. Конникова. В своих работах она показывала, что коллектив воздействует на ребенка в той мере, в которой ребенок сам активен в данном коллективе [34].

Известный советский исследователь воспитания Л.И. Новикова в своих работах тоже неоднократно обращалась к теме воспитания в детском коллективе. В частности, в статье «Педагогическая концепция детского коллектива» она вместе с коллегой-ученым А.Т. Куракиным систематизирует научные подходы к теории воспитания детского коллектива. По мнению авторов, они заключаются в следующем.

«1. Детский коллектив — явление социально-педагогическое, возникающее, функционирующее и развивающееся в рамках того или иного воспитательного института, с одной стороны, под воздействием воспитателей — взрослых, а с другой — в силу тех внутренних процессов самоорганизации, саморегуляции и самоуправления, которые ему свойственны как социально-психологической общности.

2. Для взрослых детский коллектив — одна из целей воспитательной работы с детьми, объект их воспитательных воздействий и инструмент организации и совершенствования воспитательного процесса, направленного на всестороннее развитие объединённых в коллектив детей.

3. Для детей коллектив выступает как среда их жизнедеятельности, необходимая для личностного самовыражения и самоутверждения, необходимая для самореализации личности.

4. Воспитательные функции детского коллектива связаны с приобщением его членов к общественной культуре, с формированием у них социалистической направленности как важнейшей типологической черты личности советского человека, с развитием творческой индивидуальности каждого из его членов. Свои воспитательные функции детский коллектив реализует в зависимости от его типа, возраста входящих в него детей, уровня развития коллектива.

5. Как социально-психологическая общность, функционирующая в рамках определённой организации, детский коллектив складывается и развивается, приобретает субъектные свойства в процессе совместной деятельности его членов (прежде всего познавательной и предметно-практической), межличностного общения и игры. Будучи включёнными в структуру жизнедеятельности детской общности, они порождают те отношения, которые сплачивают детей в коллектив и превращают последний в субъект воспитания.

6. Любому детскому коллективу свойственна определённая система отношений, связывающая его членов через деловые контакты, возникающие при реализации ими функциональных ролей (деловые отношения), межличностное общение (избирательные отношения), эмоциональные переживания, объединяющие их как членов одной общности социалистического типа (коллективистические отношения).

7. Развиваясь, отношения детей в коллективе приводят к рождению и развитию такой интегративной характеристики, как поле коллектива, определяющей его нравственный облик, эмоциональное состояние и интеллектуальную атмосферу в нём.

Поле коллектива проявляется и отражается в общественном мнении, ценностных ориентациях, нравственных нормах, психологическом климате коллектива.

8. Влияние коллектива на личность ребёнка зависит от характера и развитости поля коллектива, а также от положения ребёнка в системе коллективных отношений. (Последнее может быть как благоприятным, так и неблагоприятным для его личностного развития.)

В своём развитии в качестве инструмента воспитания коллектив проходит три основные стадии. Первая связана прежде всего с самим процессом коллективообразования: для педагогов коллектив выступает здесь главным образом как цель их воспитательной деятельности.

На второй стадии коллектив выступает уже как инструмент массового воспитания — формирования у всех его членов социалистической направленности как стержневого свойства личности.

На третьей стадии детский коллектив превращается в инструмент индивидуального развития каждого из его членов.

Становление и развитие детского коллектива, переход его от стадии к стадии, реализация им воспитательных функций — процесс не стихийный, а управляемый. Педагоги управляют им, задавая и совершенствуя организационную структуру коллектива, обогащая его жизнедеятельность и укрепляя, развивая детское самоуправление, корректируя внутриколлективные отношения за счёт введения в его жизнь соответствующих ситуаций, побуждающих детей к самоорганизации и саморегуляции, и включения детского коллектива в систему широких социальных отношений нашего общества» [159, с.8-9].

Несмотря на присутствие в тексте обязательных терминов, актуальных для своего времени (социалистическая направленность личности и т.п.) в остальном данный текст несколько не утратил своей научной актуальности, скорее наоборот — в сложившейся современной ситуации всё меньше в реальной детской практике настоящих коллективов, которые можно было без зазрения совести отнести к сообществам, обладающим данными признаками. Это связано на наш взгляд в первую очередь с тем, что коллективизм, коллективное воспитание, доминирование коллектива над личностью было осуждено в 90-е годы, как и многое связанное с советской системой идеологического воспитания человека. Однако в данной ситуации, как это часто бывает, произошла подмена понятий. Вместе с уходом из системы образования коммунистической идеологии, вместе с ней ушла и серьезная методическая база коллективного воспитания, которая,

безусловно, могла помочь педагогам более результативно решать задачи воспитания.

В связи с этим сейчас всё меньше в научных работах и статьях можно встретить слово «коллектив», больше встречаются слова «команда», «общность», «сообщество». Мы в данной работе уже довольно четко охарактеризовали термин «сообщество» и не будем к этому возвращаться, здесь повторим лишь то, что между данными словами точно нельзя ставить знак равенства. Далекое не всякое детское сообщество может являться коллективом, который мы, вслед за Л.И. Новиковой будем считать единством организации (структуры) и общности (психологического состояния группы).

В связи с этим дальнейшую часть нашего параграфа мы посвятим рассмотрению элементов методики формирования детского коллектива в современных социокультурных условиях, базируясь как на опыте детского коллектива, являвшегося основной базой нашего исследования (детское общественное объединение «Пионерская дружина “Сигнальщики”»), так и других детских коллективов, существовавших в поле зрения автора в период 1990 гг./- настоящее время.

Рассмотрим ряд характеристик современной социокультурной ситуации, в рамках которой педагогам, заинтересованным в построении коллективов в детском сообществе, приходится реализовывать свои планы. Очевидно, что эти характеристики, определяя ценностные установки подростков в направлении коммуникации и организации совместной деятельности со сверстниками, серьезным образом влияют на успешность или неуспешность решения задачи построения детского коллектива.

В своей работе «Социокультурный портрет поколения нулевых» Д.В. Григорьев охарактеризовал основные поколенческие черты подростков, развивающихся и растущих в период 2000-2010 гг. Есть ощущение, что описанные им тенденции к настоящему моменту лишь усилились. Рассмотрим некоторые из них подробнее в контексте задачи текущего параграфа:

«Поколение "избегающих выбора"» (здесь и далее в кавычках будут приведены самоназвания, придуманные ребятами). Выбор подступает к этому поколению со всех сторон и в таком объеме, что они просто боятся выбирать, бегут от сколь-нибудь серьезных альтернатив, предпочитая встраиваться в нечто, приуроченное им взрослыми. В таком положении есть свои плюсы – современные подростки почти не стремятся бунтовать против старших, заметно доверяют традициям (в том числе религиозной). Но отрицательное следствие существеннее – избегание выбора приводит к утрате ответственности» [65].

Данная черта в контексте коллективообразования приводит к тому, что утрата ответственности мешает осознанному участию в совместной деятельности и ведет к стремлению избегать хоть сколько-нибудь значимой ответственности в рамках общего дела.

«Поколение "задавленных информацией"». Подростки буквально схвачены, стиснуты информационными потоками и, пытаясь вырваться из их неласковых объятий, действуют крайне противоречиво. Одни становятся «узкими специалистами» – пытаются более-менее обстоятельно разбираться в чем-то сугубо конкретном (например, в компьютерах, танцах и т.д.), при этом все остальное их почти не интересует. Другие превращаются в «ни-в-чём-не-специалистов», обладающих крайне поверхностной информированностью о жизни, главным образом, в ее повседневных проявлениях»

В рамках коллективообразования очень тяжело формировать в такой ситуации коллективную идентичность ребенка, она размывается на фоне огромного количества информационных потоков, в которые он вовлечен.

«Поколение "стадных индивидуалистов"». Как высказался в дискуссии один молодой человек, «мы – каждый за себя, но чуть запахнет жареным, сбиваемся в стадо или стаю». Подобная характеристика поколения свидетельствует о высоком риске подверженности манипуляциям. Это, конечно, очень плохо и очень грустно. И все-таки в стадности есть пусть слабый, но отзвук коллективности. По-видимому, присущий нашему народу бытовой коллективизм, общинность еще живы в этих недорослях. А значит, их еще можно научить создавать общности с

другими людьми, дружить не против кого-то, а во имя чего-то – высокого и доброго»

Эта черта, казалось бы, должна позитивно влиять на процесс коллективообразования, однако данная «стадность», как правило, основана скорее на стремлении обороняться и защищать свои интересы, нежели на стремлении к какой-то совместной деятельности.

«Поколение “ранимых прагматиков”». Большое число юношей и девушек смотрят на мир только через призму собственных интересов и волнуют их предельно прагматичные вопросы: что купить? Где взять денег? Как с наименьшими усилиями получить максимальный результат? И т.п. Это дает им определенное преимущество – высокую адаптируемость к быстро изменяющимся условиям и обстоятельствам. В то же время, это приводит к поколенческому дефициту неденежных мотиваций – нежеланию и неспособности к бескорыстным действиям и поступкам. Примечательно, что прагматизм наших юных сограждан, по их собственному признанию, какой-то «нежный», «чувствительный», «ранимый». Они сильно обижаются, когда им указывают на их расчетливость, склонность угадывать и выгадывать. Что стоит за этой обидой? Лицемерие? Позёрство? Хочется надеяться, что все-таки естественная нравственность и совесть, которые есть у каждого ребенка по праву рождения»

Данная черта довольно сильно мешает коллективообразованию, т.к. в основе совместной деятельности вряд ли могут лежать прагматические мотивы, во всяком случае, на начальных этапах в любом случае приходится больше вкладывать, чем получать. Однако даже имея в виду возможности дальнейшего результата для самих себя (развитие, навыки, возможности), подростки не стремятся к участию в совместной деятельности, не сулящей им мгновенной пользы или выгоды.

«Поколение “веселящихся пессимистов”». Как сказала в дискуссии одна девушка, «мне кажется, что мы почти не верим в лучшее, в победу добра над злом. Но и очень не хотим, боимся победы зла над добром. И чтобы отогнать этот страх, мы много смеёмся. Да чего там – просто ржём». Вдумайтесь в эти слова, в

их драматизм. Замечали, как действительно много «приколов», «стёба», «ржача» в подростковой и молодежной среде? Обычно это приписывают их гиперсексуальности. Но может быть за этим стоит еще и ощущение бессмысленности жизни, боязнь верить и надеяться, страх не найти себя, свое место в жизни? И если они смеются, значит, страсть и воля к жизни еще не утрачены. Значит, перед нами не просто зомбированные «вещеглоты» (термин философа Александра Секацкого), идолопоклонники бестселлеров, блокбастеров, хитов, гаджетов и девайсов, но живые личности. Которые может быть до конца и не осознают, но интуитивно ждут, что мы поможем им выбраться из мифологии потребительского рая в настоящую «живую жизнь» (выражение одной из юных участниц дискуссии). Ждут, что мы поможем им найти себя, друга, любимого или любимую, Родину, Бога»

Такая жизненная позиция в своем продолжении вообще довольно часто ведет к утрате смыслов и дальнейшему экзистенциальному кризису, который, правда, возникает чуть позже – уже на рубеже 20 лет и старше. В школьном старшем подростковом возрасте еще есть ближайшие цели – осознанные сами или навязанные родителями – сдать ЕГЭ, поступить в престижный ВУЗ и т.п. Однако и в этом возрасте количество подростков с ощущением бессмысленности происходящего, утраты смысла, безысходности пугающе велико.

Таким образом, можно сказать, что современные подростки скорее менее, чем более склонны к участию в совместной деятельности и коллективообразованию. Однако и в этой ситуации, опираясь на возрастные потребности, связанные со стремлением общения со сверстниками, самореализацией, реально создание детского сообщества и дальнейший его рост на пути к детскому коллективу.

На начальном этапе с высокой долей вероятности, мотивация ребят к деятельности будет низкой или нулевой, идентичность небольшой или отсутствовать. Для формирования коллектива на данном этапе следует выбирать такие формы совместной деятельности, которые ведут к быстрому и позитивному результату. Так, при выборе театральной деятельности, стоит начинать с

постановки коротких и несложных сценок, а никак не с постановки длительного спектакля. При выборе туристской деятельности – с небольших однодневных вылазок. Данный выбор обуславливается не только и не столько отсутствием у ребят опыта в конкретной деятельности, сколько отсутствием мотивации или ее невысоким уровнем. Такой уровень не даст поддерживать длительное время желание заниматься деятельностью.

Ключевыми проблемами данного этапа является опасность того, что ребята не будут вовлечены в деятельность, и, следовательно, не будут заинтересованы в нахождении в коллективе. Главной задачей педагога в этот момент является задача создания «ядра» коллектива, т.е. небольшой группы ребят (5-7 человек), которые будут заинтересованы в деятельности и транслировать всем остальным ребятам коллектива свою позицию.

На этом этапе только начинается работа с ценностно-личностными ориентациями и, скорее всего, даже ребята являющиеся ядром коллектива, не обладают теми ценностно-личностными ориентациями, которые педагог считает определяющими для своего будущего коллектива. Работа должна вестись и в этом направлении - по формированию у ребят «ядра» нужных ценностей. Для этого актуальны инструменты регулярных групповых обсуждений, рефлексии, индивидуальных бесед и всего того спектра инструментов, при помощи которого педагог демонстрирует своё ценностное отношение к тем или иным вещам – дружеская поддержка, молчаливое порицание, сотрудничество или отказ от него и т.д. и т.п.

Приходя в новый, формирующийся детский коллектив, ребята, как правило, приносят с собой множество привычек, образцов общения, которые им были свойственны в той среде, откуда они пришли: дома, в классе, на улице. Чаще всего это такие образцы поведения, которые не соответствуют тем ценностно-личностным установкам, которые руководитель коллектива, считает допустимыми и правильными в организуемом им детском сообществе.

Ненормативная лексика, хамство, легкая агрессия, нормальное отношение к безответственности, равнодушие, приветствие вандализма – все это те проблемы,

с которыми предстоит бороться руководителю, начинающему работать с детским коллективом. В особенности, если в коллектив приходят не отобранные изначально дети и различных социальных слоев общества.

Все это приводит на начальном этапе к различным сложностям в коллективе, многие из которых являются типичными. Исходя из опыта детского коллектива, который является основной экспериментальной базой нашего исследования, были выделены следующие основные проблемы данного этапа:

«Он нам не нравится» – проблема отвергаемых.

Увы, бывает, что в коллективе появляется человек, который не готов сразу идти на контакт, стеснителен, зажат и скован или просто по какой-то причине с ним не очень комфортно (особенности поведения, внешнего вида и т.д. и т.п.). Обычно в «официальных ситуациях» – на сборах или делах к такому человеку относятся ровно и часто даже нарочито предупредительно (т.к. официально руководителем утверждается, что таким людям надо помогать и поддерживать их). Но когда дело доходит до неформального общения, такой человек остается в стороне: его не обижают (в лучшем случае), но избегают (как минимум). Это проблема лицемерия.

«Разговоры за спиной» – проблема сплетен.

Речь в данной ситуации идет о сплетнях и негативных разговорах, в ходе которых другие ребята коллектива (а иногда и педагоги) обсуждаются в негативном ключе.

Хочется пояснить, что не все разговоры за спиной являются недопустимыми. Нормальными являются разговоры, которые ведутся с целью помощи, поддержки, заботы и т.п.

«Мне все равно» – проблема равнодушия и негативизма.

К сожалению, особенно в последние годы, вопрос равнодушия стоит особенно остро. Не редки ситуации, когда кто-то видит, как человек совершает неправильный, недостойный или вредящий ему же поступок, но при этом у наблюдающего совершенно не возникает мыслей остановить человека или хотя бы просто показать ему свое негативное отношение. Часто в оправдание

собственного бездействия приводятся примерно такие аргументы: «Ну, это же его жизнь – ему и решать...» или «А что я могу сделать – он меня и слушать не будет».

«Ничего особенного» – проблема негативного самоутверждения за счет другого.

Мы все разные. Вещи, которые нас задевают или, наоборот, совершенно не беспокоят, тоже абсолютно разные. Однако, к сожалению, очень часто мы склонны подходить друг к другу именно со своими критериями. «Меня не обижает та или иная ситуация или фраза – значит и его не обидит. Подумаешь... Я же не хотел никого оскорбить или задеть?!» А то, что человек обиделся, – это его проблемы. К таким, зачастую, даже относятся негативно: мол, ты что дурак-то такой – обижаешься? «На обиженных воду возят». «Обиделся – значит проиграл». Да и вообще возникают ситуации, когда непринужденные разговоры «ни о чем» вдруг перерастают в этикие «словесные поединки», где цель – уколоть, поставить в невыгодное положение, высмеять, поддеть, смутить, заставить оказаться в ситуации, когда нечего сказать или ответить. Часто ребята так самоутверждаются за счет других.

При работе с детским коллективом нескольких педагогов весьма важной является их не только рабочая координация, но и ценностная. Важными являются подходы к подготовке таких педагогов, т.к. очевидно, что традиционный путь – подготовка педагога-воспитателя в рамках привычной высшей школы (бакалавриат, магистратура) не способен сформировать необходимых компетенций, а главное – не работает на мотивационную сферу и развитие личности самого педагога. Скорее всего, педагогов, которые будут работать с конкретным детским коллективом проще всего подготовить в самом детском коллективе. При этом традиционное педагогическое образование, как правило, не является определяющим. Так, в большинстве детских коллективов длительного срока жизни педагогами этих коллективов на 90% являются их выпускники, при этом, зачастую, они не имеют формального педагогического образования и это не мешает им качественно и содержательно работать с детским коллективом. Работа

по подготовке очередного педагога для «своего» коллектива возможна лишь в практике, в реальной деятельности педагога с детским сообществом, причем в тесной связи с более опытными коллегами-наставниками, которые могли бы в рамках процесса совместной работы делиться своим опытом, а также оказывать влияние на формирование ценностей и становление моральных и этических норм нового молодого специалиста.

Говоря о взаимоотношениях, которые должны существовать в педагогическом сообществе, стоит сказать, что эти взаимоотношения должны строиться на принципах равенства, взаимоуважения и взаимопомощи. Для взрослого недопустимо обращаться грубо к коллеге, унижать его. Чем лучше общаются между собой педагоги детского коллектива, тем эффективнее их совместная деятельность. Сплочённость педагогического сообщества детского коллектива позволяет решить многие проблемы, которые могут возникнуть при работе. Идеальными взаимоотношениями можно назвать взаимоотношения, когда педагоги с удовольствием решают вместе рабочие вопросы и, так же, получают удовольствие от совместного отдыха, имеют общие темы для разговора, обладают общими интересами. Если педагоги активно общаются между собой, то и у детей не возникает трудностей в общении, если же внутри педагогического сообщества мало общаются, ссорятся, существуют недомолвки и непонимания, то и среди подростков риск возникновения конфликтов будет высок. В связи с этим стоит отметить, что недопустимо выяснять с ребятами и при ребятах отношения между коллегами, обсуждать их действия. Так же не стоит увлекаться дискуссией с коллегами в присутствии детей, в процессе обсуждения и принятия решений органами детского самоуправления.

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

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

Приоритетом работы каждого педагога должна быть педагогическая и воспитательная деятельность, это должно быть учтено при его подготовке. К сожалению, сейчас, во многих образовательных организациях критериями результативности воспитательной деятельности педагога становятся отчетные документы, числовые характеристики (количество мероприятий, количество участников мероприятий и т.п.). При введении данных критериев, происходит смещение целевых ориентиров деятельности педагога, его неверная ценностная ориентация. Такого рода критерии мешают реализации воспитательного потенциала деятельности, отнимают у педагога силы и время на ненужную деятельность, которая не связана с созданием детского коллектива. Поэтому, если сообщество существует в рамках формальной организации (государственная школа, учреждение дополнительного образования, муниципальный клуб по месту жительства и тп), то стоит понимать что предстоит формировать необходимую «воспитательную отчетность» и построить работу группы взрослых так, чтобы у педагогов, которые непосредственно работают с детьми, было достаточно времени для осуществления непосредственной воспитательной работы.

Важной является деятельность педагогов, связанная с формированием внутри детского сообщества атмосферы, комфортного психологического климата и т.п. Ключевым понятием в данной области является механизм ситуации успеха. Путем создания разноуровневых ситуаций успеха можно достичь большого личностного роста ребят в сообществе. Безусловно, выстраивание как отдельных, так и системных ситуаций успеха – дело довольно щекотливое. Что же это такое? В чем здесь кроется воспитательный секрет?

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

Ситуация успеха – инструмент, который следует применять всегда, кроме случаев завышенной самооценки у подростка или детского коллектива. В этом случае механизм работает во имя неправильной цели – еще больше повышает и без того завышенную самооценку. В этом случае стоит применять другие методы.

Какие же еще механизмы, приемы, методы помогают решить задачу создания коллектива в детском сообществе? Помимо ситуации успеха это максимально нравственное решение всех проблем, встающих перед коллективом. Педагог или группа педагогов, а впоследствии и ядро коллектива, как имеющие наиболее высокий авторитет, могут и должны во всех случаях склонять коллектив именно к таким решениям. Если же это не удастся (существует мягкий или жесткий конфликт), следует вывести ситуацию в тупик, пойти по неправильному пути, но зато достичь в конце, при полученном отрицательном результате, внутреннего осознания всеми своих ошибок. Это поможет в дальнейшем избежать повторения таких случаев.

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

Влияние на нравственный климат коллектива невозможно без заслуженного, выстраданного делами и поступками авторитета педагога. Авторитет возникнет только тогда, когда педагог не злоупотребляет авторитарными методами, не поступает несправедливо, всегда готов выслушать ребят и разобраться в ситуации.

Подростки обладают своим мнением, умеют рассуждать и делать выводы, они вполне могут организовать свою деятельность. У них ярко выражена потребность в проявлении самостоятельности и самовыражении. Поэтому, работая с подростком, совместно занимаясь строительством детского коллектива, педагог не должен быть ни руководителем, ни начальником. Если педагог постоянно занимает такую позицию, подросток перестаёт проявлять инициативу, перестаёт быть активным, теряет интерес к деятельности. Известны примеры детских коллективов, куда (несмотря на все усилия педагогов) ребята, приходят в возрасте 11-12 лет, а через год-два покидают его, т.к. авторитарная позиция руководителя не позволяет им реализовывать свои собственные инициативы и устремления.

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

Какую же позицию должен занимать педагог, чтобы успешно организовать работу с подростками по созданию детского коллектива в сообществе?

Подростки более чем кто-либо ещё нуждаются в помощи и поддержке взрослого товарища. Им важно себя чувствовать нужным и ценным, знать, что на кого-то он может всегда положиться. Важно, чтобы именно такое место в жизни подростка занимал педагог, чтобы он одинаково хорошо относился к своим

воспитанникам, не забывая при этом об индивидуальности каждого подростка. Несмотря на то, что все дети разные, по-разному ведут себя, общаются и выполняют задания, каждый из них одинаково заслуживают любви и уважения.

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

Несмотря на гуманистические тенденции, декларируемые прогрессивным педагогическим сообществом, основная масса педагогов продолжает активно использовать в своей деятельности авторитарные методы: они действеннее и проще. В ситуации, когда нужно быстро добиться дисциплины и результата, практически нет возможности (а главное времени) работать над выстраиванием отношений с детьми. Как следствие – используются инструменты, обращающиеся к мотиву страха или избегания неприятных последствий. Это недопустимо в деятельности педагога-строителя детского коллектива.

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

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

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

Основным инструментом работы педагога является коллективная деятельность ребят и взрослых. В первую очередь, следует так организовать жизнь и деятельность своего сообщества, чтобы каждого ребенка обеспечить делом по душе и по плечу.

Участвуя в подготовке дела вместе с подростками, педагог не должен забывать, что в первую очередь он организатор деятельности. Порой подросткам не хватает опыта, чтобы грамотно распределить своё время, или вовремя отреагировать на те или иные задачи. Нередко у ребят большое количество интересных идей, но они еще не знают, как их реализовать. Задача педагога -

помогать им, подхватывать в нужный момент деятельность, но в тоже время позволить ребятам чувствовать ответственность за выполняемую работу и выделять каждому из ребят такие участки организаторской работы, с которыми они могут справиться.

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

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

Важно работать с мотивацией самих педагогов, а если педагог, работающий с детским коллективом, делает это один, то с самомотивацией.

Педагог должен стремиться обогащать и использовать свои знания, опыт, мастерство для того, чтобы не потерять доверие и авторитет у детей, для того, чтобы способствовать их личностному росту. Педагог должен учиться сам, чтобы учить других; овладевать вожатским, педагогическим и психологическим мастерством для работы с детьми. Стараться сам много уметь, быть интересным человеком: танцором, певцом, эрудитом, умельцем, а ещё – романтиком, мечтателем, фантазёром. Быть честным и открытым с ребятами, не бояться трудных дел, не уходить от острых вопросов и сложных проблем. Таких результатов трудно достичь при низкой мотивации или ее отсутствии.

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

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

Важным элементом строительства детского коллектива, с которым работают несколько педагогов, являются регулярные педагогические обсуждения ситуации в коллективе и развитие личности отдельных подростков. Такого рода обсуждения могут существовать в различных формальных рамках, однако важно, чтобы они обладали характеристиками т.н. педагогического консилиума.

Педагогический консилиум проводится с целью помочь педагогам более результативно осуществлять воспитательный процесс, способствовать развитию личности детей, обсуждаемых на педагогическом консилиуме. Педагогический консилиум не является органом, правомочным принимать какие-либо официальные решения. Основная функция педагогического консилиума: поддерживающая, консультационная, информационная.

Педагогический консилиум проводится вокруг конкретного детского коллектива и объединяет всех взрослых, работающих с детьми данного детского коллектива. Педагогический консилиум представляет из себя равноправное сообщество специалистов, собравшихся для обсуждения проблем и перспектив развития личности членов конкретного детского коллектива.

Оптимальной формой для проведения консилиума является разговор «в кругу», когда ведущим выдвигается кандидатура того или иного ребенка, а все присутствующие по очереди высказываются о своих наблюдениях относительно поведения данного ребенка за некий прошедший период. Данные наблюдения должны быть конкретными, фактическими, реальными. Если предлагаются гипотезы - они должны основываться на конкретных фактах. Любые возможные меры должны предлагаться в формате доброжелательных предложений.

Все участники консилиума несут ответственность за дальнейшее обращение с полученной информацией, беря на себя ответственность за ее использование и

распространение. Следует помнить, что полученная на консилиуме информация может повлиять (в том числе в худшую сторону) на взаимоотношения ребенка с конкретным педагогом, поэтому использовать ее стоит с осторожностью, предполагая все возможные последствия своих шагов.

Иницилирующим и проводящим консилиум представителям педагогического коллектива стоит обратить особое внимание на создание безопасной и доброжелательной атмосферы консилиума. В частности, для этого должно быть декларируемо (и соответствовать действительности) следующее:

1. все участники консилиума обязуются обеспечить безопасность его участников, максимально ответственно, обращаясь с полученной там информацией

2. главной целью консилиума и стремлением всех его участников является помощь тем детям, чье поведение и динамика личностного развития обсуждается на консилиуме

3. любые высказывания участников консилиума не повлекут за собой каких-либо санкций или управленческих мер наказания по отношению к высказывающемуся или другим участникам консилиума, кроме случаев возникновения или обнаружения ситуаций нарушения действующего законодательства и иных нормативных актов, регламентирующих взаимодействие всех причастных (взрослых, детей и их родителей).

Опишем педагогический консилиум более простым языком.

Консилиум – это когда взрослые садятся в круг и обсуждают детей. Тех, с которыми они работают.

Цель обсуждения – понять, как помочь этим детям стать лучше (во всяком случае по сравнению с самим собой)

Для этого взрослые обмениваются своими наблюдениями в самом простом формате типа «А вот у меня на занятии Вася вчера...», «А Вася мне несколько дней назад сказал...», «А я видел Васю на прогулке вместе с..»

Это нужно потому, что именно такие наблюдения помогают нам понять, что происходит с Васей, что у него на душе, чем он живет и что его волнует.

Мы стремимся к тому, что у всех взрослых, работающих с Васей было максимально полное представление о достоинствах и недостатках Васи, о его интересах и потребностях, о его проблемах и заботах, мыслях и устремлениях. Мы считаем, что такое знание поможет педагогу лучше учить и воспитывать Васю, быстрее найти с ним общий язык и подход к нему.

Мы должны понимать, что многое из того, чтобы мы можем обсуждать – касается личности Васи и не факт, что он был бы рад, узнав, что это обсуждалось. Что-то из озвученного могло быть доверено Васей конкретному педагогу, и если Вася узнает что это узнали другие люди – отношения Васи и педагога испортятся. Вася больше не будет ему доверять.

Поэтому, каждый из нас обещает не распространять полученную на консилиуме информацию и своими поступками, словами и поведением не показывать, что мы ей владеем. Мы это делаем, потому что не хотим навредить никому из своих коллег и Васе в том числе.

Мы уверены, что на консилиуме мы все равноправны, мы педагоги, соратники, единомышленники и партнеры по общему делу - воспитанию Васи. Мы можем расходиться во мнениях, но для того чтобы не «рвать Васю на части» и не превращаться в лебедя, рака и щуку мы даем советы, но делегируем право принятия конкретного решения относительно того в каком ключе действовать тому человеку, который больше всех взаимодействует с Васей – его педагогу. Мы готовы поддерживать его стратегию действий и разделять её.

Если она нам не нравится и мы считаем ее неправильной – мы будем говорить об этом и стараться убедить его в том, что надо действовать иначе. Но конечное решение – за ним.

Мы знаем, что на консилиуме ничье мнение не может быть резко осуждено или подвергнуто резкой критике. За высказанное на консилиуме никто не будет наказан администрацией. Каждый имеет право на своё мнение. Единственный случай возможных административных последствий – это если на консилиуме мы узнали о ситуации, в которой кто-то из взрослых нарушил закон или иные нормы и правила, существующие в нашем коллективе.

Наиболее важные решения, связанные с воспитанием детей, и организацией жизнедеятельности детского коллектива стоит принимать всем педагогическим коллективом, выслушивая мнение каждого члена, обсуждая все спорные вопросы. Не допускается нарушать, обходить, не учитывать согласованные инструкторами (группами инструкторов) позиции при подготовке дел, решении тех или иных проблем, затрагивающих интересы коллектива или ряда коллективов.

3.3 Структура и элементы социально-значимой деятельности детского сообщества и её педагогическое сопровождение

Воспитание ответственности и других важных черт личности ребенка возможны только в деятельности, причем в деятельности совместной, в такой, в которой результат является общим для группы. Такой деятельностью для детского сообщества может быть туристский поход, поставленный и показанный спектакль, выпущенная газета и многое другое.

Для того, чтобы такой результат был достигнут требуется выполнить большое количество работы. Например, для подготовки похода нужно подготовить и проверить снаряжение, разработать маршрут, закупить и расфасовать продукты и еще, и еще... Таким образом и возникает совместная деятельность – основной инструмент воспитания в детском сообществе. В данном параграфе мы рассмотрим структуру и элементы такой деятельности.

Под структурой социально-значимой деятельности детского сообщества мы будем понимать совокупность последовательности элементов и действий, которые требуется выполнить для реализации деятельности. Схематично эти элементы можно обозначить так (рисунок 2):

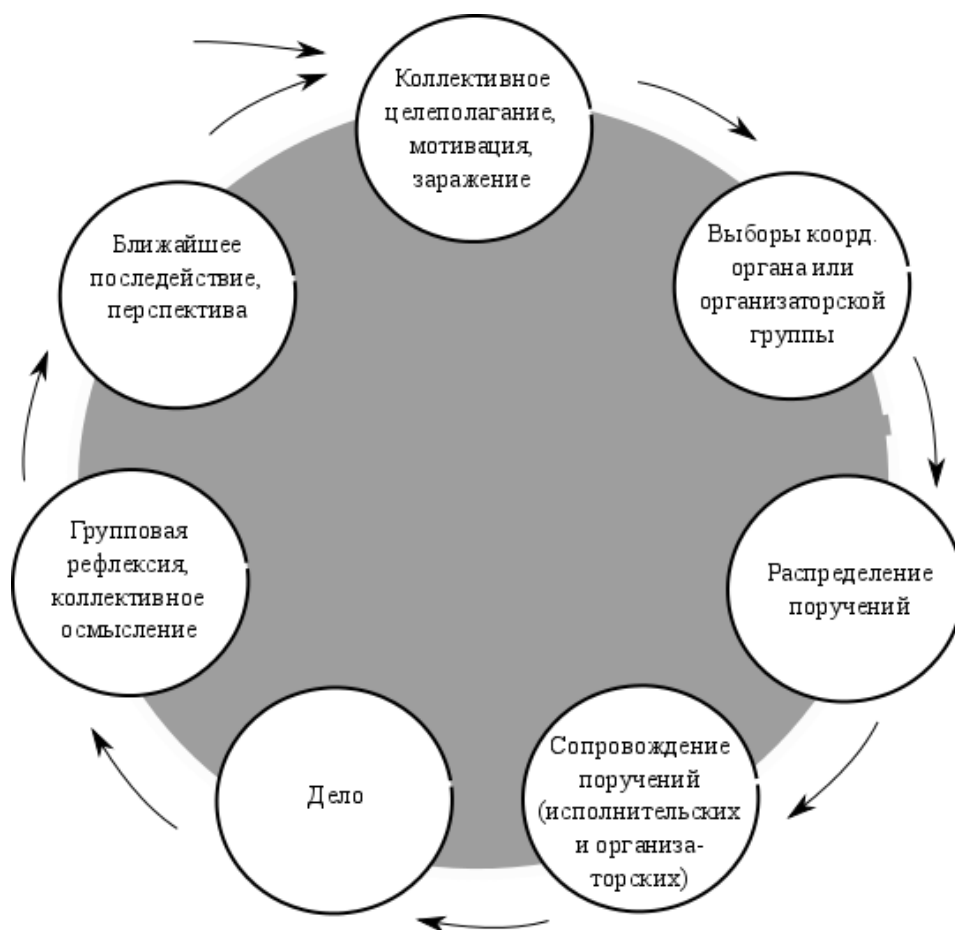


Рисунок 2 - Структура социально-значимой деятельности детского сообщества

Данная схема близка к широко известной схеме организации КТД, но вместе с тем имеет ряд отличий, в первую очередь, уточняющих традиционную схему (например определение перспектив разного уровня, педагогическое сопровождение поручений и т.п.)

Опишем эти элементы подробно.

Коллективное целеполагание – это процесс, в ходе которого педагоги (а на более поздних стадиях развития коллектива – актив) вовлекают всех участников сообщества в постановку и осмысление тех целей и задач, которые стоят перед сообществом на данном этапе деятельности. Для сообществ, которые находятся на начальных уровнях развития в контексте коллективообразования – цель и задачи, как правило, формулируются взрослыми, но и здесь педагогам следует

приложить усилия для того, чтобы подростки-участники сообщества познакомились с ними, осознали их, а в идеале – приняли их как свои.

Если же сообщество находится на более высоких уровнях развития в контексте коллективообразования – то в этом случае инициатором коллективного целеполагания может выступать актив или конкретный орган детского самоуправления. Процесс коллективного целеполагания может быть привязан как к конкретным периодам жизни сообщества (например, планирование на месяц, учебную четверть, полгода, год), так и не привязан к календарным периодам, зато привязан к процессу деятельности (скажем, коллективное целеполагание в начале подготовки большого летнего выезда).

Для организаторской группы, готовящей встречу, посвященную коллективному целеполаганию (это может быть как группа, состоящая только из взрослых, так и детско-взрослая группа – это, как мы уже говорили, зависит от уровня развития сообщества в контексте коллективообразования) важно продумать формы и методику осуществления процесса, которая своими задачами должна иметь следующие:

1) максимально включить каждого участника в процесс коллективного осмысления целей и задач сообщества на планируемый период.

2) учесть возрастные особенности каждого участника и подобрать каждому роль, место и дело в процессе встречи таким образом, чтобы создать у него ощущение высокой идентичности, причастности к процессу принятия решений, ощущение значимости собственного вклада в общее дело.

3) выработать такую структуру встречи, которая с одной стороны позволит решить все задачи коллективного целеполагания, а с другой стороны позволит «не затянуть» встречу, сделать ее динамичной, энергичной, мотивирующей, т.к. перед процессом коллективного целеполагания стоит еще одна задача – задача первичной мотивации участников сообщества на будущую деятельность.

Процесс коллективного целеполагания плавно переходит в следующий элемент структуры социально-значимой деятельности детского сообщества – мотивацию к деятельности, т.н. «заражение ею». В отличие от предыдущего

элемента, за которым чаще всего лежит встреча всего сообщества, в рамках которой элемент и реализуется, мотивация к деятельности реализуется в виде совокупности отдельных действий педагогов и актива сообщества и может не быть привязана к конкретным встречам.

Сразу оговоримся, что для мотивации подростков-участников сообщества к деятельности, педагог должен сам быть мотивирован на данную деятельность, она должна быть значима для него. Тогда и только тогда, он сможет увлечь ей ребят. Об этом более подробно писал П.В. Степанов в своей работе «Структура воспитательной деятельности» [211].

Если данное условие выполняется, то педагог для мотивации к деятельности ребят помимо демонстрации собственной увлеченности может использовать различные средства – например рассказы о перспективах, которые откроются перед участниками в финале, демонстрацию фото- и видео-материалов аналогичных событий прошлых лет и т.п. Так, например, если речь идет о летнем походе, то уместным будет показать ребятам материалы прошедших походов, возможно тех, в которых принимали участие их предшественники или более старшие ребята коллектива. Важно поддерживать в ребятах состояние «позитивного ожидания». Это удобно делать, используя средства электронной коммуникации. В настоящий момент, как правило, в любом сообществе (не только детском) при планировании какой-то деятельности создается беседа в том или ином мессенджере или социальной сети. Удобно использовать эту беседу не только для решения организационных вопросов, но и для поддержания мотивации – так, педагоги-руководители или наиболее опытные ребята коллектива могут периодически присылать туда фотографии, видео или иной контент, связанный с предстоящим событием.

На данном этапе фактически возникает то, что А.С. Макаренко в своих работах (ссылка) называл «позитивной перспективой», различая «ближайшую», «среднюю» и «дальнюю» перспективы [140]. О работе детского туристского коллектива с перспективными линиями писал в своих работах А.А. Остапец-Свешников [163].

После встречи сообщества на которой определяются цели и задачи деятельности, а также формируется план, как правило, проходит встреча в рамках которой происходит выбор координирующего деятельность органа или организаторской группы. В терминологии И.П. Иванова этот орган часто называют «совет дела», когда речь идет об одном конкретном деле. В ситуациях, когда речь идет о деятельности, включающей в себя несколько дел, это может быть орган с любым названием – штаб, совет и т.д. и т.п.

Выборы координирующего органа могут пройти и на той же встрече, где происходит планирование и коллективное целеполагание, но в этом случае важно ответственно подойти к её подготовке, чтобы не затянуть эту встречу и у всех участников сохранились силы для длительной работы на ней.

Довольно важно, чтобы в будущий координирующий деятельность орган попали ребята, которые потенциально с предстоящей им организаторской деятельностью могут справиться. Для этого взрослые, участвующие в данных выборах, должны употребить свой авторитет и влияние, чтобы это было именно так. Если в координирующий орган попадут ребята, которые в силу своих организаторских способностей пока что не готовы к предстоящей им деятельности – участие в его работе станет для них «ситуацией неуспеха» и серьезно демотивирует к дальнейшей работе в сообществе. Кроме того, в ходе деятельности взрослым придется то и дело включаться, страхуя и подменяя собой координирующий орган. Наиболее оптимальным способом формирования координирующего органа являются прямые выборы путем предложения кандидатов и последующего голосования. Впрочем, возможны и усложнения ситуации: например, на процесс могут накладываться дополнительные ограничения, если уровень предстоящей организаторской работы высок. Так, в детском коллективе «Пионерская дружина “Сигнальщики”» в летнем лагере при выборе дежурного командира лагеря (сложная организаторская должность, в рамках которой подросток управляет и координирует деятельность около 150 человек в течение трех дней) накладывалось ограничение, выражающееся в том, что на данный пост не может быть предложен кандидат, который приехал в

летний лагерь впервые. Предлагаемые кандидаты обязательно должны иметь удачный опыт работы хотя бы еще в одном летнем лагере кроме текущего.

После выборов координирующего органа начинается его работа, которая, как правило, заключается в более конкретном и четком планировании деятельности – определении конкретных работ, которые необходимо выполнить и их сроков. Включенность в этот процесс взрослого должна определяться уровнем самостоятельности и организаторских навыков членов координирующего органа.

После определения таких работ и понимания сколько человек требуется для осуществления каждой из них происходит раздача поручений. Раздача поручений может происходить как в очном формате, на встрече всего сообщества, так и в дистанционном формате, при помощи средств электронной коммуникации. Как и в случае работы с координирующим органом, главное в процессе раздачи поручений – подобрать каждому участнику сообщества дело по силам. В этом ключе стоит заранее оценить способности ребят, их возможности, склонности и желания. Внимательной и скрупулезной девочке лучше поручить зашить порвавшиеся палатки, а активным мальчикам, не склонным к долгой методичной работе – помочь принести из магазина тяжелые сумки с закупленными консервами – в том случае если речь идет о подготовке туристского похода. Распределение поручений лучше заранее обсудить внутри координирующего органа и вот в этом процессе участие взрослого немаловажно – он должен помочь ребятам распределить поручения так, чтобы ни один член сообщества не оказался в ситуации, когда порученное дело окажется ему не по силам и приведет в дальнейшем к ситуации неуспеха. При распределении поручений важно не только донести до каждого члена сообщества какое поручение ему досталось, но и требования к конечному результату и срок, к которому задача должна быть выполнена.

Наивно полагать, что после такого распределения, все поручения будут выполнены качественно и в срок. Такое возможно лишь при высоком уровне развития коллектива и его отношения к педагогически организованной деятельности, да и то маловероятно. Требуется сопровождение выполнения

поручений, причем сопровождение индивидуальное. Кому-то из детей оно требуется постоянно и непрерывно, кому-то не требуется вовсе – это зависит от имеющегося у них опыта – как в области, связанной непосредственно с поручением, так и в области ответственности и самоорганизации. Так, вполне возможна ситуация, когда ребенок обладает необходимыми умениями и навыками, требующимися для выполнения поручения, однако у него недостаточно усидчивости или он просто не может себя заставить выполнить поручение. Для этого необходим куратор – взрослый, который будет осуществлять педагогическое сопровождение. Оговоримся, что эту функцию может иногда выполнять и специально подготовленный ребенок, но это более сложная ситуация с точки зрения ее педагогической инструментовки.

Будем делить поручения на исполнительские и организаторские. Под исполнительскими поручениями будем понимать такие поручения, в ходе выполнения которых ребенку не требуется организовывать деятельность других людей, а нужно работать лишь с вещами. К простейшим исполнительским поручениям могут быть отнесены, например такие поручения как: написать заметку для газеты, постирать или зашить костюм, закупить 10 банок сгущенки для похода и т.п.

Организаторские поручения – такие поручения, в ходе которых требуется организовывать деятельность других людей, как правило своих товарищей по коллективу. Такие поручения могут появляться, когда в коллективе начинают появляться ребята, уже освоившие азбуку исполнительских поручений, научившиеся выполнять порученное качественно и в срок. Только в этом случае можно переходить от исполнительских поручений к организаторским. Примером простейшего такого поручения может быть, например, ситуация, когда ребенок становится организатором какого-то дела или события (например, игровой части новогоднего огонька)

Рассмотрим сопровождение деятельности ребенка-исполнителя. В данной ситуации речь идет о простейшем поручении, не требующем включения или участия других членов сообщества. Примерами такого поручения может быть

покупка тех или иных недостающих для деятельности вещей, починка и ремонт чего-либо из снаряжения или инвентаря, фото- и видеосъемка, написание поста в группу или беседу и т.д.

Довольно часто, когда исполнительские поручения дает ребенок (например, член организаторской группы), он совершает довольно распространенную ошибку – оценивает способности исполнителя, исходя из своих собственных способностей. Однако то, что легко и быстро может удаваться ребенку, имеющему организаторский опыт, может быть вполне тяжелым и сложным для ребенка-исполнителя – как в силу отсутствия конкретного опыта, так и в силу тех или иных психологических причин (застенчивость, неуверенность в себе, страх и т.п.)

В данной ситуации важно не только подробно проговорить с ребенком-исполнителем требования к финальному результату и срок его получения, но и убедиться, что он понимает каким образом надо выполнять данное поручение. Проще всего это сделать, попросив ребенка-исполнителя рассказать, как именно он будет действовать, какие шаги предпринимать. Важно создать у ребенка-исполнителя ощущение того, что ему готовы помогать, а в случае проблемы, которая возникает в ходе выполнения поручения не страшно обратиться за советом, помощью и т.п.

Для этого важно периодически спрашивать ребенка-исполнителя как идут дела, нет ли проблем, затруднений, сложностей. Характер общения взрослого (или ребенка-куратора) с ребенком-исполнителем должен быть максимально доброжелательный, поддерживающий, помогающий. Следует избегать осуждающих, категоричных, резких и обвиняющих высказываний.

Одна из проблем, с которыми может столкнуться взрослый (или ребенок-куратор) при работе с ребенком-исполнителем – это игнорирование куратора и невыполнение поручения. Стоит понимать, что далеко не всегда у ребенка-исполнителя есть мотивация к какой бы то ни было деятельности вообще. Явление гиперопеки, стремительно распространяющееся в детско-родительских взаимоотношениях, ведет к утрате навыка трудиться, преодолевать сложности.

Это в свою очередь ведет к неумению выполнять взятые на себя обязательства, даже если сама деятельность для ребенка привлекательна. Так, подросток может заинтересоваться туризмом и очень хотеть отправиться в дальний поход, однако совсем не быть готовым выполнять какие-то действия, связанные с этим (чинить снаряжение, закупать продукты и т.д. и т.п.).

В таких ситуациях важно регулярно проводить сборы сообщества (очные или хотя бы опросы при помощи средств электронной коммуникации) и на них подробно и конкретно обсуждать процесс подготовки того или иного дела, прося каждого члена сообщества рассказывать о достигнутом. Ключевым моментом таких сборов является необходимость сообщать о том, что уже удалось сделать публично, при всех остальных членах сообщества. Как правило, подросткам довольно неловко бывает сказать о том, что «я ничего не сделал», тем более если все остальные сделали уже довольно много. Кроме того, не лишними бывают и личные беседы взрослого (или более опытного ребенка, что более предпочтительно) с ребенком-исполнителем. Однако к такому инструменту стоит прибегать осторожно, чтобы не увлечься морализаторством. Стоит умело сочетать поддерживающие и контролирующие функции управления, не злоупотребляя ни одной из них.

Когда ребенок выполнил достаточное количество исполнительских поручений, можно сделать вывод, что он готов к выполнению поручений организаторских. Организаторские поручения в текущем их понимании – это поручения, связанные с управлением другими людьми, в частности своими товарищами по коллективу.

Важно, чтобы ребенок, получивший организаторское поручение, понимал – он не начальник, не командир, не надсмотрщик. Одной из задач организатора является работать больше и лучше остальных. «Не командуй, засучив рукава» – писал известный в коммунарских кругах педагог Юрий Устинов [226].

Постановка организаторского поручения – важный этап. Взрослый, являющийся куратором, должен очень четко проговорить с ребенком суть, а

главное ожидаемый результат от выполнения поручения – что должно быть получено в результате.

Довольно часто, ребенок, поставленный в позицию организатора, начинает раздавать директивные указания и быстро разочаровывается, увидев, что они воспринимаются негативно, а то и вовсе игнорируются. Еще на этапе вводного инструктажа стоит пояснить ребенку-организатору, что у него нет никаких полномочий отдавать приказы (в отличие от, например, директора фирмы) и единственный инструмент, находящийся в его распоряжении – просьба. Что, безусловно, серьезно осложняет его деятельность.

В ситуации, когда ребенок выступает организатором первый раз – задача куратора-взрослого четко проговорить с ним какие поручения и кому из своих товарищей он планирует давать. Следует подсказать ему, что эти поручения должны быть розданы не просто так, а с учетом личных, индивидуальных и психологических особенностей исполнителей. Тогда вероятность того, что они будут выполнены с максимальным качеством, будет наиболее высокой.

Кроме того, стоит помочь правильно распределить силы, ресурсы и время. Так, сроки выполнения поручений должны быть поставлены «с запасом» чтобы иметь некоторый запас прочности, на случай того если возникнет форс-мажорная ситуация (кто-то заболел, забудет или вовсе решит не выполнять поручение)

Довольно часто неопытный ребенок-организатор полагает, что его функции ограничиваются раздачей поручений и последующим сбором результатов. Такой ребенок сообщает всем их задачи, оглашает сроки и спокойно начинает заниматься своими делами, забыв о своих подопечных. К моменту наступления сроков выполнения поручений он выясняет что около половины поручений (в лучшем случае!) не выполнены. Он злится, разочаровывается. В этом случае он (а вместе с ним и его куратор-взрослый) совершил ошибку. Ошибка заключается в том, что, будучи организатором, он должен на всем протяжении времени выполнения поручений осуществлять сопровождение своих подопечных. В чем оно заключается!?

Во-первых, еще на этапе распределения исполнительских поручений, стоит оценить способности ребят и понять – кто сможет справиться со своим поручением сам, без посторонней помощи, а кому нужна поддержка – либо в содержательном ключе (показать, научить), либо в психологическом (подсказать, напомнить). В дальнейшем, на всем протяжении времени выполнения, эту поддержку надо оказывать.

Правильно, если ребенок-организатор периодически обращается к своим подопечным с вопросами: не нужна ли кому-то помощь? Все ли справляются со своими задачами? Все ли успевают к поставленному сроку? Такие обращения, во-первых, не дадут ребятам забыть о своих поручениях, а во-вторых, помогут тем ребятам, которые нуждаются в помощи, не стесняясь, сказать об этом.

Бывают и другие крайности – когда ребенок-организатор серьезно переживает за дело и вместо того, чтобы раздать поручения ребятам и стараться достичь их выполнения, берет львиную долю работы на себя. Ему так проще – в себе он уверен и ему так спокойнее.

Это, безусловно, неверный и тупиковый путь. Такой ребенок оказывается перегружен, кроме того, равномерное распределение поручений решает и еще одну задачу – неопытные ребята при выполнении исполнительских поручений учатся, осваивают новые для себя виды деятельности и работ. В ситуации же, когда ребенок-организатор не дает им такой возможности – их развитие в контексте групповой деятельности стоит на месте.

Подводя итог, можно сказать, что организаторское поручение – новый этап развития ребенка, освоившего выполнение исполнительские поручения. Такой ребенок нуждается в опытном и умелом кураторе, который поможет ему не совершить традиционные ошибки, подобрать каждому из ребят-подопечных верные исполнительские задачи и обеспечить успех решения каждой из них.

Постоянная организаторская деятельность детей – отличительный признак высокоразвитого детского коллектива, работающего на основе детского самоуправления. Такой уровень возможно только вырастить постепенным движением от простейших организаторских поручений ребят к более сложным.

Ни в коем случае не стоит сразу ставить ребенка в позицию организатора, давая ему сложные и длительные организаторские задачи, если им не освоены сначала исполнительские поручения, а потом простейшие организаторские. Такая ошибка однозначно приведет к провалу его поручения, а возможно и к более худшим результатам – разочарованию этого ребенка в себе, падению авторитета взрослого (хотя бы локально), дискредитации его поручений.

Вот поэтому ставить ребенка в позицию организатора для выполнения серьезных и длительных организаторских задач можно и нужно только тогда, когда он в полной мере к этому готов. Примерами серьезных организаторских задач могут являться, например, такие задачи как:

- организация поездки группы в другой город на весенние каникулы;
- руководство пресс-центром и регулярный выпуск газеты;
- постановка полноценного длительного спектакля с товарищами или более младшими ребятами.

Некоторым педагогам может показаться, что такие задачи и взрослым-то не всем под силу. Действительно, это так. Однако это не отменяет ситуации, что существуют коллективы, где всем этим занимаются дети. Такие коллективы есть, а значит могут возникнуть и другие. Дадим описание опыту, накопленному в коллективе, являющемся нашей экспериментальной базой.

Когда ребенок впервые оказывается в ситуации необходимости организации крупного дела, да еще и отстоящего во времени довольно далеко – важно помочь ему сосредоточиться на конкретном результате. Его могут обуревать эмоции (как положительные – радость от оказанного доверия товарищей, желание попробовать себя в новом деле, так и отрицательные – страх неудачи, тревоги, неуверенность в себе и т.п.)

Задача взрослого на данном этапе – помочь ребенку справиться с эмоциями и конкретизировать финальный результат, фактически попытаться увидеть его «воочию». Что должно быть тем итогом, который удовлетворит ребят, а главное тебя как организатора? Удачная поездка, где получится побывать во всех запланированных местах, успешный спектакль, получивший высокую оценку у

зрителей или ребята, жадно разглядывающие очередные номера только что вышедшей газеты? Так или иначе, ребенок-организатор должен хорошо понимать, к какому результату ему следует стремиться. Важным фактором в данном вопросе является его мотивация. Если ребенок не мотивирован на данную деятельность, не «горит» ею, не стремится достичь данного результата – скорее всего его работа будет провальной. Такого ребенка избирать на столь сложную должность не стоит.

Бывает и иначе. Ребенок стремится, хочет, но мотивы его отличаются от стремления качественно выполнить дело. Они скорее лежат в поле его амбиций, стремления занять высокую должность, быть «крутым», не таким как остальные. Особенно часто это может быть, если в коллективе «модно» расти как организатор и брать на себя все более сложные организаторские задачи. В таком случае стоит помочь ребенку сосредоточиться для начала на несложных организаторских поручениях, накопить опыт, и лишь потом браться за большие и длительные организаторские задачи.

Если же ребенок мотивирован на получение результата, можно попытаться немного детализировать этот желанный результат, фактически «помечтать» о нем. Это поможет сделать результат более «осязаемым», более привлекательным, повысит и мотивацию и поможет понять, что именно мы хотим получить в финале.

Следующим этапом является детализация работы и определение основных этапов дела. Если провести параллель между организаторской деятельностью ребенка по подготовке и проведению дела и строительством загородного дома – то мы уже решили какой дом будем строить, даже нарисовали в своих мечтах резные наличники и флюгер на крыше. Теперь пришла пора проекта и сметы.

Нам требуется определить, какие задачи требуется решить, чтобы наше дело состоялось. Например, если планируется загородная поездка – то нужно собрать деньги, купить билеты на поезд (или самолет) туда и обратно, найти место, где мы будем жить, составить экскурсионную программу... и еще... и еще... В общем забот много.

Совершенно очевидно, что одному человеку все это не под силу. Значит – нужны помощники. Это будут другие ребята, которые будут выполнять как организаторские, так и исполнительские задачи. Кто-то собирать деньги. Кто-то паспортные данные ребят для покупки билетов. Кто-то искать хостел с приемлемыми параметрами и т.д. и т.п.

Каждому ребенку, являющийся главным организатором должно поставить максимально четкую, исключая двусмысленное толкование задачу и четко контролировать ее выполнение. Сроки выполнения должны быть не просто поставлены с некоторым запасом, но и еще должны быть увязаны друг с другом. Ведь совершенно очевидно, что паспортные данные и деньги для покупки билетов должны быть собраны до того момента, как эти билеты будут закупаться. Здесь в помощь организатору могут прийти различные специализированные инструменты управления проектами (хотя бы самые простейшие, например диаграммы Ганта).

Задача взрослого, курирующего такого ребенка-организатора, страховать его на наиболее ответственных и непростых участках – например, связанных с финансами или переговорами с третьими лицами.

И вот наступает само дело. (Поездка, спектакль, процесс выпуска газеты, проведение Новогоднего бала для малышей и т.п.). Крайне рекомендуется, чтобы ребенок, являющийся главным организатором, не брал на себя никаких других посторонних функций, а лишь контролировал, чтобы дело шло по заранее запланированному графику. Конечно, если ничего не случится, то так и произойдет. Однако что-нибудь обязательно случится, без этого невозможно! И вот тут задача такого ребенка – оперативно вмешаться в процесс и скорректировать его так, чтобы потери были минимальны.

Например, может оказаться закрыт по неизвестной причине музей, с которым договаривались об экскурсии еще месяц назад, или в самый неподходящий момент перед новогодним балом выбьет пробки (а электрик с ключом от щитовой уже ушел домой) и многое, многое другое! Задача ребенка-организатора в такой ситуации не упасть духом, а быстро попытаться спасти дело,

минимизировав негативные последствия. Ведь он единственный, кто владеет всей картиной и знает какие ресурсы есть в его распоряжении.

Готовность к такого рода ситуациям достигается постоянными обсуждениями взрослого с таким ребенком, фактически детальной проработкой всего дела, устным проговариванием «А что ты будешь делать, если...?»

Надо сказать, что вообще роль взрослого в данном процесс чрезвычайно высока. Важны и отношения, которые существуют между взрослым и ребенком-организатором. Общение между ними должно быть постоянным и регулярным, дело должно увлекать их обоих, они должны стремиться сделать его максимально качественно. Однако задача взрослого – делать это руками ребенка, советуя и подсказывая ему наиболее эффективные организаторские решения и ходы. Фактически, как перед каждым активным действием, так и после него ребенок-организатор и взрослый должны обсуждать, как идет подготовка дела, как прошел тот или иной этап, как реализована та или иная задача. Роль взрослого в этом процессе – это роль советчика, наставника, куратора. Вот почему отношения, которые существуют между ребенком и взрослым важны. Важно, чтобы в это взаимодействие не вмешивались конфликты, чтобы ребенок доверял взрослому, а взрослый был авторитетом для ребенка. Вот тогда результат будет достигнут, и он будет высоким.

Безусловно, ключевым элементом, главной эмоциональной точкой является конкретное дело или событие в рамках деятельности – туристский поход, премьера спектакля, новогодний праздник и т.д. и т.п. Но считать, что проведение дела является единственно важным – неверно. К сожалению, «мероприятийный подход» по отношению к воспитанию, сформировавшийся в большинстве образовательных организаций привел к тому, что качество воспитания оценивается количественными показателями, а именно количеством проведенных мероприятий. Вместе с тем стоит понимать, что для реального развития личности ребенка процессы проходящие до и после непосредственного дела не менее, а то и более важны чем участие в самом деле. В этом ключе дело стоит рассматривать

как кульминационную часть длительного процесса, который также как и дело необходим для воспитания.

Крайне важно, чтобы дело стало со-бытием для каждого из участников (об этом в своих работах писали И.Д. Демакова, И.Ю. Шустова, Д.В. Григорьев [246], [247], [68], 62]. Поддерживая этот подход, хочется сказать, что, по нашему мнению, и опыту, дело становится со-бытием для его участников, если они занимают по отношению к делу роли, подразумевающие глубокое включение. Точнее можно сказать так – чем более включен участник в подготовку и проведение дела – тем больше вероятность того, что дело затронет его, оставит след в его душе, станет событием в его жизни. Если подросток является организатором дела – крайне маловероятно, что дело оставит его равнодушным. Если же подросток не привлечен к организации дела, то в этом случае важно, чтобы при его выполнении он занял позицию активного участника, об этом стоит позаботиться организаторам. Продумывая дело с координирующим органом, обязательно стоит ответить на вопросы:

1. Как в дело будет включен каждый участник сообщества в каждый момент времени?
2. Что обеспечит его интерес к делу на всем протяжении его проведения?
3. Как сделать так, чтобы дело было интересно всем ребятам (особенно, если в деле принимают участие ребята разного возраста)?

Для ответов на подобные вопросы взрослому следует проблематизировать координирующий орган, продумывая включенность ребят всех возрастов и уровней подготовки. Следует проработать различные роли, которые могут занимать те или иные ребята.

Непосредственно до проведения дела стоит «расставить силы», оговорить кто из членов координирующего органа отвечает за какие участки проводимого дела, договориться об оперативной связи. В процессе стоит поддерживать спокойный позитивный настрой, избегать паники, тревожности, напряжения и волнений. Для минимизации нештатных ситуаций стоит заранее позаботиться о

дублирующих вариантах проведения, например, в случае дела, проводимого на улице, предусмотреть как будет действовать коллектив в случае ухудшения погоды.

Важно сделать так, чтобы каждый участник дела в каждый момент времени обладал всей полнотой информации относительно проводимого дела (даже если она в текущий момент не связана с ним лично). Это помогает обеспечивать бóльшую включенность и осознанность в случае нештатных ситуаций. Участник, который владеет планом проведения дела, быстрее и осознаннее придет на помощь в случае форс-мажора или ЧП, нежели участник, который не знает и не понимает, что и как должно происходить.

Еще до начала дела стоит обозначить ребятам ход дела, включая время, требующееся на подготовку в день проведения, и время, требующееся на уборку после проведения. Если этого не сделать, может возникнуть ситуация, когда дело проведено и «все разбежались», а уборка осталась уделом немногочисленных взрослых. Если есть некоторое время, можно прямо в день проведения дела провести блиц-подведение итогов, «по горячим следам», т.к. многие мысли и наблюдения могут быть забыты через какое-то время.

В случае проведения длительных дел возможно стоит предусмотреть инструменты анализа и осмысления проводимого дела прямо по ходу проведения. Так, на протяжении последних нескольких лет проведения летних и зимних лагерей в пионерской дружине «Сигнальщики» в первый же день начала лагеря создается беседа в социальной сети под условным названием «Итоги и идеи», в которую добавляются все члены коллектива (как дети, так и взрослые), которые в любой момент времени могут написать туда свои мысли по улучшению программы или различных её компонент. Эти сообщения будут в дальнейшем обработаны, структурированы и учтены при проведении последующих лагерей.

В ходе организации коллективной деятельности с общим результатом крайне важным для развития личности каждого ребенка является процесс конструктивной обратной связи, которую получает каждый участник

деятельности от своих товарищей и партнеров. С нашей точки зрения, такой процесс может быть организован несколькими способами.

1. В формате общей групповой рефлексии. В этом случае на определенном этапе деятельности (как правило, в каких-то ключевых, знаковых временных точках) детский коллектив собирается в максимально полном составе и проводит общее подведение итогов проведенного дела или прожитого периода. Наиболее известными формами проведения такого подведения итогов являются «огоньки», возникшие в рамках т.н. «коммунарской методики» и сопутствующих ей педагогических движений. При организации такого подведения итогов группа, как правило, рассаживается в круг и по очереди (взрослые, обычно, говорят в конце) отвечает на ряд заданных рефлексивных вопросов, призванных помочь каждому задуматься об итогах проведенного дела, своем вкладе, своем месте в деятельности и т.п. Чаще всего в качестве таких вопросов звучат вопросы: «Что получилось, удалось?», «Что не получилось, не удалось?» и «Что стоило сделать по-другому».

2. В формате личного общения педагога и ребенка. В этой ситуации педагог встречается с ребенком один на один (или общается при помощи средств электронной коммуникации)

Вне зависимости от выбранного формата, такой процесс должен опираться на ряд принципов, которые продиктованы гуманистической ориентацией воспитательного процесса и стремлением максимально реализовать воспитательный потенциал совместной деятельности и, собственно, процесса подведения ее итогов. Эти принципы должны быть доведены до всех участников коллектива (и детей и взрослых) с обязательным разъяснением причин их наличия. Далее обозначим эти принципы.

- Оценивать не человека, а дело.

При подведении итогов, анализируя деятельность того или иного ребенка, важно понимать, что целью анализа является помощь ребенку, а не что-либо другое, а причиной недочетов и провалов является отсутствие у него опыта, а не злой умысел. Поэтому, задачей педагога является помощь ребятам в осознании

того, какими способами лучше дать обратную связь своему товарищу так, чтобы он благодаря ей смог поработать над своими недостатками. Проще говоря, в коллективе должна существовать изначальная и обязательная установка на доброжелательность и позитивные намерения в процессе анализа дела и поступков каждого из участников. Важно сосредотачиваться на фактах, а не уходить в абстрактные рассуждения. Ценными будут рекомендации о том, как стоит поступить в следующий раз в аналогичной ситуации

- Давать обратную связь по запросу и компетенции.

Возникают случаи, когда обратная связь становится лишней, или, во всяком случае, ее форма должна быть очень аккуратной. Это может быть связано с эмоциональным состоянием ребенка, например, в ситуации, когда у ребенка чрезмерно заниженная самооценка и любая критика её еще понизит. Более эффективно получение ребенком обратной связи от сверстников, нежели от взрослого. Взрослому также стоит учитывать и свою компетентность в оценке деятельности ребенка. Даже если взрослый является для него авторитетом, но не присутствовал на деле, лучше попросить ребенка обратиться за обратной связью к тому, кто сможет качественно и компетентно ее дать.

- Чётко подбирать слова и выражения, убеждаться, что вас поняли правильно. Переспрашивать и просить сказать, как ребенок вас понял.

Необходимо помнить, что слова и выражения имеют разную окраску у разных людей. Нейтрально окрашенное выражение для одного человека может вызвать бурную негативную реакцию у другого. Не всегда способ построения фразы и посыл говорящего очевиден для собеседника и далеко не все (особенно ребята-новички) готовы переспросить или уточнить (как правило, потому что боятся, стесняются или не хотят показаться глупыми).

В связи с этим очень важно удостовериться, что мысль понята собеседником корректно и не вызвала неправильной эмоциональной реакции. Для этого лучше использовать небольшие развернутые предложения, периодически переспрашивать, понятна ли собеседнику мысль или ход ваших мыслей, а также в конце диалога попросить воспроизвести, как подросток вас понял. К тому же

такая просьба о повторении позволяет ребенку лучше запомнить ход разговора и важные его составляющие.

- Говорить через «Я-посыл». Не преподносить свое мнение как абсолютную истину.

При выражении своей мысли необходимо избегать обобщающих фраз («У тебя ничего не получилось»), в том числе и при выражении собственного мнения. Безличных предложений тоже стоит избегать, как и слов “большинство”, “все”, “всегда”, «никогда». Вместо фразы "все думают, что у тебя хорошо получилось" лучше сказать: "Я считаю, что у тебя отлично получилось. Петя/Катя/Миша тоже так считает". «Я-посыл» (т.е. построение высказываний от себя, от своего мнения) важен как при позитивной, так и при негативной обратной связи. В последнем случае он особенно значим, так как не даёт ребенку абсолютизировать негатив, считать, что весь мир настроен враждебно. Знание "конечности" списка помогает избежать ощущения полной катастрофы, которая часто возникает при получении негативной обратной связи у ребят с заниженной самооценкой и помогает избежать еще большего её понижения. Поэтому, например, вместо фразы "многие считают, что ты не прав" лучше сказать "Я считаю, что ты не прав, потому что.. ". Здесь важно объяснить причину, аргументировать своё мнение, а также не забыть про рекомендации, как такой ситуации можно избежать в дальнейшем, так как задача педагога не отругать или наказать ребёнка, вызывая у него чувство вины, а помочь впредь не допускать тех же ошибок.

- Оперировать четкими фактами.

Этот пункт очень похож на предыдущий и связан с тем, что подросток может ощущать мир достаточно враждебным по отношению к себе. Если обратная связь выглядит достаточно абстрактно, звучат общие фразы, такие как “всё плохо”, «ничего не получилось» то это может повергнуть ребенка в уныние, так как он будет полагать, что все его усилия были потрачены зря. Кроме того, оперируя общими фразами, педагог не добавляет ясности и конструктива, которые могут быть использованы для коррекции дальнейшей деятельности, а лишь передает информацию и свою эмоцию.

В частности, неверной с точки зрения данного принципа, является фраза: «Ты повел себя неправильно, и меня это расстроило». Здесь присутствует «Я-посыл», эмоция и информация о том, что что-то было сделано не так. Однако нет конкретики. Более полезной с воспитательной точки зрения была бы фраза «Ты повёл себя неправильно, когда выкрикнул ответ за одноклассника, так как это не только противоречит правилам дисциплины, но и тем самым лишил возможности своего товарища исправить оценку. Меня это огорчило».

- Единовременно давать обратную связь.

Важно давать обратную связь единовременно, без перерывов и отвлечений, так как это создает ощущение целостности, дает полную картину, а также сохраняет важность посылы как для педагога, так и для ребенка. Особенно это необходимо при негативной обратной связи, так как минимизирует длительность неприятных эмоциональных ощущений. Плохие комментарии в свой адрес, даже если они заслужены, получать всегда неприятно, особенно ребенку, поэтому лучше высказать всё за раз, чем каждый раз доставлять подопечному дискомфорт.

- Уточнять способ (видео, сообщение, личная встреча, голосовое сообщение).

Если обратная связь дается не при личной встрече, то стоит уточнить желательный способ получения информации, так как приоритетный канал восприятия отличается у разных людей. Современный мир предоставляет множество способов передачи информации: текстовое или голосовое сообщение, звонок по телефону или при помощи других приложений и программ смартфона или компьютера, видеосвязь или личная встреча. Таким образом, важная обратная связь будет получена максимально полно и лучше усвоится.

- Учитывать индивидуальные особенности человека.

Каждый человек индивидуален, поэтому необходимо учитывать личные особенности при обратной связи. Обходя «острые углы» слов, фраз, образов, педагог может донести информацию полно и менее травматично.

- Подчеркивать и актуализировать, что целью обратной связи является помочь, а не обидеть. Говорить даже те вещи, которые кажутся очевидными.

Вещи, которые кажутся педагогу понятными и общеизвестными, всё равно стоит проговаривать, так как часто они могут являться ловушкой деформированного восприятия: то, что кажется нам очевидным, не всегда является таковым для собеседника. Например, важно сказать про то, что ошибаются все, и это нормально. Что провал – это тоже результат, это информация о том, как делать не нужно, что это в любом случае больше, чем ничего. Поэтому актуализирование установки обратной связи для помощи, а не для усиления негативных переживаний внутри ребенка является важным элементом процесса обратной связи.

- Не сравнивать ребенка с другими людьми. Опирайтесь только на его личный рост и развитие.

Сравнение с другими людьми не принесет ничего, кроме негатива и разочарования. Более правильно и полезно будет показать ребенку его же динамику и развитие в освоении какой-либо деятельности. Дело в том, что сам человек часто может не видеть собственного прогресса, так как находится «внутри него», а не смотрит на процесс своего роста «со стороны». Более того, сравнение с самим собой поможет подчеркнуть индивидуальность ребенка для него самого.

Во время построения своего высказывания обратной связи следует использовать «принцип бутерброда», который можно описать так:

- Что удалось?
- Что не удалось?
- Подведение итогов.

Так анализируемую деятельность можно будет описать более полно: её сильные и слабые стороны, интересные решения и причины неудач. Так у ребенка не создается ощущения, что его только ругают, или только хвалят, а возникает более полная и структурированная оценка.

В ситуации, когда речь идет о групповой обратной связи и рефлексии, стоит соблюдать определенные правила.

- Говорит всегда только один человек. Никто не перебивает, кроме ведущих группы в случае крайней необходимости.

- Высказываемся о поступках человека, а не о нем самом.

- Мобильные телефоны и иные гаджеты должны быть отключены и убраны.

- Все, что происходит в коллективе, остается в коллективе. То, что произошло и прозвучало на обсуждении, не обсуждается за его пределами.

- Нельзя покидать свое место, пересаживаться без крайней необходимости, шуметь.

- Если человек не готов говорить, он может не высказываться, но стоит попытаться объяснить причину, хотя бы себе самому и не вслух.

- Не стоит опаздывать.

- Не стоит есть или пить во время подведения итогов.

- Рекомендуется садиться каждый раз в разные места и с разными людьми.

Лучше не сидеть с друзьями и подругами рядом.

Финалом проводимого подведения итогов должно стать определение «ближайшего последствия» (термин И.П. Иванова). Фактически, это коллективное осознание дальнейших перспектив коллектива в данном направлении. Проведя и успешно завершив поход, следует задуматься о следующем. Именно в этот момент, момент кооперации (по Петровскому) наиболее высок эмоциональный подъем ребят, высоки их стремление и мотивация продолжать деятельность и этот момент нельзя упускать. Стоит обсудить с ребятами какие следующие дела предстоят коллективу. Фактически, цикл жизнедеятельности детского коллектива состоит из периодов подготовки, проведения и подведения итогов конкретных дел, при этом подведение итогов одного дела должно плавно переходить в планирование следующего. Вот, в частности, пример организации такой деятельности, реализующийся в детском туристском клубе «Гадкий утенок» города Москвы (рисунок 3):

Цикл жизнедеятельности туристского коллектива

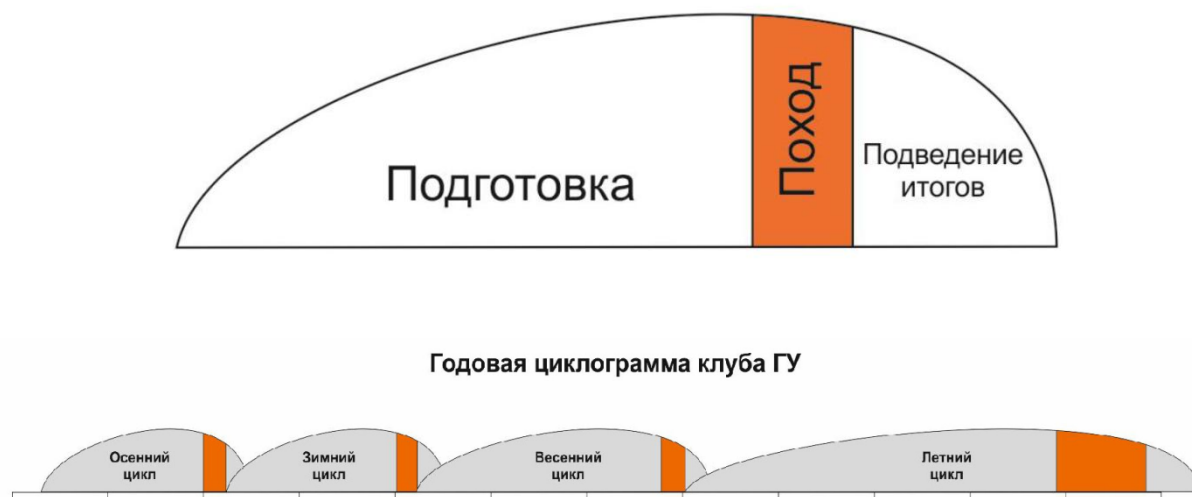


Рисунок 3 – Цикл жизнедеятельности туристского коллектива

Таким образом, можно сказать, что структура социально-значимой деятельности детского сообщества представляет из себя циклический процесс, который длится до тех пор, пока живет коллектив. Перерывы и паузы в деятельности детского сообщества возможны, но не слишком часто и не слишком длительные, так как они ведут к угасанию мотивации и потере ребятами идентичности по отношению к сообществу.

Выводы по главе

В главе были рассмотрены позиция педагога в подростковом сообществе, ее характеристики, а также особенности формирования взаимоотношений между педагогом и подростками (как индивидуально, так и с группой), которые определяют максимальную результативность воспитания в процессе социально-значимой деятельности в подростковом сообществе.

Обобщая теоретические знания, существующие в этой области, и практический опыт (изучался опыт 69 руководителей, работавших со своими сообществами в период 2012-2023 гг.), мы пришли к выводу о необходимости наличия специальных знаний, умений и навыков, требующихся для создания долгоживущего подросткового сообщества, достигающего стабильных и значимых результатов воспитания по отношению к своим членам.

Одной из задач исследования являлось выявление основных характеристик профессиональной позиции педагога в подростковом сообществе в процессе совместной социально-значимой деятельности. Для определения таких характеристик потребовалось рассмотреть степень готовности педагогов к осуществлению такой деятельности. По результатам анализа опыта исследуемых нами педагогов сформировалась иерархия из пяти уровней, определяющих степень готовности педагога к организации жизнедеятельности подросткового сообщества, достигающего стабильных и значимых результатов воспитания по отношению к своим членам:

1 уровень - педагог, не заинтересованный в развитии личности. Дети к такому педагогу приходят по принуждению. Нет принуждения – нет взаимодействия с детьми.

2 уровень - педагог, заинтересованный в развитии личности, но не заинтересованный в построении сообщества. Дети заинтересованы в общении с ним. Воспитательную функцию реализует в основном через индивидуальную работу.

3 уровень - педагог, заинтересованный в организации совместной деятельности детей, но не рассматривающий её осознанно как инструмент развития личности. Воспитательную функцию реализует в большей степени «интуитивно».

4 уровень - педагог, осознанно строящий детский коллектив и организующий в нем совместную деятельность как инструменты развития коллектива и личности. Коллектив на начальных стадиях развития, первый

выпуск еще не состоялся. Воспитательную функцию совместной деятельности и коллектива начал осваивать.

5 уровень - педагог, осознанно строящий детский коллектив и организующий деятельность. Коллектив дожил до первого выпуска. Педагог освоил и в полной мере реализует воспитательный потенциал деятельности и коллектива.

6 уровень - педагог, осознанно строящий детский коллектив и организующий деятельность. Коллектив стабильно осуществляет выпуски, существует сообщество выпускников. Педагог является педагогом-исследователем, педагогом-наставником в сфере воспитания, ведет работу с молодыми соратниками и коллегами.

Важным вопросом являлся вопрос о том, что требуется педагогу для достижения очередных уровней степени готовности к организации жизнедеятельности подросткового сообщества, достигающего стабильных и значимых результатов воспитания по отношению к своим членам. По материалам изучения опыта педагогов можно сделать вывод о том, что педагогу для успешного освоения воспитательной функции в направлении организации совместной деятельности и создания детского коллектива требуется три основных навыка: во-первых, навык неформального общения с воспитанником, навык выстраивания позитивных и доверительных взаимоотношений; во-вторых, навык организации совместной деятельности детей, и в-третьих, навык создания и развития детского коллектива.

Рассмотрение навыков в свою очередь позволило сформулировать характеристики профессиональной позиции педагога-руководителя детского сообщества, организующего совместную социально-значимую деятельность.

Таковыми характеристиками стали:

стремление педагога делать так, чтобы ребенок чувствовал себя в защищенной, безопасной, комфортной и дружественной среде, где ему рады и стремятся заботиться о нем;

готовность педагога выстраивать с ним позитивные и доверительные взаимоотношения в процессе совместной социально-значимой деятельности;

готовность педагога своевременно, имея в виду «зону ближайшего развития» каждого подростка, подбирать ему роль и позицию, соответствующую его интересам и потребностям;

стремление педагога делать так, чтобы в деятельности каждый подросток сталкивался с новыми для него задачами, решение которых ему бы обеспечивало «ситуации успеха», помогающие повысить уверенность и способствующие личностному росту;

готовность педагога понимать мотивы поступков и поведения всех подростков, находящихся в сообществе и предвидеть динамику их изменения;

готовность педагога совершенствоваться в сфере организации совместной деятельности с детьми с целью повышения её воспитательной результативности;

стремление педагога создать и развивать детский коллектив как инструмент воспитания его членов.

Также, в ходе исследования была разработана структура социально-значимой деятельности детского сообщества, под которой понималась совокупность последовательности элементов и действий, которые требуется выполнить для реализации деятельности. В нашей работе структура социально-значимой деятельности представляется так:

1. коллективное целеполагание;
2. мотивация к деятельности;
3. выборы координирующего органа;
4. раздача поручений;
5. сопровождение поручений;
6. дело;
7. групповая рефлексия;
8. определение ближайшего последствия и дальнейших перспектив.

Структура социально-значимой деятельности детского сообщества представляет из себя циклический процесс, который длится до тех пор, пока живет

коллектив. Перерывы и паузы в деятельности детского сообщества возможны, но не слишком часто и не слишком длительные, так как они ведут к угасанию мотивации и потере ребятами идентичности по отношению к сообществу.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование, при помощи которого был решен ряд различных научных задач, связанных с выявлением и характеристикой теоретических и методических основ воспитания в процессе совместной социально-значимой деятельности подростковых сообществ, позволило сделать следующие выводы:

1) разработано категориальное поле исследования, определены основные понятия (социально-значимая деятельность, подростковое сообщество, воспитательная результативность), уточнены сопутствующие понятия (профессиональная позиция педагога-воспитателя в процессе организации социально-значимой деятельности, критерии воспитательной результативности совместной социально-значимой деятельности):

2) социально-значимую деятельность можно рассматривать как форму их активного взаимодействия с окружающей средой и/или другими людьми, в процессе которого они оказывают позитивное влияние на состояние окружающей среды или других людей в соответствии со своими ценностями, при соотнесении и сближении ценностей сообщества и общественно-значимых ценностей, ценностей общества и государства, и этот процесс является для них лично значимым, а также приводящим к возникновению детско-взрослой общности, обладающей воспитательным потенциалом;

3) выявлены основные характеристики социально-значимой деятельности подростков как условия результативного воспитания в подростковом сообществе (актуальность социально-значимой деятельности не только для субъектов социально-значимой деятельности, но и для общества, наличие общей (а не одинаковой) деятельности и отношений функциональной взаимозависимости участников внутри данной деятельности, подбор каждому ребенку роли в рамках социально-значимой деятельности согласно его возрастным особенностям, уровню развития личности и потребностям, смена

роли ребенком в процессе освоения им действий более высокого уровня, реализация деятельности с опорой на ценности субъектов этой деятельности);

4) выделены и описаны принципы социально-значимой деятельности, обеспечивающие воспитательную результативность подросткового сообщества.

Результаты воспитания в процессе социально-значимой деятельности в подростковом сообществе должны рассматриваться в двух видах: во-первых, по отношению к личности – это качественные изменения уровня личностного развития членов сообщества, которые прежде всего могут быть оценены через изменение поведения членов сообщества, проявляющегося в повседневной жизни. Это проявление ответственности, целеустремленности, выдержки, гуманизма как антитез равнодушию, слабоволию, неумению организовать себя для достижения тех или иных целей. Во-вторых, – по отношению к сообществу и его деятельности – это качественные изменения ряда характеристик сообщества, связанных в первую очередь с отношением членов сообщества к друг другу, к совместной деятельности. Данные изменения направлены на углубление отношений взаимной заботы, поддержки, товарищества, взаимопонимания, уважения как антитез эгоизму, потребительству, стяжательству, индивидуализму. Это эволюция отношения к деятельности от процесса бессмысленного принуждения, которое осуществляется взрослыми по отношению к подросткам до процесса осмысленного и опирающегося на ценности совместного труда, в котором каждый находит свою роль и место, видит цель и текущие задачи деятельности и сообщества, стремится внести максимальный вклад в общее дело, заботится о себе и своих товарищах, проявляет инициативу по улучшению условий труда, стремится оптимизировать достижение результатов текущей деятельности

Необходимым условием достижения результатов воспитания в подростковом сообществе является наличие в сообществе совместной социально-значимой деятельности, при этом данная деятельность должна быть направлена на решение трех основных задач по отношению к подростку.

Первая задача – освоение подростком тех или иных видов деятельности сообщества во всё более углубленном ключе. Вторая задача – это развитие

личности подростка с точки зрения освоения им организаторских навыков. Третья задача – формирование нравственных качеств личности. Данные задачи могут быть решены наиболее результативно в том случае, если сама деятельность будет организована с учетом опоры на конкретные принципы, которые определяют взаимоотношения субъектов деятельности, объектов деятельности и процесса деятельности. Такими принципами стали:

- принцип опоры на ценности, предполагающий ведение сообществом осмысленного поиска того, что является ценным и важным для всех членов сообщества, вовлечение в это максимального числа участников сообщества, фиксирование этих ценностей в определенные моменты жизнедеятельности сообщества, соотнесения и корреляции ценностей сообщества и общественно-значимых ценностей, ценностей общества и государства;

- принцип конечной ответственности, заключающийся в том, что каждый член сообщества должен сталкиваться в меру своих реальных возможностей с рисками и последствиями своих поступков, действий или бездействий;

- принцип отсутствия иерархии, подразумевающий наличие горизонтальных связей в деятельности и делегирования каждому полной меры ответственности за тот объем деятельности, который ему вверен, отсутствие гиперопеки;

- принцип максимальной открытости и информированности при котором вся информация, касающаяся жизнедеятельности сообщества, становится общим достоянием, а решения по ключевым вопросам принимаются сообществом через инструменты общего обсуждения и голосования. Исключение составляет конфиденциальная информация, обнародование которой может нанести вред тому или иному члену сообщества. Решение о признании информации таковой – зона ответственности каждого из членов сообщества и каждый самостоятельно принимает решение о необходимости вовлечения в обсуждение той или иной проблемы круга лиц определенной широты;

- принцип включенности в обсуждение, тесно связанный с принципом максимальной открытости и информированности, реализующийся через вовлечение в обсуждение той или иной проблемы жизнедеятельности сообщества

такого круга лиц, который для этого необходим, возложение права принятия решения по тому или иному вопросу не на руководителя, а на данный круг, недопущение отмены этого решения кем либо кроме данного круга или круга выше, за исключением случаев, связанных с физической или психологической безопасностью членов сообщества;

- принцип постоянного поиска цели, который реализуется через необходимость каждого участника сообщества постоянно «прислушиваться» к себе и товарищам в поиске ответа на вопрос «каковы наши цели сейчас», а также через стремление каждого обсуждать эти вопросы с любыми членами сообщества по мере своей потребности в этом. Стимулирование педагогами таких обсуждений.

Рассмотрение результативности воспитания в подростковом сообществе позволило определить критерии и показатели результативного воспитания в процессе совместной социально-значимой деятельности.

1. По отношению к личности – это качественные изменения уровня личностного развития членов сообщества, а именно:

– развитие организаторских способностей подростков, готовности брать на себя и успешно реализовывать всё более сложные организаторские роли;

– повышение их самостоятельности;

– профессиональное самоопределение подростков в сферах, с которыми они познакомились в сообществе;

– нравственный рост воспитанников, который наблюдается через их поведение в ситуациях нравственного выбора (в пользу гуманистических ценностей).

2. По отношению к сообществу и его деятельности – это качественные изменения ряда характеристик сообщества, связанных, в первую очередь, с отношением членов сообщества друг к другу, к совместной деятельности в разных сферах.

В сфере показателей роста сообщества как коллектива:

- сплочение коллектива (на основании анализа индекса групповой сплоченности);
- готовность коллектива оперативно реагировать на изменение внешних условий, новых обстоятельств;
- готовность коллектива брать на себя и реализовывать всё более сложные задачи;
- усложнение и углубление организационной структуры коллектива с целью обеспечения потребностей роста наибольшего количества участников как организаторов.

3. В сфере совместной социально-значимой деятельности:

- расширение и увеличение видов деятельности;
- повышение уровня сложности и целей деятельности;
- достижение практически во всех видах деятельности всё более новых и сложных целей;
- передача всё большего количества процессов под организаторский контроль подростков.

Результативность воспитания также обеспечивается профессиональной позицией педагогов, для которой характерно:

Стремление педагога делать так, чтобы ребенок чувствовал себя в защищенной, безопасной, комфортной и дружественной среде, где ему рады и стремятся заботиться о нем;

Готовность педагога выстраивать с ним позитивные и доверительные взаимоотношения в процессе совместной социально-значимой деятельности;

Готовность педагога своевременно, имея в виду «зону ближайшего развития» каждого подростка, подбирать ему роль и позицию, соответствующую его интересам и потребностям;

Стремление педагога делать так, чтобы в деятельности каждый подросток сталкивался с новыми для него задачами, решение которых ему бы обеспечивало

«ситуации успеха», помогающие повысить уверенность и способствующие личностному росту;

Готовность педагога понимать мотивы поступков и поведения всех подростков, находящихся в сообществе и предвидеть динамику их изменения;

Готовность педагога совершенствоваться в сфере организации совместной деятельности с детьми с целью повышения её воспитательной результативности;

Стремление педагога создать и развивать детский коллектив как инструмент воспитания его членов;

Данные положения, а также анализ опыта деятельности, в ходе которых мы рассмотрели деятельность более ста подростковых сообществ, легли в основу модели социально-значимой деятельности подростков, которая позволяет достичь значимых результатов в сфере воспитания.

Проверка работоспособности разработанной модели в процессе опытно-экспериментальной работы, которая осуществлялась на третьем этапе исследования в деятельности детского общественного объединения «Пионерская дружина "Сигнальщики"», подтвердила продуктивность результатов проведенного исследования. Данная модель, включающая в себя пять блоков (концептуально-целевой, структурно-логический, организационно-управленческий, содержательный и инструментальный), продемонстрировала свой методический, организационный и управленческий потенциал, показав существенные изменения процесса социально-значимой деятельности исследуемого сообщества и его результативности в сфере воспитания, в частности:

Подростки-участники исследуемого сообщества «Пионерская дружина "Сигнальщики"» продемонстрировали развитие организаторских способностей подростков, готовность брать на себя и успешно реализовывать всё более сложные организаторские роли.

Повысился уровень их самостоятельности, многие из выпускников сообщества выбрали профессии, связанные с теми аспектами деятельности, в которые они были включены в сообществе (как педагогической, так и не

педагогической направленностей), в частности: учителей, педагогов дополнительного образования, психологов, звукорежиссёров, хореографов, актеров, специалистов в сфере IT-технологий и т.п.

Само сообщество продемонстрировало численный рост участников, рост индекса групповой сплоченности (от 0,55 до 0,73), готовность брать на себя и реализовывать всё более сложные задачи, усложнение и углубление организационной структуры коллектива с целью обеспечения потребностей роста наибольшего количества участников как организаторов.

Появились новые направления (водный и горный туризм, экскурсионная деятельность, образовательный потенциал настольных игр) реализующейся в сообществе совместной социально-значимой деятельности, а имеющиеся направления усложнились и стали ориентироваться на всё более сложные в достижении цели.

Увеличилось количество процессов, переданных под организаторский контроль подростков, в частности: организация и руководство краткосрочными и долгосрочными поездками и походами, контроль и ремонт имеющегося снаряжения, организация и проведение сборов и тренировок, администрирование IT-ресурсов сообщества, работа по фото- и видеосъемке деятельности сообщества, работа с архивами, обеспечение порядка в используемом в качестве базы помещении и т.п.

Результаты данного исследования могут применяться в организации совместной социально-значимой деятельности подростковых сообществ педагогами, работающими как в сфере детских общественных объединений (например таких как Российское движение детей и молодежи «Движение первых»), так и в образовательных организациях. Кроме того, результаты исследования могут быть использованы для подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности и для повышения квалификации уже работающих специалистов.

За рамками данного исследования остался ряд требующих дальнейшей разработки важных вопросов. К ним следует отнести изучение процесса

подготовки будущего педагога к деятельности по организации и развитию подростковых сообществ, реализующей процесс совместной социально-значимой деятельности; особенности совместной социально-значимой деятельности различных типов и видов и влияние этой специфики на результаты воспитания; особенности реализации модели в различных условиях (временных детских коллективов, одновозрастных детских коллективов, детских коллективов объединяющих детей, обладающих различными особенностями и т.п.).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аббосов, М.И. Бирюзовые организации как тренд развития деловых организаций / М.И. Аббосов, Т.Е. Ястребова // Sciences of Europe. – 2020. – № 47-4(47).
2. Абдулова, В.Ю. Авторитет учителя как основа успешного педагогического процесса / В.Ю. Абдулова // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2010. – № 5-1. – С. 9-14.
3. Абульханова-Славская, К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности / К. А. Абульханова-Славская // Психология формирования и развития личности. М. : Наука, 1981. – С. 19-45.
4. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. / А. Адлер. – М.: Смысл, 1995.
5. Алиева, Л.В. Детское движение – субъект воспитания. Теория, история, практика: монография [Текст] / Л.В. Алиева. – М.: МАКС Пресс, 2002. – 224 с.
6. Алиева, Л.В. Субъектная позиция ребёнка – члена детского общественного объединения [Текст] / Л. В. Алиева // Личность школьника – цель, объект, субъект, результат воспитания / Под ред. Н.Л. Селивановой. – Тверь, 2004. С. 24-31.
7. Алиева, Л. В. Воспитание – объект научного познания, ценностный блок современного образования личности / Л. В. Алиева // Образование личности. – 2015. – № 2. – С. 44-51.
8. Алиева, Л.В. Педагогика пионерского поручения / Л. В. Алиева – М.: Просвещение, 1990. – 127с.
9. Алешина Ю.Е., Петровская Л.А. Психологическая компетентность пропагандиста (организация дискуссий и индивидуальных бесед) / Ю. Е. Алешина, Л. А. Петровская. - М.: Знание, 1989.
10. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева — М.: Аспект-Пресс, 1996. С. 137-138.

11. Андреева М.П. Воспитательный потенциал внеурочной деятельности в современной школе в условиях реализации ФГОС / М. П. Андреева // Международный студенческий научный вестник. – 2016. – № 5-2.
12. Андрианова, Д. Д. Мотивация участия подростков в волонтерской деятельности / Д. Д. Андрианова // Письма в Эмиссия.Оффлайн. – 2012. – № 8. – С. 1847
13. Анпилогова, Т. Ю. Реализация воспитательного потенциала историко-краеведческой деятельности молодежи и школьников / Анпилогова Т.Ю. В сб: Психология и педагогика социального воспитания. Материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 85-летию со дня рождения А.Н. Лутошкина. – Кострома: КГУ, 2020. – С. 86-90.
14. Асмолов, А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А. Г. Асмолов – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 768 с.
15. Асмолов, А.Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов – М.: Смысл, 2007. – 526 с.
16. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. — 272 с.
17. Ананьев Б.Г. Избранные труды по психологии. Том 2. Развитие и воспитание личности / Б. Г. Ананьев. Под ред. Логиновой Н.А. Отв. ред. и сост. Коростылева Л.А., Никифоров Г.С. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2007. – 324 с.
18. Аристотель, Физика // Соч. в 4 т. // М.: 1981. Т. 3. С. 59-262.
19. Аристотель, Метафизика // Соч. в 4 т. // М.: 1975. Т. 1.
20. Ариффулина, Р.У. Историко-педагогический анализ становления волонтерской деятельности в Европейских странах / Р.У. Ариффулина, Л.В. Белгородская // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 4 [Электронный ресурс]. - Режим доступа:

<http://www.scienceeducation.ru/ru/article/view?id=26688> - Дата доступа: 18.03.2019)

21. Басов, Н. Ф. История социальной педагогики : учебное пособие для вузов / Н. Ф. Басов, В. М. Басова, А. Н. Кравченко. - 2-е изд., стереотип. - М. : Академия, 2007. – 252 с.
22. Байбородова, Л.В. Взаимодействие педагогов и учащихся в школьном коллективе. — Ярославль, 1991. Белкин, А. С. Ситуация успеха. / А.С.Белкин. — Екатеринбург, 1997. — 185 с.
23. Безбородкина, Е. С. Педагогический авторитет учителя школы в истории отечественного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.01. // Безбородкина Елена Семеновна. – Санкт-Петербург, 2007. – 24 с.
24. Безрукова, В. С. Педагогика. Проективная педагогика. / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая кн., 1996. – 339 с.
25. Беленкина Э.И. Формирование взаимоотношений учителей и учащихся на уроках в 4-5 классах общеобразовательной школы. – Дисс. . канд.пед.наук. – Э. И. Беленкина – Л., 1976. - 198 с.
26. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики : учеб. пособ. / А. С. Белкин. — М. : Издательский центр «Академия», 2000. — 192 с.
27. Беспалько, В. С. Слагаемые педагогической технологии. / В. С. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
28. Биякова, Е.А., Демидович, Е.А. К вопросу об истории возникновения волонтерства / Е. А. Биякова, Е. А. Демидович // Вестн. науки и образования. 2019. № 3. С. 43–47.
29. Богуславский, М. В. Детское движение в России: между прошлым и будущим. Монография [Текст] / М. В. Богуславский – Тверь: Научная книга, 2007. – 112 с.
30. Богуславский М. В. Подготовка профессионала XXI века: теоретические поиски и эффективные практики: монография / М. В. Богуславский. М.-Брянск: ОАНО ВО «МПСУ», РИО БГУ, Изд-во: ОАНО ВО «МПСУ», 2020. 257 с.

- 31.Бодалев, А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. — М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.
- 32.Божович, Л. И. О культурно-исторической концепции Л. С. Выготского и ее значении для современных исследований психологии личности / Л. И. Божович // Вопросы психологии. - 2008. - № 5. - С. 108-116.
- 33.Божович, Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Л. И. Божович. Под ред. Д.И. Фельдштейна. - Москва; Воронеж: Ин-т практической психологии, 2011. - 365 с.
- 34.Божович Л. И., Конникова Т. Е. О нравственном развитии и воспитании детей / Л. И. Божович . Т. Е. Конникова // Вопросы психологии. 1975. № 1. С. 80—90.
- 35.Большой энциклопедический словарь : А-Я / гл. ред. А. М. Прохоров. – Москва- Санкт-Петербург : БСЭ, 2000. – 1452 с.
- 36.Бондаревская, Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания.: Учеб. пособие для студ. сред. и высш. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК. / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
- 37.Борисова, Л.А. Воспитание в детских и молодёжных общественных объединениях / Л.А. Борисова – Чебоксары: изд. ЧГПИ им. И.Я. Яковлева, 1998. – 147 с.
- 38.Социальная педагогика : Монография / А. И. Арнольдов, В. Г. Бочарова, А. С. Вишняков [и др.]. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – 368 с
- 39.Булатов, И.А. О. И. Пантюхов как символ единства русских скаутов. / И. А. Булатов, О. И. Пантюхов // Известия Саратовского университета. –2011, Т.2. – С. 50-54
- 40.Вейт М. А., Огаянц Б. Г. Непрерывное образование и совершенствование педагогического процесса в высшей школе / М. А. Вейт, Б. Г. Огаянц– Воронеж: ВГПИ, 1990, – 205с.
- 41.Вигдорова, Ф. А. Дорога в жизнь. Это мой дом. Черниговка. /Ф. А. Вигдорова. – М.:, Советский писатель, 1961

42. Волохов, А. В. Социализация ребёнка в детских общественных организациях (вопросы теории и методики): монография / А. В. Волохов. – Ярославль, 1999. – 268 с.
43. Воспитательная система школы: Проблемы и поиски / Сост. Н. Л. Селиванова. – М., 1989. – 80 с.
44. В тебя, Пионерия, верю я! Шагай вперёд, Пионерия!: сборник документов и материалов / Автор-составитель Лебедев Д. Н.; Московский городской Совет пионерской организации. – М., 2007. – 92 с.
45. Вульф, Б. З. Дети и взрослые: учим друг друга / Б. З. Вульф // Тенденции развития детских организаций и объединений в третьем тысячелетии. – Челябинск, 2003. — С. 3 — 12.
46. Вульф, Б. З. Основы педагогики : учеб. пособие / Б. З. Вульф, В. Д. Иванов. - 2-е изд., перераб. и доп. - Москва : Изд-во Ун-та Рос. акад. образования, 1999. - 616 с
47. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский.— М.: Педагогика, 1984 — Т.6. — 400 с.
48. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский — М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
49. Выготский, Л. С. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок / Л. С. Выготский, А. Р. Лурия – М.: Педагогика-Пресс, 1993. — 244 с.
50. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций. / Л. С. Выготский — М.: Просвещение, 2008. - 500 с.
51. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии. / Л. С. Выготский — СПб.: Союз, 2009. - 203 с.
52. Выготский, Л. С. Лекции по психологии / Л. С. Выготский. – СПб.: Союз, 2009. - 144 с.
53. Выготский, Л.С. Психология. / Л. С. Выготский – М.: ЭКСМО-Пресс, 2011 - 1008 с.

- 54.Газман, О. С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы. / О. С. Газман. — М. : МИРОС, 2002. — 296 с.
- 55.Газман, О. С. Педагогика в пионерском лагере (из опыта работы всероссийского пионерского лагеря «Орленок») / О. С. Газман, В. Ф. Матвеев — М.: Педагогика, 1982. — 96 с.
- 56.Гальперин, П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин. — М.: Изд-во МГУ, 1985. — 45 с.
- 57.Гальперин, П. Я. Функциональные различия между орудием и средством / П. Я. Гальперин // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. — М., 1989. — с. 195-203.
- 58.Голубкова, Т. П. Самоуправление в пионерской организации и его воспитательные возможности : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Голубкова Татьяна Павловна. — Москва, 1992. — 25 с.
- 59.Гордин, Л. Ю. Организация классного коллектива / Л.Ю. Гордин. — М.: Просвещение, 1984.
- 60.Горелов И. Н. и др. Умеете ли вы общаться?: Кн. для учащ. — М., 1991.
- 61.Гладышева, Е. В. О воспитательном потенциале проектно-экскурсионной деятельности студентов / Е. В. Гладышева, С. Г. Гладышева // Актуальные проблемы и перспективы развития радиотехнических и инфокоммуникационных систем" "РАДИОИНФОКОМ-2019" : Сборник научных статей IV Международной научно-практической конференции, Москва, 11–15 ноября 2019 года. — Москва: МИРЭА - Российский технологический университет, 2019. — С. 537-539
- 62.Григорьев, Д. В. Воспитание в сети событий / Д. В. Григорьев // Воспитательная работа в школе. — 2006. — №6. — С. 49-58.
- 63.Григорьев, Д. В. Нигилизм versus гуманизм в воспитании / Д. В. Григорьев // Воспитание успешно, если оно системно: материалы первых всероссийских педагогических чтений, посвященных творческому наследию академика РАО Людмилы Ивановны Новиковой (г. Владимир, 23-

- 25 января 2006 г.) / Под ред. А. В. Гаврилина и Н. Л. Селивановой. – Владимир – М., 2006. – С. 44-49.
64. Григорьев, Д. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя. / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. – М.: Просвещение, 2010. – 223 с.
65. Григорьев, Д. В. Развитие культуры воспитания в образовании. – М.: Перо, 2022. – 492 с.
66. Григорьева, А. И. Концептуальные основы развития личностно-профессиональной позиции педагога как воспитателя / А. И. Григорьева // Вопросы воспитания. – 2012. – № 2. – С. 164-168.
67. Григорьева, А. И. Педагог как профессиональный воспитатель: теория и технология поддержки профессионального развития педагогов школы / А. И. Григорьева. – Тула, 1999. – 144 с.
68. Демакова И. Д. Размышления о воспитательных системах и воспитательных пространствах. / И. Д. Демакова // Научно-методический журнал заместителя директора школы по воспитательной работе. – 2005. – №5 – С. 27-33.
69. Демакова И. Д., Шустова И. Ю. Основы деятельностно-ценностного воспитания / И. Д. Демакова, И. Ю. Шустова // Дополнительное образование детей в изменяющемся мире: развитие востребованности, привлекательности, результативности: материалы 1У Международной научно-практической конференции/ Челябинск: ЧИППКРО, 2019, С. 316-327
70. Демоз, Ллойд. Психоистория / Ллойд Демоз. – М.: Феникс, 2006. – 512 с.
71. Детское движение: словарь-справочник [Текст] / Сост. и ред.: Т. В. Трухачева, А. Г. Кирпичник. – 2-е изд., переработ. и доп. – М., 2005. – 543 с.
72. Детская общность как объект и субъект воспитания: Монография / Под ред. Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой. – М.: Изд. Центр ИЭТ, ФГНУ ИТИП РАО, 2012. – 324 с.
73. Димке, Д. В. Незабываемое будущее: советская педагогическая утопия 1960-х годов. / Д. В. Димке. – М.: Common Place, 2018. – 264 с.

74. Димке, Д. В. Летние трудовые школьные лагеря начала 1960-х годов как анклав советского идеализма / Д. В. Димке. // Вестник пермского университета. История. – № 2. – 2020. – С. 138-147.
75. Драндров, Г. Л. Воспитательный потенциал спортивной деятельности в формировании позитивной Я-концепции у подростков / Г. Л. Драндров, Д. Н. Сюкиев // Педагогические параллели - 2019 : Сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 21–25 октября 2019 года. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет, 2019. – С. 68-74.
76. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие / Р. Атаханов, В. И. Загвязинский. — М. : Издательский центр «Академия», 2001. — 208 с.
77. Загвязинский, В. И. Как учителю провести эксперимент / В. И. Загвязинский, М. М. Поташник. — М. : Пед. об-во России, 2004. — 144 с.
78. Заир-Бек, Е. С. Основы педагогического проектирования / Е. С. Заир-Бек. — СПб.: Наука, 1995. – 233 с.
79. Загиддулин, Р. Р. Педагогические условия развития творческой активности подростков в процессе совместной деятельности в детских сообществах дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.01. / Загиддулин Раис Рамазанович. М., 2003. – 229 с.
80. Жарова Л. В. Учить самостоятельности: Кн. для учителя / Л. В. Жарова – М.: Просвещение, 1993. – 205с.
81. Иванов, И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел / И. П. Иванов. – М. : Педагогика, 1989. — 208 с.
82. Иванов, И. П. Воспитывать коллективистов. / И. П. Иванов. – М. : Педагогика, 1982. — 197 с.
83. Иванов, И. П. Методика коммунарского воспитания / И. П. Иванов. — М. : Просвещение, 1990. — 144 с.
84. Иванов, И. П. Звено в бесконечной цепи / И. П. Иванов. — Рязань, 1994 — 122 с.

- 85.Иванов, И. П. На радость и пользу людям / И. П. Иванов. Вожатый – 1983, №2
- 86.Изменяющаяся теория воспитания: проблемы и перспективы развития. Монография / Под ред. Н. Л. Селивановой и П. В. Степанова. – М.: АНО Издательский Дом «Педагогический поиск», 2017. – 108 с.
- 87.Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
- 88.Кан-Калик, В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров — М.: Педагогика, 1990. — 144 с.
- 89.Капустин С.А. Стили родительского воспитания в семьях клиентов психологической консультации по детско-родительским проблемам / С. А. Капустин // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2014. – № 4. – С. 76-96.
- 90.Капустин С.А. Использование экзистенциального критерия для оценки личности гиперопекающих и сверхтребовательных родителей в семьях клиентов психологической консультации по детско-родительским проблемам / С. А. Капустин // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2015. – №2 – С. 51-62
- 91.Караковский, В. А. Грани воспитания (раздумья педагога) / В. А. Караковский — Челябинск : Южно-Уральское кн. изд-во, 1974. — 128 с.
- 92.Караковский, В. А. Пути формирования школьного ученического коллектива / В. А. Караковский — М. : Знание, 1978.
- 93.Караковский, В. А. Воспитай гражданина: записки директора школы № 825 г. Москвы / В. А. Караковский. — М. : Московский рабочий, 1987. — 142 с.
- 94.Караковский В. А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования / В. А. Караковский — М. : Б.И., 1992. — 128 с.
- 95.Караковский, В. А. Воспитание? Воспитание... Воспитание: теория и практика школьных воспитательных систем / В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова. – М. : Новая школа, 1996. – 160 с.

96. Каптерев, П. Ф. Антология гуманной педагогики / П. Ф. Каптерев. — М. : Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2001. — 124 с.
97. Кертис, Т. В. «Система против» и «крапивинские дети» / Т. В. Кертис. — Та сторона, где ветер, 1996 №5.
98. Киселёва, Е. В. Педагогическая экспертиза процесса воспитания в образовательной организации: автореф. дис. ...докт. пед. наук: 13.00.01 / Е. В. Киселева; Институт стратегии развития образования РАО. — Москва, 2020. — 36 с.
99. Кирпичник, А. Г. и др. Воспитательная деятельность в общеобразовательной организации / учеб. пособие для студентов направления подготовки «Педагогическое образование» / А. Г. Кирпичник [и др.] // Кострома: Изд-во Костром. гос. ун-та, 2017. — 229
100. Кле, М. Психология подростка / М. Кле // Возрастная психология. — М. : Академия, 2003. — С. 351 — 355.
101. Коммунарская методика как феномен педагогической действительности: материалы заседания Научного Совета «Проблемы интеграции психолого-педагогической науки в школьную практику». (30.11.-1.12.1989 г., г. Москва) / Под ред. А. Г. Кирпичника и Н. Л. Селивановой. — Кострома, 1989. — 172 с.
102. Кон, И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. — М. : Просвещение, 1989. — 255 с.
103. Кордонский, М. И. Приключения авторитета. [Электронный ресурс] / М. И. Кордонский — Режим доступа: <https://altruism.ru/sengine.cgi/5/22/5> (дата обращения: 12.05.2019).
104. Кордонский, М. И., Ланцберг, В.И. Технология группы. Заметки из области социальной психологии неформальных групп / М. И. Кордонский, Вв. И. Ланцберг. — Одесса — Туапсе. 1994.

105. Кордонский, М. И., Ланцберг, В.И. Наше мнение о некоторых факторах расслоения КСП // М. И. Кордонский, Вв. И. Ланцберг. // Рукопись. – Туапсе, 1981
106. Кордонский, М. И., Кожаринов, М. В. Очерки неформальной социотехники / М. И. Кордонский, М. В Кожаринов — М.: Net2Net, 2008. — 336 с.
107. Корнетов, Г. Б. Свободное воспитание и практика образования / Г. Б. Корнетов // Новые ценности в образовании. — 2003. — Вып. 3 (14). — С.3.
- 108.Коротов В. М. Общая методика учебно-воспитательного процесса / В. М. Коротов. – М.: Просвещение, 1983, с. 195
- 109.Краевский, В. В. Методология педагогического исследования / В. В. Краевский. – Самара, 1994. – 165с.
- 110.Краевский, В. В. Методология для педагога: теория и практика /В. В. Краевский, В. М. Полонский. – М.-Волгоград, 2001. – 324 с.
- 111.Крапивин, В. П. Струна и люстра / В. П. Крапивин. – М.: Эксмо, 2007. – 672 с.
- 112.Крапивина, Л. А. Воспитательная система разновозрастного объединения как средство социального развития личности подростка (на материалах отряда «Каравелла» и движения разновозрастных объединений России): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 [Текст] / Л.А. Крапивина; Екатеринбургский гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2006. – 25 с.
- 113.Кричевский, Р. Л., Дубовская, Е. М. Социальная психология малой группы: Учебное пособие для вузов / Р. Л. Кричевский, Е.М. Дубовская. — М.: Аспект Пресс, 2001.— 318 с.
- 114.Крупская, Н. К. О коммунистическом воспитании школьников: Сб. статей, выступлений, писем / Н. К. Крупская — М. : Просвещение, 1987. — 255 с.
- 115.Круглов, В. В. Курс младшего инструктора / В. В. Круглов. – Рукопись. – Москва : 2005

- 116.Круглов, В. В. «На полпути к вершине». Методические материалы для руководителей детских общественных объединений / В. В. Круглов. – М.: Педагогический поиск, 2016. – 110 с.
- 117.Круглов, В. В. Межвозрастное взаимодействие подростков как фактор развития воспитательного потенциала детского общественного объединения: дис. ... канд-та пед. наук: 13.00.01 / В. В. Круглов; ИТИП РАО. – Москва, 2009. – 126 с.
- 118.Круглов, В. В. Образ значимого взрослого через призму текстов-самоанализов выпускников детского общественного объединения / В. В. Круглов, Д. Л. Волкова // Воспитание школьников. – 2019. – № 6. – С. 63-67.
- 119.Кульпединова, М. Е. Разновозрастное общение / М. Е. Кульпединова, И. А. Валгаева, Н. Г. Вартанян // В центре внимания личность. — Новгород, 1992. — С.50 – 56.
- 120.Куракин, А. Т. О системном подходе в исследовании проблем воспитания / А. Т. Куракин, Л. И. Новикова // Советская педагогика. – 1970. – №10. – С. 96-106.
121. Куткович, Т. А. Бирюзовая организация - организация будущего / Т. А. Куткович, Я. О. Кушнир // Научные исследования актуальных проблем: теория и практика: Сборник статей очно-заочной научно-практической конференции, Новороссийск, 08–09 сентября 2016 года. – Новороссийск: Государственный морской университет им. адмирала Ф.Ф. Ушакова, 2016. – С. 34-40
- 122.Лалу, Ф. Открывая организации будущего / Ф. Лалу: Манн, Иванов и Фербер; Москва; 2016, 329 с.
- 123.Лебедев, Д. Н. Подготовка юных организаторов: сборник методических материалов [Текст] / Д. Н. Лебедев; МГСПО, НИИ развития личности РАО. – М.: ВИК, 1992. – 64 с.
- 124.Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. / А. Н. Леонтьев. — М. : Педагогика, 1983.

125. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леонтьев — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 352 с.
126. Леонтьев А. Н. Школа Л. С. Выготского: линии преемственности / А. Н. Леонтьев // Психологический журнал. - 2004. - № 5. - С. 98-103.
127. Леонтьев А. Н. Ключевые идеи Л. Выготского - вклад в мировую психологию XX столетия / А. Н. Леонтьев // Психологический журнал. - 2005. - № 4. - С. 5-11.
128. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. / А. Н. Леонтьев – М.: Смысл, 2011. - 548 с.
129. Леонтьев Д. А. Понятие мотива у А.Н. Леонтьева и проблема качества мотивации / А. Н. Леонтьев // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. — 2016.— №2 — с.3-18
130. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций / Учеб. пособие для студентов педагог, учеб.заведений и слушателей ИПК и ФПК. / Б. Т. Лихачев. – М.: Юрайт – 2001. –607 с.
131. Лишин, О. В. Педагогическая психология воспитания. / О. В. Лишин — М.: ИКЦ «Академкнига», 2003. — 332 с.
132. Лишин, О.В. Диагностика уровня сформированности общественно-полезной деятельности как способ психологической характеристики воспитательного процесса. / О. В. Лишин // Психологический журнал, – 1990. – № 4. – с. 98-106.
133. Лишин, О.В., Лишина, А. К. Это нужно живым. / О. В. Лишин, А. К. Лишина – М.: Педагогика, 1990. – 86 с.
134. Лишин, О.В., Лишина, А. К. Психологические закономерности формирования личностно здорового человека / О. В. Лишин, А. К. Лишина – М.: АПК и ППРО, 2008. – 376 с.
135. Личность школьника как цель, объект, субъект и результат воспитания / Под ред. Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой. – М.-Тверь, 2004. – 336 с.
136. Лурия, А. Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. - М., 1998

- 137.Лутошкин, А. Н. Как вести за собой : старшекласникам об основах организаторской работы / А. Н. Лутошкин.— М. : Просвещение, 1986. — 206 с.
- 138.Лутошкин, А. Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. [Текст] /А. Н. Лутошкин – М.: Педагогика, 1988. – 125 с.
- 139.Лутошкин, А. Н. Психология и педагогика работы комсорга / А. Н. Лутошкин, Л. И. Уманский. — М. : Молодая гвардия, 1975. — 208 с.
- 140.Макаренко, А. С. Сочинения: в 7 томах / А. С. Макаренко. — М. : Издательство академии педагогических наук, 1958.
- 141.Мальцева, Э. А. Детская общественная организация как пространство социального воспитания подростков: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 [Текст] / Э. А. Мальцева; Удмуртский гос. ун-т. – Ижевск, 2006. – 40 с.
- 142.Мансуров, Н. С. Вопросы психологии труда, трудового обучения и воспитания. / Н. С. Мансуров, Ярославль: Изд-во Ярославского университета. 2002
143. Мануйлов, Ю. С. Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов. – М.; Нижний Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. – 157 с.
- 144.Маркс, К. Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. – 1962. Т. 26.
- 145.Маслоу А. Мотивация и личность /СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
- 146.Михайлова, Н. Н. Педагогическая поддержка / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин. – М.: МИРОС, 2001. – 208 с.
- 147.Морено, Я. Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе / Якоб Леви Морено – Москва : Академ. Проект, 2004 – 315 с.
- 148.Мудрик, А. В. Общение в процессе воспитания / А. В. Мудрик. — М. : Педагогическое общество России, 2001. — 320 с.
- 149.Мудрик, А. В. Социализация и воспитание [Текст] / А. В. Мудрик.— М., 1997. – 96 с.

- 150.Мудрик, А. В. Личность школьника и ее воспитание в коллективе /А. В. Мудрик. – М.: Знание, 1983. – 96 с.
- 151.Мудрик, А. В. Поколение как субъект социального воспитания /А. В. Мудрик // Вопросы воспитания. – 2012. – № 2. – С. 76-85.
- 152.Немов, Р. С. Путь к коллективу / Р. С. Немов, А. Г. Кирпичник — М. : Педагогика, 1988. — 144 с.
- 153.Немов Р.С. Психология / Р. С. Немов – М.: Наука, 2010. - 604 с.
- 154.Новикова, Л. И. Школа и среда / Л. И. Новикова — М. : Изд-во «Знание», 1985. — 80 с.
- 155.Новикова, Л. И. Воспитательная система и воспитательное пространство – эффективные механизмы воспитания личности. / Л. И. Новикова // Воспитать человека: сборн. нормативно-правовых, научно-методических, организационно-практических материалов по проблемам воспитания — М.: Вентана-Граф, 2002. С. 175.
- 156.Новикова, Л. И. Воспитательная система школы: исходные позиции /Л. И. Новикова // Советская педагогика. – № 11. – 1991. – С. 61-64.
- 157.Новикова, Л. И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / Л. И. Новикова; под ред. Н. Л. Селивановой, А. В. Мудрика; составит. Е. И. Соколова. – М., 2010. – 335 с.
- 158.Новикова, Л. И. Педагогика детского коллектива (вопросы теории) / Л. И. Новикова. – М.: Педагогика, 1978. – 144 с.
- 159.Новикова Л. И., Куракин А. Т. Педагогическая концепция детского коллектива / Л. И. Новикова, А. Т. Куракина // Воспитательная работа в школе. – 2012. – № 2. – С. 7-18.
- 160.Новиков А.М., Новиков Д.А. Образовательный проект (методология образовательной деятельности) / А М. Новиков – М.: Эгвес, 2004. - 120 с.
- 161.Общая психология: Учебник / Под общ. ред. проф. А.В. Карпова. – М.: Педагогика, 2011. - 390 с.
- 162.Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов; под ред. Н. Ю. Шведовой. – 16-е изд., испр. – М., 1984. – 762 с.

163. Остапец, А. А. Педагогика и психология туристско-краеведческой деятельности: методические рекомендации / А. А. Остапец. – М.: РМАТ, 2001. 87 с.
164. Пантюхов, О. Воспоминания. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://dedovkgu.narod.ru/bib/pantjuhov.htm?ysclid=lpoeshmnx0797068990> [Дата обращения: 10.03. 2023].
165. Паланкова, Е. Деятельность пионерской организации Социалистического Союза Молодежи ЧССР по трудовому воспитанию детей и подростков в условиях строительства развитого социалистического общества : дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.01. / Паланкова Ева. – Москва, 1985. – 239 с.
166. Панова, Н. В. Система социально-значимой деятельности образовательной организации в условиях реализации ФГОС / Н. В. Панова // Академия профессионального образования. – №2. – 2015. – С. 37-46.
167. Педагогика общей заботы: понятийный аппарат. Словарь-путеводитель по понятиям педагогической концепции [Текст] / Под ред. Е. В. Титовой. – СПб.: Петрополис, 1998. – 58 с.
168. Педагогический словарь: в 2 т. [Текст] – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1960. – Т.1 – 774 с., т. 2 – 768 с.
169. Петровский, А. В. Личность. Деятельность. Коллектив [Текст] / А. В. Петровский. – М.: Издательство политической литературы, 1982. – 257 с.
170. Перспективные модели воспитания школьников и студентов. Сб. статей / Под ред. Н. Л. Селивановой. – М.: ФБГНУ РАО. – 2015. – 212 с.
171. Перспективы и механизмы развития воспитательного потенциала российского учительства / Под ред. Н. Л. Селивановой, П. В. Степанова. – М.- Тверь: ООО «ИПФ «Виарт», 2011. – 176 с.
172. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже – М. : Педагогика-Пресс, 1994. – 526 с.
173. Психология личности. Хрестоматия в двух томах / Ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Т.2. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ», 1999 – 544 с.

174. Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности (концепция) / Ред. Н. Л. Селиванова. – М.: ИТИП РАО, 2009. – 64 с.
175. Положение о социально-значимой деятельности школы. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://school86.tgl.net.ru/images/rip/pologenszd.pdf> [Дата обращения: 10.03. 2020].
176. Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М.: Высш. шк., 2004. – 512 с.
177. Поляков, С. Д. Психопедагогика воспитания и обучения. Опыт популярной монографии / С. Д. Поляков. – М.: Новая школа, 2004. – 304 с.
178. Поляков, С. Д. Воспитание: видимое и невидимое. / С. Д. Поляков. – СПб: Образовательные проекты, 2023. – 264 с.
179. Поляков, С. Д. Коллективное творческое воспитание: перезагрузка. / С. Д. Поляков. – М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2016. — 176 с.
180. Поляков, С. Д. Деятельностно-ценностное воспитание в деятельности классного руководителя: некоторые итоги экспериментирования / С. Д. Поляков // Классный руководитель в реалиях школы. – Научно-методическая серия «Новые ценности образования. – 2009. – Выпуск 2. – С. 88-93.
181. Постановление Правительства Москвы от 2 июля 2002 г. N 488-ПП «О государственной поддержке детского движения Москвы»
182. Примерная основная образовательная программа начального общего образования (Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол 6/22 от 15.09.2022 г.)
183. Развитие личности в детском общественном объединении: концепция / М. Е. Кульпединова (рук.) и др. – М.: АИДД, 1994. – 24 с.
184. Реброва, Н. В. Сущность понятия «социально-значимая деятельность» и ее роль в современном обществе [Электронный ресурс] / Н. В. Реброва. –

Режим доступа: <http://ucom.ru/doc/na.2016.03.02.273.pdf> [Дата обращения: 10.05. 2022].

185. Рейковский, Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский – М.: Прогресс, 1979. - 392 с.
186. Робер М.А., Тильман Ф. Психология индивида и группы. – М., 1988.—С. 57—61
187. Робертсон, Брайан. Холакратия. Революционный подход в менеджменте / Брайан Дж. Робертсон. – М.: Эксмо, 2018. – 256 с.
188. Роджерс К. К науке о личности // История зарубежной психологии. Тексты. - М., 1986. С. 200-230.
189. Рожков, Д. С. Актуальность взглядов С. Т. Шацкого на труд и отдых в практической деятельности современного педагога / Д. С. Рожков, О. А. Кретив // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2015. – № 32. – С. 17-21.
190. Ромм, Т. А. Социальное воспитание: эволюция теоретических образов / Т. А. Ромм. – Новосибирск : Академический научно-издательский, производственно-полиграфический и книгораспространительский центр РАН "Издательство "Наука", 2007. – 377 с.
191. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб: Питер, 2002. — 720 с.
192. Руденко, И. В. Детское движение - сфера профессиональной деятельности современного педагога-воспитателя / И. В. Руденко // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 2. – С. 18-22.
193. Руденко, И. В. Подготовка организаторов детских объединений как фактор развития детского движения - субъекта современного воспитательного пространства / И. В. Руденко // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 5. – С. 225-234.
194. Сергеев, В. М. Педагогическая организованная деятельность как психологическое условие развития подростково-юношеской группы

- автореферат дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.07.- Москва, 1993.- 24 с.: ил.
- 195.Сериков, В. В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии: монография / В. В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 150 с.
- 196.Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М., 1999. – 272 с.
- 197.Селиванова, Н. Л. Воспитание в современной школе: от теории к практике / Н. Л. Селиванова. – М.: УРАО ИТИП, 2010. – 168 с.
- 198.Селиванова, Н. Л. Воспитание в современном обществе: взгляд на проблему / Н. Л. Селиванова // Отечественная и зарубежная педагогика – 2016. – №1. – С.18-19.
- 199.Селиванова, Н. Л. Предпосылки создания перспективных моделей воспитания / Н. Л. Селиванова // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – с.25-29.
- 200.Селиванова, Н. Л. Стратегия развития воспитания: потенциальные пути реализации / Н. Л. Селиванова, П. В. Степанов. // Теория и практика воспитания: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 120-летию со дня рождения Л. С. Выготского (Москва, 7-8 июня 2016 года). – М: Изд-во Московского психолого-социального университета, 2016. – С. 551-555.
- 201.Селман, Роберт Л и др. Оценка подростковых стратегий межличностных переговоров: на пути к интеграции структурных и функциональных моделей. /Развивающая психология. 22 (4): 450–459
- 202.Слепова, Н. Ю. Развитие социально значимой деятельности старшеклассников в современном социокультурном пространстве: дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.01. / Слепова Наталья Юрьевна. М., 2005. – 184 с.
- 203.Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М., 1995. – 384 с.

204. События и люди в документах курских архивов. Выпуск XVI: 75-летию годовщины Победы в Курской битве посвящается / под ред. В. Л. Богданова. – Курск: ИП Афанасьева Е. А., 2017. – 115 с.
205. Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания: Сб. науч. статей [Текст] / Сост. и отв. ред. Д. В. Григорьев. – Пермь, 2001. – 201 с.
206. Соколов, Р. В. Участие население в воспитании детей и подростков по месту жительства / Р. В. Соколов. — М. : Социнновация, 2003. — 142 с.
207. Соловейчик, С. Л. Воспитание по Иванову / С. Л. Соловейчик. – М.: Педагогика, 1989. – 352 с.
208. Сорока-Росинский. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2000. – 224 с.
209. Сотникова, П. А. Социальное волонтерство как значимый фактор формирования просоциальных качеств подростков / П. А. Сотникова // Вестник социально-гуманитарного образования и науки – 2018. – № 4. – с. 23-25.
210. Социологический словарь [Текст] / Сост. А.Н. Елсуков, К. В. Шульга. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн.: Изд-во «Университетское», 1991. – 528 с.
211. Степанов, П. В. Структура воспитательной деятельности педагога. Монография / П. В. Степанов. – М.: АНО Издательский Дом «Педагогический поиск», 2017. – 128 с.
212. Степанов, П. В. Понятие «воспитание» в современных педагогических исследованиях / П. В. Степанов // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 2. – С. 121-129.
213. Степанова, И. В. Профессиональная позиция педагога как условие эффективности опытно-экспериментальной работы в образовательной организации / И. В. Степанова // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2014. – № 2. – С. 161-167.
214. Субботский, Е. С. Как рождается личность: (Некоторые психол. аспекты формирования личности ребенка). – М.: Знание, 1978. – 94 с.

- 215.Сухомлинский, В. А. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. / В. А. Сухомлинский. — М. : Педагогика, 1979.
- 216.Сухомлинский, В. А. Как воспитать настоящего человека / В. А. Сухомлинский — М : Педагогика, 1990. — 288 с.
- 217.Сухомлинский, В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. — М. : Политиздат, 1975. — 272 с.
- 218.Талев, Н. Н. Рискую собственной шкурой / Н. Н. Талев. – М.: КоЛибри, 2022. – 384 с.
- 219.Титова, Е. В. Если знать, как действовать. Разговор о методике воспитания / Е. В. Титова. – М.: Просвещение, 1993. – 191 с.
- 220.Трапер, А. Е. Эпштейн, М. М. А. Опять о детской организации–2015 / А. Е. Трапер, М. М. Эпштейн // Воспитание в школе. – 2015. – №5. – С. 76-83
- 221.Трухачёва, Т. В. Новые взрослые и новые дети (проблема взаимодействия) / Т. В. Трухачёва. – М.: МГУК, 1997. – 166 с.
- 222.Уманский, Л. И., Лутошкин, А. Н. Психология и педагогика работы комсорга / Л.И. Уманский, А. Н. Лутошкин. – М.: Молодая гвардия, 1975. – 208 с.
- 223.Уманский, Л. И. Методы экспериментального исследования социально-психологических феноменов / Л. И. Уманский // Методология и методы социальной психологии. М. : Наука, 1977.
- 224.Уманский, Л. И. Психология организаторской деятельности / Л. И. Уманский. М. : Просвещение, 1980. С. 78.
- 225.Устинов, Д. В. Воспитательный потенциал культурно-досуговой деятельности общественных объединений / Д. В. Устинов // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации : Материалы VII Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием, Новосибирск, 19–21 декабря 2018 года / Под общ. ред. О.В. Капустиной, М.В. Чельцова. – Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2018. – С. 52-54.

226. Устинов, Ю. А. Наивная педагогика. [Электронный ресурс] / Ю. А. Устинов – Режим доступа: <https://altruism.ru/sengine.cgi/5/2?page=4> (дата обращения: 10.04.2018).
227. Ушинский, К. Д. О нравственном элементе в русском воспитании (нравственное влияние как главная задача воспитания) / К. Д. Ушинский. Переиздание. М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2002. — 224 с.
228. Фарафонова, Л. Н. Идея воспитания социальной активности личности в деятельности пионерской организации в советской педагогике 60-х - середины 70-х годов : дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.01. / Фарафонова Людмила Николаевна. – Хабаровск, 2000. – 242 с.
229. Фельдштейн, Д. И. Социальное развитие в пространстве-времени детства / Д. И. Фельдштейн. — М. : Моск. психол. соц. ин-т, 1997. — 160 с.
230. Фельдштейн, Д. И. Психология становления личности / Д. И. Фельдштейн, М.: Международная педагогическая академия, 1994. - 190 с.
231. Фрейд З. Психоаналитические этюды / З. Фрейд. – М.: ООО «Попурри», 1999, – 608с.
232. Фрейд З. «Я» и «Оно» / З. Фрейд. – М.: – ООО «Азбука-классика», 2007.
233. Фришман, И. И. Игра как средство гуманизации социальных отношений в детских и подростковых организациях: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И. И. Фришман; Каз. гос. ун-т. им. В.И. Ульянова-Ленина. – Казань, 1992. – 21 с.
234. Фришман, И. И. Игровое взаимодействие в детских объединениях: монография / И. И. Фришман. – Ярославль, 2000. – 321 с.
235. Фришман, И. И. и др. Разноцветный мир детства: детские общественные организации: учебное пособие / Авт. колл.: И. И. Фришман [и др.] – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 224 с.
236. Фришман, И.И. Социально-значимая деятельность детских общественных объединений: педагогическое сопровождение. / И. И. Фришман. – Кострома: Вестник КГУ им. Некрасова, 2007. – с. 192-198

- 237.Фрунзенская коммуна. Книга о необычной жизни обыкновенных советских ребят. – М.: Советские учебники, 2021. – 128 с.
- 238.Харари, Ю. Н. Sapiens. Краткая история человечества / Юваль Ной Харари – М.: Синдбад, 2022. – 512с
- 239.Чайка, Е. Ю. Волонтерская работа и ее коммуникативно значимые мотивы / Е. Ю. Чайка // Известия института педагогики и психологии образования. – 2017. – № 4. – С. 41-45.
- 240.Шакуров Р. Х. Психологические основы педагогического сотрудничества / Р. Х. Шакуров. – СПб., 1994. – 44с.
- 241.Шакурова, М. В. Педагогическое сопровождение становления и развития социокультурной идентичности школьников: монография / М. В. Шакурова. – Воронеж: ВГПУ, 2007. – 110 с.
- 242.Шакурова, М. В. Педагогическое сопровождение становления и развития социокультурной идентичности школьников: автореф. дис. ... док. пед. наук.: 13.00.01. / Шакурова Марина Викторовна. М., 2007. – 46 с.
- 243.Шацкий, С. Т. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / С. Т. Шацкий. — М. : Педагогика, 1980. — Т .1. — 304 с.
- 244.Шведова, А. В. Воспитательный потенциал игры и воспитательная деятельность / А. В. Шведова // Междисциплинарность науки как фактор инновационного развития: сборник статей Международной научно-практической конференции, Таганрог,, 09 ноября 2019 года. Том Часть 1. – Таганрог,,: Общество с ограниченной ответственностью "Омега сайнс", 2019. – С. 161-164.
- 245.Штейнберг, Е. Б. Педагогические условия социализации подростков в разновозрастном внешкольном объединении : дис. ... канд. пед. наук / Штейнберг Е.Б. - М., 2000. - 200 с.
- 246.Шустова, И. Ю. Живое воспитание: со-бытийная детско-взрослая общность, доверие, открытое общение / И. Ю. Шустова // Портал доверия: сборник научных трудов. – Ульяновск: УлГПУ, 2016. – С. 90-93.

- 247.Шустова И. Ю. Воспитание в со-бытии: ситуативная педагогика / И. Ю. Шустова // Педагогика 2018. №1. – С. 53-60.
- 248.Шустова, И. Ю. Технологии воспитания школьников с ориентацией на рефлексивный подход / И. Ю. Шустова. – М.: «Сентябрь», 2016. – 192 с.
- 249.Шустова И. Ю. Воспитание в детско-взрослой общности. Монография. / И. Ю. Шустова. – М. Педагогическое общество России, 2018.
- 250.Щедровицкий, Г. П. Теория деятельности и ее проблемы. 1966.// Г. П. Щедровицкий. Философия. Наука. Методология. М.: 1997
- 251.Щедровицкий, Г. П. Об исходных принципах анализа проблем обучения и развития в рамках теории деятельности (1966) // Г. П. Щедровицкий. Избранные труды. – М.: 1995. с. 197—227.
- 252.Щелина, Т. Т. Социальная педагогика: теория и методика социального воспитания : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям 050711.65 (031300) Социальная педагогика; 050706.65 (031000) Педагогика и психология / А. В. Мудрик, Т. Т. Щелина ; А. В. Мудрик, Т. Т. Щелина. – Москва : "Nota Bene" Медиа Трейд, 2008. – 218 с.
253. Щелина, Т. Т. Социальное воспитание в системе уровневого психолого-педагогического образования: опыт моделирования / Т. Т. Щелина // Педагогическое образование и наука. – 2016. – № 4. – С. 30-34.
- 254.Щербина, А. В. Как быть воспитателем / А. В Щербина. Рукопись. – Москва, 2022
- 255.Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д. Б. Эльконин. — М. : Межд. пед. академ., 1995. — 224 с.
256. Эпштейн, М. М. Когда подросткам нечем заняться / М. М. Эпштейн // Воспитание в школе. – 2015. – №5. – с. 110-112.
- 257.Эриксон Э. Жизненный цикл: эпигенез идентичности / Э. Эриксон. – Архетип. – 1995. – №1.

- 258.Юнг, К. Г. Конфликты детской души / К. Г. Юнг. — М. : Канон, 1994. — 336 с.
- 259.Юнг, К. Г. Стадии жизни //Jung, C. W. Изд. 8, 1930.
- 260.Я расту: примерная программа развития личности подростка-члена обновляемой пионерской организации / Алиева, Л.В. (рук.), и др. — М.: ВИК, 1992. — 20 с.
- 261.Яковлева, Л. В. Социально-значимая деятельность как средство воспитания толерантности у детей и подростков / Л. В. Яковлева // Духовно-нравственное развитие детей и подростков в условиях современного образования. Материалы Межрегиональной научно-практической конференции. Екатеринбург: УрГПУ, 2015. — с. 189-193
- 262.Яковлев Б. П., Бабушкин Г. Д., Бабушкин Е. Г., Тарасенко И. Б. Психолого-педагогические факторы возникновения девиаций в поведении современных подростков / Б. П. Яковлев [и др.] // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2019. Т. 24. № 1(76). С. 68–73
- 263.Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — Москва: Смысл, 2001. — 365 с.
- 264.Allport G. Personality. A Psychological Interpretation. N.Y., 1938
- 265.Buhler Ch. Genetic aspects of the self.-In: Fundamentals of psychology of the self.-Annals of the New York Academy of v. 96, art. 3. N. Y., 1962.
- 266.Buhler Ch. Meaningful mature years. -In: Aging and by m. W. Kleemeir). N. Y., 1961.
- 267.Buhler.Ch. Der menshlichtf als psychologisches Problem. I I. Buhler Ch. Psychologie serer Zeit. Munchen/Zurich, 1962. .
- 268.Gilligan C. Beyond morality: Psychoanalytic reflections on shame, guilt and love //Moral development and Behavior / Ed. by T. Liskona. N.Y., 1976. P. 144—158
- 269.Eriksen, C.W. Perception and personality. In J.M.Wepman and R.W.Heine (Eds.) Concepts of personality. Chicago: Aldinc, 1963.
- 270.Hyman H. The psychology of status. New Jersey: Columbia University. 1942.

271. Kohlberg L. Essays on moral development. Vol. 2: The Psychology of moral development. San-Francisco, 1984.
272. Peck, R.F. And Havighurst, R.J. The psychology of character development. New York: Wiley, 1960
273. Selivanova, N. The role of information technologies in the development of school social education practice [Электронный ресурс] / N. Selivanova, I. Tagunova // SHS Web of Conferences, Volume 29, 2016 International Conference “Education Environment for the Information Age” (EEIA-2016), Moscow, Russia, June 6-7, 2016. – Режим доступа: www.shsconferences.org/articles/shsconf/abs/2016/07/contents/contents.html (дата обращения: 16.10.2016). DOI:10.1051/shsconf/2016 EEIA 2016 2 2901061.
274. Tolman E. C. Behavior and Psychological Man: Essays in Motivation and Learning. — University of California Press, 1958. — 286 p.
275. Tuckman, B. & Jensen, M. (1977) Stages of Small Group Development. Group and Organizational Studies, 2, 419—427.
276. Watson, J.B. Psychology from the standpoint of a behaviorist. (3rd ed.) Philadelphia: Lippincott, 1929

ПРИЛОЖЕНИЕ А

К первой категории сообществ (существовавшие и существующие в поле зрения автора с 1997 года по настоящее время) относятся следующие:

Детское общественное объединение «Пионерская организация ”Факел”» (в прошлом районный пионерский штаб «Данко» Черемушкинского района города Москвы);

Разновозрастной отряд «Надежда» (в прошлом районный пионерский штаб «Надежда» Бабушкинского района города Москвы);

Кировская районная пионерская организация (в прошлом районный пионерский штаб «Комиссары» города Москвы Кировского района города Москвы);

Тимирязевская пионерская республика (в прошлом районный пионерский штаб «Синегория» Тимирязевского района города Москвы);

Районная пионерская организация «Раменки» (в прошлом районный пионерский штаб «Радуга» Кунцевского района города Москвы);

Республика беспокойных сердец и районный вожатский штаб «Азорида» (г. Москва);

Отряд горнистов и барабанщиков «Кибальчиш» дворца пионеров и школьников на Воробьевых горах (г. Москва);

Детская организация «Остров сокровищ» гимназии №45 им. Л.И. Мильграма (г. Москва);

Детский пресс-центр и парусная флотилия «Каравелла» (г. Екатеринбург);

Туристский клуб «Гадкий утенок» (г. Москва);

Туристский клуб «Муми-тролль» (г. Москва);

Районный вожатский штаб «Комиссары» им. Г. Горнова (Бостандыкский р-н, г. Алматы, республика Казахстан);

Поисковый отряд «Аванпост» дворца пионеров и школьников на Воробьевых горах (г. Москва);

Сообщества, действующие в рамках регионального отделения Российского движения школьников и Российского движения детей и молодежи (г. Москва);

Детское общественное объединение «Форпост культуры» (г. Санкт-Петербург);

Волгоградская общественная областная пионерская организация (г. Волгоград);

Архангельский городской штаб школьников им. А.П. Гайдара (г. Архангельск);

Детское общественное объединение «Республика верных друзей» (г. Москва).

Ко второй категории сообществ относятся сообщества, которые в настоящий момент не ведут активной деятельности, но достаточное количество фактического материала (статьи, книги, фильмы, интервью живых очевидцев) позволили использовать актуальную для нашего исследования информацию. К таким сообществам относятся (в дальнейшем все сообщества перечислены с учетом того, что рассматриваемый период относится к активной деятельности данного сообщества):

Школа актива Фрунзенского района (также известная как Коммуна юных фрунзенцев, г. Ленинград);

Районный пионерский штаб «Алый парус» Железнодорожного района, участником которого автор являлся в подростковом возрасте (г. Москва);

Районный пионерский штаб «Ворошиловец» Ворошиловского района (г. Москва);

Ассоциация клубов «Юнеско» «Тропа – солнечная сторона» (г. Краснодар);

Клуб «Маленький фонарщик» (г. Туапсе);

Скаутский отряд «Сполох» (г. Воркута);

Разновозрастной отряд «Дорога» (г. Москва);

Детское общественное объединение «Пионерская дружина "Сигнальщики"» (г. Москва);

детские коллективы и педагоги (более 12,5 тысяч человек), принимавшие участие в системе повышения квалификации педагогов в области воспитания в период работы автора в Московском гуманитарном педагогическом институте, Московском городском педагогическом университете, Московском государственном областном университете;

кафедра профессионального развития педагогических работников и кафедра педагогических технологий непрерывного образования Московского городского педагогического университета;

образовательные организации и учреждения дополнительного образования г. Москвы, с которыми автор исследования работал в период с 1995 по 2023 год, а именно:

Средняя общеобразовательная школа № 662 г. Москвы;

Средняя общеобразовательная школа № 186 г. Москвы;

Досуговое учреждение «Клуб детей, подростков и взрослых “Парус”»;

Досуговое учреждение «Центр “Исток”»;

Центр творчества детей и молодежи «Неоткрытые острова»;

Центр проектного творчества «Старт-ПРО» МГПУ.

**Решение сбора детского общественного объединения
«Пионерская дружина «Сигнальщики»**

1. Решением общего сбора детского общественного объединения «Пионерская дружина "Сигнальщики"» объявляет о выходе из состава Московской городской пионерской организации.
2. «Пионерская дружина «"Сигнальщики"» выражает благодарность Московской городской пионерской организации, ее инструкторам, ее бывшим и нынешним коллективам за долгие годы совместной деятельности и плодотворного сотрудничества на благо общего дела. Мы благодарны за помощь в процессе становления роста и развития нашего коллектива, за поддержку в трудных ситуациях и при решении непростых вопросов.
3. «Пионерская дружина "Сигнальщики"» выражает полную готовность прийти на помощь Московской городской пионерской организации при любой необходимости. Мы готовы работать, строя наши взаимоотношения на партнерской основе, стремиться к взаимовыгодному сотрудничеству. Мы будем рады видеть ребят из любого коллектива МГПО на наших делах открытых для гостей.

Командир дружины

Алексей Петрянкин

ЗАКОНЫ КЛУБА МАЛЕНЬКИХ ФОНАРЩИКОВ

Впервые принято Общим Сбором клуба 3 ноября 1982 г.

Приводится в редакции 10 мая 1984 г.

ОСНОВНЫЕ ЗАКОНЫ

Клуб Маленьких Фонарщиков есть объединение людей, цель которых — зажигать звёзды для других.

Клуб состоит из комиссаров, инструкторов, членов клуба (фонарщиков), кандидатов в члены и новичков. Комиссары и инструкторы — это взрослые, выбравшие свой маршрут; фонарщики — младшие товарищи, решившие идти вместе с ними. Кроме того, у клуба есть друзья и выпускники.

Главные качества фонарщика — искренность, бескорыстие, обязательность.

Для фонарщика работа — честь, лишение права работать — позор.

Фонарщик великодушен к природе.

Главные богатства клуба — человек и человеческие отношения.

Высший орган клуба — открытый Совет фонарщиков, инструкторов и комиссаров (они имеют право решающего голоса; участвовать в обсуждении вопросов могут все). Совет решает все важнейшие вопросы в том числе, о членстве в клубе и его законах. Решение не принимается, пока Совет не придёт к общему мнению.

Каждый пришедший в клуб обязан уважать его законы, а кандидаты, фонарщики, инструкторы и комиссары — выполнять их. Закон может быть нарушен лишь в том случае, когда выполнение его грозит опасностью человеку или клубу. Исключения из закона неприемлемы. Если требуются исключения, значит, неприемлем закон.

Клубная демократия означает: добровольно пришёл — добровольно подчиняйся; не хочешь — добровольно уходи.

Клуб — не игра, а образ жизни.

ОБЩИЕ ЗАКОНЫ

Комиссар — идейный руководитель клуба. Он обладает чрезвычайным правом отмены решения фонарщиков и принятия своего в случае угрозы человеку или клубу. В исключительном случае он может не объяснять причин своего решения.

Инструктор — это взрослый, который может научить фонарщиков чему-либо хорошему, что и делает. В отличие от фонарщика, не ограничен обстоятельствами типа «родители» или «школа». В отличие от комиссара, не обладает чрезвычайными правами, но может быть наделён ими при необходимости. В отличие от гостя, друга или выпускника клуба, работает в нём регулярно.

Фонарщиком может стать любой, если очень захочет, и быть им до 15, в особом случае — до 16 лет. Дети после 16 лет в клуб не допускаются.

Каждый пришедший в клуб считается новичком. Новичок, изъявивший желание стать членом клуба, может быть принят в кандидаты, а после успешного кандидатского испытания — в фонарщики.

ЗАКОНЫ СОВЕТА, СБОРА И ОГОНЬКА

Освободить от участия в Чрезвычайном Совете может только сам Совет.

Фонарщик обязан иметь мнение. Молчание только тогда золото, когда нечего сказать.

Говорить всем — значит говорить по очереди.

Недопустимо оскорблять песню разговорами и суетой.

ЗАКОНЫ ДЕЛА

В клубе нет «твоего» и «моего»; есть «наше».

Каждое дело имеет командира, каждое хозяйство — хозяина. Если командиром становится новичок или кандидат, он может быть временно наделён правами члена клуба.

Неприятная работа ценнее приятной.

Прежде чем отказаться от работы, подумай, что её придется сделать твоему товарищу.

Назначенное время — закон.

Не уверен — не обещай.

Научился — научи.

Не будь гостем.

ЗАКОНЫ ЛЕСА

Щади живое.

Лес не виноват, что ты в него пришёл, — уходи красиво.

Крик и свист в лесу — только сигнал о помощи.

Удаляясь от лагеря, группы или места работы, договорись с командиром о контрольном времени и сообщки, куда или зачем ты уходишь; вернувшись, доложи о возвращении. Командир обязан известить комиссара о твоём уходе, а по окончании контрольного времени организовать поиски твоего тела.

Идёшь на день — бери на три. Если уверен, что дождя не будет, окопай палатку.

Ещё долго!

ЗАКОНЫ ГОСТЕПРИИМСТВА

Гость в клубе — гость, если он старше 16 лет; все прочие находятся в нем на общих основаниях.

Гостю в клубе должно быть хорошо. Поэтому не стоит приглашать в гости человека, которому клуб может не понравиться. Приглашение могут сделать: комиссары — по своему усмотрению; остальные — с согласия клуба. Кроме того, чтобы на выезде (в походе, в лагере, на экскурсии) всем хватило места и еды, просто следует заблаговременно договориться с клубом о приезде.

ЗАКОНЫ О ДРУЗЬЯХ КЛУБА

Некоторым взрослым клуб может присвоить звание друга клуба, а некоторым друзьям — право ношения галстука.

Другу клуба можно являться на любое клубное мероприятие без предупреждения.

ИНСТРУКТОРСКИЙ КОДЕКС

1.

ИНСТРУКТОР И ОРГАНИЗАЦИЯ

Инструктору необходимо помнить:

1. Инструктора должны делать всё для того, чтобы организация была и оставалась пионерской; несоблюдение инструктором пионерских Законов, традиций и принципов жизни – недопустимо.
2. Инструкторам следует сделать всё для сохранения и укрепления единства организации: обособление или противопоставление коллектива всей организации – серьёзное нарушение принципов жизнедеятельности и пионерских традиций.
3. Инструкторы должны воспринимать всю организацию как наше общее дело и нашу общую заботу. Не замыкайся в делах и проблемах своего коллектива, участвуй в меру сил и опыта в общих делах, решении общих проблем: выстоит вся организация, проще будет выстоять каждому её коллективу.
4. Наши союзники – это те, чьи цели не противоречат нашим. Доброжелательно относись к их предложениям о сотрудничестве; ищи с ними компромисса, но не в ущерб детям и общему делу ради сомнительной выгоды.
5. Нельзя допускать использования нашей организации, пионеров, ради решения чьих-то задач.

2.

ИНСТРУКТОР И ПИОНЕРЫ

Для Инструктора недопустимо:

1. Навязывать ребятам свои религиозные или политические взгляды; вовлекать в их в религиозную деятельность или в политическую борьбу.
2. Переманивать ребят из одного коллектива в другой.

3. Использовать свой авторитет, влияние на детей для достижения своих личных целей, идущих в разрез с целями нашей организации
4. Демонстрировать свои дурные привычки, допускать их распространение в организации, отказываться от борьбы с их наличием в организации.
5. Опускаться до панибратства и пошлости в общении с пионерами.
6. Унижать товарищей; оказывать на них грубое давление. У нас есть другие методы: убеждение, побуждение, просьба, совет и т.д.

Инструктор должен:

1. Так организовать жизнь и деятельность своего коллектива, чтобы каждого пионера обеспечить делом по душе и по плечу;
2. Способствовать росту, развитию и укреплению своего пионерского коллектива, помня, что коллектив - инструмент для развития каждой личности.
3. Создать условия для роста каждого пионера как человека и как члена пионерской организации.
4. Строить внутри коллективные деловые и межличностные отношения ребят, стремясь к максимальному развитию пионерской самостоятельности, укреплению пионерской дружбы и товарищества; к тому, чтобы каждому в коллективе было комфортно.
5. Стремиться видеть и чувствовать, знать и понимать каждого пионера; уметь ненавязчиво быть рядом, чтобы помочь, поддержать.
6. Знать и бережно относиться к здоровью, эмоциональному и духовному состоянию ребенка, представлять себе обстановку в его семье, чтобы вовремя и правильно реагировать.
7. Уметь общаться с родителями ребенка, его учителями так, чтобы не навредить, а, если необходимо, защитить пионера; стремиться сделать этих взрослых нашими союзниками.
8. Заботиться о пионерах, защищать их права, честь и достоинство, но особо важно - жизнь и безопасность.

Инструктору необходимо помнить:

1. У нас в организации нет своих и чужих детей – все наши пионеры - объект общей заботы и общих требований, но у каждого из нас имеется персональная ответственность за конкретных ребят в конкретное время и постоянная ответственность за ребят своего коллектива.
2. Мы не просто учим ребят, мы вместе с ними познаем жизнь, открываем ее, в том числе и для самих себя; мы вместе с ними творим и создаем новое.
3. Нам необходимо уметь услышать ребячьи идеи и вместе воплотить их в жизнь – вот наше искусство.
4. Свои знания, опыт, умения надо стремиться обогащать и использовать для того, чтобы завоевать доверие, и авторитет у пионеров, во имя того, чтобы способствовать росту их личного, человеческого уровня.
5. Необходимо уметь видеть и понимать мир глазами ребят, серьезно относиться к проблемам, с которыми они сталкиваются, к проблемам своего коллектива, чтобы суметь их разрешить.

3.

ИНСТРУКТОР И ИНСТРУКТОРЫ

Для Инструктора недопустимо:

1. Грубить, унижать товарища и коллегу.
2. Подводить товарищей и коллег своей необязательностью.
3. Лгать и изворачиваться. Если не можешь выполнить взятое на себя, позови на помощь – тебе помогут.
4. Выяснять с ребятами и при ребятах отношения между инструкторами, обсуждать их действия.
5. Нарушения согласованных инструкторами (группами инструкторов) позиций при подготовке дел, решении тех или иных проблем, затрагивающих интересы коллектива или ряда коллективов.
6. Использовать свое обаяние и авторитет для «продавливания» решений органов пионерского самоуправления, не согласованных инструкторами.

7. Увлекаться дискуссией с коллегами в присутствии детей, в процессе обсуждения и принятия решений органами пионерского самоуправления.

Инструктор должен:

1. Строго выполнять решения, принятые Слетом, общим сбором, конференцией Инструкторов общим сбором инструкторской дружины, отряда, (когда они уже приняты).
2. Крепить инструкторское товарищество и солидарность.
3. Взаимодействие с ребятами другого коллектива строить, согласовывая с его инструкторами.
4. Отстаивать общие, зафиксированные в инструкторских решениях, документах и в Кодексе, позиции в работе со своим коллективом, тем самым, укрепляя авторитет инструкторов и всей организации.
5. Растить себе инструкторскую смену.

Для инструктора необходимо помнить:

1. Советуйся с товарищами, когда не знаешь, как поступить.
2. Уважай мнение коллег-инструкторов, прислушивайся к нему, в том числе, если это касается твоего коллектива, твоих пионеров.
3. Необходимо добиться разделения функций и сфер влияния между инструкторами в одном коллективе, во избежание конфликтов, с учетом возможной взаимозаменяемости.
4. Без взаимной поддержки и инструкторской взаимопомощи дело может пострадать.
5. Надо уметь брать на себя заботу о коллеге, уставшем, заболевшем, занятом; бережно относиться друг к другу и не отказываться от заботы товарища о тебе самом.

Инструктор, помни!

БЫТЬ ИНСТРУКТОРОМ – ЭТО ТРУДНОЕ ДЕЛО

Для того, чтобы стать настоящим Инструктором:

- Будь честен и открыт с пионерами, не бойся трудных дел и грязной работы, не уходи от острых вопросов и сложных проблем
- Соизмеряй свои силы. Если взял на себя обязанности в организации, выполняй их полностью.
- Учись, чтобы учить других; овладевай вожатским, педагогическим и психологическим мастерством для работы с детьми.
- Старайся, чтобы в тебе было «всё прекрасно»; всегда имей опрятный вид, не забывай форму и галстук, ведь мы – лицо организации
- Старайся быть сам много умеющим, интересным ребятам человеком: танцором, певцом, эрудитом, умельцем, а ещё – романтиком, мечтателем, фантазёром. И тогда ребята поверят тебе, пойдут за тобой!

РЕШЕНИЕМ ДЕЙСТВУЮЩЕГО АВАНГАРДА ОТ 07.09.2019г. ВНЕСТИ СЛЕДУЮЩИЕ ДОБАВЛЕНИЯ:

1. Я стараюсь заботиться об удобстве других инструкторов.
2. Если в Авангарде возникает спор или конфликт, то я признаю, что:
 - а) могу ошибаться и быть неправ;
 - б) причиной спора может быть банальное недопонимание;
 - в) прежде всего, стараюсь найти подходящее для дела и дружины решение, а не стремлюсь доказать свою правоту;
 - г) стараюсь внимательно подумать, почему собеседник настаивает на своей точке зрения.
3. Если я с чем-то не справляюсь, то предупрежу Авангард заранее и попрошу помощи, а не буду откладывать до последнего момента.
4. Если меня что-то напрягает или не устраивает, то я буду обсуждать это с инструкторами, а не с детьми.

5. Я могу поднять на обсуждение в Авангарде любую проблему и предложить любую идею.
6. Атмосфера в Авангарде зависит от меня не меньше, чем от других инструкторов.
7. Если я вижу проблему, то стараюсь решить ее или помочь, а не виню других инструкторов.
8. Я – часть Авангарда, поэтому отвечаю не только за свою зону ответственности, но и готов выполнять другие задачи.

План контроля выполнения выпускных проектов

В этом тексте под «не выпускается» - имеется в виду, что человек не является выпускником организации. Ему не готовят выпускных подарков (в том числе спектакля, диска выпускника, альбома и т.п.). При этом он остаётся членом организации, участвует в сборах, делах, и может выехать в летний лагерь инструктором (решается педагогическим отрядом «Авангард»)

1 Этап

Проходит на дружинном сборе **в октябре**.

На этом сборе он должен максимально подробно изложить:

- 1) Идею своего проекта (что он хочет сделать, каков физический/материальный выход)
- 2) Доказательства актуальности проекта (чем проект будет полезен, какие проблемы поможет решить)
- 3) План выполнения проекта (какие-то контрольные сроки, в которые он планирует сделать какие-либо конкретные элементы проекта)

При этом, чтобы не затягивать сбор – на выступление выпускника вводится временное ограничение (в зависимости от времени и количества выпускников).

Итогом данного выступления могут стать следующие ситуации:

- 1) Идею выпускника принимают (возможно, с корректировками). Тогда выпускнику сообщается тот объём работы, который он должен будет выполнить до второго этапа (предзащиты)
- 2) Идею выпускника отклоняют. В таком случае у выпускника есть **второй шанс** представить план проекта в **ноябре** (условный резервный срок)

В ноябре те выпускники, идеи которых отклонили в октябре – представляют новую/отредактированную идею и план проекта. Итогом данного выступления могут стать следующие ситуации:

1) Идею выпускника принимают (возможно, с корректировками). Тогда выпускнику сообщается тот объём работы, который он должен будет выполнить до второго этапа (предзащиты)

2) Идею выпускника отклоняют. В таком случае выпускник **не выпускается**

2 Этап

Предзащита. Она проходит на дружинном сборе в **декабре**.

На предзащите выпускник должен представить полноценную презентацию проекта и проделанной работы. Визуализацией могут послужить видео, схемы, модели, презентации powerpoint и т.п.

На этом этапе уже должно быть отчётливо видно: какая деятельность была проведена, что будет итогом. Если выпускник не выполнил требований, выдвинутых на первом этапе, и его работа не соответствует предложенному плану - он **не выпускается** (здесь имеется в виду ситуация, где отчётливо видно, что выпускник не прилагал должных усилий для выполнения проекта, что и послужило причиной его провала)

Выпускники, прошедшие 2 этап, должны представить полностью готовый проект на 3-ем этапе **в январе**

3 Этап

Итоговый. Проходит на дружинном сборе **в январе**.

На этом сборе выпускники демонстрируют полностью готовый проект. В случае, если проект по каким-либо причинам не был доведён до конца – общий сбор в индивидуальном порядке решает, что делать с выпускником.

Ступени роста пионера-члена дружины «Сигнальщики»

Ступени роста введены для мотивации ребят к работе в организации, их личностному росту. Ступень роста определяет каждому пионеру будущую перспективу, к которой он должен стремиться. Присвоение очередной ступени – торжественное событие как для пионера, так и для отряда, в котором он состоит. Первичное присвоение очередных ступеней роста происходит на торжественных линейках, с присутствием знамени организации (или в исключительных случаях, в походных условиях – в присутствии флага).

После выпуска из организации ступени роста сохраняются, но не приобретаются.

Ступени роста присваиваются при выполнении всех перечисленных требований. В исключительных случаях, ступень может быть присвоена, если одно из требований выполнено частично, но присваивающий орган готов этим пренебречь.

Ступени роста присваиваются последовательно. Ответственность за своевременное иницирование процедур присвоения лежит на присваивающих органах. Иницировать процедуру той или иной кандидатуры может любой член присваивающих органов.

Процедура принятия решения о присвоении проходит в 2 этапа:

- 1) Установление соответствия кандидатуры формальным требованиям (пункты 2, 3, 4 требований к каждой ступени роста см. ниже.)*
- 2) Обсуждение соответствия кандидатуры памятке (пункт 1). Решение о соответствии принимается открытым или закрытым (закрытое, в случае если хоть 1 человек настаивает) голосованием.*

Ступень роста может быть снята тем же органом, который её присвоил с подачи любого члена организации (при предъявлении обоснований) , или по формальным признакам (не передача учёб).

Повторное присвоение ступеней роста происходит так же, как и первичное, за исключением отсутствия торжественной церемонии присвоения.

Процедура принятия решения о снятии ступени роста с пионера проходит в 3 этапа. Есть 2 варианта принятия решения в зависимости от причины претензии:

Вариант 1 (В случае если претензии к позиции пионера):

- 1) Рассмотрение претензий к пионеру на предмет объективности.*
- 2) Разговор с пионером членами присваивающих органов. С объяснением причины снятия ступени роста.*
- 3) Открытое/закрытое (в зависимости от желания участников) голосование органами, присваивающими ступень роста. Закрытое голосование объявляется, если на нем настаивает хотя бы один из присутствующих.*

Вариант 2 (В случае если претензии к формальным признакам, таким, как: недостаточная посещаемость, не передача учёб, не выполнение поручений и т.п.):

- 1) Разговор с пионером членами присваивающих органов с целью выяснения причины нарушения (семейная ситуация, лень, учёба...*
- 2) Рассмотрение претензий к пионеру на предмет объективности. При необходимости с участием пионера, с которого снимают ступень роста.*
- 3) Открытое/закрытое (в зависимости от желания участников) голосование органами, присваивающими ступень роста. Закрытое голосование объявляется, если на нем настаивает хотя бы один из присутствующих.*

Снятие ступеней роста происходит последовательно (от Флагмана к Юнге) отдельными голосованиями внутри присваивающих органов.

При решении общего сбора о выводе пионера из организации, ступени роста автоматически снимаются и могут быть возвращены, если при возвращении человека в организацию он соблюдает формальные требования. При этом опыт работы (командование, участие в делах, походах и т.п.) не исчезает у человека при его уходе из организации. Вопрос о соблюдении им памятки может быть поставлен не ранее чем через 3 месяца после его возвращения.

Учебные звания "Ликбез" и "Знаток" действуют отведенные им сроки вне зависимости от нахождения человека в организации.

При снятии формы (мера дисциплинарного взыскания) ступени роста автоматически не снимаются.

Юнга

Для того чтобы получить это звание пионер должен:

1. Выполнять требования (памятка):

- Знает кто такие пионеры, чем они занимаются
- Знает девиз, песню своего коллектива
- Умеет отвечать за свои слова (сказал, что сделает – значит, сделает.)
- Инициативен (предлагает свои идеи и помощь).
- Умеет нести ответственность за свои поступки.
- В случае если не получается что-то сделать/прийти – предупреждает об этом.
- Относится к дружинному имуществу бережно, аккуратно, заботится о его сохранности.

2. Поучаствовать в пионерских делах:

- Хотя бы в трех основных делах своего коллектива (не считая сборов, все дела, прописанные в начале года), на которых себя активно проявляет как участник.

3. Попробовать себя в выполнении следующих поручений (минимум 1 из списка):

- Дежурный командир отряда на многодневном лагерном выезде на оценку не менее 4,3
- Инструктор по профилю в лагере или в году
- Командир совета дела в лагере или в году
- Качественное выполнение регулярного поручения в течение длительного периода (полгода-год)

4. Много узнать, многому научиться.

- Защититься не менее чем на 2 специальности на уровне «Ликбез»

«Юнга» – Пионер, освоившийся в организации. Степень роста «Юнга» присуждается советом отряда.

Юнкер

Это звание может получить пионер со степенью роста Юнга. Для этого он должен:

1. Выполнять требования:

- Знает структуру дружины, кто чем занимается.
- Знает основные факты истории дружины, может подробно о ней рассказать.
- Умеет нести ответственность за свои поступки и поступки младших ребят.
- Осознаёт законы организации, не нарушает их.
- В ходе работы видит проблемы и прикладывает усилия, чтобы их исправить
- Осознает свои недостатки и работает над ними
- Работает и приносит своей работой пользу организации, а не вред

2. Поучаствовать в пионерских делах:

- Хотя бы в одном многодневном походе с ночевкой.

- Хотя бы в одном краткосрочном (2-3 дня) лагерном сборе своей организации.
- В двух многодневных (более 3-х дней) лагерных сборах своей организации.
- Хотя бы один раз в каждом из ключевых дел учебного года (ППТ, МДР, Сбор по планированию года)

3. Попробовать себя в выполнении следующих поручений (минимум 2 из списка):

- Младший инструктор на лагерном сборе организации
- Член командования долгосрочной поездки или похода отряда
- Член совета отряда
- Дежурный командир лагеря на многодневном лагерном сборе с оценкой не менее 4,3

4. Много знать, многому научиться:

- Вдобавок к 2 уже полученным на звание юнги учёбам на первом уровне («Ликбез») получить ещё 1 «Ликбеза»
- Хотя бы по одной из основных пионерских учёб получить звание " знатока" (второй уровень).

Юнкер – Образцовый пионер. Степень роста «Юнкер» присваивается Малым советом.

Гардемарин

Это звание может получить пионер со степенью роста Юнкер. Для этого он должен:

1. Выполнять требования:

- Качественно выполняет все данные ему поручения, выполняет задачи сверх поставленных.
- Стремится делать так, чтобы его учёба, работа в дружине, личная жизнь и семейная ситуация не мешали друг другу.
- Курирует младших товарищей и помогает им освоиться.
- Заботится о развитии дружины, выполняет проекты для развития деятельности дружины.
- Сдерживает собственные эмоции, не позволяет им мешать работе в организации
- Объективен, не руководствуется личным отношением к человеку при принятии решений, касающихся его работы.

2. За время работы в организации поучаствовать в пионерских делах:

- Во всех основных делах учебного года (Арбузник, ППТ, МДР, репвыезд, ВЛКНБСД, Зарница)
- Хотя бы в четырёх многодневных лагерных сборах своей организации
- Хотя бы в 3 многодневных делах организации (не лагерных сборах)

3. Попробовать себя в выполнении пионерских поручений (не менее 2 из списка):

- Младший инструктор на лагерном сборе организации
- Член командования долгосрочной поездки или похода дружины
- Член Большого совета дружины

4. Много знать, многому научиться:

- Вдобавок к знатоку и 3 ликбезам, получить ещё один значок и ликбез.

«Гардемарин» – Старший пионер. Степень роста «Гардемарин» присваивается братством.

Флагман

Это звание присваивается пионеру со степенью роста Гардемарин, для этого он должен:

1. Выполнять требования (памятку):

- Соблюдает законы и следит за выполнением законов другими пионерами.
- Свято относится к пионерской символике, не позволяет никому её порочить;
- Стремится ставить дела коллектива (организации) выше своих собственных проблем.
- Не возвышает себя над остальными ребятами в организации.
- В любой момент готов организовать себя и окружающих ребят
- Личным примером показывает, как действовать правильно, ведёт за собой.

2. Поучаствовать в пионерских делах:

- В нескольких одно и многодневных походах,
- В нескольких краткосрочных и не менее, чем в 6-ти многодневных лагерных сборах своей организации.

3. Попробовать себя в выполнении пионерских поручений (в 3 из списка):

- Член Малого совета дружины
- Младший инструктор на лагерном сборе организации
- Член командования долгосрочной поездки

4. Много узнать, многому научиться:

- Защититься всего на 5 основных пионерских специальностей на первом уровне ("Ликбез")
- Не менее, чем по 3 специальностям иметь звание "Знатока" Причём 1 из них должен быть по СИМВОЛИКЕ. Предпочтительными являются: Барабан, Труба, История пионерии.
- И хотя бы по одной - "мастера" (третий уровень).

«Флагман» – Выдающийся пионер. Степень роста «Флагман» присваивается действующим составом педагогического отряда «Авангард».

ПЛАН ВЫПУСКНОГО САМОАНАЛИЗА-2023
(заполняется по методике «Незаконченного предложения»)

1. С ПИОНЕРАМИ И ПИОНЕРСКОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ Я ВПЕРВЫЕ ПОЗНАКОМИЛСЯ... (Первые впечатления)
2. В ОРГАНИЗАЦИЮ Я РЕШИЛ ВСТУПИТЬ ПОТОМУ ЧТО...
3. ЗАРНИЦЫ (Впечатления)
4. ПОЕЗДКИ (Впечатления)
5. ПОХОДЫ С ДРУЖИНОЙ (Впечатления)
6. ЛАГЕРЯ АКТИВА. КАК ЭТО БЫЛО.
7. МОЯ РАБОТА В СОВЕТЕ ДРУЖИНЫ (Для тех, кто там работал)
8. Я-МЛАДШИЙ ИНСТРУКТОР (Для тех, кто им был)
9. МОИ СТУПЕНИ РОСТА
10. РАБОТА В ДРУЖИНЕ ИЗМЕНИЛА МЕНЯ...
11. ПОМОГЛА МНЕ ПОНЯТЬ...
12. БУДУЧИ ВЫПУСКНИКОМ, ХОЧУ СКАЗАТЬ...