

Министерство просвещения Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К. Д. Ушинского»

Серия основана в 2021 году
От школьника до учителя...

Л. В. Байбородова, Е. Н. Степанов

**Допрофессиональная педагогическая
подготовка школьников в воспитательной системе
образовательной организации**

Монография

Ярославль
2022

УДК 37.048.45
ББК 74.10
Б 18

Печатается по решению редакционно-издательского совета ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Коллективная монография подготовлена в рамках выполнения Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00077-21-02 на выполнение научных исследований по теме «Допрофессиональная педагогическая подготовка обучающихся в системе непрерывного педагогического образования» (№ реестровой записи 730000Ф. 99.1. БВ09АА00006)

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени И. Канта» *Т. Б. Гребенюк*;

доктор педагогических наук, доцент, директор педагогического института ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет» *Г. И. Симонова*

Серия основана в 2021 году

Байбородова, Л. В., Степанов, Е. Н.

Б 18 Допрофессиональная педагогическая подготовка школьников в воспитательной системе образовательной организации : монография / Л. В. Байбородова, Е. Н. Степанов. — Ярославль : РИО ЯГПУ, 2022. — 247 с. (От школьника до учителя...)
ISBN 978-5-00089-599-3

В монографии допрофессиональная педагогическая подготовка школьников рассматривается с двух позиций: как подсистема и как фактор развития воспитательной системы образовательной организации. Авторы характеризуют системный подход, системную организацию воспитания, воспитательную систему организации, класса, персонализированную систему воспитания ребенка, рассматривают компоненты допрофессиональной педагогической подготовки как системы. Описывается взаимосвязь воспитательной системы образовательной организации и допрофессиональной педагогической подготовки школьников.

Книга предназначена для студентов педагогического и психолого-педагогического направлений подготовки, а также психологов, педагогов, социальных работников, учителей, преподавателей учебных заведений, научных работников, организаторов допрофессиональной педагогической подготовки.

ISBN 978-5-00089-599-3

© ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», 2022
© Л. В. Байбородова, Е. Н. Степанов, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

<i>ВВЕДЕНИЕ</i>	5
<i>Глава 1. Системная организация процесса воспитания учащихся</i>	7
1.1. Системный подход как методологическая ориентация в теории и практике воспитания	8
1.2. Воспитательная система образовательной организации	21
1.3. Воспитательная система структурного подразделения образовательной организации	45
1.4. Персонифицированная система воспитания ребенка	59
<i>Глава 2. Допрофессиональная педагогическая подготовка школьников как подсистема воспитательной системы образовательной организации</i>	70
2.1. Субъекты допрофессиональной педагогической подготовки школьников	70
2.2. Концептуально-целевой компонент	80
2.3. Содержательный компонент	98
2.4. Организационный компонент	112
2.5. Аналитико-результативный компонент	137
<i>Глава 3. Допрофессиональная педагогическая подготовка как фактор развития воспитательной системы образовательной организации</i>	153
3.1. Интеграция допрофессиональной педагогической подготовки школьников в воспитательную систему организации	154
3.2. Влияние допрофессиональной педагогической подготовки школьников на развитие воспитательной системы организации	167
3.3. Педагогические условия допрофессиональной подготовки школьников как фактора развития воспитательной системы образовательной организации	181
<i>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</i>	201

<i>БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК</i> _____	202
<i>ПРИЛОЖЕНИЯ</i> _____	216
Приложение 1. Критерии и показатели эффективности допрофессиональной педагогической подготовки школьников __	216
Приложение 2. Методики для изучения состояния и результатов допрофессиональной педагогической подготовки школьников __	223
Приложение 3. Методики для определения проявления УПК для уровня психолого-педагогического класса (И. Г. Харисова) _____	243

ВВЕДЕНИЕ

В последние годы активно обсуждается снижение престижности профессии учителя, текучесть педагогических кадров, необходимость совершенствования их подготовки. Очевидно, что качественное образование не может быть достигнуто без специалистов, которые мотивированы, убеждены в ценности образования своих учеников и профессии учителя, активно развиваются сами и стимулируют саморазвитие обучающихся. Для решения этой актуальной проблемы предпринимаются целенаправленные действия на федеральном уровне и в регионах, особое внимание уделяется допрофессиональной педагогической подготовке (ДПП) школьников в системе непрерывного педагогического образования [Байбородова, 2021].

Сегодня в образовательном пространстве Российской Федерации реализуются различные варианты организации допрофессиональной педагогической подготовки (ДПП): педагогические классы, объединения психолого-педагогической направленности, «Школы юного педагога», которые создаются на базе вузов, школ колледжей, организаций дополнительного образования. Проводятся конкурсы, педагогические олимпиады, используются индивидуальные образовательные программы и планы для обучения старшеклассников, имеющих склонность к педагогической деятельности. Соответственно проводятся многочисленные исследования, отражающие вариативность психолого-педагогической подготовки школьников.

В конце прошлого века важным направлением педагогических исследований, которое и сегодня привлекает внимание как ученых, так и образовательных организаций, стало изучение проблем деятельности педагогических классов. Так, в докторской диссертации В. И. Ревякиной представлены теоретическое и методологическое обоснование, экспериментальная проверка комплекса социально-педагогических условий личностного и профессионального самоопределения старшеклассников [Ревякина, 2002].

Анализ имеющихся определений и характеристик допрофессиональной педагогической подготовки школьников позволяет

рассматривать ДПП как необходимый этап непрерывного педагогического образования. Этот этап предусматривает социальное и профессиональное самоопределение обучающихся и формирование профессионально значимых качеств. ДПП определяет в значительной мере успешность вхождения выпускника колледжа, вуза в педагогическую профессию и формирование способности реализовать себя как педагога.

В данной монографии авторы представляют допрофессиональную педагогическую подготовку как целостный, системный процесс, который, в свою очередь, является важным звеном, компонентом воспитательной системы образовательной организации, существенно воздействуя на ее развитие, что зависит от степени интеграции ДПП в воспитательную систему организации. В то же время эффективность решения задач, успешность реализации идей допрофессиональной педагогической подготовки зависит от того, какое место занимает ДПП в воспитательной системе организации, в какой мере коллектив, субъекты организации включены в процесс ДПП.

Книга включает три логически взаимосвязанные главы. В первой главе авторы характеризуют системный подход, системную организацию воспитания, воспитательную систему организации, класса, персонифицированную систему воспитания ребенка, что составляет основу рассмотрения допрофессиональной педагогической подготовки как самостоятельной системы, которая представлена во второй главе. Третья глава показывает взаимосвязь воспитательной системы организации и допрофессиональной педагогической подготовки как подсистемы, которые взаимосвязаны и влияют на развитие друг друга. Глубокое понимание педагогами этой взаимосвязи позволит им обнаружить ресурсы для повышения качества допрофессиональной педагогической подготовки школьников, будет способствовать развитию образования и воспитания в образовательной организации.

Глава 1. Системная организация процесса воспитания учащихся

Произошедшие в последние десятилетия существенные изменения в политике, экономике, культуре, государственном и общественном обустройстве Российской Федерации обусловили значительные преобразования в отечественной практике воспитания детей.

В настоящее время появились новые подходы в проектировании, планировании, проведении и анализе воспитательной деятельности в учебных заведениях. Под подходом в философии и науке принято понимать методологическую ориентацию в деятельности, предусматривающую использование совокупности понятий, принципов и способов в процессе познания или преобразования какого-либо объекта природной или социальной действительности и, как правило, способствующую повышению эффективности осуществляемой деятельности.

К современным подходам сегодня относят гуманистический, аксиологический, социокультурный, индивидуально-ориентированный, субъектно-ориентированный, событийный, персонифицированный, средовой, коучинговый и др. Этот перечень можно продолжать. При этом, разумеется, системный подход занимает особое место. Ведя речь в первой главе о данной методологической ориентации, необходимо заметить, что задолго до ее применения в педагогической науке и практике появились системные представления о природных и социальных явлениях и процессах. Они существуют с древних времен. Их возникновение и развитие связаны с именами таких известных философов и ученых, как Аристотель, Платон, Б. Спиноза, И. Кант, Г. Гегель, В. Шеллинг, К. Маркс, Ф. Энгельс, Ч. Дарвин, Д. И. Менделеев, А. А. Богданов, Н. Винер, Л. С. Выготский и др. Однако признанным научным направлением системный подход стал лишь в конце 40-х — начале 50-х гг. XX века. Основателем этой методологической ориентации принято считать австрийского биолога Л. фон Берталанфи.

Важность системного подхода заключается в том, что он является одновременно и методологической ориентацией в дея-

тельности, при которой объект познания или управления рассматривается как система, и учением о принципах, понятиях и способах изучения или преобразования материальных и идеальных систем. Будучи качественно более высоким, нежели просто предметный способ исследования, системный подход представляет собой переход от познания однозначного к многозначному, от одномерного к многомерному, от аспектного к комплексному, от линейного к нелинейному [Афанасьев, 1982; Кузьмин, 1986]. По мнению В. Н. Садовского, исторически он «приходит на смену методологическим концепциям механицизма и элементаризма и в своей специфике и по своим задачам противостоит этим концепциям» [Садовский, 1980, с. 29-54]. С 70-х годов прошлого века системный подход активно разрабатывается в педагогической науке и практике.

1.1. Системный подход как методологическая ориентация в теории и практике воспитания

Потребность применения системного подхода в научно-исследовательской и практической деятельности педагогов представляется очевидной, ведь они постоянно находятся и действуют в мире систем. Знаменитое выражение Л. фон Берталанфи «системы повсюду» справедливо и по отношению к педагогической реальности. К числу окружающих педагогов систем следует отнести личности обучающихся, их родителей и социальных партнеров, ученический и учительский коллективы, процессы обучения и воспитания, природную и социальную среду. Научные и практические работники системы образования, как и специалисты других направлений человеческой деятельности, еще до появления понятия «системный подход» пытались овладеть системным стилем мышления и действий. Например, только в пятом томе сочинений А. С. Макаренко содержится ряд положений, которые можно включить в концептуальную основу теории и практики системной организации воспитательного процесса:

– «человек не воспитывается по частям, он создается синтетически всей суммой влияний, которым подвергается» [Макаренко, 1958, с. 105];

– «...отдельное средство может быть и положительным, и отрицательным, решающим моментом является не его прямая логика, а логика и действие всей системы средств, гармонически организованных» [Макаренко, 1958, с. 105];

– «...там, где воспитатели не соединены в коллектив и коллектив не имеет единого плана работы, единого тона, единого точного подхода к ребенку, там не может быть никакого воспитательного процесса» [Макаренко, 1958, с. 179-180];

– «...решающим в деле воспитания является не метод отдельного учителя и даже не метод целой школы, а организация школы, коллектива и организация воспитательного процесса» [Макаренко, 1958, с. 283].

Однако от первых попыток системно мыслить и действовать до появления в начале 90-х годов двадцатого столетия теории воспитательных систем как самостоятельного научного направления в педагогике был еще долгий путь, что в очередной раз подтвердило справедливость известной истины: каждому историческому периоду в развитии науки и практики свойственны свои специфические идеалы научного познания, свои подходы и способы осмысления и освоения природной и социальной действительности.

Основная заслуга в создании теории воспитательных систем принадлежит академику Л. И. Новиковой и ее коллегам В. А. Караковскому, Н. Л. Селивановой. Являясь лидерами системного движения в области воспитания, они не только сами продуктивно изучали сущность, структуру, функции, закономерности управления и развития воспитательной системы, но и сумели вдохновить на исследование проблем применения системного подхода в воспитательной деятельности значительное количество научно-методических работников из различных регионов России (Л. В. Алиева, Л. К. Баясная, Б. З. Вульф, Д. В. Григорьев, Н. С. Дежникова, И. В. Кулешова, П. В. Степанов (Москва), В. В. Андреева, А. В. Гаврилин, Е. Г. Лоханов, Т. В. Разумовская, П. Т. Ширяев (Владимир), Л. А. Пикова (Киров), А. Г. Пашков, Т. В. Цырлина (Курск), Ю. С. Мануйлов (Нижний Новгород), А. М. Сидоркин (Новосибирск), В. В. Полукаров (Пенза), Е. Н. Барышников,

И. А. Колесникова (Санкт-Петербург), М. В. Воропаев (Тамбов), В. И. Семенов (Тверь), А. И. Григорьева, Л. В. Заика, О. В. Заславская (Тула), С. Д. Поляков (Ульяновск), Л. Н. Куликова (Хабаровск), Л. В. Байбородова, С. Л. Паладьев, М. И. Рожков (Ярославль). Все перечисленные исследователи внесли заметный вклад в создание теоретических и методических основ моделирования, построения и развития воспитательных систем.

После краткого исторического экскурса следует изложить научные представления о сущности, целесообразности и структуре системного подхода.

Сущность системного подхода заключается в том, что он является методологической ориентацией в деятельности, при которой объект познания или преобразования рассматривается как система. Необходимость и целесообразность применения данного подхода в практике воспитания учащихся объясняется следующими причинами:

– во-первых, наиболее адекватным педагогическим средством развития личности ребенка как целостного интегрального социально-природного образования является целостная воспитательная система, в которой все компоненты в максимальной степени взаимосвязаны и оказывают продуктивное развивающее влияние;

– во-вторых, при использовании системного подхода происходит интеграция усилий субъектов воспитания, что способствует повышению эффективности педагогического влияния на развитие обучающихся;

– в-третьих, созданная воспитательная система позволяет экономить время и силы педагогического коллектива образовательного учреждения, так как она всегда содержит традиционные формы и способы построения деятельности и отношений, которые влияют на личность, как правило, более эффективно, а затрат требуют меньше, потому что действовать традиционным способом легче, чем работать в новом режиме или в непривычной обстановке;

– в-четвертых, в процессе построения воспитательной системы формируется неповторимый облик образовательного учре-

ждения, его «лицо», что имеет немаловажное значение для развития индивидуальности детей и взрослых;

– в-пятых, создание воспитательной системы, включающей в себя освоенную коллективом учебного заведения социальную и природную среду, позволяет расширить диапазон воспитательного влияния на формирование личностей учащихся;

– в-шестых, системный подход способствует оптимальному использованию в воспитательной деятельности кадровых, организационно-методических, финансовых, информационных и материально-технических ресурсов учебного заведения.

Применение системного подхода, как и любой другой методологической ориентации, предполагает использование в осуществляемой деятельности специальных понятий, приемов и методов, соблюдение определенных принципов.

Сначала рассмотрим используемые понятия. Разумеется, ключевым понятием данного подхода является «система». В настоящее время в научной литературе можно найти огромное количество его дефиниций. Наиболее популярным следует назвать определение Л. фон Берталанфи: «Система — это комплекс взаимодействующих компонентов» [Берталанфи, 1969, с. 29]. Однако большинство исследователей справедливо критикуют данное определение за то, что в нем не содержатся существенные признаки системы. Затем тот или иной ученый предлагает свой вариант дефиниции, который буквально сразу подвергается критическим замечаниям других исследователей. И сегодня можно констатировать, что в науке нет ни одного общепринятого определения понятия «система». В данной ситуации научный или практический работник вправе в соответствии со своими знаниями и убеждениями избрать собственный или уже существующий в научной литературе вариант дефиниции. В своей деятельности мы используем определение С. А. Саркисяна и Л. В. Голованова, понимающих под системой «не просто совокупность множества единиц, в которой каждая единица подчиняется законам причинно-следственных связей, а единство отношений и связей отдельных частей, обуславливающих выполнение определенной сложной функции, которая и возможна лишь

благодаря структуре из большого числа взаимосвязанных и взаимодействующих друг с другом элементов».

Для специалистов в области воспитания необходимо определить понятие воспитательной системы. Предлагаем дать ему такое определение: «Под воспитательной системой понимается упорядоченная целостная совокупность компонентов, взаимодействие и интеграция которых обуславливают наличие у учреждения образования или его структурного подразделения способности целенаправленно и эффективно содействовать развитию личности учащихся» [Степанов, 1999, с. 16].

Наряду с понятиями «система» и «воспитательная система» в терминологическую составляющую системного подхода входят и такие понятия, как

- системность — отличительная особенность сложноорганизованных объектов природной и социальной действительности, выражающаяся в наличии у таких объектов интегральных свойств и качеств, отсутствующих у их элементов;

- компонент — это какая-либо часть системы, вступающая в определенные отношения с другими ее частями;

- элемент — минимальная единица системы, которую в ее рамках можно считать неделимой;

- структура — это способ установления устойчивых связей и отношений между элементами системы в процессе их взаимодействия и интеграции;

- связь — наличие взаимной зависимости, обусловленности, общности между чем-нибудь;

- системообразующий фактор — это существенное обстоятельство, создающее и поддерживающее целостность, устойчивость и неповторимость системы.

Знание и применение данной терминологии позволяет педагогу или руководителю учебного заведения более системно строить свою мыслительную или практическую деятельность, более адекватно выбирать способы познания и управления системными явлениями и процессами. Не случайно шестьдесят лет назад известный ученый-педагог Ф. Ф. Королев предложил обогатить педагогическую терминологию понятиями системного подхода для использования их как инструментов мыслительной

деятельности в открытии и познании неизвестных и слабоизученных сторон педагогических явлений и процессов.

Второй составляющей системного подхода являются **принципы**, которые можно рассматривать в качестве исходных положений и основных правил деятельности по познанию и преобразованию системных педагогических объектов и процессов. Назовем наиболее важные из них и представляющие особое значение для теории и практики системной организации воспитания детей.

Принцип целостности не случайно назван первым, ибо именно целостность считается главным критерием отнесения объекта или процесса к классу систем или разряду системных.

Раскрывая содержание данного принципа, отметим следующие аспекты:

– система — это всегда некая совокупность компонентов, взаимосвязь и взаимодействие которых обуславливают целостность системного образования;

– целостность способствует формированию у системы интегративных качеств, не присущих отдельным ее частям;

– систему воспитания можно представить целостным образованием только тогда, когда она обоснованно, учитывая объективно существующие связи и отношения, выделяется научным или практическим работником образования из окружающей среды.

Осознание и соблюдение названных положений принципа целостности имеет важное методологическое значение для практической деятельности педагогов-воспитателей. Во-первых, при моделировании и построении воспитательной системы педагоги должны иметь отчетливые представления о ее структуре и компонентном составе. По мнению Л. И. Новиковой, к числу основных составляющих системы воспитания учащихся можно отнести «исходную концепцию, блок воспитательных целей, общность людей (взрослых и детей), их реализующих, деятельность тех и других, направленную на достижение целей, сеть отношений, складывающихся между участниками этой деятельности, ту часть окружающей школу среды, которая освоена ею в процессе реализации принятых целей» [Новикова, 2010, с. 166-167]. Уче-

ный из Санкт-Петербурга Е. Н. Барышников полагает, что воспитательная система образовательного учреждения имеет организационно-содержательную структуру, состоящую из трех компонентов:

- ценностно-смыслового ядра, включающего базовые ценности и цели воспитания, принципы воспитательного взаимодействия, критерии и показатели системы воспитания;
- пространственно-временной структуры, состоящей из видов деятельности, несущих воспитательный потенциал;
- координационно-педагогического компонента, содержащего управление процессом построения и развития воспитательной системы; совокупность педагогических технологий, применяемых в воспитательном процессе; методическое обеспечение воспитательной деятельности педагогического коллектива; взаимодействие с родителями и социальными партнерами по проблемам воспитания [Барышников, 2005, с. 72-74].

Во-вторых, надо понимать, что ни один из названных компонентов не обладает интегративным качеством воспитательной системы в целом, а лишь обеспечение взаимосвязи и взаимодействия компонентов способствует реализации в образовательном учреждении функции содействия интеллектуальному, духовно-нравственному и физическому развитию учащихся. Вот почему полезно иметь отчетливые представления составе компонентов системы воспитания и о том, как лучше установить их взаимосвязь и взаимодействие.

В-третьих, важно осознавать, что воспитательная система учебного заведения не является единственным фактором содействия развитию личности ребенка, а поэтому следует учитывать реальные и потенциальные возможности воспитательного влияния на учащихся других социальных систем.

Принцип коммуникативности (связи). Методологи утверждают, что для познания системного образования важно изучить его коммуникации — внутренние и внешние связи. В системах, особенно социального типа, существует огромное количество связей. Философы-системологи И. В. Блауберг и Э. Г. Юдин приняли успешную попытку их классификации. Они выделили семь групп связей:

- связи взаимодействия объектов, их сторон и свойств;
- связи порождения, имеющие и другое наименование — генетические;
- связи преобразования;
- связи строения, которые нередко называют структурными;
- связи функционирования;
- связи развития, отличающиеся от предыдущей группы тем, что они вызывают существенные изменения в строении объекта и формах его жизни;
- связи управления [Блауберг, 1973].

Интересны по этому поводу рассуждения практического работника Г. П. Мизюлиной, заслуженного учителя России, директора школы-лаборатории № 18 г. Пскова, признанной лауреатом Всероссийского конкурса воспитательных систем образовательных учреждений. В ходе конкурсного состязания она заявила, что система воспитания — это прежде всего взаимосвязь

- основных субъектов воспитательного процесса — педагогов, учащихся и родителей;
- всех компонентов (целевого, содержательного, организационно-деятельностного, оценочно-результативного) процесса воспитания;
- учебной деятельности и внеучебной работы;
- учебного заведения и окружающей среды;
- прошлого, настоящего и будущего учебного заведения.

Трудно не согласиться с таким утверждением.

Принцип структурности. Благодаря устойчивости структур обеспечивается целостность системы, упорядоченность взаимодействия ее компонентов. Наряду с устойчивостью (разумеется, относительной) структура обладает и такими качествами, как подвижность и изменчивость. Именно с этими свойствами структуры многие ученые связывают возможности преобразования системы и появления у нее нового интегративного (системного) качества.

Исследователи социальных систем усматривают взаимосвязь между структурой системы и эффективностью ее функционирования. Нам также приходилось неоднократно наблюдать эту зависимость при осуществлении диагностико-аналитической дея-

тельности по изучению результативности воспитательного процесса в образовательных учреждениях. Нередко педагогические коллективы учебных заведений, работающие фактически в одинаковых условиях и имеющие очень схожие по многим параметрам составы педагогов, добиваются заметно различающихся результатов. Одной из главных причин такой разницы является отличие в степени структурированности школьных коллективов и их жизнедеятельности.

Принцип управляемости и целенаправленности. Цель и управление следует рассматривать не только как важнейшие элементы социальных систем, но и как системообразующие факторы их функционирования и развития.

Цель обуславливает состав компонентов системы, их свойства и взаимосвязи. Правильный выбор целевых ориентиров — одно из главных условий успешности моделирования и создания воспитательной системы.

В свою очередь, достижение целевых ориентиров в значительной мере зависит от форм и способов управления жизнедеятельностью системы. Относя социальные системы к разряду самоуправляемых, ученые подчеркивают приоритетную роль самодеятельных и самоуправленческих начал в функционировании систем, обеспечении их целостности. В менеджменте ведется активный поиск путей, форм и способов формирования субъектной позиции в производственной и других сферах жизнедеятельности социальной организации у всех ее членов, а не только у тех, кто согласно должностным обязанностям выполняет управленческие функции. Такая же проблема существует и в педагогической практике. Ее решение позволит повысить эффективность учебно-воспитательного процесса обучающихся.

Принцип развития. Развитие системы определяется в науке как процесс количественных и качественных изменений, обуславливающий формирование ее нового интегративного свойства и переход с одного уровня целостности на другой. Каждая система проходит в своем развитии 4 этапа: возникновение, становление, период зрелости и преобразование. В тот или иной период своего развития всякая система заключает в себе остатки

прошлого, настоящее, составляющее ее качественную специфику, и ростки будущего.

При моделировании и построении воспитательной системы надо правильно определить уровень развития сообщества образовательного учреждения или его структурного подразделения и его членов. Только после этих диагностико-аналитических операций возможно осуществление оптимального выбора целей, содержания, форм и способов организации воспитательного процесса. К сожалению, так не всегда поступают педагоги и руководители учреждений образования. Нередко их действия не «падают» в зону ближайшего развития ребенка или детского коллектива, что существенным образом снижает их результативность.

Изложив конспективным образом принципы системного подхода, так как более подробное описание не представляется возможным и целесообразным в рамках одной публикации, обратимся к третьей составляющей системного подхода, то есть на **методы познания и преобразования педагогических систем**. Чаще всего к таковым относят системный анализ, системный синтез и моделирование.

Системный анализ — это комплекс взаимосвязанных приемов и процедур исследования и конструирования сложных и сверхсложных объектов и процессов. От обычного анализа, издавна используемого научными и практическими работниками, системный анализ, по мнению философов И. В. Блауберга и Э. Г. Юдина, отличается исходными установками: стремлением с максимальной полнотой учесть все характеристики объекта и рассмотреть его как систему; ярко выраженным междисциплинарным подходом к решению проблем познания или управления; проблемно-ориентированной, а не функциональной организацией исследований и разработок [Блауберг, 1973, с. 56-57].

Крупнейший отечественный специалист в области педагогического менеджмента Ю. А. Конаржевский предложил педагогическим работникам использовать при изучении систем обучения и воспитания основные компоненты системного анализа. К ним относятся

– морфологический анализ, позволяющий выяснить, из каких элементов состоит система, что они собой представляют, каков их набор;

– структурный анализ, способствующий выяснению внутренней организации системы, определению характера связей элементов, выявлению системообразующих связей и отношений;

– функциональный анализ, направленный на раскрытие функций системы в целом и ее отдельных компонентов, изучение механизма функционирования целостного организма системы и ее основных частей;

– генетический (исторический) анализ, позволяющий исследовать зарождение, становление, дальнейшее развитие и преобразование системы [Конаржевский, 1993, с. 100].

Только применение всех перечисленных компонентов системного анализа способствует формированию системного знания об изучаемой системе. К сожалению, очень часто практические работники, анализируя результаты воспитательной работы за определенный период времени, ограничивают свою рефлексивную деятельность осуществлением лишь морфологического и изредка структурного анализа.

Сущность метода системного синтеза заключается в попытке ученого или практика осуществить интеграцию системных представлений об одном и том же объекте, полученных при различных «срезах» с этого объекта. «При системном синтезе, — указывает чешский исследователь Я. Скалкова, — речь идет о преодолении односторонней, узкоспециализированной точки зрения на изучаемый объект (или на исследуемую проблему) и о комплектовании разных знаний в систему знаний (из разных научных областей или из разных областей общественной практики)» [Скалкова ... , 1989, с. 192].

Моделирование в теории воспитания принято понимать как метод познавательной и практической деятельности, позволяющий адекватно и целостно отразить в модельных представлениях сущность, важнейшие качества и компоненты воспитательного процесса, получить и использовать новую информацию о настоящем и будущем состоянии, закономерностях и тенденциях функционирования и развития процесса воспитания. Моделиро-

вание воспитательного процесса существенным образом отличается от технического моделирования.

При изучении особенностей, возможностей и условий применения метода моделирования в проектировании и построении воспитательных систем образовательных учреждений нами был разработан алгоритм совместных действий педагогов, учащихся и родителей по формированию модельных представлений о системе воспитания в конкретном учебном заведении. Он является своеобразной технологической цепочкой последовательно выполняемых следующих действий:

- создание инициативной группы для моделирования воспитательной системы;
- формирование членами инициативной группы своего видения настоящего и будущего состояния образовательного учреждения, его воспитательной системы;
- поиск инициаторами сторонников в сообществе педагогов, учащихся и родителей;
- установление контактов с научно-методическими центрами района, города, области, страны или отдельными учеными и методистами;
- разработка программы (плана) действий по построению модели воспитательной системы;
- ознакомление педагогов с теорией и практикой воспитательных систем, теоретическими и методическими основами проектирования образа выпускника учебного заведения;
- диагностика состояния и результативности учебно-воспитательного процесса, анализ условий развития личности школьников, определение воспитательного потенциала окружающей среды, путей и способов его реализации;
- проведение работы по актуализации и стимулированию деятельности педагогов, учащихся и родителей по формированию образа учебного заведения;
- осуществление действий по интеграции индивидуальных и групповых представлений членов школьного сообщества в коллективный образ учебного заведения;
- создание творческих групп и их деятельность по уточнению и разработке деталей образа школы;

- конструирование модели воспитательной системы и составление программы ее построения;
- мысленное экспериментирование реализации модельных представлений и апробация отдельных элементов воспитательной системы;
- обсуждение в школьном сообществе модельных разработок и программы построения воспитательной системы;
- проведение научно-методической и управленческой экспертизы модели воспитательной системы и программы ее построения;
- утверждение модели и программы построения воспитательной системы на заседании педагогического совета и общешкольной конференции [Степанов, 1999, с. 26-27].

Правильное осуществление перечисленных действий не только позволяет сформировать научно обоснованные представления о воспитательной системе образовательной организации, но и способствует их успешной реализации в последующей деятельности.

Таким образом, системный подход можно представить как методологическую ориентацию педагога в воспитательной деятельности, предполагающую рассмотрение процесса воспитания в качестве системы и использование в работе определенной совокупности понятий, принципов и методов системного изучения и преобразования сложных педагогических явлений и процессов.

Завершая разговор о сущности, понятиях, принципах и методах системного подхода как важнейшей методологической ориентации в воспитательной деятельности, необходимо заметить, что системный взгляд на процесс воспитания в учебном заведении предполагает **выделение трех страт (слоев) воспитательного взаимодействия с личностью ребенка:**

- первая страта — это воспитательная система всего образовательного учреждения, в рамках которой педагогический коллектив стремится упорядочить влияние всех факторов и структур школьного сообщества на процесс развития учащихся;
- вторая страта — это воспитательные системы структурных подразделений учебного заведения (классов, групп продленного дня, кружков, клубов, секций и других детско-взрослых объеди-

нений), где и проходит наибольшее количество актов воспитательного взаимодействия с ребенком;

– третья страта — это система воспитания конкретного ученика, которую можно назвать системой педагогического обеспечения индивидуальной траектории развития ребенка или персонафицированной системой воспитания отдельного учащегося [Иванов, 1994].

Поэтому в учебном заведении целесообразно вести работу и по построению воспитательной системы образовательной организации, и по созданию воспитательных систем классов (групп), и по формированию персонафицированных систем воспитания детей. В связи с этим целесообразно рассмотреть каждую страту системного воспитательного взаимодействия с ребенком. Начнем рассмотрение с воспитательной системы образовательной организации.

1.2. Воспитательная система образовательной организации

Первой стратой системной организации процесса воспитания в учебном заведении выступает воспитательная система образовательной организации. Под ней нами понимается упорядоченная целостная совокупность компонентов, взаимодействие и интеграция которых обуславливают наличие у учреждения образования способности целенаправленно и эффективно содействовать развитию обучающихся. Общую способность содействовать развитию детей мы представляем как целое, складывающееся из отдельных (частных) способностей, таких как

– способность диагностировать развитие учащихся, детского и педагогического коллективов;

– способность выдвинуть и обосновать цель воспитательного процесса;

– способность организовать жизнедеятельность сообщества детей и взрослых, в максимальной степени благоприятную для самореализации и самоутверждения личности ребенка, педагога и родителя;

– способность интегрировать усилия субъектов воспитательного процесса, сделать их наиболее эффективными;

– способность создать в образовательном учреждении и за его пределами развивающую среду, интеллектуально богатую, нравственно чистую, эмоционально благоприятную;

– способность осуществить научно обоснованный анализ сложившейся социально-педагогической ситуации, полученных результатов воспитательной деятельности и т. д.

К числу основных **компонентов системы воспитания школьников**, на наш взгляд, можно отнести следующие:

- индивидуально-групповой;
- ценностно-ориентационный;
- функционально-деятельностный;
- отношенческо-коммуникативный;
- диагностико-результативный.

Рассмотрим каждый из перечисленных компонентов.

Первый компонент — индивидуально-групповой — сообщество (общность) детей и взрослых, участвующих в создании, управлении и развитии воспитательной системы образовательного учреждения. Он состоит из следующих элементов:

- администрации, учителей и сотрудников учреждения образования;
- обучающихся;
- родителей (законных представителей) учащихся;
- других взрослых, участвующих в воспитательном процессе и жизнедеятельности учебного заведения в ролях друзей, социальных партнеров образовательной организации.

Индивидуально-групповой компонент является исключительно важным. Во-первых, именно члены школьного сообщества (обучающиеся, педагоги, родители, социальные партнеры), обладая субъектными полномочиями, решают, какую воспитательную систему создавать, как ее моделировать и строить, каким образом система должна функционировать и т. д. Во-вторых, смысл и целесообразность всей деятельности по созданию воспитательной системы обусловлены необходимостью изменения индивидуальных и групповых характеристик этого компонента и составляющих его элементов, ведь основное предназначение воспитательной системы заключается в содействии развитию личности каж-

дого члена школьного сообщества и формированию коллектива в образовательной организации.

Проблемам функционирования и развития школьного сообщества (коллектива) посвящены многочисленные исследования и публикации, поэтому остановимся лишь на тех принципиальных моментах, которые непосредственно связаны с процессом моделирования и построения воспитательной системы.

Школьное сообщество является разновозрастным объединением и состоит из членов различных социальных групп — педагогов, учащихся, родителей, представителей окружающего социума. Объединения такого типа, как правило, обладают значительным воспитательным потенциалом. Сам состав сообщества детерминирует существенные преимущества и возможности для тесного и постоянного общения, взаимодействия и взаимообогащения людей разного возраста и социального опыта. Создается естественная и одновременно благоприятная ситуация для развития личности ребенка. «Участвуя с воспитателями и под их руководством в тех или иных областях жизни, деятельности социальных групп, в общей творческой заботе, — подчеркивал И. П. Иванов, — воспитанники получают необходимый опыт для того, чтобы в других областях жизни, в других социальных группах уже самостоятельно проявлять творческую заботу об окружающих людях и о себе» [Байбородова, 2022, с. 21]. Однако не все типы и способы взаимодействия в разновозрастных объединениях содействуют успешной реализации воспитательной и других функций школьного сообщества. Чрезмерная опека, подавление, конфронтация, индифферентность могут стать серьезным препятствием в достижении воспитательных целей и перспектив жизнедеятельности учебного заведения. Профессор Л. В. Байбородова считает, что наиболее плодотворным типом взаимодействия педагогов, учащихся и родителей является сотрудничество, которое предполагает

- объективное знание, взаимопонимание лучших сторон друг друга, опору на них;
- гуманные, доброжелательные и доверительные взаимоотношения;

- активность взаимодействующих сторон в установлении контактов и организации деятельности;
- наличие совместно осознанных принятых целей и правил действий;
- положительное влияние друг на друга, стимулирующее нравственный и творческий рост детей, родителей и самих педагогов [Байбородова, 2022].

Именно на установление отношений сотрудничества должно быть направлено внимание участников процесса моделирования и построения воспитательной системы учреждения образования.

Школьное сообщество объединяет людей, отличающихся не только возрастом, социальным положением, опытом, но и своей активностью, отношением к целям и ценностям воспитательной системы. В нем могут сосуществовать следующие группы:

- инициативная группа, которая является генератором идей и организатором действий по моделированию и созданию воспитательной системы;
- сторонники инициаторов и «сочувствующие» им;
- отдельные группы и индивиды, которые отрицательно относятся к целям воспитательной системы и препятствуют ее построению;
- равнодушные ко всему происходящему.

Данные группы существуют как в учительской, так и в ученической и родительской среде. Различия в ценностных ориентациях, интересах и активности членов школьного сообщества приводят к тому, что воспитательное пространство учебного заведения как бы разделяется на две части: 1) зону управляемой активности, направленной на реализацию целей и задач системы; 2) зону неупорядоченности (термин А. М. Сидоркина), являющуюся своеобразной экологической нишей для взрослого и ребенка, которые по той или иной причине не могут «вписаться» в созданную или создаваемую воспитательную систему. Существование этих зон не только возможно, но и необходимо для того, чтобы воспитательная система не зашла в тупик своего развития. Разнообразие идей, ценностей, подходов — одно из главных условий протекания процессов самоорганизации и саморазвития.

Школьное сообщество — это развивающееся явление. В процессе моделирования и построения воспитательной системы образовательной организации надо правильно определить уровень его сформированности и зону ближайшего развития. Только в этом случае можно составить более точный прогноз его развития, избрать реальные ориентиры, оптимальные формы и способы организации совместной деятельности и общения членов школьного сообщества.

Второй компонент воспитательной системы — *ценностно-ориентационный* — представляет собой совокупность следующих элементов:

- ценности сообщества детей и взрослых;
- название воспитательной системы как ключевая идея ее замысла;
- цели воспитания;
- принципы воспитания и жизнедеятельности образовательного учреждения;
- перспективы жизнедеятельности сообщества образовательной организации и организации воспитательного процесса в ней.

Подчеркивая существенную значимость этого компонента, его называют ценностно-смысловым ядром воспитательной системы или главным детерминирующим и интегрирующим фактором ее функционирования и развития.

В пространстве воспитательной системы существует широкий спектр индивидуальных и групповых ценностей. Они могут играть важную регулятивную роль в построении совместной деятельности и отношений в образовательном учреждении или имеют второстепенное значение для членов сообщества и служат лишь фоном их жизнедеятельности, вообще не замечаются и как бы вовсе не существуют. Речь идет о приоритете тех или иных ценностей в воспитательной системе, об их иерархии в тот или иной момент бытия общности детей и взрослых. Именно иерархия ценностей, а не их палитра, оказывает решающее влияние на выбор целевых ориентиров, установление норм поведения и общения, определение оценочных критериев в жизнедея-

тельности учебного заведения, формирование индивидуальных ценностных ориентаций участников воспитательного процесса.

Петербургские ученые И. А. Колесникова и Е. Н. Барышников, анализируя ценностные ориентиры воспитательных систем 95 образовательных учреждений, пришли к выводу, что, в соответствии с преобладающей направленностью (объективно существующей) на определенные ценности, всю совокупность воспитательных систем следует разделить на четыре группы. Первую группу составляют воспитательные системы рационально-образовательной ориентации, преобладающими ценностями которых являются *Знание, Разум, Наука, Истина, Рациональность, Объективность, Техника, Цивилизация* и т. п. Во вторую группу входят воспитательные системы нравственно-культурной ориентации, в которых доминируют следующие ценности: *Красота, Добро, Творчество, Культура, Духовность, Искусство* и т. п. В третью группу можно включить воспитательные системы социальной ориентации с приоритетом социально значимых ценностей, таких как *Равенство, Справедливость, Гражданственность, Отечество, Общество, Демократия* и т. п. Четвертую группу составляют воспитательные системы индивидуально-личностной ориентации, в которых преобладают индивидуально значимые ценности: *Свобода, Достоинство, Индивидуальность, Уникальность* и т. п. Петербургские исследователи установили наличие взаимосвязей между доминирующими ценностями системы, с одной стороны, и целями воспитательного процесса, избираемыми педагогическими технологиями, культивируемыми видами совместной деятельности — с другой [Барышников, 1996]. Выводы ученых из Санкт-Петербурга подтвердились и в нашей опытно-экспериментальной деятельности.

Вторым элементом ценностно-ориентационного компонента является название воспитательной системы как ключевая идея ее замысла. Она определяет «лицо» (индивидуальность) учебного заведения, его стратегическую линию развития и осуществляемого в нем воспитательного процесса. В практике научно-исследовательской деятельности учебных заведений ключевыми идеями были следующие:

- создание ситуации осознанного и свободного выбора в учебно-воспитательном процессе (Школа выбора);
- формирование культуры делового и межличностного эмоционально-психологического общения (Школа культуры общения);
- воспитание успешной и ответственной личности выпускника (Школа успешного и ответственного поколения);
- создание условий для творческой самореализации обучающихся и педагогов (Школа творческой самореализации);
- укрепление здоровья детей и взрослых (Школа здоровья).

В контексте рассматриваемой в данной монографии проблемы допрофессиональной педагогической подготовки школьников следует подчеркнуть, что в нашей стране создавались ранее и действуют в настоящее время воспитательные системы образовательных учреждений, в которых ключевой избрана идея развития педагогической культуры учащихся. В таких учебных заведениях моделировали и строили воспитательную систему Школы педагогической культуры. Например, в течение многих лет система такого вида действовала в Великолукском педагогическом лицее Псковской области. В ней допрофессиональная подготовка школьников являлась главным системообразующим фактором.

Необходимо заметить, что администрация, педагоги и социальные партнеры лицея очень корректно использовали в мыслительной и практической деятельности понятие «педагогическая культура школьников», выделяя общие и отличительные черты по отношению к профессиональной культуре педагога, стремясь в большей мере развивать у лицеистов организаторские способности, культуру общения и взаимодействия со взрослыми, сверстниками и более младшими школьниками, умения обогащать и передавать свой опыт самопознания [Барышников, 1996], самопроектирования [Макарова, 2012], самостроительства, самореализации, самовыражения, самоутверждения, самоанализа [Перекальский, 2019].

Базисные ценности и название воспитательной системы определяют ее цели, которые, в свою очередь, являются не просто элементами системы, а важнейшими факторами ее обра-

зования, функционирования и развития. Однако столь значимую роль в жизнедеятельности воспитательной системы целевые ориентиры играют в том случае, если они осмыслены, осознаны и сопряжены с интересами и устремлениями большинства членов общности детей и взрослых. Мы выделяем три вида целей в воспитательной деятельности:

- идеальная цель — это некий идеал, к которому стремятся общество, школа, педагог;
- результатная цель — это прогнозируемый результат, который планируется достичь за определенный промежуток времени;
- процессуальная цель — это проектируемое состояние воспитательного процесса, оптимальное для достижения результатного целевого ориентира [Степанов, 2008, с. 12].

В процессе целеполагающей деятельности в том или ином образовательном учреждении каждая из названных целей наполняется конкретным содержанием, обусловленным преобладающими ценностными ориентациями и потребностями педагогов, учащихся, родителей, другими особенностями этого сообщества, спецификой условий его жизнедеятельности.

В качестве идеальной цели большинство педагогических коллективов избирает воспитание всесторонне и гармонически развитой личности. Однако следует заметить, что в последние 25-30 лет нередко появляются в среде научных и практических работников призывы отказаться от такой цели-идеала в связи с невозможностью ее достижения в нынешних социально-экономических условиях. Отказываясь от данной цели, эти исследователи и практики пока не сумели предложить другой идеал, к которому могли бы направлять свои устремления педагоги, учащиеся, родители, общественные организации. На наш взгляд, человеческое общество не может успешно строить свою жизнедеятельность и развиваться без представлений об идеале. Мы считаем, что в настоящее время нельзя отказываться от ориентации на всестороннее и гармоничное развитие личности. Без стремления к такому идеалу невозможно построить высокоразвитое гуманное и демократическое общество [Степанов, 2004].

При разработке результатной цели необходимо соблюдать требования, предъявляемые к целевым ориентирам воспитательной деятельности. Они должны быть:

- направлены на развитие личности ребенка, формирование его интеллектуального, нравственного, коммуникативного, эстетического и физического потенциала, овладение учащимися целостной системой знаний об окружающем мире, практическими умениями и навыками, способами творческой деятельности, приемами и методами самопознания и саморазвития, ценностными отношениями к себе и окружающей социальной и природной действительности;

- сопряжены с интересами и ценностными установками членов школьного сообщества учитывать социальный заказ государства и общества, соответствовать особенностям учебного заведения и условиям его жизнедеятельности;

- обеспечены кадровыми, материальными, финансовыми и другими ресурсами для их достижения;

- конкретными, четко и ясно сформулированными;

- трудными, но реально достижимыми;

- гибкими, то есть обладать способностью к корректировке;

- диагностичными [Степанов, 2008, с. 13-14].

Процессуальные цели неразрывно связаны с результатами, так как предусматривают изменения в воспитательном процессе, обеспечивающие достижение результатного целевого ориентира. В планах воспитательной работы образовательных организаций часто встречаются цели и задачи этого вида, например, сформулированные таким образом:

- использовать воспитательные возможности народных праздников и обрядов для приобщения учащихся к ценностям русской национальной культуры;

- разработать цикл внеурочной деятельности «Навигатор саморазвития» для ежемесячного проведения занятий с учащимися 5-9-х классов;

- освоить на занятиях психолого-педагогического семинара приемы и методы коучинга в работе с детьми и их родителями;

– способствовать повышению роли детского и родительского самоуправления в проектировании и организации жизнедеятельности школы;

– разработать диагностико-аналитический инструментарий для изучения результатов и эффективности воспитательного процесса в организации и т. п.

На пути к достижению целевых ориентиров происходят изменения в жизнедеятельности школьного сообщества, содержания и организации воспитательного процесса. Постепенно появляются нормы и правила, которые обязаны соблюдать все входящие в сообщество дети и взрослые. Они не только в определенной степени регламентируют поведение, деятельность, общение и отношения членов общешкольного коллектива, но и заметно влияют на выбор способов и приемов осуществления педагогического процесса. Эти нормы и правила, отражающие ценностные ориентиры конкретного сообщества, являются принципами построения жизнедеятельности и воспитательной системы образовательного учреждения. Например, педагоги Богородицкой школы Смоленской области, строя совместно с учащимися и родителями воспитательную систему Школы семейного общения, избрали в качестве основ норм жизнедеятельности и взаимоотношений в своем учебном заведении принципы

- духовности и душевности;
- защищенности и комфортности;
- доверия и открытости;
- сотворчества и содружества;
- индивидуальности и личностной ориентированности.

В Покровской сельской школе Псковской области педагоги, учащиеся и родители сформулировали основные правила школьной жизни в виде заповедей:

1. Хочешь быть хозяином — будь им, но помни: хозяин тот, кто трудится.

2. Школа — это храм культуры, не оскверняй его дурными поступками.

3. Чистота в школе — залог ее здоровья. Не доводи школу до инфаркта!

4. Учиться никогда не поздно, но грызи гранит науки, пока острые зубы. Бойся при этом не строгого учителя, а безразличного.

5. Если Вы знаете, что знаете мало, обратитесь к администрации, и будете знать больше.

Педагогическое сообщество средней школы № 18 г. Пскова, удостоенное звания победителя на Всероссийском конкурсе за создание воспитательной системы Школы самовыражения учащихся и педагогов, избрало принципами идеи самоактуализации, индивидуальности, субъектности, выбора, творчества и успеха, доверия и поддержки.

И еще один элемент ценностно-ориентационного компонента — перспективы жизнедеятельности сообщества образовательной организации. «Воспитать человека, — подчеркивал А. С. Макаренко, — значит воспитать у него перспективные пути» [Макаренко, 1958, с. 75]. В своей практической педагогической деятельности и научно-методических публикациях великий педагог наглядно и убедительно показал большое значение выдвигания индивидуальных и групповых перспективных линий для развития личности ребенка и формирования детского коллектива. Под перспективой он понимал завтрашнюю радость, к которой стремятся коллектив и его члены. Перспективы могут быть, по мнению А. С. Макаренко, разными по продолжительности их достижения (близкая, средняя, далекая) и социальной ценности (от простейшего примитивного удовлетворения до глубочайшего чувства долга), но должны способствовать росту личности и коллектива.

Третий компонент воспитательной системы — *функционально-деятельностный* — включает в себя следующие элементы:

- системообразующий вид деятельности, формы и методы организации совместной деятельности и общения;
- основные функции воспитательной системы;
- управление воспитательной системой и ее самоуправление.

Этот компонент выполняет роль системообразующего и системоинтегрирующего фактора, обеспечивающего упорядоченность и целостность воспитательной системы, функционирование и развитие ее основных элементов и связей.

Основу этого компонента составляют совместная деятельность и общение учащихся, педагогов, родителей, социальных партнеров. Изучение опыта эффективной воспитательной работы учреждений образования показывает, что педагоги этих учебных заведений, с одной стороны, пытаются использовать в воспитании и развитии школьников разнообразные виды и направления деятельности, а с другой — выделяют в широком спектре деятельности какой-то один вид (направление) в качестве приоритетного (доминирующего) и с опорой на него создают воспитательную систему с уникальными и особенными чертами организации жизнедеятельности и построения учебно-воспитательного процесса в своем образовательном учреждении, формируя его неповторимую индивидуальность. Приоритетный вид деятельности, по мнению профессора А. В. Гаврилина, становится системообразующим фактором в тех случаях, если отвечает следующим требованиям:

- этот вид деятельности не формально, а реально соответствует целям воспитательной системы;
- выражает доминирующую коллективную потребность и является престижным и значимым для большинства учащихся;
- педагогический коллектив профессионально владеет методикой его использования в воспитательном процессе;
- формируются системообразующие связи с другими видами совместной деятельности детей и взрослых;
- существуют финансовые, материально-технические и другие предпосылки для его развития [Степанов, 2020].

В образовательных организациях выбираются в качестве приоритетного (доминирующего) различные виды деятельности: трудовая, клубная, краеведческая, познавательная и др. Его выбор зависит от многих факторов, но прежде всего от

- интересов и потребностей учащихся;
- особенностей педагогического коллектива образовательной организации и окружающего социума;
- типа и вида учебного заведения;
- традиций образовательного учреждения;
- его финансово-материальных возможностей.

Важную роль в организации жизнедеятельности школьного коллектива, создающего или развивающего воспитательную систему, играют системоинтегрирующие формы организации воспитательного процесса. Они позволяют, по утверждению В. А. Караковского, синтезировать воспитательные усилия в «крупные дозы воспитания». Такими формами являются

- воспитательный комплекс — это форма интеграции воспитательных влияний на личность в процессе совместной деятельности детей и взрослых (например, ключевое дело, лагерный коммунарский сбор);

- воспитательный центр — межвозрастное объединение учащихся, педагогов и родителей, которое возникает на основе какого-то общего интереса, но проводит разноплановую деятельность не только внутри своего объединения, но и с другими членами школьного коллектива (например, клуб);

- социально-педагогический проект — это совокупность совместных дел педагогов, учащихся и их родителей, направленных на реализацию какого-либо социально значимого проекта (например, участие в строительстве или благоустройстве своей школы, расчистка парка, возрождение народных ремесел и обычаев, проведение добротворческих акций).

Педагоги используют и такие способы интеграции воспитательной работы, как

- разработка и осуществление целевых (тематических) программ: «Учение», «Общение», «Досуг», «Образ жизни», «Здоровье» (предложено О. С. Газманом);

- объединение проводимых дел в более крупные блоки с целью освоения общечеловеческих ценностей: «Земля», «Отечество», «Семья», «Труд», «Знания», «Культура», «Мир», «Человек» (предложено В. А. Караковским);

- систематизация воспитательных дел и мероприятий по направлениям, связанным с развитием познавательного, ценностного, коммуникативного, физического, художественного потенциала личности ребенка (разработано на основе концепции М. С. Кагана);

- формирование годового круга традиционных дел в образовательной организации, позволяющего оптимально распреде-

лить усилия членов школьного сообщества и воспитательные воздействия во времени.

В последние годы в воспитании учащихся, наряду с деятельностью, стали чаще использоваться различные формы и методы общения. Педагоги уделяют больше внимания деловому и неформальному общению в детском коллективе, развитию коммуникативной культуры школьников. В педагогическом арсенале появились тренинги общения, коммуникативные игры, часы общения и развития, кружки и клубы коммуникативной культуры. Это не только значительно обогатило воспитательный процесс, но и способствовало повышению его эффективности [Мандаева, 2019].

Выбор содержания и способов организации деятельности и общения в общешкольном коллективе тесно взаимосвязан с функциями воспитательной системы. По мнению Л. И. Новиковой и Н. Л. Селивановой, воспитательная система учебного заведения выполняет следующие *функции*:

- развивающую, направленную на стимулирование и поддержку положительных изменений в личности ребенка, педагога, родителя, на обеспечение развития коллектива и всего организма образовательного учреждения;
- интегрирующую, содействующую соединению в одно целое ранее разрозненных и несогласованных воспитательных воздействий;
- регулирующую, связанную с упорядочением педагогических процессов и их влияния на формирование личности ребенка, ученического и педагогического коллективов;
- защитную, направленную на повышение уровня социальной защищенности учащихся и педагогов, нейтрализацию влияния негативных факторов окружающей среды на личность ребенка и процесс его развития;
- компенсирующую, предполагающую создание в образовательном учреждении условий для компенсации недостаточного участия семьи и социума в обеспечении жизнедеятельности ребенка, раскрытия и развитии его склонностей и способностей;
- корректирующую, заключающуюся в осуществлении педагогически целесообразной коррекции поведения и общения

школьника, позволяющей уменьшить силу негативного влияния на формирование его личности [Караковский, 1996, с. 45].

Успех в реализации перечисленных функций во многом зависит от управления и самоуправления процессами функционирования и развития воспитательной системы. В настоящее время практически все субъектные полномочия по осуществлению воспитательной деятельности отданы учреждениям образования и их органам самоуправления. Внутри самого учебного заведения значительно пополняется состав совокупного субъекта управления, педагоги, учащиеся и родители все больше «включаются» в процесс управления жизнедеятельностью школьной общности, существенным образом изменяется подход к реализации управленческих функций. Управление воспитательной системой учреждения образования фактически становится самоуправлением. Такой характер управленческой деятельности наиболее адекватен самоорганизующейся природе воспитательной системы.

Главной целью управления воспитательной системой является оптимизация ее функционирования и развития. Как полагают Л. И. Новикова и ее коллеги, существует четыре основных направления управления воспитательной системой:

- во-первых, моделирование строящейся системы;
- во-вторых, организация коллективной творческой деятельности детей и взрослых;
- в-третьих, ориентирование в такой деятельности учащихся, педагогов, родителей на общечеловеческие ценности, коррективировка возникающих в этом процессе отношений;
- в-четвертых, рациональное использование воспитательного потенциала окружающей социальной и природной среды [Караковский, 1996, с. 8-9].

Важную роль в управлении воспитательным процессом играют органы самоуправления. Какими им быть — во многом зависит от типа создаваемой системы и характерного для нее вида совместной деятельности. Например, совет клуба (клубов) может стать ведущим органом самоуправления в воспитательной системе индивидуально-личностной ориентации, в которой клубная деятельность является системообразующим фактором;

совет дела, как правило, становится главным органом самоуправления в воспитательной системе социальной ориентации, в которой коллективная творческая деятельность является приоритетной; институт дежурных командиров или старост нередко встречается в школах, где функционируют воспитательные системы рационально-познавательной ориентации; совет Академии искусств может быть органом самоуправления в воспитательной системе нравственно-культурной ориентации, где доминирует эстетическая деятельность.

Четвертый компонент воспитательной системы — *отношенческо-коммуникативный* — состоит из двух элементов:

- отношений в сообществе детей и взрослых;
- внутренних и внешних связей воспитательной системы.

В воспитательной системе этот компонент играет особую роль. Он связывает все ее элементы в единое целое и обеспечивает ее коммуникации с внешней средой. Благодаря этому создается воспитательное пространство, в котором осуществляется совместная деятельность и общение членов школьного сообщества, развиваются эмоционально-психологические и деловые отношения, формируются индивидуальные и групповые ценностные ориентации, самореализуется и самоутверждается личность ребенка и взрослого.

Фундамент воспитательной системы составляют отношения. Исследуя отношения в малых группах, академик А. В. Петровский со своими коллегами и учениками установил, что в их строении можно условно выделить три основных страты (слоя) [Психологическая теория ... , 1979, с. 20-42]. Первый, так называемый поверхностный, слой образуют межличностные отношения избирательного характера, которые складываются в сообществе на почве взаимной симпатии, тяготения друг к другу, общих интересов и неформального общения. Очень важно, чтобы в воспитательной системе формировались благополучные эмоционально-психологические отношения, так как они оказывают значительное воздействие на жизнедеятельность общности и каждого ее члена. Воспитательной системе не должны быть свойственны неприязнь и разобщенность, нездоровый эмоционально-психологический климат, что может стать серьезным препятствием в реализации целей и функций системы. Второй

слой составляют межличностные отношения, опосредованные содержанием совместной деятельности и принятыми в сообществе ценностями. В развитой воспитательной системе они буквально пронизывают все ее пространство и обеспечивают ценностно-ориентационное единство членов общности, действенную групповую эмоциональную идентификацию (сформированы чувства «мы», «наша школа»). В такой обстановке ребенок и взрослый чувствуют себя комфортно, ощущают свою значимость, имеют реальные возможности для раскрытия и развития своих способностей, испытывают потребность быть полезными и активными. Третий слой складывается из совокупности отношений каждого члена сообщества к самой деятельности, ее целям и принципам. В контексте жизнедеятельности воспитательной системы этот слой отношений можно назвать ценностно-смысловым. Воспитательная система оказывает действенное влияние на развитие личности лишь тогда, когда ее цели и ценности значимы для личности и ради них ребенок или взрослый готов проявлять активность, соблюдать принятые в сообществе нормы и правила, вносить свой вклад в работу по достижению целевых ориентиров. Отсюда становится очевидной необходимость согласования мнений и интересов всех членов сообщества детей и взрослых при моделировании ценностно-ориентационного компонента воспитательной системы.

Для воспитательной системы характерны многообразие и многочисленность внутренних связей. Перечислить все существующие связи невозможно, поэтому назовем наиболее важные из них. К их числу мы относим внутри- и межкомпонентные связи. Для примера в первом множестве выделим связи внутри ценностно-ориентационного и функционально-деятельностного компонентов. Очевидна важность связей между доминирующими ценностными ориентациями сообщества детей и взрослых и целями воспитательной системы, между целевыми ориентирами и принципами жизнедеятельности в образовательном учреждении. Для укрепления таких связей в школе № 825 г. Москвы педагогическим коллективом были приняты заповеди учителя:

1. Школа — твой родной дом. Дорожи крышей дома своего, даже если она протекает.

2. Пусть в нашем доме кричат только от радости, а морщины будут следами былых улыбок. Да здравствует солнце! Да скроется тьма!

3. Не красна изба углами, а красна пирогами. Но во всяком пироге главное — начинка. Пирожки с дурной начинкой или пирожки ни с чем — это обман и халтура.

4. Говори, что знаешь, делай, что умеешь. При этом помни, что знать и уметь больше — никому не вредно.

5. Школьное дело — это и наука, и искусство, и художественная самодеятельность. Сегодня даже в художественной самодеятельности превыше всего ценится профессионализм.

6. Не чувствуешь любви к детям — сиди смиренно, не возникай. Право голоса у нас имеет только настоящий друг детей.

7. Помни, что администрация — друг человека. Копая, она ищет свежий, живительный источник. Не плюй в колодец: пригодится.

Внутри функционально-деятельностного компонента педагоги считают наиболее значимыми связи между урочной и внеурочной деятельностью учащихся, между содержательной и организационной сторонами осуществляемой активности.

Во втором множестве также ради примера выделим связи между компонентами: индивидуально-групповым и функционально-деятельностным, ценностно-ориентационным и диагностико-результативным. С одной стороны, сообщество детей и взрослых является субъектом выбора системообразующего вида деятельности, форм и методов организации совместной деятельности и общения, определения функций воспитательной системы, а с другой — деятельность и общение относятся к числу ведущих факторов развития личности и группы. При рассмотрении связей ценностно-ориентационного и диагностико-результативного компонентов обратим внимание на то, что ценности, цели, ключевые идеи и принципы детерминируют выбор критериев и показателей эффективности воспитательной системы; в свою очередь, полученные результаты могут стать причиной внесения изменений в ценностно-ориентационное ядро системы.

Воспитательная система — это открытая система, поэтому необходимо установить ее внешние связи. Надо отметить, что воспитательная система выделяется среди педагогических си-

стем наибольшей активностью в установлении взаимосвязей со средой. Она пытается за счет освоения окружающей среды и построения с окружением ценностно-информационных коммуникаций пополнить свой воспитательный потенциал, создать более благоприятные условия для развития личности ребенка и расширить рамки возможностей педагогического влияния на данный процесс. Например, воспитательная система «Социокультурный комплекс как благоприятная среда развития индивидуальности сельского ребенка», созданная в Покровской средней школе Псковской области, включает в себя широкий спектр социально значимых дел, проводимых совместно с сельскими жителями разного возраста:

- День школы на предприятиях и дни социальных партнеров в школе.

- День деревни — праздник определенного населенного пункта, который проводится с целью чествования жителей деревни, оказания им помощи.

- «Деревенский вестник» — местная газета, выпускаемая школьным пресс-центром «ПодРосток», отражающая жизнь поселения.

- Звездная гостиная — помещение и форма презентации личностных достижений обучающихся, педагогов, родителей и других сельских жителей.

- Нет забытых деревень: идем тропой милосердия — социально-педагогический проект по оказанию посильной помощи жителям поселения со стороны школьников и педагогов.

- Олимпиада спортивная — двухнедельный цикл соревнований с участием обучающихся, педагогов, родителей, молодежи поселения.

- Открытое родительское собрание — выездное собрание с участием большинства жителей деревни.

- Покровские звезды и звездочки — смотр-конкурс местных талантов, целью которого является стимулирование деятельности, направленной на развитие творческих способностей жителей села.

- Синева берегов — проект благоустройства территории поселка и берега реки.

– Творческий отчет перед населением — ежегодный (в конце мая) отчет школы в творческой форме.

– Туристический слет — ежегодные туристические соревнования юных и взрослых жителей поселения.

– Центр активного отдыха — постоянно действующее в школе объединение, организующее отдых и досуг юных и взрослых жителей поселения.

Пятый компонент воспитательной системы — *диагностико-результативный* — состоит из двух основных частей:

– критериев и показателей эффективности воспитательной системы;

– форм, методов и приемов изучения, анализа и оценки результативности функционирования системы воспитания.

Необходимость включения диагностико-результативного компонента в состав основных компонентов системы объясняется тем, что при отсутствии достоверной, подвергнутой тщательно анализу информации о развитии личности ребенка, формировании коллектива организации, состоянии и результатах воспитательного процесса ставится под сомнение педагогическая целесообразность всей достаточно сложной и трудоемкой деятельности по моделированию и построению воспитательной системы образовательной организации. В каждой воспитательной системе, независимо от уровня ее развития, этот компонент существует объективно. Педагоги пытаются изучать эффективность воспитательной деятельности с помощью научных методов (хотя педагогические коллективы учебных заведений могут значительно отличаться друг от друга по теоретической подготовке, методическому оснащению и мастерству применения диагностических средств), учащиеся и родители также оценивают результаты воспитательной работы, используя при этом полярные оценочные суждения эмоционально-психологического характера, такие как «интересно или не интересно», «нравится или не нравится», «с пользой или без пользы», «запомнилось или не запомнилось», «помогло или не помогло» и т. п. На основе мнения детей и взрослых в окружающем социуме формируется репутация образовательной организации как интегральная оценка его работы, которая часто выражается суждением «хорошая или плохая школа».

При разработке диагностико-аналитического инструментария педагогическому сообществу образовательной организации следует исходить из понимания, что такое эффективность воспитательного процесса. Если обратиться к справочной литературе, то в большинстве источников содержание понятия эффективности раскрывается посредством таких слов, как действенный, результативный, дающий эффект. Понятие «эффективность» в теории и практике воспитания используется для характеристики результатов, получаемых в воспитательном процессе.

Многие научные и практические работники характеризуют им отношение достигнутого результата к цели. Чем более сходны по количественным параметрам и качественным признакам полученные результаты и целевые ориентиры, тем выше эффективность воспитательного процесса, и наоборот, чем менее они схожи, тем ниже его эффективность. В связи с тем, что целенаправленность является атрибутивной характеристикой процесса воспитания, на первый взгляд, его эффективность можно было бы представить как *целедостижимость*. Но так можно поступать лишь тогда, когда идеально, то есть безошибочно, осуществлено целеполагание (целеобразование). К сожалению, идеальные варианты целеполагания (целеобразования) крайне редко встречаются в воспитательной практике, особенно при выдвижении целей воспитания на учебный год или более длительный промежуток времени. Как правило, одна часть получаемых результатов имеет с целевыми ориентирами существенные сходства, а другая — значительные отличия [Белова, 2018, с. 128-132].

Это означает, что при определении эффективности нельзя ограничиваться лишь одним признаком — целедостижимостью. Уместно при анализе и оценке результатов воспитательного процесса выяснить степень их адекватности установленным социальным нормам. В качестве норм могут выступать законы государства и регионов, приказы органов управления образованием, стандарты и научно-методические рекомендации, локальные акты образовательных учреждений, социальные заказы участников воспитательного процесса и их социальных партнеров и т. п. Нам не один раз приходилось анализировать полученные в процессе воспитательного взаимодействия результаты, которые сви-

детельствовали о низкой степени достижения цели, но имели высокий уровень социальной и педагогической значимости. Мы полагаем, что и адекватность результатов установленным социальным нормам следует рассматривать в качестве второго признака эффективности процесса воспитания.

Но существует и третий признак. Речь идет об экономичности деятельности, направленной на получение желаемых результатов. Для ее определения надо выяснить,

– насколько оптимальными оказались затраты времени и сил детей и взрослых, финансово-материальных и других ресурсов для получения результатов, адекватных целям и социальным нормам; правильно ли были выбраны формы, приемы и методы воспитательного взаимодействия для достижения позитивных результатов;

– смогли или нет обеспечить разумное сочетание возрастающей ресурсоемкости воспитательного процесса и ресурсосбережения при его осуществлении.

Таким образом, эффективность воспитательного процесса — это важнейшее его свойство, характеризующее достигнутые в нем результаты относительно поставленных целей, установленных социальных норм, ресурсных затрат для их получения.

Мерилом эффективности воспитательной системы являются критерии и соответствующие им показатели. Так как целевые ориентиры и деятельность воспитательной системы направлены, прежде всего, на содействие развитию ребенка, то в качестве основных критериев и показателей избираются либо сформированность основных потенциалов личности школьников, либо их интеллектуальная, нравственная и физическая развитость, либо сформированность ценностных отношений учащихся. Нередко критериями и показателями эффективности воспитательной системы становятся сформированность общешкольного коллектива, удовлетворенность учащихся, педагогов и родителей жизнедеятельностью в образовательной организации, что помогает оценить результативность работы по созданию в образовательном учреждении благоприятного нравственно-психологического климата. Наряду с перечисленными, используются и другие критерии и показатели, которые в наибольшей степени отражают специфику учебного заведения и особенности его воспитатель-

ной системы. Количество критериев и показателей не должно быть большим — при их определении надо исходить из требований необходимости и достаточности. В соответствии с ними следует подобрать методики изучения эффективности воспитательной системы.

В качестве примера диагностико-аналитического инструментария для изучения эффективности воспитательной системы образовательной организации можно привести вариант, разработанный сотрудниками кафедры теории и методики воспитания Псковского областного института повышения квалификации работников образования [Степанов, 2020, с. 89-90] (Таблица 1).

Таблица 1

Диагностико-аналитический инструментарий для изучения эффективности воспитательной системы образовательной организации

<i>Результаты процесса воспитания</i>	<i>Критерии анализа и оценки</i>	<i>Методики диагностико-аналитической деятельности</i>
1. Ценностные отношения школьников (личностные результаты)	Сформированность (развитость) ценностных отношений: – к познавательной деятельности; – к преобразовательной деятельности и проявлению в ней творчества; – к социальному и природному окружению (на основе норм права и морали); – к Отечеству; – к прекрасному; – к себе, образу своей жизни, собственному развитию	– Методика экспертной оценки сформированности ценностных отношений у обучающихся в 1-4-х, 5-9-х классах (разработана Н. А. Алексеевой, Е. И. Барановой, Е. Н. Степановым). – Опросник для изучения развития ценностных отношений у учащихся 5-9-х классов (разработана Н. А. Алексеевой, Е. И. Барановой, Е. Н. Степановым). – Методика изучения ценностных отношений учащихся на материале русских пословиц у обучающихся в 9-11-х классах (разработана С. М. Петровой, М. В. Васильевой, Н. И. Зарембо, С. И. Емельяновой, Н. А. Маньгиной, М. Ф. Матвеевой, О. С. Скачковой; под научным руководством С. М. Петровой). – Методика «Диагностика личностного роста школьников» (разработана Д. В. Григорьевым, П. В. Степановым, И. В. Кулешовой)
2. Происшедшие в ходе развития изме-	Сформированность коллектива образо-	– Методика «Наши отношения» (разработана Л. М. Фридманом и др.) для

<i>Результаты процесса воспитания</i>	<i>Критерии анализа и оценки</i>	<i>Методики диагностико-аналитической деятельности</i>
нения в детско-взрослом коллективе образовательной организации	вательной организации	изучения групп учащихся 2-5-х классов. – Методика «Какой у нас коллектив» (разработана А. Н. Лутошкиным) для изучения групп учащихся 3-7-х классов. – Методика «Социально-психологическая самооценка коллектива» (разработана Р. С. Немовым) для изучения групп учащихся 8-11-х классов. – Методика определения уровня развития самоуправления (разработана М. И. Рожковым) для изучения групп учащихся 5-11-х классов
3. Чувство удовлетворения детей и взрослых процессом и результатами воспитания и жизнедеятельностью в образовательной организации	Удовлетворенность детей и взрослых процессом и результатами воспитания и жизнедеятельностью в образовательной организации	– Методика изучения удовлетворенности учащихся 5-11-х классов школьной жизнью (разработана А. А. Андреевым). – Методика изучения удовлетворенности родителей работой образовательного учреждения (разработана Е. Н. Степановым). – Методика изучения удовлетворенности педагогов жизнедеятельностью в образовательном учреждении (разработана Е. Н. Степановым)

Полученные в ходе диагностического изучения сведения анализируются педагогами на психолого-педагогических консилиумах, производственных совещаниях, заседаниях педагогического совета. Об основных результатах исследования информируются учащиеся и их родители. В учебных заведениях-экспериментальных площадках разработана система накопления и хранения диагностико-аналитической информации, что позволяет сопоставить результаты функционирования воспитательной системы в течение нескольких лет и на этой основе более точно определить стадию и тенденции ее развития.

Завершая описание основных компонентов воспитательной системы, следует заметить, что из этих основных «кирпичиков» складывается система воспитания школьников. А следовательно, школьному сообществу можно целенаправленно сосредотачи-

вать усилия на формировании названных составляющих системы.

1.3. Воспитательная система структурного подразделения образовательной организации

Воспитательная система структурного подразделения является одной из разновидностей системной организации процесса воспитания детей в образовательном учреждении. Рассмотрим такую систему на примере воспитательной системы класса, под которой понимается способ организации жизнедеятельности и воспитания членов классного сообщества, представляющий собой совокупность компонентов и содействующий формированию классного коллектива и развитию его членов [Классному руководителю ... , 2000, с. 144-145].

Характеризуя системы различной природы, ученые-системщики всегда обращают внимание на компонентный состав изучаемого объекта, ведь от набора компонентов, их свойств и связей зависят качества и параметры системного образования. Воспитательная система класса как сложное социально-педагогическое явление состоит из большого количества компонентов. Наверное, таких составляющих несколько десятков, а возможно, и больше. Но необходимо подчеркнуть, что при моделировании и построении воспитательной системы проблема выявления всех ее элементов не относится к числу наиболее значимых. Важнее определить, какие компоненты системного образования являются основными. Если это установить, станет очевидным перечень компонентов, на которых следует сосредоточить внимание при моделировании и построении системы воспитания.

Наш многолетний опыт исследовательской и практической деятельности свидетельствует, что при создании воспитательной системы класса прежде всего в поле зрения следует держать ее компоненты, которые связаны с системообразующими факторами. Под системообразующим фактором, как правило, понимается существенное обстоятельство, создающее и поддерживающее целостность, устойчивость и неповторимость воспитательной

системы. К ним можно отнести личность человека, значимые педагогические идеи, виды или направления деятельности,

Представим схему взаимосвязи системообразующих факторов с компонентами воспитательной системы класса (Рисунок 1). Из схемы видно, что связи существуют между системообразующими факторами и такими компонентами, как индивидно-групповой, ценностно-ориентационный, функционально-деятельностный, отношенческо-коммуникативный. Еще можно назвать и диагностико-результативный компонент, который связан со всеми факторами системообразования. Очевидно, что именно эти компоненты нам следует рассмотреть более детально.

Первый компонент — *индивидно-групповой* — представляет собой сообщество детей и взрослых, объединенных совместной жизнедеятельностью в рамках учебного класса. Он имеет исключительную важность, ибо основное предназначение системы воспитания — содействовать развитию личности каждого члена классной общности и формированию коллектива в данном классе.

Главную роль в построении и функционировании воспитательной системы класса играет классный руководитель. Его ценностные ориентации, педагогические воззрения и позиция, интересы и увлечения — один из наиболее существенных системообразующих факторов. Очень часто нам приходилось замечать: если основу личности классного руководителя составляют гуманистические ценности, то такие же ориентиры преобладают в классном коллективе; если учитель занимает активную позицию, то и ученики класса отличаются активностью и самостоятельностью; если педагог увлекается туризмом, то и в классной общности системообразующим видом деятельности становится туризм. Не случайно при смене классного руководителя значительные изменения претерпевает воспитательная система класса.

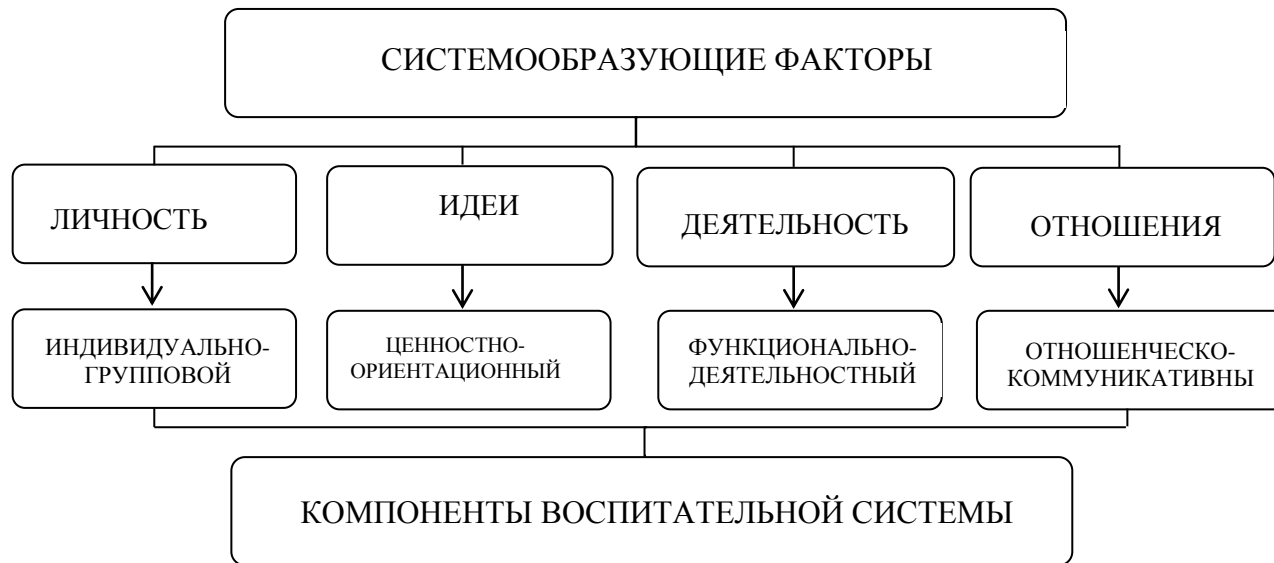


Рис. 1. Взаимосвязь системообразующих факторов с компонентами воспитательной системы класса

Важнейшей составляющей индивидуально-группового компонента, да и классной воспитательной системы в целом, являются учащиеся класса. С одной стороны, они — полноправные субъекты своего развития, жизнедеятельности классного сообщества, создания воспитательной системы, а с другой — объекты преднамеренно сфокусированного и непровольного влияния совместной деятельности, общения и отношений.

Своеобразие классной воспитательной системы во многом обусловлено индивидуальными и групповыми особенностями учащихся. Классному наставнику необходимо увидеть и понять специфические черты ученического сообщества, определить уровень развития коллектива, сформированности в нем межличностных отношений и совместной деятельности, чтобы затем постараться создать адекватный проектный замысел воспитательной системы и избрать оптимальные формы и способы ее построения. Наши наблюдения показывают, что творчески и плодотворно работающие классные наставники никогда не дублируют осуществленный педагогический замысел, даже если он оказался успешным, в работе с другим классным сообществом. К примеру, классный руководитель Псковского социально-экономического лицея № 21 С. В. Заваденко создала уникальную и эффективную воспитательную систему «Наши 25 «Я», но после выпуска воспитанников из лицея стала моделировать и строить в новом классе совершенно иную систему воспитания, получившую название «Восхождение» и включившую в себя другие цели, задачи, принципы, содержание, формы и способы организации и анализа воспитательного процесса, которые в большей мере содействуют развитию воспитанников из новой классной общности.

Проблемы создания и функционирования воспитательной системы не могут оставить безразличными родителей, администрацию школы, учителей-предметников и других взрослых, участвующих в жизнедеятельности класса. Результаты многочисленных исследований свидетельствуют о высокой степени референтности родителей по отношению к детям, о большой значимости родительского слова, примера, дела в формировании личности сына или дочери. Следовательно, родители не должны остаться вне рамок процесса моделирования и функционирования

ния воспитательной системы. «Чужими» не могут быть и педагоги, работающие в этом классе. На наш взгляд, правильно поступают в тех учреждениях образования, где пытаются объединить в одну команду всех учителей класса, чтобы максимально согласовать и интегрировать педагогическое влияние на ученический коллектив и его членов.

Второй компонент воспитательной системы — *ценностно-ориентационный* — представляет собой совокупность следующих элементов:

- ключевая идея замысла системы;
- цель и задачи воспитания;
- перспективы жизнедеятельности классного сообщества;
- принципы построения воспитательной системы и жизнедеятельности класса.

В процессе разработки и реализации модельных представлений о воспитательной системе класса особое значение имеет определение ключевой идеи системы: она является ее своеобразным внутренним стержнем, вокруг которого формируются все другие представления сообщества детей и взрослых (о целях, перспективах и принципах организации воспитательного процесса и жизни в классе, о содержании, формах и методах совместной деятельности, о построении общения и отношений в классном коллективе). С ней часто связан выбор названия воспитательной системы (см. Таблицу 2).

Таблица 2

Ключевые идеи воспитательных систем

<i>Ключевая идея воспитательной системы</i>	<i>Название системы воспитания</i>
Содействие развитию у подростков гражданско-патриотической позиции	Ода гражданину
Формирование интеллектуально богатых, нравственно чистых и эмоционально благоприятных отношений в классном коллективе	Чистое озеро
Обеспечение духовно-нравственного развития младших школьников	Храм души моей
Формирование у учащихся мотивации к достижению успеха	КУБ (Каждому Успешным Быть)
Развитие способности стать и быть самим собой	Дорога к себе
Содействие развитию индивидуальности школьников	Наши 25 Я

Воспитания без цели не бывает, так как сущностными характеристиками этого процесса являются целесообразность, целеустремленность, целенаправленность. Классный руководитель должен об этом помнить и уделять более пристальное внимание целеполаганию. Цель воспитания принято понимать как вероятностное представление о результатах воспитательной деятельности. Она должна носить, по мнению Н. Е. Щурковой, общий характер, допускающий бесконечность индивидуальных многообразий, чтобы развитая личность сохранялась во всей ее неповторимости в широком коридоре культуры, но, чтобы индивидуальность ни в коем случае не сводилась к варварству пещерного человека. Успешно работающие классные руководители определяют, как правило, не только главный целевой ориентир воспитательной деятельности, но и совокупность задач, решение которых гарантирует достижение поставленной цели. Например, целевой блок концепции воспитательной системы (классный руководитель — сельский учитель В. А. Андреева) включает две составляющие:

1. Цель — воспитание трудолюбия и любознательности ребенка, знающего историю и традиции своего края и уважающего живущих рядом людей.

2. Задачи:

– содействовать воспитанию уважительного и ответственного отношения к труду;

– создать условия для общения и совместной деятельности старшего поколения с младшим;

– способствовать развитию любознательности и познавательных интересов учащихся;

– содействовать сплочению классного коллектива.

Классные руководители пытаются совместно с учащимися и родителями определить перспективы жизнедеятельности класса, согласовать их с целями и задачами воспитательного процесса. В зависимости от целевых установок, возрастных особенностей учащихся, уровня развития классной общности в качестве перспектив своей жизнедеятельности можно избрать следующие:

– близкие (экскурсия, вечер отдыха, посещение театра, концерта, выставки и т. п.);

– средние (коллективное творческое дело; выездной лагерьный сбор учащихся; участие в конкурсе, смотре, соревновании; туристическая поездка и т. п.);

– далекие (успешно завершить обучение в школе; стать образованными и воспитанными личностями; оставить в школе добрый след в виде установления традиции или весомого вклада в обустройство школьного здания и прилегающей территории и т. п.).

На пути к достижению целевых ориентиров и перспектив происходят изменения в жизнедеятельности классного коллектива, построении воспитательного процесса. Постепенно появляются и устанавливаются нормы и правила, которые принято соблюдать в данном сообществе и детям, и взрослым. Они не только в значительной степени регламентируют поведение, деятельность, общение членов классного коллектива, но и заметно влияют на выбор способов организации педагогического процесса. Эти нормы и правила, отражающие ценностные ориентации классного сообщества, находятся в основе принципов построения жизнедеятельности и воспитательной системы класса. Чаще всего принципы формулируются в виде заповедей жизни в классе. К примеру, воспитанники заслуженного учителя Российской Федерации С. В. Заваденко вместе с родителями и классным руководителем сформулировали принципы таким образом:

1. Познай себя — это интересно!
2. Сотвори себя — это необходимо!
3. Утверди себя — это возможно!
4. Прояви себя — это реально!

В классном уголке первого класса (классный руководитель — Т. В. Павлова) представлены заповеди совместной деятельности и жизни следующим образом:

«В нашем классе

- много знать — престижно;
- помогать друг другу — нормально;
- готовить дело по чужому сценарию — невозможно;
- жить без творчества — скучно».

Третий компонент воспитательной системы класса — *функционально-деятельностный* — складывается из таких элементов, как

- системообразующий вид деятельности, формы и методы организации совместной деятельности и общения;
- основные функции воспитательной системы класса;
- педагогическое обеспечение и самоуправление жизнедеятельностью классного сообщества.

В качестве системообразующего используются различные виды и направления деятельности. Например, в воспитательной практике учебных классов Псковщины функцию системообразования выполняют познавательная, туристско-краеведческая, клубная, спортивно-оздоровительная, игровая, шефская и другие виды (направления) деятельности [Питухин, 2011]. Выбор системообразующего вида деятельности зависит, прежде всего, от интересов и потребностей учащихся, личностных особенностей классного руководителя, типа образовательной организации и ее структурных подразделений. Нередко увлеченность классного руководителя туризмом или спортом, театром или художественной самодеятельностью перерастает в общее увлечение членов классного сообщества и на этой основе создается воспитательная система класса, формируется его индивидуальность. Часто в гимназических и лицейских классах избрание системообразующего вида деятельности связано с профилем (специализацией) учебного коллектива: в биологическом классе — экологическая деятельность, в спортивном — физкультурно-оздоровительная, в классе с углубленным изучением иностранного языка — познавательно-страноведческая и т. п. [Афанасьев, 1982]. Содержание и организация избираемых видов и направлений деятельности взаимосвязаны с функциями воспитательной системы. По мнению Н. Л. Селивановой [Караковский, 1996], класс по отношению к личности ребенка может выполнять следующие функции:

- образовательную, направленную на формирование у детей целостной и научно обоснованной картины мира;
- воспитательную, содействующую нравственному становлению личности школьника;

- защитную, связанную прежде всего с психологической защитой ребенка от негативных влияний среды;
- компенсирующую, предполагающую создание дополнительных условий для развития творческих способностей детей, их самореализации в таких сферах деятельности, как познание, игра, общение;
- интегрирующую и корректирующую, заключающиеся в том, что при соблюдении определенных условий класс может интегрировать и корректировать различные влияния, которые испытывает ребенок, как в классе, так и вне его.

Успешность реализации классом перечисленных функций во многом зависит от педагогического обеспечения жизнедеятельности классного сообщества и прежде всего от целесообразной и эффективной деятельности классного руководителя. В настоящее время большинство педагогических коллективов осознают необходимость изменения роли, функций и основных направлений деятельности классного руководителя (воспитателя). В новых нормативных актах учреждений образования функциональные обязанности классного руководителя чаще всего определяются таким образом, чтобы педагог способствовал выполнению классом возложенных на него функций. Специфика функций и своеобразие позиции классного руководителя во многом обусловлены особенностями класса и его воспитательной системы. В связи с этим интересны наблюдения петербургских ученых Е. Н. Барышникова и И. А. Колесниковой, позволяющие констатировать, что различные типы воспитательных систем детерминируют ведущие роли классного руководителя, такие как

- «контролер», обеспечивающий включение учащегося в учебно-воспитательный процесс (контроль за посещением, поведением, дежурством, питанием; выяснение отношений с родителями; индивидуальная работа с учащимися, игнорирующими учебно-воспитательный процесс);

- «проводник по стране знаний», создающий условия для развития познавательного интереса и желания учиться (информирование учащихся и родителей об особенностях школы и ее требованиях к учащимся, воспитательные мероприятия познавательного характера, помощь учащимся в самообразовании, обес-

печение процесса учения, координация усилий всех учителей, работающих в классе);

– «нравственный наставник», содействующий соблюдению учащимися норм и правил, разрешению возникающих конфликтов как между учащимися, так и между учащимися и педагогами, работающими в классе (обучение этике и этикету, беседы на нравственные, социальные, правовые темы, оценка поступков ученика, индивидуальная работа с учащимися, нарушающими нормы поведения в образовательном учреждении) [Шустова, 2009; Зайцева, 2010];

– «носитель культуры», помогающий освоить культурные ценности, на основе которых организован учебно-воспитательный процесс (проведение экскурсий, коллективных походов в театр, музеи, на выставки, вечера и беседы о культуре, культмассовые мероприятия в классе и школе);

– «социальный педагог», который способствует решению различных социальных проблем учащихся (создание нормальных условий общения в школе и дома, защита прав ребенка, формирование навыков социальной жизни);

– «старший товарищ», который помогает включиться в различные виды деятельности, берет на себя часть заботы об учащихся (формирование коллектива класса, организация коллективной творческой деятельности);

– «фасилитатор», оказывающий помощь учащимся в самопознании, самоопределении, самореализации (беседы, тренинги, игры, индивидуальная работа с учащимися) [Барышников, 1996].

Тип воспитательной системы и характерный для нее доминирующий вид совместной деятельности оказывают влияние и на выбор форм и способов организации самоуправления в классном сообществе.

Четвертый компонент воспитательной системы класса — *отношенческо-коммуникативный* — состоит из таких элементов, как

– эмоционально-психологическая, духовно-нравственная и предметно-материальная среда;

– связи и отношения классного сообщества с другими общностями детей и взрослых;

– место и роль класса в воспитательном пространстве образовательного учреждения.

Каждая воспитательная система имеет среду — жизненное пространство, в котором осуществляются совместная деятельность и общение членов классного сообщества, развиваются межличностные и деловые отношения, формируются индивидуальные и групповые ценностные ориентации. Основным «местом жительства» класса, как правило, является учебный кабинет, закрепленный администрацией школы за учащимися и классным руководителем данного класса. В нем происходят главные события классной жизни, специально создаются или стихийно возникают ситуации, которые существенно влияют на становление личности ребенка и формирование детского коллектива. Отсюда очевидна важность заботы классного руководителя, его питомцев и коллег об уютной и комфортной обстановке в учебном кабинете, об эмоциональном и духовно-нравственном насыщении жизненного пространства класса. Правильно поступают те классные руководители, которые пытаются создать в классном коллективе более духовно богатую и нравственно чистую атмосферу, чем в окружающем социуме. Целесообразность такого подхода объясняется тем, что у ребенка еще не сформирован нравственный иммунитет к аморальным и асоциальным явлениям в обществе, он еще не убежден в правильности своего ответа на вопрос: что такое хорошо и что такое плохо?

Однако это не означает, что воспитательная система класса должна быть закрытой системой с максимально ограниченными внешними связями и отношениями — напротив, лишь открытость системы позволяет ей эффективно действовать и интенсивно развиваться. Неоправданное ограничение внешних связей воспитательной системы ведет к кризисным явлениям в развитии системного образования. К сожалению, бывают случаи, когда педагоги-руководители классов с высокой степенью организованности и активности учащихся не желают, чтобы их воспитанники принимали участие в совместных делах с представителями классных коллективов, имеющих более низкий уровень сплоченности и развития. Нередко в таких случаях негативный корпоративный дух по отношению к другим учебным группам

через некоторое время «разъедает» также внутренние связи и отношения. В результате ранее благополучный класс становится конфликтным, менее организованным и сплоченным. Для процесса его развития становятся характерными регрессивные тенденции. Поэтому классный руководитель должен заботиться об установлении и укреплении связей класса со сверстниками из других учебных коллективов, о формировании разновозрастных отношений внутри школы и за ее пределами.

Значительно обогащает жизнедеятельность класса наличие «друзей» из ближайшего социального окружения. Ими могут быть родители, бабушки, дедушки, руководители кружков, клубов, секций, народные умельцы, ветераны войны и труда. Хорошими друзьями классных коллективов бывают различные люди, отличающиеся по возрасту, характеру, профессии, политическим воззрениям, но схожие по двум очень важным качествам: во-первых, они чем-то (своим увлечением, жизненным опытом, талантом) интересны учащимся; во-вторых, они проявляют желание быть полезными детям. Часто такая позиция взрослых вызывает адекватную реакцию со стороны учащихся, которые также пытаются стать нужными окружающим и охватить своей заботой нуждающихся в ней. Формирование внутренней и внешней среды функционирования и развития классного коллектива и его членов неразрывно связано с определением и осознанием места и роли класса в воспитательном пространстве всей образовательной организации. Как показывают результаты опытно-экспериментальной работы, процесс развития общешкольной и классных воспитательных систем протекает более успешно, если создание системы образовательной организации начинается в более ранние сроки, чем моделирование воспитательных систем его структурных подразделений. Классному руководителю и другим членам классного сообщества гораздо проще найти свою нишу в воспитательном пространстве, если им будут известны цель, задачи, принципы и основные направления, формы и способы построения воспитательного процесса в общешкольном коллективе.

Успешность развития воспитательной системы класса зависит также от умения классного руководителя правильно определить

этапы этого процесса и в соответствии с ними избрать адекватные цели и средства педагогической деятельности.

Пятый компонент воспитательной системы класса — *диагностико-результативный* — включает в себя следующие элементы:

- критерии эффективности воспитательной системы;
- методы и приемы изучения результативности воспитательной системы;
- формы и способы анализа, оценки и интерпретации полученных результатов.

В последние годы классные руководители пытаются отказаться от измерения результатов воспитательной деятельности «на глазок» и стараются овладеть диагностическими приемами и методами исследования эффективности учебно-воспитательного процесса. Однако не всегда эти попытки бывают удачными, так как нередко классному руководителю недостает знаний и умений в психолого-педагогической диагностике. Порой ему сложно определить критерии результативности воспитательной работы, найти и корректно использовать методики изучения, правильно обработать, интерпретировать и оценить полученные результаты. Классный руководитель нуждается в помощи ученых и методистов.

Следует также заметить, что в педагогической науке проблема исследования эффективности учебно-воспитательного процесса остается в значительной степени неразрешенной. Нет у ученых и общепринятой точки зрения по поводу критериев и методов изучения результативности воспитательной системы класса. На наш взгляд, «мерилом» эффективности функционирования классной воспитательной системы могут быть признаны следующие критерии:

- сформированность ценностных отношений учащихся;
- развитость творческих способностей детей;
- защищенность и комфортность ребенка в классе;
- удовлетворенность учащихся и их родителей жизнедеятельностью в классе;
- сформированность классного коллектива, его репутация;

– проявление индивидуальности («лица») классной общности.

В качестве методов изучения результативности воспитательной системы класса в соответствии с названными критериями целесообразно использовать такие методики, как

– тест Н. Е. Щурковой «Размышляем о жизненном опыте»;
– методика изучения ценностных отношений учащихся на материале русских пословиц (разработана под руководством С. М. Петровой и Е. Н. Степанова);

– методика П. В. Степанова, Д. В. Григорьева, И. В. Кулешовой «Диагностика личностного роста школьников»;

– методика М. И. Шиловой «Изучение воспитанности учащихся»;

– тест А. А. Андреева «Изучение удовлетворенности учащихся школьной жизнью»;

– методика эмоционально-символической аналогии А. Н. Лутошкина;

– методика социально-психологической самоаттестации коллектива Р. С. Немова;

– методика Л. В. Байбородовой «Исследование мотивов участия школьников в совместной деятельности».

Использование классным руководителем в своей педагогической деятельности перечисленных критериев и методик позволяет более достоверно и корректно изучать, анализировать и оценивать результативность воспитательной работы в классе.

Завершая описание представлений о воспитательной системе структурного подразделения образовательной организации, следует отметить важность и необходимость моделирования и создания таких систем в учебных классах (группах) психолого-педагогического профиля. Опыт их формирования накоплен в педагогических лицеях и других учреждениях общего и дополнительного образования.

Например, классный руководитель Великолукского педагогического лицея И. А. Забуслаева в методическом пособии «Классному руководителю о воспитательной системе класса» раскрыла концептуальный замысел применения системного подхода в вос-

питании лицеистов следующим образом: «Ведущий замысел воспитательной системы обусловлен профилем учебной группы и приоритетным направлением жизнедеятельности школы. Он заключается в формировании педагогической культуры личности учащегося. На реализацию этого замысла, а также цели воспитательного процесса направлена совместная деятельность классного сообщества. Приоритетным компонентом в данной системе является педагогическая деятельность учащихся, которая состоит из следующих элементов:

- межличностное общение;
- самопознание, самопроектирование и самостроительство;
- изучение особенностей детей разного возраста, использование в работе с ними различных форм и методов (практика в детском саду, организация исследований в младших классах, беседы с детьми, внеурочные мероприятия, проведение уроков).

Эта деятельность осуществляется как в учебное, так и во внеучебное время. Она строится на основе знаний, получаемых лицеистами в процессе изучения таких учебных дисциплин, как азбука педагогической культуры, психология, вожатское мастерство, риторика и др. Во внеучебное время данные знания используются учащимися в различных видах совместной деятельности, которые непосредственно и косвенно влияют на формирование педагогической культуры лицеистов. К таким видам деятельности следует отнести познавательную, научно-исследовательскую, клубную, эстетическую, спортивную, коммуникативную» [Классному руководителю ... , 2000, с. 144-145].

1.4. Персонифицированная система воспитания ребенка

Одновременное и сопряженное применение персонифицированного и системного подходов в инновационной практической деятельности педагогов-воспитателей привело к появлению нового педагогического феномена, который мы назвали персонифицированной системой воспитания. В системной организации процесса воспитания детей в образовательном учреждении реально стала функционировать третья страта воспитательного

взаимодействия — система воспитания конкретного ребенка. Постараемся описать ее более детально.

Начнем с краткого определения нового педагогического явления. Персонафицированная система воспитания ребенка (далее ПСВ) понимается нами как одна из разновидностей системной организации воспитательного процесса, системообразующими факторами в которой выступают персона ребенка с его мечтами, целями, интересами, потребностями, проблемами, его деятельность по саморазвитию и бытийные общности, способствующие успешному протеканию данного процесса.

Представления о ПСВ не будут полными без описания ее строения и основных компонентов (их выделяют 5):

Первый компонент — *персональный*, то есть персоны (персоналии), входящие в состав данной системы. Главным элементом этого компонента и всей системы в целом является персона конкретного ребенка как субъекта саморазвития, индивидуальной и совместной деятельности. В отличие от других видов системной организации воспитательного процесса, именно ребенок играет решающую роль в проектировании, создании и развитии ПСВ.

Наличие субъектной позиции у детей рассматривается отечественными и зарубежными учеными в качестве необходимого условия осуществления процесса воспитания. «Строго говоря, с научной точки зрения нельзя воспитывать другого, — утверждал Л. С. Выготский. — Ребенок в конечном счете воспитывается сам» [Выготский, 1991, с. 82]. Современный исследователь А. А. Реан пишет: «Любое эффективное воспитание всегда предполагает “запуск” процессов активного саморазвития и самокоррекции личности. Мы даже полагаем, что главной задачей воспитания с “технологической” точки зрения как раз и является запуск механизма субъектности воспитания, запуск процесса самостроительства личности» [Реан, 2004, с. 319-331].

В связи с этим педагоги и другие взрослые должны не только осознавать важность субъектной позиции ребенка в процессе воспитания, но и целенаправленно и настойчиво содействовать ее формированию и проявлению в воспитательном взаимодействии при выборе целей, форм и способов организации совместной деятельности в образовательных учреждениях и их струк-

турных подразделениях. Не случайно педагоги и другие взрослые, особенно выступающие референтными лицами для детей, включены нами в состав первого компонента ПСВ.

Второй компонент — *ценностно-смысловой*. Особое значение в системообразовании и системоинтеграции имеют такие элементы, как мечты и целевые ориентиры в жизни ребенка, в том числе и в работе по саморазвитию. В процессе изучения действующих или ранее действовавших персонально ориентированных систем воспитания нами было проведено интервьюирование учащихся и выпускников образовательных учреждений, в ходе которого выяснилось, что 79 из 80 успешных школьников (98,75 %) считают себя целеустремленными, так как у них существуют и стратегические, и тактические цели. Педагоги при анкетировании высказали схожие с детьми мнения о важности деятельности по выдвижению цели и ее достижению. Они рассматривают целеустремленность школьников как главную детерминанту их успеха, а сами цели в качестве важнейшего системообразующего фактора в развитии и воспитании учащихся.

В достижении своих целей успешным школьникам помогают избранные ими девизы и правила жизнедеятельности. Большинство их формулировок содержат призывы к движению вперед на пути своего развития, к вере в свои силы и возможности, к настойчивому и упорному преодолению трудностей, препятствий, к развитию и сохранению индивидуальности, к соблюдению норм морали и нравственному поведению, к оптимистическому воззрению на жизнь. Ценности и правила также являются элементом рассматриваемого компонента.

Еще один элемент данного компонента — педагогические цели и задачи по воспитанию конкретного ребенка. Но в этом качестве они могут выступать лишь тогда, когда являются персонализированными.

Третий компонент — организационно-деятельностный. Его основу составляет деятельность ребенка по познанию и преобразованию себя и окружающего мира. По своей направленности активность школьника должна быть, с одной стороны, социально ценной (общественно полезной), а с другой — персонально значимой, связанной с реализацией собственных интересов, жела-

ний, потребностей. Последние, как правило, обуславливают выбор ребенком желаемого вида совместной или индивидуальной деятельности. «Деятельность должна быть моя, увлекать меня, исходить из души моей», — подчеркивал К. Д. Ушинский [Ушинский, 1990, с. 23], формулируя главное педагогическое условие применения деятельности в работе по развитию учеников.

Организационно-деятельностный компонент ПСВ включает также деятельность педагогов и других взрослых по содействию ребенку в достижении поставленных целей посредством стимулирования и поддержки его активности.

Четвертый компонент — *пространственно-отношенческий*. Как известно, наряду с активностью ребенка, главными факторами его развития являются среда и наследственность. При этом их влияние настолько взаимосвязано, что генетиками установлено наличие устойчивой и значимой генотип-средовой корреляции. В связи с этим при проектировании и создании ПСВ педагогам и другим взрослым необходимо не только быть информированными о среде жизнедеятельности и развития ребенка, но и заботиться об интеллектуальном и духовно-нравственном ее обогащении, превращая ее из объекта стихийной социализации в пространство целенаправленного и эффективного воспитательного взаимодействия.

В этом пространстве у растущего и развивающего человека должна существовать реальная возможность выбора и «включения» в детско-взрослые общности, в которых он мог бы комфортно себя чувствовать, интересно и с пользой проводить свое время, быть понятым и принятым окружающими людьми и также относиться к ним, реализовать потребность в самовыражении и самоутверждении. Такие общности принято называть событийными.

Пятый компонент — *результативно-аналитический*. Важным элементом данной составляющей выступают результаты процесса воспитания конкретного ребенка, включая его достижения в ходе саморазвития. Эти результаты необходимо соотнести с целевыми ориентирами ПСВ.

Изучение и анализ результатов функционирования персонифицированной системы более адекватны и обоснованны, если определены критерии и показатели эффективности ПСВ, подобраны в научно-методической литературе или самостоятельно разработаны специальные приемы и методы (методики) осуществления результативно-аналитической деятельности.

Разумеется, моделирование, построение и функционирование ПСВ не могут осуществляться без педагогической поддержки воспитателей. На наш взгляд, можно выделить шесть **сфер педагогической заботы о ПСВ**.

Первая сфера — формирование у детей желания и способности заниматься саморазвитием. Научные и практические работники считают, что процесс саморазвития ребенка не должен осуществляться стихийно. «Стихийное самопознание и саморазвитие, — утверждает В. Г. Маралов, — часто не приводят к значимым результатам. Пока он разберется в себе, пока выстроит программу самосовершенствования, уйдет время, будет совершено множество ошибок. Потому самопознание и саморазвитие нуждаются в тактичном сопровождении со стороны Учителя, который, не навязывая стереотипов, вовремя поддержит, окажет помощь, даст совет, научит обращаться к собственному опыту или к опыту других людей» [Маралов, 2004, с. 3]. Петербургский исследователь М. А. Щукина также полагает: «...внутренней мотивации и внутренних ресурсов личности на начальных этапах ее становления недостаточно для самостоятельного осуществления саморазвития. На заре жизненного пути личность нуждается в побуждающих и поддерживающих действиях со стороны Другого. В образовательном пространстве этим Другим является педагог. Педагогическая помощь рассматривается как подспорье для развивающейся личности, которой указывают на саморазвитие как на одну из стратегий жизни, не дожидаясь, пока личность самостоятельно откроет ее для себя, и боясь, что она не откроет ее вовсе» [Щукина, 2015, с. 65].

По мнению Е. Н. Лариной, педагогическая помощь детям в саморазвитии должна содействовать,

– во-первых, развитию мотивационно-ценностного отношения к саморазвитию;

– во-вторых, формированию обобщенного образа «Я» как субъекта саморазвития;

– в-третьих, освоению умений самоуправления, рефлексии процесса и результата саморазвития [Ларина, 2007, с. 14].

Надо отметить, что в практике работы классных руководителей уже накоплен опыт эффективной помощи школьникам в саморазвитии. В первую очередь, она направлена на стимулирование желания детей заниматься саморазвитием. Очень важно, чтобы ученик осознал, что без собственных усилий в работе над собой трудно или почти невозможно добиться успехов в учебе, физическом и интеллектуальном труде, творчестве, в улучшении своего характера и развитии способностей, в реализации себя в любимом деле, в самоутверждении в сообществе окружающих людей. В последние годы для формирования и поддержания желания учащихся саморазвиваться применяются коучинговые технологии, например, методики «Колесо жизненного баланса», «Линия времени», «Стол менторов» и др.

Для формирования у детей умений и навыков саморазвития можно использовать следующие формы воспитательной работы: спецкурс «Самосовершенствование личности» (Г. К. Селевко), цикл тематических классных часов «Сотвори себя сам», тренинги саморазвития, мастерские самопроектирования, игрупутешествие в Страну своего «Я». Знания о самостроительстве, умения и навыки по планированию, организации, контролю и анализу деятельности по самосозиданию можно приобрести на занятиях клуба «Помоги себе сам», классных часах при обсуждении вопросов самосовершенствования личности, во время коллективных и индивидуальных встреч с интересными людьми, рассказывающими о своем опыте работы над собой, при чтении художественной и научно-популярной литературы по данной проблеме, а также в ходе планирования, организации и анализа занятий своим любимым делом [Степанов, 1999; Черникова, 2001].

При осуществлении воспитательного взаимодействия педагогу следует позаботиться о том, чтобы приемы и методы его деятельности вызвали у школьников желание заниматься саморазвитием, используя для этого приемы и методы, по своей сути

близкие способам действий наставника. То есть речь идет о бинарности приемов и методов, применяемых в деятельности взрослого и ребенка (см. Таблицу 3).

Таблица 3

Методы воспитания

№ п/п	Методы воспитания	
	Деятельность педагога	Активность ребенка
1.	Познания ребенка	Самопознания
2.	Понимания ребенка и его жизнедеятельности	Самопонимания
3.	Педагогического проектирования	Самопроектирования
4.	Помогающего созидания	Самостроительства (самосозидания)
5.	Педагогической рефлексии	Саморефлексии
6.	Педагогической коррекции	Самокоррекции

Вторая сфера — *развитие у школьников нравственной направленности* как ценностной основы деятельности по саморазвитию и жизнедеятельности в целом. Вне поля зрения и заботы классного руководителя не может оставаться выбор целей и содержания деятельности его воспитанников по саморазвитию. Результаты исследований свидетельствуют о том, что избираемое школьниками не всегда детерминирует положительные изменения в их характере, поведении. Очевидна необходимость работы педагога по развитию нравственной направленности учащихся как ценностно-смыслового наполнения основных компонентов саморазвивающей деятельности, по поддержке устремлений детей к самосовершенствованию. Именно в этом Л. Н. Куликова видит смысл саморазвития, считая его предназначением максимальное духовно-нравственное и деятельность-но-практическое самообогащение и саморазвертывание личности [Тарханова, 2021].

В связи с этим предметом особой заботы классного руководителя становится развитие и саморазвитие ключевых ценностных отношений учащихся: к Родине, семье, школе, труду, познанию и другим видам человеческой деятельности, предметно-материальной и духовной культуре, природе, окружающим людям и самому себе. Каждое из перечисленных отношений включает в себя три основных компонента: 1) когнитивный (совокупность знаний и представлений личности); 2) эмоционально-

чувственный (совокупность переживаний ребенка); 3) деятельностно-поведенческий (действия и поступки школьника). Поэтому очень важно воспитательное влияние на все компоненты отношения. Эффективными средствами развития ценностного мира школьников являются такие воспитательные дела, как классный час «Я и мои ценности», дебаты «Современно ли быть нравственным?», диспут «Победителей не судят?», философский стол «Ценности истинные и мнимые», лаборатория нравственного иммунитета, акции милосердия и добротворчества, волонтерский десант и др. [Шендрик, 2012; Кувырталова, 2022]. Формами духовно-нравственного воспитания должны становиться не только воспитательные мероприятия, но и неустойчивые формы (модусы) человеческого бытия, к которым относятся кризис, встреча, пробуждение, открытие и т. п. [Шальнова, 2017; Слепенкова, 2008].

Третья сфера — проявление и развитие самодетерминированной активности, инициативы, самостоятельности и творчества учащихся. Неотъемлемой частью педагогической помощи классного руководителя воспитанникам в саморазвитии выступает забота о развитии детской инициативы и самодеятельности. «Чтобы саморазвитие шло интенсивно, — замечает А. А. Бодалев, — воспитателям необходимо последовательно инициировать все более активную и новую по содержанию самодеятельность, чтобы в ней у них эффективно вырабатывалась привычка самостоятельно формулировать задачи, искать способы их успешного решения и с их помощью добиваться высокого результата. Такая самодеятельность и такие отношения, ее сопровождающие и проявляющиеся в потребности непременно решать все новые задачи, с увлечением отдаваться их решению и проявлять высокую заинтересованность в получаемых результатах, оказываются необходимейшим условием саморазвития личности. Ведь при этом человек учится остро видеть и глубоко осознавать, чего в нем самом ему не хватает для выполнения задуманного и что надо сформировать у себя, чтобы добиться осуществления своей мечты» [Бодалев, 1987, с. 5-1].

Этот известный психолог обращает внимание педагогов-воспитателей на такой важный аспект саморазвития школьников,

как самодетерминированная активность. Он констатирует: «Во все не обязательно, чтобы этим воздействиям человека на себя самого предшествовало сознательное намерение, например, развивать у себя до более высокого уровня словесно-логическую память, или выработать в своем характере единство слова и дела, или сформировать еще какое-нибудь свойство. Человек может тянуться к какой-то определенной деятельности, настойчиво заниматься ею и в процессе ее выполнения развивать в своей психике и личности новые качества» [Шустова, 2009, с. 8]. Поэтому классным наставникам надо замечать, поддерживать и учитывать субъектные проявления детей в любых видах деятельности.

Четвертая сфера — *становление в классном сообществе и за его пределами событийных общностей детей и взрослых*, участие родителей, учителей-предметников, других педагогов, социальных партнеров в жизни класса и деятельности по развитию учащихся. Классному руководителю следует позаботиться об установлении и поддержании контактов воспитанников с реальными и потенциальными референтными (значимыми) лицами. В этих целях можно использовать как групповые, так и индивидуальные формы и способы организации воспитательного процесса. Продуктивными могут стать заседания классного (школьного) клуба интересных встреч, посещение организаций дополнительного образования, культуры, спорта, рекламные акции по приглашению школьников заниматься в кружках, клубах, секциях, а также беседы-диалоги педагога-воспитателя с работниками дополнительного образования, культуры, спорта. Они могут помочь школьникам не только реализовать свои интересы и потребности, но и установить контакты со значимыми для себя взрослыми и сверстниками, образовать с ними событийные общности.

Детско-взрослая общность понимается группа детей и взрослых, объединенных на основе эмоционально-психологической включенности, чувства единения и принадлежности к группе, схожих интересов, общих ценностей и смыслов, совместной деятельности [Артемьева, 2021]. Чем больше общностей объединяют взрослого и ребенка, считает П. В. Степанов, тем эффективнее процесс воспитания школьников. Он советует педагогам

больше внимания уделять проблеме включенности детей в систему социальных общностей (диадную общность, общность-группу, общность-через-посредника, общность-в-воображении).

Пятая сфера — *формирование воспитательной системы класса как благоприятной среды* для осуществления мечты, достижения целей, реализации потребностей, проявления и развития интересов ребенка, его индивидуальности. Подлинное воспитание — это воспитание системное.

Классному руководителю целесообразно использовать системный подход как в педагогическом обеспечении проектирования и развития персонифицированных систем воспитания детей, так и в деятельности по моделированию и созданию воспитательной системы класса. Необходимо заметить, что функционирование воспитательной системы класса должно строиться на основе гуманистических идей. Тогда она может стать благоприятной средой для достижения целевых ориентиров, реализации интересов и потребностей членов классного сообщества. В этом случае заметно возрастают шансы на успешное протекание процессов саморазвития детей и становления персонифицированных систем их воспитания.

Шестая сфера — *деятельность конкретного (конкретных) ребенка (детей) по осуществлению мечты (желания), реализации интереса, решению проблемы*. Эта сфера заботы особая. Если все предыдущие были направлены на создание классным руководителем благоприятных условий для всех учеников класса в их деятельности по саморазвитию, то данная сфера связана с проявлением заботы педагога как значимого (референтного) лица для конкретного ребенка, его жизнедеятельности и развития. В этом случае классный наставник вместе с ребенком и другими значимыми взрослыми выступает главным субъектом создания и развития персонифицированной системы воспитания школьника.

Такую позицию классный руководитель занимает не часто, как правило, в педагогическом взаимодействии с одним, двумя, тремя школьниками. Для большего количества учащихся у него не хватает времени и сил, да и не для всех детей он является значимым (референтным) лицом. Другие ученики тоже не будут обделены вниманием и заботой значимых взрослых, которыми

для них могут стать учителя-предметники, социальные педагоги, психологи, представители администрации и другие педагоги образовательных организаций, а также работники учреждений дополнительного образования, культуры, спорта, других ведомств.

Завершая размышления о сферах заботы классного наставника в процессе проектирования и создания персонифицированных систем воспитания детей, хочется верить, что они помогут педагогам более корректно и продуктивно осуществлять персонально ориентированную деятельность и вносить более весомый вклад в развитие учащихся.

Глава 2. Допрофессиональная педагогическая подготовка школьников как подсистема воспитательной системы образовательной организации

Из первой главы монографии очевидно, что любую подструктуру воспитательной системы образовательной организации важно рассматривать как целостное, системное явление, как подсистему, что позволит целенаправленно управлять ее развитием, повышать результативность воспитания. В связи с этим для нашего исследования особенно важно было взять за основу определение допрофессиональной педагогической подготовки школьников, которое было сформулировано В. Б. Успенским. Он рассматривает ДПП как **образовательную систему**, «содержательная и процессуальная стороны которой направлены на формирование педагогической культуры учащихся, ориентацию их на профессии сферы образования и развитие педагогически значимых качеств» [Успенский, 1986, с. 18].

Учитывая изложенные выше компоненты воспитательной системы образовательной организации и ее подструктур, мы также охарактеризуем допрофессиональную педагогическую подготовку как систему, состоящую из пяти компонентов: субъекты ДПП, концептуально-целевой, содержательный, организационный, аналитико-результативный компоненты.

2.1. Субъекты допрофессиональной педагогической подготовки школьников

Компонентом системы ДПП являются субъекты, участвующие в организации и проведении допрофессиональной педагогической подготовки. Этот компонент может включать

– обучающихся образовательных организаций, проявляющих интерес к социально-педагогической деятельности или стремящихся проверить, выявить свои профессиональные возможности, склонности к данному виду деятельности, к педагогической профессии;

– обучающихся образовательных организаций, с которыми школьники, участвующие в ДПП, проводят воспитательные мероприятия, события, коллективные творческие дела, учебные

занятия, которым оказывают помощь в организации и проектировании деятельности коллектива, различных видах работы;

- администрацию, и прежде всего директора, без участия которого не может быть запущен новый процесс в организации, осуществляться принятие нормативных документов;

- наставника (куратора), педагога, ответственного за организацию данного направления деятельности образовательной организации;

- классных руководителей психолого-педагогических (социально-педагогических) классов;

- педагогов, преподающих профильные дисциплины психолого-педагогической направленности;

- учителей общеобразовательных дисциплин, которые принимают участие в решении проблем профориентации на психолого-педагогические профессии, используя ресурс учебных дисциплин, внеурочной деятельности в рамках предметной области;

- педагогов дополнительного образования, которые руководят программами, создают детские объединения социально-педагогической направленности, целенаправленно усиливают профессиональную направленность программ и деятельности школьников;

- психологов, педагогов-тьюторов, социальных педагогов и других специалистов ОО, которые решают конкретные задачи в условиях допрофессиональной педагогической подготовки школьников;

- родителей (законных представителей) учащихся, которые являются заказчиками на ДПП своих детей (родителей важно приобщить к участию в обсуждении и решении проблем вместе с детьми, к организации различных видов работ ДПП);

- взрослых, педагогов, специалистов других организаций, выпускников школы или организаций дополнительного образования, студентов, преподавателей вузов, колледжей, представителей общественности, государственных структур, заинтересованных в совершенствовании подготовки кадров, допрофессиональном педагогическом образовании.

Говоря о первом компоненте ДПП, отметим, что важно рассмотреть участие в организации допрофессиональной педагоги-

ческой подготовки **индивидуальных, групповых и коллективных субъектов.**

Особенно важно иметь представление о *коллективном субъекте* — объединении, *сообществе взрослых и детей*. В настоящее время детско-взрослому сообществу уделяется большое внимание, поскольку многие педагогические проблемы, вопросы образования, воспитания успешно решаются, если объединяются усилия представителей разных поколений, педагогов, учащихся и их родителей, всех заинтересованных субъектов.

Детско-взрослое сообщество мы понимаем как относительно устойчивую разновозрастную группу, представленную разными поколениями, которая формируется на добровольной основе, характеризуется эмоционально-психологическими связями и отношениями между детьми и взрослыми на основе общих интересов, при этом их общение и совместная деятельность способствуют удовлетворению потребностей субъектов. Особенно продуктивно и эффективно взаимодействие взрослых и детей на основе сотрудничества и сотворчества, что обеспечивает самореализацию и саморазвитие всех членов сообщества, позволяет им добиться высоких результатов в решении проблем.

При организации ДПП школьников формируются в зависимости от условий разные детско-взрослые сообщества. Они могут объединять представителей образовательной организации, педагогов, детей, родителей, партнеров, например, при проектировании ДПП школьников образовательной организации. Они могут быть относительно постоянными, например, создаются на базе психолого-педагогического класса, чтобы организовать социально-педагогическую деятельность в детском саду или в начальных классах школы.

У современных подростков есть потребность в общении со взрослыми, особенно с теми, кого они уважают, кто их понимает, кому они доверяют. Как правило, такое отношение формируется тогда, когда взрослые взаимодействуют со школьниками на основе партнерства и сотрудничества. Необходимость развития отношений взрослых и детей, педагогов, учащихся и родителей становится очевидной, когда решается проблема будущего школьников, формирования их профессиональных интересов и

подготовки к будущей профессии. При этом важно, чтобы в таких сообществах устанавливались демократичные, партнерские, комфортные, доброжелательные и взаимоуважительные отношения субъектов образовательных отношений. Инициирование детско-взрослых временных и постоянных сообществ является ярким показателем и условием успешного решения проблем до-профессиональной педагогической подготовки школьников [Новикова, 2010; Тюстина, 2016].

Сегодня все чаще возникают ситуации, когда не только дети учатся у взрослых, но и взрослые учатся у детей. При организации деятельности сообществ важно использовать возможности взаимообучения и взаимопомощи старших и младших, взрослых и детей: взрослые передают свой опыт, а младшие, школьники в ряде случаев оказываются более осведомленными в современных процессах и подготовленными к решению проблем, которые возникают у старшего поколения в использовании, например, интернет-ресурсов.

Школьное сообщество является разновозрастным объединением и состоит из членов различных социальных групп, обладая значительным воспитательным потенциалом и имея существенные преимущества и возможности для тесного и постоянного общения, взаимодействия и взаимообогащения людей разного возраста и социального опыта. Создается естественная и одновременно благоприятная ситуация для развития личности ребенка. «Участвуя с воспитателями и под их руководством в тех или иных областях жизни, деятельности социальных групп, в общей творческой заботе, — подчеркивал И. П. Иванов, — воспитанники получают необходимый опыт для того, чтобы в других областях жизни, в других социальных группах уже самостоятельно проявлять творческую заботу об окружающих людях и о себе» [Иванов, 1994, с. 21].

Однако не все типы и способы взаимодействия в разновозрастных объединениях содействуют успешной реализации воспитательной и других функций школьного сообщества. Чрезмерная опека, подавление, которые достаточно распространены в практике взаимодействия взрослых и детей, могут стать серьезным препятствием в достижении воспитательных целей и пер-

спектив жизнедеятельности учебного заведения. Наиболее плодотворным типом взаимодействия педагогов, учащихся и родителей является сотрудничество, которое предполагает [Маралов, 2004].

- объективное знание, взаимопонимание, опору на лучшие стороны друг друга;
- гуманные, доброжелательные и доверительные взаимоотношения;
- активность взаимодействующих сторон в установлении контактов и организации деятельности;
- наличие совместно осознанных принятых целей и правил действий;
- положительное влияние друг на друга, стимулирующее нравственный и творческий рост детей, родителей и самих педагогов.

Именно на установление отношений сотрудничества должна быть направлена совместная деятельность субъектов в процессе проектирования ДПП школьников, коллективного анализа, целеполагания, планирования детей и взрослых.

Для развития ребенка, его социализации важно приобретать положительный опыт взаимодействия в детско-взрослом сообществе. Чтобы такое сообщество стало эффективным средством и механизмом решения проблем и организации допрофессиональной педагогической подготовки школьников, самореализации и саморазвития субъектов образовательных отношений, важно руководствоваться следующими положениями:

- формирование объединений осуществляется на добровольной основе с учетом интересов, запроса детей, родителей и других субъектов, заинтересованных в организации ДПП;
- важно обеспечить ценностно-смысловую основу, социально значимую направленность деятельности детско-взрослого объединения, понимание и принятие всеми субъектами ценностно-ориентированных целей и смыслов допрофессиональной педагогической подготовки;
- необходимо предоставить возможность свободного выбора взрослыми и детьми видов деятельности, позиции в совместной деятельности, способов взаимодействия;

– члены сообщества в совместном поиске, на основе обсуждения и сотворчества определяют задачи, содержание и формы деятельности на перспективу и ближайший период, при разработке программ и мероприятий, учитывая интересы и потребности людей разного возраста, давая возможность каждому реализоваться;

– для формирования психологически комфортной образовательной среды при организации ДПП необходимо обеспечить развитие самоуправления в детско-взрослом сообществе, равные права для всех при обсуждении и принятии решений, что обеспечивает субъектную позицию членов сообщества, самореализацию и саморазвитие взрослых и детей;

– сообщество развивается на основе синергии, что предполагает гибкую, вариативную, нелинейную организацию деятельности взрослых и детей, мобильную перестройку способов общения с учетом сложившейся ситуации;

– при организации допрофессиональной педагогической подготовки школьников важно стимулировать и поддерживать инициативы по формированию различных постоянных и временных детско-взрослых сообществ на этапе проектирования и реализации программ ДПП, что позволит обеспечить динамичность и сменяемость ролевых позиций субъектов, выбрать условия и способы самореализации;

– чтобы детско-взрослое сообщество успешно развивалось, необходимо регулировать взаимодействие старших и младших, детей и родителей на основе диалога, партнерства, демократии, при этом от позиции педагога зависит формирование трудовых отношений между субъектами ДПП, который, являясь членом детско-взрослого сообщества, занимает тьюторскую позицию «первого среди равных».

Приведем примеры создания детско-взрослых сообществ в процессе организации допрофессиональной педагогической подготовки школьников.

Прежде всего, целесообразно создание детско-взрослых сообществ, которые обсуждают и решают вопросы на всех этапах проектирования ДПП. Такое объединение может начинать свою деятельность, когда всем желающим, педагогам, детям, родите-

лям, преподавателям колледжа и педагогического вуза, а также другим субъектам, заинтересованным в обсуждении проблем допрофессиональной педагогической подготовки, предлагается собраться и определить замыслы, идеи по выявлению и развитию социальных лидеров, педагогически одаренных школьников в образовательной организации. Возможна и другая установка: поддержка школьников, стремящихся стать профессионалами в сфере образования или социальной сфере. В этом случае инициаторами могут быть педагоги, преподаватели колледжа, вуза, которые организуют информационную и мотивационную работу среди предполагаемых участников проектирования ДПП. Далее, по мере создания концепции и программы ДПП, разработки программ отдельных дисциплин и социально-профессиональных практик состав детско-взрослого сообщества будет меняться в зависимости от запроса, возможностей и интересов участников ДПП.

Полезно коллективное обсуждение всеми желающими, взрослыми и детьми, промежуточных и итоговых достижений ДПП в школе или психолого-педагогическом классе, важных социально-педагогических событий в школе, регионе, стране. В таких ситуациях взрослые и дети лучше узнают друг друга, это способствует развитию взаимопонимания между ними, обогащению коммуникативного опыта.

Подчеркнем, что члены школьного сообщества (обучающиеся, педагоги, родители), проявляя субъектную позицию, решают следующие вопросы: как создать систему допрофессиональной педагогической подготовки, разработать концепцию, программу допрофессиональной педагогической подготовки в школе, в каких объединениях и формах будет организована такая подготовка, как содействовать развитию личности каждого школьника, которого мы представляем в качестве социального лидера, будущего педагога. Деятельность такого школьного сообщества способствует формированию и развитию коллектива в образовательной организации, самоуправляемой организации взрослых и детей.

Детско-взрослые сообщества могут отличаться по количественному составу и представительству от коллективов и объ-

единений, действующих в образовательной организации и решающих проблемы ДПП. Например, для организации системной ДПП в школе и координации деятельности субъектов ДПП целесообразно создание рабочей (проблемной) группы или постоянного органа самоуправления, объединяющего представителей от педагогов, родителей и детей, который будет выполнять функции управления этим процессом.

Кроме этого для решения конкретных задач ДПП, например, организация социально-педагогической практики, или для подготовки в школе важного события социально-педагогической направленности, например, Дня учителя, Праздника семьи, проведения психолого-педагогического конкурса и др., полезно создавать временные органы самоуправления (советы дел, проблемные группы), в которые также входят взрослые и дети.

В практике встречаются относительно постоянные детско-взрослые объединения на основе общего увлечения, интереса, которые могут сформироваться при организации ДПП. Например, в одной из школ создан педагогический театр, в котором объединились учащиеся педагогической группы, учителя и несколько родителей.

Конечно, кроме детско-взрослых сообществ, в процессе до-профессиональной педагогической деятельности формируются и другие объединения как субъекты ДПП. Прежде всего, это *педагогический или психолого-педагогический класс (группа)*, в котором объединяются дети одного или разного возраста.

В. И. Ревякина в своем исследовании рассматривает педагогические классы как относительно локализованную организационную форму целевой интенсивной ориентации школьников на педагогические профессии. К определяющим характерологическим признакам педагогических классов автор относит

- избирательный принцип комплектования состава учащихся, основанный на глубокой профдиагностике по инвариантным критериям педагогических профессий;
- профилирование обучения за счет включения в учебный план психолого-педагогических дисциплин и гуманитарных спецкурсов;

– обеспечение деятельностного подхода в обучении на основе активного освоения и использования школьниками педагогических технологий;

– целевое проектирование путей профессиональной подготовки выпускника педагогических классов к наиболее вероятному месту работы по результатам лонгитюдных наблюдений за индивидуальным развитием учащегося;

– наличие отлаженной структуры взаимодействия педагогических классов с учреждениями педагогического образования [Ревякина, 2002, с. 47].

В современных документах встречаются термины «психолого-педагогические», «педагогические классы» и «социально-педагогические классы». В каждом варианте присутствуют особенности содержания и некоторые акценты на специфическую сферу знаний, но целевое назначение всех вариантов классов совпадает — подготовка школьников к деятельности в сфере образования или социальной сфере.

Характеристики, рассмотренные В. И. Ревякиной, закреплены в рекомендациях по организации деятельности психолого-педагогических классов (ППК) в 2021 году проблемной группой, которая работала под руководством Академии Министерства просвещения [Организация ... , 2021].

В практике выявлены и сегодня рекомендуются различные варианты психолого-педагогических классов, которые, прежде всего, связывают с базой их создания и используемыми ресурсами при организации деятельности ППК:

– ППК функционирует на базе отдельной общеобразовательной организации, где обучающиеся, которые склонны к педагогической профессии, объединяются в группу или в разновозрастную группу;

– Деятельность ППК может осуществляться на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, которое предполагает вовлечение сразу нескольких образовательных организаций в процесс допрофессиональной педагогической подготовки школьников;

– ППК создается на базе одной образовательной организации, которая является ресурсным центром. Это может быть одна

из школ микрорайона, обладающая необходимыми ресурсами, педагогический вуз, педагогический колледж, центр профессиональной ориентации. Ресурсный центр берет на себя подготовку обучающихся по профильным предметам и элективным курсам в целях повышения качества образования [Концепция ... , 2021].

В системе допрофессиональной педагогической подготовки психолого-педагогический класс (группа) — это главный субъект ДПП. Организация его деятельности подробно изложена в ряде работ [Байбородова, 2021; Допрофессиональная педагогическая ... , 2021].

При организации деятельности психолого-педагогического класса также могут формироваться постоянные и временные сообщества взрослых и детей.

В современных условиях допрофессиональная педагогическая подготовка не всегда организуется через конкретные объединения, психолого-педагогические классы или группы. Так, например, в некоторых организациях формирование элементарной психолого-педагогической грамотности, педагогической культуры обучающихся выступает одной из задач образовательной организации, а педагогизация образовательного процесса — важный принцип концепции ее развития. Такой подход вполне оправдан, учитывая важность этой идеи для подготовки молодых людей не только к педагогической деятельности, но и успешному родительству, взаимодействию с партнерами в любой профессиональной сфере. В данном случае все школьники в той или иной мере становятся субъектами ДПП.

Невозможно представить систему допрофессиональной педагогической подготовки без главных индивидуальных субъектов — обучающихся, которых важно выявить, мотивировать и развивать, формируя каждого как индивидуальность, личность, способную проявлять свою субъектную позицию и потребность в саморазвитии. Дети являются главной движущей силой развития допрофессиональной педагогической подготовки и существенно влияют на развитие воспитательной системы образовательной организации.

В ряде образовательных организаций в целенаправленную допрофессиональную педагогическую подготовку включены

школьники, которые не объединяются в специальные коллективы, но педагогически ориентированных детей сопровождают классные руководители, учителя, заинтересованные в подготовке будущих учителей, которые вернутся в школу в качестве молодых учителей и специалистов или станут яркими социальными лидерами.

Наставником, помощником, другом и ориентиром в формировании профессиональной педагогической позиции должен стать педагог, учитель. Очень важно в педагогическом коллективе выявить педагогов, которые смогут выстроить отношения со школьниками, обучающимися по программе ДПП, на основе партнерства, диалога, взаимоотношений сотрудничества, продемонстрируют тьюторскую позицию во взаимодействии с детьми.

Решение задач ДПП в значительной степени зависит от участия в этом процессе родителей, семьи обучающихся.

Любая система развивается, если она является открытой. В данном случае речь идет о необходимости приобщения к участию в организации ДПП индивидуальных и групповых субъектов, представителей других организаций, которые могут содействовать успешному решению проблем ДПП: педагогических колледжей, вузов, школ, организаций дополнительного образования, общественных организаций и других партнеров. При этом они могут активно участвовать в деятельности детско-взрослых сообществ.

Таким образом, субъектами допрофессиональной педагогической подготовки являются представители разных организаций, объединений, поколений, статуса, активно взаимодействующие между собой на основе партнерства и сотрудничества, заинтересованные в развитии образования и подготовке педагогических кадров.

2.2. Концептуально-целевой компонент

Системность допрофессиональной педагогической подготовки школьников обеспечивает, прежде всего, целевой компонент, то есть цели и задачи ДПП. Рассматривая допрофессиональную педагогическую подготовку школьников как этап непрерывного

педагогического образования, мы считаем важным определить комплекс компетенций, которые обеспечат успешность выпускника школы, получившего психолого-педагогическую подготовку, на последующих этапах обучения в колледже, вузе и его самостоятельное вхождение в профессию.

Кроме того, в современных условиях следует определить цели допрофессиональной педагогической подготовки, которая способствовала бы не только формированию готовности детей к поступлению в профессиональные организации, но успешности и комфортности выпускника школы в социуме, среди окружающих людей, способности преобразовывать себя и окружающий мир, находиться в гармонии с самим собой и другими. У выпускника школы могут по-разному сложиться жизненные ситуации, он должен уметь мобильно перестраиваться, менять жизненную и профессиональную траекторию, поэтому допрофессиональная педагогическая подготовка должна иметь, по нашему мнению, не узкоспециальную направленность, а обеспечить многостороннюю подготовку ко взаимодействию с людьми и социумом.

Особенно важно формировать у современных молодых людей способность к самореализации и саморазвитию, что обеспечит их успешность и конкурентоспособность в любой сфере профессиональной деятельности. Самореализация — это осознаваемый и субъективно значимый процесс раскрытия личностью своих способностей и возможностей. Она включает в себя удовольствие от успешности деятельности и тесно связана с общественной оценкой [Рожков, 2020]. Самореализация обучающегося всегда ориентирована на успех.

На основе вышеизложенного определены три *основные взаимосвязанные цели допрофессиональной педагогической подготовки школьников*:

- формирование ценностно-смысловых ориентиров, социальной компетентности у молодого поколения, способного проявлять лидерские качества в преобразовании окружающего мира;
- формирование готовности обучающихся к профессиональному самоопределению на социально-педагогические профессии, универсальных компетенций, обеспечивающих успешность

его дальнейшего педагогического образования и профессиональной деятельности;

– развитие у обучающихся потребности в саморазвитии, способности к самопознанию, самореализации, самооцениванию, самообразованию и самовоспитанию.

Образовательная организация конкретизирует указанные цели, определяя ряд воспитательных и образовательных задач с учетом особенностей детей, их профессиональных намерений, запросов школьников и их родителей, ресурсов и условий образовательной организации. Для целостной характеристики целевого компонента допрофессиональной педагогической подготовки школьников целесообразно определить ее **функции**, которые можно разделить на целевые и инструментальные или процессуальные.

К *целевым функциям*, которые являются для педагогов и организаторов ценностным ориентиром при проектировании и построении ДПП школьников относятся ценностно-ориентационная, мотивационная, образовательная, развивающая, функция самоопределения.

Для реализации целевых функций педагогам и организаторам допрофессиональной педагогической подготовки важно овладеть *инструментальными (процессуальными) функциями*: диагностической, проектировочной, организаторской, корректирующей, стимулирующей.

Целевые ориентиры представлены для субъектов ДПП в разных аспектах. Цели, задачи, функции допрофессиональной педагогической подготовки тесно взаимосвязаны и их важно осмыслить, учесть, конкретизировать, проектируя целевой компонент ДПП применительно к условиям своей организации, коллектива, относительно конкретного школьника. При этом важно определить результаты допрофессиональной педагогической подготовки, которые согласуются с целевыми ориентирами.

Выявление и обоснование трех целей допрофессиональной педагогической подготовки школьников позволили определить **главные идеи**, которые должны пронизывать весь процесс на разных уровнях профессионального образования, и в частности на этапе допрофессиональной подготовки: педагогизация соци-

альной среды, индивидуализация образовательного процесса, интеграция и конвергенция.

Педагогизация социальной среды рассматривается, с одной стороны, как использование ресурсов социума для решения образовательных и воспитательных задач допрофессиональной подготовки школьников; с другой — как процесс влияния деятельности обучающихся на преобразование окружающей среды. В процессе допрофессионального педагогического образования создается активная социально-воспитательная среда для преобразовательной и созидательной деятельности школьников, способных обеспечивать опережающее развитие образования и общества в целом. Педагогизация социальной среды как преобразование, улучшение социума означает сохранение и воспроизведение лучших образцов социального опыта и взаимодействия, внесение в среду новых элементов и связей с учетом перспектив общественного развития и запроса субъектов.

Индивидуализация образовательного процесса рассматривается как преобразовательная деятельность человека по позитивному изменению своего внутреннего мира с целью самореализации и саморазвития. Цель индивидуализации как педагогического процесса — развитие индивидуальности и субъектности ребенка, формирование потребности в саморазвитии, когда обучающийся осознает свою уникальность, сам определяет свое будущее, чтобы как можно более полно раскрыть и реализовать свои возможности [Бурлакова, 2007, с. 64-66].

Важно понимать индивидуализацию с двух сторон: внешней (деятельность педагога) и внутренней (деятельность ребенка), которые тесно взаимосвязаны, а степень субъектности участников образовательного процесса, характер их взаимодействия определяют соотношение этих двух сторон, то есть индивидуализация — это бинарный процесс [Бурлакова, 2007] (см. Таблицу 4).

Таблица 4

Характеристика внешней и внутренней сторон индивидуализации

<i>Внешняя сторона Деятельность педагога (педагогическое сопровождение)</i>	<i>Внутренняя сторона Деятельность обучающегося (саморазвитие)</i>
Адаптация содержания и форм допрофес-	Осознанная активность ребенка, подчине-

<i>Внешняя сторона Деятельность педагога (педагогическое сопровождение)</i>	<i>Внутренняя сторона Деятельность обучающегося (саморазвитие)</i>
сионального педагогического образования к индивидуальным особенностям воспитанника	ние своих сил поставленной цели. Выработка самим обучающимся жизненных и профессиональных планов, перспектив, индивидуального пути развития
Оказание поддержки ребенку с целью развития его индивидуальности, субъектности, способности к саморазвитию	Осознанная, целенаправленная деятельность, предусматривающая принятие самостоятельных решений
Предоставление школьникам многообразных полноценных привлекательных вариантов деятельности, учитывающих их интересы, будущие личные и профессиональные планы	Потребность в саморазвитии, творческом самовыражении, стремлении качественно изменить себя, осознанное проектирование личных и профессиональных планов, самостоятельность и относительная автономность, способность к самопознанию, самоопределению и саморегулированию
Создание условий для целостного восприятия новой информации, социального опыта, расширения внутреннего пространства личности, наполнения, обогащения деятельности школьника содержанием и смыслом	Естественно осуществляющийся процесс качественных изменений человека, направленный на реализацию уникальной сущности, творческое самовыражение
Приобщение обучающихся к самостоятельному мышлению, отказу от догматов	Рефлексивные умения — основной механизм и необходимое условие развития субъектности ребенка
Обращенность педагога к каждому школьнику	Сформированность адекватной самооценки

Необходимость индивидуализации обусловлена тем, что, с одной стороны, важно раскрыть ресурсы, способности и склонности обучающегося, обеспечить целенаправленное развитие его педагогических способностей, потребности в саморазвитии при тьюторском сопровождении индивидуальной образовательной деятельности школьников, а с другой — школьнику на личном опыте важно освоить идеи и технологии индивидуализации образовательного процесса, демократичный стиль педагогического взаимодействия.

Интеграция и конвергенция обусловлены многоаспектным, комплексным характером ДПП школьников. В этом процессе участвуют многие субъекты образовательных отношений, испытывающие влияние многочисленных факторов, имеющие разные ресурсы для организации образования школьников. Интеграция и конвергенция — два взаимосвязанных процесса, необходимое условие, механизм и средство комплексного решения воспитательных и образовательных задач. Интеграция и конвергенция

нацелены на системное, целостное построение допрофессионального педагогического образования и позволяют повысить его качество и результативность за счет объединения, взаимопроникновения, взаимовлияния и взаимодополнения ресурсов.

Основу любой концепции составляют **методологические подходы**. При организации допрофессиональной педагогической деятельности школьников важно учитывать общеизвестные и признанные подходы: системный, деятельностный, личностно-ориентированный, социокультурный, культурологический и т. д., обоснованные и разработанные в педагогической науке. Остановимся на тех подходах, которые, по нашему мнению, наиболее актуальны, в наибольшей мере соответствуют современным государственным и общественным запросам, целям и задачам допрофессиональной педагогической подготовки и отражают особенности этого процесса.

Одной из ведущих тенденций современного образования выступает переориентация ценностно-смысловой парадигмы педагогической деятельности, что обуславливает реализацию аксиологического подхода как концептуальной системы взглядов, интегрирующих ценностные основания традиционных и инновационных процессов в образовании [Непрерывное ... , 2018; Кузьмин, 1986; Персонифицированная ... , 2020]. Аксиологический подход отражает мировоззренческую позицию педагогических субъектов, определяет ценностные ориентиры в образовании. Среди ведущих ценностных ориентиров педагога, осуществляющего ДПП школьников, можно назвать экзистенциально-гуманистические взгляды, личностно и субъектно-ориентированное обучение, индивидуализацию образования, признание ценности и уникальности каждой личности, толерантность (в самом широком смысле этого понятия — способность воспринимать Другого как другого), потребность в развитии и самосовершенствовании, установление партнерских отношений с другими субъектами сопровождения.

Компетентностный подход. Допрофессиональная педагогическая подготовка школьников нацелена на формирование и развитие определенных компетенций. При этом компетенции не формируются и не действуют отдельно друг от друга, они все

взаимосвязаны и развиваются одновременно, образуя определенные структуры, конфигурация которых формирует индивидуальный стиль деятельности, обеспечивает формирование компетентности [Тряпицына, 2014].

Рефлексивно-деятельностный подход предполагает единство личности, ее сознания и деятельности, которое проявляется в том, что деятельность в ее многообразных формах изменяет психическую структуру личности, а личность, в свою очередь, осуществляет выбор видов и форм деятельности и преобразования действительности. Любое личностное и социально значимое качество, каждая компетентность проявляется и формируется в деятельности. В свою очередь, деятельность выступает как средство становления и развития субъектности обучающегося. Успешное развитие профессионально значимых качеств школьника возможно только в процессе осознанного выполнения различных способов и действий профессиональной направленности, созидательной и сознательной деятельности, что предусматривает рефлекссию. Рефлексия понимается как анализ собственных действий и состояний. Это способность человека, проявляющаяся в обращении сознания на самого себя, на свой внутренний мир, на формы и способы познавательной и преобразующей деятельности; это внутренняя деятельность индивида. Рефлексия представляет собой механизм управления собственной деятельностью, ее осмысление и переосмысление, ее индивидуальных возможностей, способностей, потребностей и определение траектории развития своих личностных и профессионально важных качеств.

Одним из главных ориентиров в допрофессиональной педагогической подготовке является самобытность обучающегося, его самооценку, а одной из основных задач — формирование субъектности обучающегося, потребности в самореализации и саморазвитии. Решать эту задачу может тот педагог, который овладел способами реализации *субъектно-ориентированного подхода* на собственной практике. Это означает необходимость создания условий, при которых школьник проявляет и развивает свою субъектность как индивидуальность и как личность. Данный подход предполагает опору в образовании на естественный процесс саморазвития творческого потенциала и способностей

человека, нацелен на развитие механизмов самореализации, саморазвития, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания обучающихся. Он предусматривает формирование у обучающихся активной, созидательной и ответственной позиции при организации деятельности, социально значимых дел, способствующих формированию качеств будущих педагогов-воспитателей; создание условий, при которых обучающийся проявляет и развивает свою субъектность как организатор и воспитатель детей, как носитель и пропагандист гуманистических и патриотических идей в обществе, активный и сознательный труженик и гражданин.

Практико-ориентированный подход предполагает практическую направленность деятельности обучающихся ППК, то есть освоение теоретических вопросов, связанных с педагогической профессией, через практическую деятельность школьников. Методы, формы и технологии обучения и воспитания обучающихся, ориентированных на педагогическую профессию, должны обеспечивать их субъектную позицию и способствовать освоению ими на собственном опыте современных образовательных технологий, способов организации деятельности детей и коллектива, взаимодействия взрослых и детей, педагогов и школьников. Реализовать данный подход может педагог, владеющий такими технологиями и способами. Психолого-педагогические знания, которые важно усвоить школьникам, должны быть переведены на язык практических действий, то есть стать средством решения практических задач, связанных с социально-педагогической деятельностью.

Безусловно, рассмотренные выше подходы допрофессиональной педагогической подготовки тесно взаимосвязаны. Педагогам, организующим ДПП школьников, важно предусмотреть реализацию рассмотренных выше подходов в комплексе, а при анализе результатов целесообразно оценить, как эти подходы учитывались при организации допрофессиональной подготовки школьников. Реализация подходов ДПП, в свою очередь, возможна при использовании соответствующего комплекса педагогических **принципов**.

Принципы рассматривают как основные положения, которыми необходимо руководствоваться организаторам деятельности

[Макарова, 2012; Борытко, 2001]. Определяя принципы допрофессиональной педагогической подготовки школьников, мы исходим из того, что важно учитывать общепедагогические принципы, принципы обучения и воспитания старшеклассников, поскольку рассматриваемый нами процесс — это составная часть всего образовательного процесса, в котором участвуют школьники. В связи с этим педагогам важно реализовать классические (принцип научности, систематичности и последовательности, наглядности, сознательности и творческой активности обучающихся и другие) и современные (субъектности, рефлексивности, открытости и др.) принципы педагогики.

Учитывая особенности процесса ДПП, идеи, изложенные выше, важно определить специфические принципы допрофессиональной педагогической подготовки школьников. Успешность реализации принципов ДПП во многом зависит от внутренней позиции ребенка, его отношения к самому себе. Поэтому необходимо рассматривать трансформацию реализации принципов воспитания в принципы самовоспитания. Если принципы организации ДПП отражают требования к деятельности педагога, то принципы самовоспитания — совокупность требований к деятельности ребенка, направленной на его саморазвитие. Иначе говоря, мы исходим из *бинарности образовательного процесса*: с одной стороны, это деятельность педагогов и других субъектов, осуществляющих педагогическое сопровождение обучающихся, с другой — деятельность самих школьников, направленная на их саморазвитие. Обе стороны реализуют субъектную позицию, взаимодействуя друг с другом.

Следует подчеркнуть обязательность, комплексность, равнозначность принципов: обязательность предполагает строгое воплощение принципов на практике; комплексность — их одновременное применение; принципы равнозначны, среди них нет главных и второстепенных.

Итак, мы определили **две группы принципов** допрофессиональной педагогической подготовки школьников: принципы организации деятельности педагогов и принципы организации деятельности школьников (см. Таблицу 5).

Таблица 5

Принципы организации деятельности педагогов

<i>Название принципа</i>	<i>Сущность принципа</i>	<i>Требования к реализации принципа</i>
<i>Социально-педагогическая направленность</i>	<ul style="list-style-type: none"> – присвоение обучающимися гуманистических психолого-педагогических ориентиров и ценностей воспитания и обучения; – овладение современными конструктивными и продуктивными способами социального и педагогического взаимодействия; – освоение субъектно-ориентированных технологий и методик организации групповой и индивидуальной деятельности 	<ul style="list-style-type: none"> – раннее выявление у школьников интересов и склонностей к педагогической профессии и создание условий для их развития; – изучение дисциплин психолого-педагогической направленности, предусматривающих формирование компетенций, необходимых для педагогической деятельности; – усиление педагогической направленности деятельности школьников при организации различных видов деятельности, предполагающих выполнение старшеклассниками педагогических функций или роли помощника педагога; – освоение лучших современных образовательных практик, основу которых составляют гуманистические идеи, современные подходы в воспитании и обучении, партнерский стиль взаимодействия взрослых и детей, педагогов и обучающихся; – выполнение организаторских функций при проведении воспитательных мероприятий и учебных занятий; работа в качестве вожатых, помощников педагогов
<i>Мотивационное обеспечение профес-</i>	– последовательное развитие мотивационных состояний, побуждающих школьников к деятель-	– определение конечных целей и промежуточных «рубежей»;

<i>Название принципа</i>	<i>Сущность принципа</i>	<i>Требования к реализации принципа</i>
<i>сионального самоопределения обучающихся</i>	ности, профессиональному самоопределению; – формирование ценностных ориентаций, идеалов, связанных с педагогической деятельностью; – осознание своих возможностей и склонностей к педагогической деятельности, ближайших и дальних перспектив, – согласованность требований школьников к самим себе с требованиями педагогов	– включение обучающегося в посильную для него деятельность, позволяющую испытать радость от своих достижений; – создание ситуаций успеха, одобрение, поддержка достижений каждого ребенка; – привлекательная перспектива, позволяющая удовлетворять интересы и потребности обучающегося; – самоанализ и рефлексия педагогически ориентированной деятельности; – демонстрация достижений, ярких образцов профессиональной деятельности лучших педагогов; – организация встреч со студентами, будущими педагогами; – положительные образцы педагогической деятельности наставников, примеры талантливых педагогов; – знакомство с педагогическими династиями
<i>Интеграция допрофессиональной педагогической подготовки в образовательную систему организации</i>	– приобретение образовательной организацией новых интегративных свойств, а также ценностное обогащение содержания и форм деятельности класса как коллектива обучающихся, реализующего целевые и организационные функции допрофессиональной педагогической подготовки школьников; – усиление образовательных возможностей орга-	– целенаправленное участие обучающихся в созидательной социально-педагогической деятельности всего коллектива и социума, в проектировании основной образовательной программы, программы воспитания, планировании и организации образовательного процесса; – приобщение школьников к планированию и анализу деятельности образовательной организа-

<i>Название принципа</i>	<i>Сущность принципа</i>	<i>Требования к реализации принципа</i>
	<p>низации, развитие ее воспитательных и социальных функций;</p> <ul style="list-style-type: none"> – успешное выполнение образовательной организацией целевой функции профориентации школьников; – расширение сферы взаимодействия, обогащение форм учебной и внеурочной деятельности, дополнительного образования субъектов образовательных отношений; – повышение профессионализма педагогов 	<p>ции, первичных объединений, отдельных направлений деятельности организации;</p> <ul style="list-style-type: none"> – приобщение обучающихся к решению воспитательных и образовательных задач в организации, передача школьникам ряда педагогических функций; – выполнение обучающимися организаторских функций в жизнедеятельности образовательной организации, при проведении дел и мероприятий в различных объединениях и социуме; – развитие взаимодействия учащихся с другими обучающимися организации при проведении дел и мероприятий, учебных занятий, педагогической практики и т. п.; – развитие взаимодействия педагогов организации и обучающихся, внутренних и внешних социальных связей педагогов и школьников; – изменение позиции старшеклассников от «обучающегося» к «обучающему», повышение субъектности школьников в образовательном процессе
<i>Обеспечение тьюторской позиции педагогов</i>	<ul style="list-style-type: none"> – формирование тьюторской компетентности, которой должен обладать педагог ДПП; – демократичное, партнерское взаимодействие субъектов; – освоение школьниками современных представлений о тьюторстве, педагогическом сопровождении 	<ul style="list-style-type: none"> – принятие сотрудниками организации идеи тьюторства как особой педагогической культуры и практики индивидуализации, формирование у них новых мировоззренческих установок на образование с позиций интересов обучающегося; – выявление педагогов образовательной органи-

Название принципа	Сущность принципа	Требования к реализации принципа
	<p>дении, партнерских отношениях взрослых и детей через личный опыт</p>	<p>зации, способных освоить и реализовать тьюторские функции во взаимодействии с обучающимися, их семьями для организации ДПП;</p> <ul style="list-style-type: none"> – освоение и использование педагогами человекоориентированных (субъектно-ориентированных, личностно-ориентированных, индивидуально-ориентированных) технологий организации образовательной деятельности школьников, технологии тьюторского сопровождения обучающегося; – разработка нормативных и методических материалов по реализации тьюторского сопровождения деятельности школьников и коллектива
<p><i>Социальное партнерство и сотрудничество</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> – наличие непротиворечивых ценностно-смысловых ориентиров совместной деятельности у всех субъектов образовательных отношений; – использование воспитательных, образовательных, кадровых, информационных и материальных ресурсов социума, социальных партнеров (другие общеобразовательные организации, профессиональные и культурно-образовательные учреждения, общественные организации, родители, заинтересованные представители предприятий, органов власти, родители, другие структуры и субъекты) для организации ДПП; – заинтересованность и взаимная выгода взаимодействующих сторон в организации ДПП школь- 	<ul style="list-style-type: none"> – выработка единых подходов и обеспечение согласованности направлений и действий всех субъектов, обеспечивающих реализацию образовательных и воспитательных программ ДПП; – развитие процессов интеграции ресурсов общего, дополнительного и профессионального образования, детских общественных объединений, творческих сообществ, волонтерских и просветительских, спортивных движений; – осуществление совместного целеполагания, планирования, организации и анализа совместной деятельности партнеров как в реальных условиях, так и в виртуальной среде; – развитие сетевого взаимодействия при органи-

<i>Название принципа</i>	<i>Сущность принципа</i>	<i>Требования к реализации принципа</i>
	<p>ников;</p> <ul style="list-style-type: none"> – консолидация усилий субъектов образовательных отношений, заинтересованных в повышении влияния ресурсов социума на формирование личности будущего педагога и социальных лидеров; – обеспечение согласованности и преемственности действий разных структур, заинтересованных в организации деятельности ДПП 	<p>зации деятельности ППК;</p> <ul style="list-style-type: none"> – создание и поддержка деятельности детско-взрослых сообществ в образовательной организации и на уровне региона; – разработка и реализация сетевых межрегиональных проектов, проведение конкурсов, олимпиад обучающихся; – разработка и реализация системы комплексной оценки результативности и достижений обучающихся на уровне региона; – проведение согласованных исследований по выявлению потребностей в допрофессиональной педагогической подготовке, формированию заказа на подготовку педагогических кадров и совершенствованию деятельности ППК; – разработка и реализация нормативных и программных документов организации ДПП школьников заинтересованными структурами и влияющими на успешность развития ДПП; – разработка совместных программ ДПП с другими общеобразовательными, профессиональными и общественными организациями; – создание общественных, научно-методических объединений и организаций педагогов, организаторов ДПП школьников

Реализация принципов деятельности педагогов по допрофессиональной педагогической подготовке школьников направлена на стимулирование саморазвития обучающихся, формирование высокого уровня их субъектности. Это предполагает соответствующую организацию деятельности школьников и реализацию **специальных принципов организации их индивидуальной образовательной деятельности.**

Соблюдение принципа образовательной и профессиональной перспективы обучающихся направлено на то, чтобы обучающийся четко представлял свои личные и профессиональные перспективы, сознательно корректировал и уточнял профессиональные планы с учетом образовательных достижений, условий его жизни и обучения, при этом важно понимание школьниками смысла образовательной деятельности с точки зрения профессиональных планов, участия в социально-профессиональных видах деятельности, проявления самостоятельности и субъектности, принятия решения в ситуациях планирования своего образовательного и личностного развития, самоопределения в избранной профессии, осознания правильности выбора профессионального пути, согласования жизненных и профессиональных целей и установок. Реализация этого принципа возможна, если

- обучающийся добивается конкретных результатов на пути к намеченным целям;
- образовательная среда становится территорией успеха школьника;
- обеспечено участие старшеклассников в самодиагностике, когда они сами осознают свои возможности и склонности;
- школьников обучают целеполаганию, выстраиванию системы перспектив своего образовательного и профессионального развития;
- старшеклассники приобщаются к различным видам социально-педагогической деятельности, что позволяет проверить свои предположения и планы о профессиональном выборе;
- организованы различные конкурсы, олимпиады, защиты проектов педагогической направленности, стимулирующие осознание школьниками своих достижений и корректировку намеченных перспектив;

- старшеклассникам оказывается помощь в определении этапов и средств продвижения к намеченным ими целям;
- созданы ситуации, позволяющие оценить адекватность намеченных школьниками личных и профессиональных перспектив;
- обучающиеся учатся соотносить, анализировать достигнутые цели и планы с намеченными ранее на каждом этапе обучения (на занятии, при подведении итогов изучения темы, итогов четверти, полугодия, года) и, соответственно, вносить обоснованные коррективы в первоначальные замыслы.

Принцип свободного и самостоятельного выбора предусматривает добровольный выбор обучающимися содержания и форм деятельности. С одной стороны, этот выбор обусловлен индивидуальными возможностями, задачами, интересами и потребностями старшеклассника, особенностями его планируемой профессионально-педагогической деятельности, условиями образовательной организации. С другой стороны, необходимо, чтобы данный выбор был возможен и обоснован. Принцип реализуется, если

- обучающимся предложены различные (избыточные) варианты содержания, форм образовательной деятельности;
- школьники, их родители имеют возможность участвовать в проектировании деятельности психолого-педагогических классов;
- обучающимся предоставлено право вносить индивидуальные предложения по содержанию и формам организации обучения в ППК, а также это право обеспечивается педагогами и организаторами ППК;
- образовательная организация осуществляет подбор и подготовку педагогических кадров, способных удовлетворять запросы обучающихся и их родителей.

Принцип самообразования и саморазвития обучающихся. Под самообразованием традиционно понимают деятельность человека, которая осуществляется добровольно, управляется самим человеком; необходима для осознанного самосовершенствования каких-либо качеств индивида. Саморазвитие — это личностные и индивидуальные изменения обучающегося, происходящие на

основе его самостоятельного нравственного выбора и принятия ответственности за его реализацию. Для успешной реализации данного принципа необходимо соблюдать следующие условия:

- выявление и осознание обучающимися личностных и индивидуальных проблем в своем развитии, трудностей, препятствующих успешному образованию и развитию педагогически важных качеств и их причин;
- обсуждение со школьниками возможных способов самообразования и саморазвития;
- обучение школьников навыкам самообразования, самоорганизации, саморазвития;
- постоянный анализ и самоанализ деятельности, позволяющие объективно оценить собственные успехи и спланировать дальнейшее самообразование и саморазвитие;
- тьюторское сопровождение самообразования и саморазвития школьников;
- обеспечение обучающихся соответствующими информационными источниками.

Принцип самоорганизации и самоуправления нацелен на формирование субъектной позиции обучающихся, обогащение опыта совместной деятельности школьников, развитие партнерского, демократичного взаимодействия субъектов образовательных отношений. Реализация этого принципа предполагает самостоятельность школьников в принятии и реализации решений, затрагивающих их интересы и потребности, проблемы ДПП и организации дел в коллективе. Важно развить у обучающихся лидерские качества и сформировать позитивный опыт самоуправленияческой деятельности, самоорганизации. Для его реализации необходимо

- осуществлять коллективную разработку прав, обязанностей обучающихся, правил организации коллективной деятельности и отношений между участниками образовательных отношений, обеспечивать выполнение этих решений, систематически контролируя и анализируя их реализацию;
- обеспечивать передачу обучающимся, органам самоуправления ряда управленческих функций педагогов и администрации

организации, наделять школьников и органы самоуправления реальными правами и ответственностью;

- организовать добровольное распределение функций, поручений, видов деятельности между обучающимися и микрогруппами, предусматривать их ответственность и форму отчетности за результат деятельности;

- развивать социально-педагогическую направленность деятельности школьников и коллектива, органов самоуправления;

- обеспечивать действенность принимаемых школьниками решений, добиваться того, чтобы принятые решения выполнялись или обоснованно отменялись коллективным решением [Чернявская, 2021].

Принцип проектирования индивидуальной образовательной деятельности требует организации сознательного овладения способами личностного и индивидуального развития с опорой на собственные склонности, способности и интересы. Индивидуальная образовательная деятельность направлена на решение актуальных образовательных проблем ребенка; ориентирована на его образовательные потребности, достижения, личные устремления и профессиональные планы, предполагает активность и субъектность в построении собственной образовательной траектории и включает учение, воспитание и развитие субъектом самого себя. Субъектом своего развития ребенок становится тогда, когда осознанно включается в процесс проектирования собственной деятельности. Полученные ребенком навыки проектирования индивидуальной деятельности являются основанием для овладения проектировочными умениями, которые позволят обучающемуся успешно организовать свою дальнейшую жизнь и целенаправленно выстраивать профессиональную карьеру. Данный принцип предполагает сознательную деятельность обучающегося, направленную на достижение поставленных им самим индивидуальных образовательных целей, осознанный характер деятельности; способность определять индивидуальные цели деятельности и нести ответственность за сделанный выбор и его результат, преобразовывать себя. Индивидуальную образовательную деятельность обучающегося обеспечивают проекты, отражающие его образовательные цели и интере-

сы, профессиональные намерения: индивидуальная программа, маршрут, план, которые создаются самим обучающимся в процессе проектирования ИОД при педагогическом и тьюторском сопровождении.

Предлагаемый вариант принципов отражает авторский взгляд на современное состояние проблемы ДПП и перспективы его развития с учетом результатов многолетней исследовательской работы. Однако он не претендует на однозначность и завершенность представлений о концептуальных идеях и принципах допрофессиональной педагогической подготовки. Предполагаем, что в дальнейшем будут вноситься изменения как в определение перечня самих принципов, так и в их трактовку в зависимости от условий, потребностей обучающихся и сложившейся ситуации в образовании и обществе.

Выявление и обоснование принципов допрофессиональной педагогической подготовки школьников позволяет выстраивать все остальные звенья этой системы, проектировать совместную программу работы педагогов и обучающихся, содержание, формы и методы их совместной и индивидуальной деятельности в образовательной организации.

2.3. Содержательный компонент

Содержание допрофессиональной подготовки школьников отражает ее цели и задачи, идеи и принципы и направлено на достижение результатов ДПП. Содержание ДПП мы понимаем как систему знаний, навыков, способов деятельности, отношений, качеств и черт личности, которыми должны овладеть школьники, чтобы сделать осознанный выбор профессии педагога или сознательно изменить свои намерения. Содержание ДПП школьников — это специфический опыт, который осваивает обучающийся. Базовыми характеристиками этого содержания и опыта являются ценности и идеалы, которые нашли отражение в концептуальных основах ДПП.

Учитывая научно-методические разработки содержания в педагогической сфере, можно определить подходы к рассмотрению содержания ДПП школьников. Наиболее распространенные из них представлены в Таблице 6.

Таблица 6

Подходы к определению содержания ДПП

<i>Подходы</i>	<i>Структура содержания</i>
Функции ДПП	Целевые и организационные (см. раздел 2.2)
Планируемые результаты ДПП	Универсальные педагогические компетенции, профессиональное самоопределение
Сферы ДПП	Учебный процесс, внеучебная деятельность, дополнительное образование
Виды деятельности	Познавательная, организаторская, проблемно-ценностное общение, социальное творчество, проектная деятельность
Социально-профессиональные роли	Коллективные, общественные, профессионально-трудовые (классный руководитель, воспитатель, учитель, социальный педагог)
Развитие сущностных сфер ребенка	Интеллектуальная, мотивационная, эмоциональная, волевая, предметно-практическая, экзистенциальная, сфера саморегуляции
Формирование ценностных отношений	Формирование представлений о человеке как субъекте жизни и наивысшей ценности на земле; ценностного отношения к нормам культурной жизни; ценностного отношения к педагогической профессии; формирование образа жизни, достойного педагога, человека; формирование ответственности за свою деятельность, выбор профессии; развитие способности к нравственному выбору в жизненных ситуациях
Сферы социализации и самореализации	Воспитание семьянина, носителя, хранителя и создателя семейных традиций; воспитание члена детского, подросткового, молодежного сообщества; воспитание ученика, воспитанника школы, гимназии, лицея или другого типа учреждения; воспитание подлинного жителя города, с любовью относящегося к городу; воспитание россиянина, гражданина своего Отечества; человек, призванный решать личные, социальные, производственные проблемы в XXI веке, воспитание гражданина мира, носителя глобального мышления [Программа и словарь ... , 1994]
Формирование базовых основ культуры	Культура жизненного самоопределения; педагогическая культура, демократическая и правовая культура; интеллектуальная, нравственная культура и культура общения
Система ценностей	Общечеловеческие ценности (Мир, Земля, Любовь, Дружба, Труд, Человек), общественные ценности (Свобода, Справедливость, Совесть, Долг и т. п.) и др.; ценности, связанные с познанием реальности; внутренний мир человека; семейное воспитание; самовоспитание; перевоспитание
Экзистенциальный подход (бинарный подход)	<i>Содержание деятельности ученика</i> — развитие универсальных педагогических компетенций, освоение социального опыта, социальных ролей, присвоение общечеловеческих ценностей, развитие индивидуальности (сущностных сфер человека). <i>Содержание деятельности педагога</i> — решение задач, реализация функций ДПП, функции педагогического сопровождения индивидуальной деятельности обучающихся

Обозначенные подходы к определению содержания воспитания не противоречат друг другу, а характеризуют данное явление с разных сторон. Воспитателю важно знать различные подходы, что позволит ему всесторонне посмотреть на содержание до- профессиональной педагогической подготовки, а также комплексно и обоснованно подойти к выбору ее содержания.

Остановимся на некоторых, наиболее распространенных, подходах. Первый подход, в соответствии с функциями ДПП, рассмотрен в предыдущем разделе. Также важно при определении содержания допрофессиональной педагогической подготовки ориентироваться на **достижение результатов**, с учетом которых отбирается и проектируется содержание в целом программы ДПП школьников и конкретных дисциплин.

В Федеральном государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования можно выделить результаты, наиболее значимые для выпускника, стремящегося овладеть педагогической профессией, в частности:

– *личностные*, которые характеризуются сформированностью общечеловеческих нравственных ценностей и идеалов гражданского общества, готовностью и способностью к образованию, в том числе самообразованию, на протяжении всей жизни; сознательное отношение к непрерывному образованию, осознанный выбор будущей профессии;

– *метапредметные*, включающие умения самостоятельно организовать свою деятельность для достижения поставленных целей, выбирать успешные стратегии в различных ситуациях; продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, владение навыками познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности, навыками разрешения проблем;

– *предметные (курсы по выбору)* обучающихся, предусматривающие удовлетворение их индивидуальных запросов, развитие личности, познавательных интересов, интеллектуальной и ценностно-смысловой сферы, развитие навыков самообразования и самопроектирования, углубление, расширение и систематизацию знаний в выбранной области научного знания или вида

деятельности, профессионального самоопределения обучающихся [Садовский, 1980; Ансимова, 2021].

Также результаты допрофессиональной педагогической подготовки можно представить через *формирование готовности к выполнению трудовых действий, необходимых умений и знаний в рамках функций* (обучение, воспитательная деятельность и развитие), обозначенных в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)». Они рассматриваются в качестве базовых и необходимых для успешного развития профессионально значимых педагогических компетенций у будущего педагога.

В ряде источников за основу определения содержания ДПП школьников принимаются ключевые компетенции, которые должны быть сформированы у обучающихся, ориентированных на педагогические профессии: ценностные, деловые, познавательные, творческие, коммуникативные, профессиональные [Чернявская, 2022].

В предложенной нами концепции допрофессиональной педагогической подготовки школьников в контексте непрерывного педагогического образования результаты определяются тремя группами универсальных педагогических компетенций: социальные, антропологические, акмеологические [Концепция ... , 2022].

Педагог, разрабатывающий программы, занятия для допрофессиональной педагогической подготовки, может учитывать все варианты планируемых результатов, определять доминирующий из них или интегрировать информацию и применять ее с учетом специфики поставленных задач и особенностей сферы, вида деятельности, предмета.

Остановимся на рассмотрении содержания ДПП школьников с учетом возможностей учебного процесса, внеучебной деятельности и дополнительного образования.

Образовательный процесс в организации предоставляет значительные ресурсы для допрофессиональной педагогической подготовки школьников. В учебно-методическом пособии, подготовленном проблемной группой, созданной при Академия Ми-

нистерства просвещения России, отмечается, что «для эффективного личностно-профессионального самоопределения школьника процесс знакомства с миром людей, профессий, а также с собой целесообразно начинать как можно раньше» [Организация ... , 2021, с. 23]. Далее мы опираемся на материалы, которые предложены рабочей группы для психолого-педагогических классов в данном пособии [Организация ... , 2021, с. 24-26]. Отметим, что содержание деятельности этих классов распространяется и на допрофессиональную подготовку школьников в целом.

Содержание деятельности обучающихся в процессе ДПП предусматривает органичное сочетание теоретической и практической подготовки, причем теория должна осваиваться учениками в связи с практикой, чтобы они могли понимать суть педагогических действий, методов, приемов или форм взаимодействия с детьми.

В рамках *теоретической подготовки* ученики знакомятся с основами педагогики и психологии, основными документами, регламентирующими психолого-педагогическую деятельность, методами, технологиями обучения и воспитания, в том числе на цифровых платформах, передовым опытом в области педагогики, психологии, медицины и информационных технологий (VR-контент), учатся проектировать воспитательные мероприятия, создавая различные формы.

Практическая подготовка включает

- осуществление профессиональных проб (педагогическое взаимодействие с младшими детьми, разработка и проведение мини-уроков, воспитательных мероприятий и др.);
- проведение исследований, разработку и реализацию проектов социальной направленности;
- разработку и реализацию индивидуально-ориентированных программ образования, в том числе с освоением в интернет-пространстве и на цифровых платформах;
- создание банка данных образовательных ресурсов (в том числе электронных и цифровых);
- волонтерскую деятельность в роли помощника учителя и воспитателя в младших классах;

– участие в созидательной деятельности школьного самоуправления.

Возможности допрофессиональной педагогической подготовки в той или иной мере заложены в содержании почти всех изучаемых предметов. Основу *учебной деятельности* составляет такой вид социально значимой деятельности, как овладение научными знаниями и способами действий. Все учебные дисциплины дают базовые знания, которые обеспечивают формирование общей культуры ученика и, следовательно, важных профессионально-педагогических качеств школьников.

Ученики осуществляют разнообразные виды деятельности (исследовательскую, коммуникативную, проектную и др.), которые формируют необходимые для социально-педагогической деятельности качества: наблюдение за предметами и явлениями, постановка опытов, проведение экспериментов, решение задач, умение слушать и анализировать и т. п. Предметом учебной деятельности являются научные понятия, законы науки и опирающиеся на них общие способы выделения свойств, понятий.

В учебной деятельности формируется активное отношение школьника к изучаемому учебному материалу. Активность познания — это проявление преобразовательного, творческого отношения школьника к объектам его познания, выбор объекта деятельности, направленной на решение проблемы. Такое понимание учебной деятельности позволяет рассматривать ученика как ее активного субъекта, а это самый главный фактор личностного развития.

Учебная деятельность предполагает общение между учителем и учащимися, а также между учениками. Учебная деятельность является одной из основных форм включения обучающихся в систему общественных отношений, в коллективистскую деятельность, в процессе которой усваиваются многообразные социальные качества и нормы. Учебная деятельность — это деятельность по самоизменению, ее продуктом являются те изменения, которые произошли в ходе ее выполнения в самом субъекте (Д. Б. Эльконин).

ДПП в процессе обучения заключается в том, что дети приобретают опыт реализации тех или иных социальных функций,

осваивают новые отношения. Для этого создаются специальные ситуации, актуализируются какие-либо события. Любое событие способно породить различные ситуации, побуждающие активность детей.

Учителя, заинтересованные в развитии педагогически способных школьников, многое могут сделать для их профессионального самоопределения, выявления и развития их психолого-педагогических способностей: предусмотреть в содержании учебного предмета подбор индивидуальных заданий на углубление и развитие исследовательских и коммуникативных умений, предложить для освоения материала виды деятельности психолого-педагогической направленности (объяснить материал товарищу, провести фрагмент урока, разработать перечень заданий, осуществить контроль и т. д.), привлечь к проведению занятий в младшем классе. Например, ученица планирует поступать на математический факультет — можно сопровождать ее с целью углубления содержания учебного материала и подбирать задания для выполнения, которые предусматривают общение с одноклассниками или младшими школьниками. При подготовке праздников в классе или школе могут найти отражение лично значимые события детей или их семей при изучении темы по предмету, которые могут конкретизировать тематику проектов или творческих заданий. Можно использовать текущие события в стране, городе или селе, школе, семье, чтобы создать ситуации, которые будут активизировать познавательную деятельность детей и развивать профессионально важные качества.

Среди всех учебных ситуаций особое значение имеет ситуация выбора. При разумном педагогическом управлении она позволяет поставить ребенка в позицию субъекта деятельности и оказывать развивающее влияние на его личность. При выборе решения и при оценке последствий выбора создается основа для объективизации установок и личностных ценностей ученика, формируется общая направленность интересов каждой личности. Учебная деятельность способствует проявлению и развитию сущностных сфер, индивидуальности ребенка.

В процессе выполнения групповой работы учащиеся контактируют не только с учителем, но и друг с другом. Каждый уче-

ник имеет возможность свободно высказывать свои мысли, свое мнение, обсуждать их с равными себе, отстаивать свою точку зрения. Общение в процессе групповой учебной деятельности удовлетворяет эмоциональную потребность ученика, вызывает интерес, формирует положительное отношение к учению. В процессе учебной деятельности у учащихся формируется опыт взаимодействия с другими детьми, развиваются коммуникативные способности. Большие возможности для этого предоставляет групповая работа на уроках или использование различных форм взаимодействия при выполнении учебных заданий. Это помогает детям осуществлять взаимо- и самоконтроль, взаимо- и самооценку, повышает активность, самостоятельность каждого учащегося, позволяет приобрести навыки коллективной работы, коллективного сотрудничества, особенно важные для профессии педагога.

Учебная деятельность очень тесно связана с *внеурочной деятельностью*, которая понимается как целенаправленная деятельность, организуемая в свободное от уроков время для социализации детей и подростков, создания условий с целью развития значимых позитивных качеств личности, реализации их творческой и познавательной активности в различных видах деятельности, участии в содержательном досуге [Байбородова, 1992].

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) общего образования внеурочная деятельность учащихся является частью основной образовательной программы и может состоять из образовательных модулей в соответствии с видами деятельности обучающихся. Она выбирается обучающимися в соответствии с индивидуальной образовательной программой и не входит в максимально допустимую учебную нагрузку.

Внеурочная деятельность может расширять или углублять содержание учебных предметов, изучаемых в педагогических и психолого-педагогических классах с учетом запроса обучающихся, и предусматривать изучение элективных курсов психолого-педагогической и социально-педагогической направленности, освоение которых может подкрепляться практической деятель-

ностью в различных объединениях клубного типа, волонтерских отрядах, при организации воспитательных дел и мероприятий.

Общеобразовательные учреждения должны предоставить учащимся возможность выбирать из широкого спектра занятий и видов деятельности, направленных на развитие школьника. Часы, отводимые на внеурочную деятельность, необходимо использовать по желанию учащихся. Во ФГОС также подчеркивается, что занятия с детьми могут проводить не только учителя общеобразовательных учреждений, но и педагоги организаций дополнительного образования.

Внеучебная деятельность — интегративное понятие, которое определяет комплекс различных занятий учащихся, осуществляемых в свободное от учебных занятий время. Является неотъемлемой частью образовательного процесса в школе, важной составной частью воспитания и может решать задачи допрофессиональной педагогической подготовки школьников. Деятельность, организуемая педагогами во внеучебное время, ориентирована на интересы детей, предоставляет им возможность выбора, в значительной степени способствует их самореализации и самоопределению. Внеучебная деятельность помогает удовлетворять разнообразные интересы детей в неформальном общении, клубах, любительских объединениях, кружках. В свободное от занятий время учащиеся выбирают не только содержание и формы досуга, но и занятия профессиональной направленности, способствующие углубленному изучению того или иного учебного предмета, освоению конкретной социальной и профессиональной роли.

В значительной части школ отсутствуют педагогические и психолого-педагогические классы, но есть педагогически одаренные школьники, проявляющие интерес к психолого-педагогической деятельности, планирующие поступление в педагогические колледжи и вузы. Таким школьникам особенно важно найти ресурсы для выявления, развития педагогически важных качеств, получить поддержку в решении проблем профессионального самоопределения во внеучебное время, составить программу освоения важных видов деятельности в процессе проведения различных мероприятий или в процессе органи-

зации деятельности общественных объединений. Примером такой деятельности является создание разнообразных творческих объединений, волонтерских отрядов, предоставление возможности заниматься техническим творчеством, художественной самодеятельностью, работать в интернете.

Основными педагогическими условиями, позволяющими достичь активной включенности детей в воспитательную деятельность психолого-педагогической направленности, являются

- индивидуально-ориентированное информационное обеспечение включения школьников в разнообразные занятия;
- проектирование учащимися собственной деятельности с целью профессионального самоопределения;
- готовность педагогов к управлению процессом включения детей во внеучебную деятельность психолого-педагогической направленности.

Индивидуально-ориентированное информационное обеспечение мы понимаем как предоставление школьникам

- информации об имеющихся видах внеучебной деятельности, важных для формирования профессионально-педагогических качеств;
- информации о возможностях включения в эти виды занятий;
- знаний о сущности процесса самоопределения;
- возможности овладения информацией о себе, личностных чертах, свойствах, способностях и т. п.;
- педагогической помощи в выборе и самоанализе;
- педагогической помощи в самоопределении в позиции:

«Я» — «Деятельность» — «Профессия». Самоопределение в позициях «Я» — «Деятельность» и «Профессия» является завершением акта выбора ребенком вида внеучебной деятельности, в которую он намерен включаться. Сам акт выбора состоит из сопоставления информации о деятельности с информацией о результатах анализа о себе и своих образовательных и профессиональных планах.

Информация о деятельности включает в себя

- характеристику предмета и объекта деятельности в контексте допрофессиональной педагогической подготовки;

- определение общей цели деятельности и ее задач;
- характеристику основных действий и операций, составляющих деятельность психолого-педагогической направленности;
- варианты участия в деятельности;
- возможности личностного роста, удовлетворения личных потребностей, формирования профессионально важных качеств;
- определение психологических и других свойств и качеств личности, необходимых для успешного освоения данного вида внеучебной деятельности и профессионального самоопределения.

Предлагаемая стандартами структура учебного плана позволяет образовательной организации эффективнее проектировать и реализовать внеучебные виды деятельности. Внеучебная деятельность школьников не ограничивается стенами образовательной организации. Она проводится также организациями дополнительного образования, детскими общественными организациями, социально-педагогическими комплексами. Внеучебная деятельность может быть организована специальными центрами, осуществляющими работу с детьми со специальными нуждами: центрами медико-социальной и психолого-педагогической помощи детям, специальными центрами по профилактике девиантного поведения учащихся.

Необходимо отметить роль семьи в организации внеучебной деятельности школьников. Наиболее эффективный результат в воспитании обеспечивается совместной организацией досуга родителей и детей. Именно в этом случае достигается взаимопонимание между родителями и детьми, которое способствует успешному профессиональному самоопределению обучающихся.

Нормативные документы последних лет, регламентирующие государственную образовательную политику, указывают на необходимость развития *дополнительного образования* как важнейшей сферы образования и профессионального самоопределения школьников.

Обобщив информацию из разных источников, определим дополнительное образование как тип образования, объединяющий обучение, воспитание и развитие в единый процесс освоения

добровольно избранного человеком вида деятельности или области знаний, выходящих за рамки стандарта обязательного (общего, начального, среднего или высшего профессионального) образования, направленный на удовлетворение и развитие интересов, предпочтений, склонностей, способностей, творческого потенциала ребенка, его личностного самоопределения, самореализацию и социализацию [Золотарева, 2013]. Таким образом идеи дополнительного образования напрямую соотносятся с концептуальными положениями допрофессиональной педагогической подготовки школьников.

Таким образом, при определении содержания допрофессиональной педагогической подготовки необходимо учитывать ресурсы учебного процесса, внеучебной деятельности и дополнительного образования детей. Все сферы образования и виды деятельности ребенка, где осуществляется допрофессиональная педагогическая подготовка школьников, тесно взаимосвязаны и влияют на результаты ДПП. Определение и осознание ребенком, его родителями и педагогами обоснованных целей, задач ДПП по отношению к группе, классу и конкретному ребенку позволяют комплексно использовать ресурсы учебной, внеучебной деятельности и дополнительного образования для обоснованного профессионального самоопределения и выбора.

Педагогам полезно знать и предусматривать при проектировании содержания ДПП разные подходы, учитывая особенности школьников, условия образовательной организации, ресурсы социума. Допрофессиональная педагогическая подготовка обучающихся может осуществляться в разных вариантах и формах.

На выбор подходов к определению содержания ДПП влияет много факторов:

– особенности субъектов ДПП (образовательная организация, первичный коллектив, конкретный ребенок, учитель, классный руководитель, педагог дополнительного образования, вожатый в общественной организации и др.);

– цели и задачи ДПП (долгосрочные, на год, месяц, конкретной программы, мероприятия, занятия и др.);

– тип образовательной организации (общеобразовательная организация, организация дополнительного образования, летний оздоровительный лагерь и др.);

– социальные, кадровые, материальные, методические ресурсы организации;

– опыт, традиции организации или коллектива;

– возрастные и индивидуальные особенности детей;

– условия социальной и образовательной среды (сельская или городская).

Так, например, при определении содержания ДПП в образовательной организации в целом учитываются задачи, сферы, виды деятельности, профессиональные роли в сфере педагогического образования. Если такая проблема решается в коллективе, по отношению к конкретному воспитаннику, то целесообразно определять содержание воспитания с учетом сформированности сущностных сфер ребенка на основе предварительной диагностики.

Определяя содержание допрофессионального образования обучающихся, ориентированных на педагогическую деятельность, считаем целесообразным *предусмотреть*

– решение задач допрофессиональной педагогической подготовки школьников;

– возможности формирования профессиональных компетентностей и готовности к реализации профессиональных функций;

– виды профессиональной педагогической деятельности;

– сферы практической деятельности детей;

– развитие сфер индивидуальности обучающегося (интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, предметно-практической, волевой, сферы саморегуляции, экзистенциальной);

– содержание образовательного процесса.

При определении содержания допрофессиональной педагогической подготовки обучающихся необходимо учитывать вышеизложенные подходы и принципы, а также следующие *положения*:

– требования к профессиональной педагогической деятельности постоянно меняются, поэтому содержание допрофессионального педагогического образования носит открытый характер относительно динамики преобразований в различных сферах общества, чтобы по возможности обеспечить быструю адаптацию содержания к новым подходам и требованиям к образованию;

– с одной стороны, в содержании допрофессиональной педагогической подготовки школьников должны найти отражение общие профессиональные компетенции, которые определены в Стандарте педагога, а с другой — важно не допустить дублирования содержания допрофессиональной педагогической подготовки и содержания, которое осваивают студенты педагогических колледжей и вузов;

– содержание допрофессиональной подготовки определяется возрастными особенностями учащихся, уровнем их сориентированности на педагогическую профессию, индивидуальными особенностями, потребностями, интересами и склонностями, уровнем учебных достижений;

– важно предусмотреть развитие тех личностных качеств каждого обучающегося, которые необходимы для его будущей педагогической деятельности;

– содержание подготовки должно носить практико-ориентированный, прикладной характер, предусматривать решение актуальных и реальных педагогических проблем, взятых из школьной жизни, с которыми сталкиваются обучающиеся;

– необходимо обеспечить развитие системного гуманистического мышления учащихся, обучая их смотреть на проблемную ситуацию с разных сторон и позиций, обращая их внимание на различные точки зрения, побуждая применять приобретенные знания и навыки в различных ролевых позициях и ситуациях.

Проблема определения и выбора содержания ДПП находит практическое выражение и реально возникает при разработке программ допрофессиональной педагогической подготовки в образовательной организации. В этом случае организаторам ДПП *при определении содержания целесообразно*

- изучить и использовать современные документы, раскрывающие содержание ДПП, образовательные программы, примерные программы воспитания, рекомендованные министерством и т. п.;

- проанализировать содержание образовательных программ и дисциплин в аспекте их полезности для психолого-педагогической подготовки, с учетом планируемых школьниками профессиональных ролей;

- изучить и учесть результаты ДПП школьников на предыдущем этапе деятельности, состояние организации этого процесса в настоящий момент;

- четко определить цели, воспитательные, образовательные и организационные задачи на проектируемый период;

- отобрать несколько подходов к определению содержания ДПП, в том числе с учетом универсальных педагогических компетенций, формируемых на этапе ДПП, возрастных особенностей детей, условий среды, запросов родителей и детей;

- изучить опыт использования выбранных подходов при составлении программы ДПП;

- обсудить варианты отбора содержания с педагогами, которые взаимодействуют с данной группой обучающихся;

- схематично, в доступной форме представить варианты содержания ДПП для обсуждения с родителями и детьми;

- по итогам обсуждения предложенных вариантов составить структуру и содержание ДПП, утвердить их с субъектами до-профессиональной педагогической подготовки.

В результате обсуждения может появиться свой подход к определению содержания ДПП и отдельных программ на основе интеграции имеющихся вариантов, который будет понятен, доступен и удобен для реализации задач в конкретных условиях коллектива, организации и социальной среды.

2.4. Организационный компонент

Организационный компонент включает в себя комплекс средств, которые мы понимаем как инструменты и действия (методы, формы, технологии), выполняющие функции развития

учащихся и способствующие достижению поставленных воспитательных целей и задач. Используемые педагогические средства должны соответствовать индивидуальным и личностным особенностям детей, их социальному опыту, интересам и потребностям, а также современным вызовам и запросам образования, социальным отношениям и потребностям общества.

Для организации ДПП *можно использовать традиционные и современные средства*. К **современным педагогическим средствам** ДПП мы относим те, которые

- а) востребованы педагогами и школьниками;
- б) позволяют решать современные задачи ДПП, формируют у школьников опыт партнерских отношений участников образовательных отношений, использования новых и интерактивных, субъектно-ориентированных средств;
- в) удовлетворяют образовательные интересы и потребности участников воспитательного процесса;
- г) оптимально развивают взрослых и детей, компенсируют их дефициты и помогают решать личные проблемы;
- д) отвечают запросам образования, требованиям современного общества;
- е) учитывают современные достижения педагогической науки и передовые практики.

Необходимость отбора новых педагогических средств воспитания обусловлена особенностями современного поколения молодых людей, их запросами, а также перспективами образования.

Перспективные педагогические средства должны, прежде всего, учитывать ориентиры будущего образования, представленные в форсайтах «Образование 2030» (непрерывность, повсеместность, человекоориентированность, массовость дистанционного образования, ориентация школьников на профессии будущего, психологизация компьютеризация; геймификация, портфолио компетенций вместо дипломов квалификаций; повышение роли и востребованности дополнительного образования [Мухамедова, 2005].

Нынешнее молодое поколение существенно отличается от предыдущих поколений и имеет характерные для него когнитив-

но-психологические и социально-педагогические особенности, которые необходимо учитывать при разработке и отборе педагогических средств: клиповое мышление, потребность в персонализации, гиперактивность, интровертированный индивидуализм, прагматизм, мультимедийность восприятия, преобладание виртуальной коммуникации, виртуализация творчества и др.

Учитывая ярко выраженную установку молодых людей на гедонизм, при отборе и использовании средств воспитания важно опираться на стремление детей к успеху, их нацеленность на самореализацию. При этом следует учитывать, что возникающие у детей сложности в преодолении трудностей, отсутствие воли к борьбе для достижения поставленных долгосрочных целей могут привести к глубоким разочарованиям, психологическим кризисам, конфликтам с близкими и педагогами [Кузьмина, 2016].

Кроме этого, новые экономические, технические возможности общества и образования, современное поколение обучающихся требуют от педагогов формирования принципиально новых компетенций, необходимых молодым людям XXI для успешной жизни и карьеры (4 «К»): креативность, коммуникативность, критическое мышление, командная работа, готовность к изменениям, а также технические и технологические компетенции (роботизация), что нужно учитывать при разработке и использовании соответствующих педагогических средств.

Вместе с тем очень важно использовать педагогические средства, которые позволяют компенсировать дефициты в воспитанности молодых людей, формировать нравственные ценностные ориентации, общительность, открытость, коммуникативность, целеустремленность, творчество вопреки индивидуализму, прагматизму, агрессивности; помогать молодым людям успешно решать проблемы их социализации.

Очевидно, что многие педагогические средства (технологии, формы и методы), которые сегодня используются в образовательных организациях, не утратили своего значения и могут успешно решать задачи допрофессиональной педагогической подготовки школьников. К ним, в частности, можно отнести проектную деятельность, игровые технологии, коллективную творческую деятельность, волонтерскую деятельность и многие

другие. По-прежнему не утратили образовательного значения такие классические педагогические формы, как урок, встреча с интересным человеком или явлением, экскурсия, путешествия и т. п., но они должны быть существенно перестроены, принципиально по-другому организованы, предусматривать использование совершенно иных способов взаимодействия участников образовательного процесса, взрослых и детей.

В рекомендациях Академии Министерства просвещения РФ, подготовленных проблемной группой по разработке сопровождения педагогических классов [Организация ... , 2021, с. 25], предлагаются следующие средства:

1) деятельностные технологии (проблемное обучение, кейсы, мастерские, игры, социальное моделирование, геймификация);

2) образовательные события (подготовка события учениками средней школы для детей начальной школы);

3) проектная и исследовательская деятельность (учебные исследования и проекты в области педагогики и психологии, а также в междисциплинарной сфере);

4) коммуникативные практики (дискуссионные клубы, речевые практикумы, участие в вебинарах и т. д.).

Многообразие педагогических средств вызывает стремление классифицировать их по различным признакам. Учитывая бинарность процесса допрофессиональной педагогической подготовки школьников, важно выделить следующую классификацию средств:

– средства педагогической деятельности (деятельности педагога);

– средства деятельности школьников;

– средства совместной деятельности педагогов и школьников.

Это разделение весьма условно, так как ряд средств можно отнести к любой из этих групп в зависимости от степени самостоятельности детей.

Выбор средств может определяться решением проблемы, реализацией конкретной идеи. Для примера можно представить бинарность средств, обеспечивающих индивидуализацию допрофессиональной подготовки школьников. Следуя логике бинарно-

сти, одни средства можно отнести к средствам внешней стороны индивидуализации, другие — к средствам внутренней стороны индивидуализации. В Таблице 7 представлены примеры педагогических средств индивидуализации, которые конкретизируются при использовании других педагогических средств или входят в их состав.

Таблица 7

Средства индивидуализации

<i>Внешняя сторона индивидуализации</i>	<i>Внутренняя сторона индивидуализации</i>
<ul style="list-style-type: none"> – диагностика (создание ситуаций проб, использование тестов, анкет, диагностических ситуаций); – разработка вариативных образовательных программ, конструирование различных по содержанию программ дополнительного образования и уровня их усвоения; – предоставление возможности двигаться, развиваться своим темпом по достижению намеченных целей; – применение рефлексивных методик, учитывающих актуальные образовательные потребности детей, их субъективный и личностный опыт; – создание ситуаций выбора и самоопределения, социальных и профессиональных проб, проблемных ситуаций; – использование проблемных вопросов; – организация целеполагания, анализа, оценивания и т. д.; – сопровождение проектирования индивидуальной образовательной деятельности (ИОД) при решении проблемы 	<ul style="list-style-type: none"> – самодиагностика; – самостоятельный выбор, самоопределение; – принятие самостоятельных решений; – постановка целей самим ребенком; – самоорганизация, самоконтроль; – самоанализ, самооценка, рефлексия; – проектирование ИОД: постановка воспитанником обоснованных целей, самостоятельное определение путей их достижения
Проекты индивидуальной деятельности ребенка: программа, план, маршрут	
Портфолио	
Технологии индивидуализации	

Подчеркнем, что разделение средств весьма условно и зависит от того, как средство используется. Например, если портфолио предлагается педагогом, можно отнести его к средствам внешней индивидуализации, если портфолио применяется обучающимся сознательно и по собственной инициативе, оно является средством внутренней стороны индивидуализации.

Индивидуальные программы, планы, маршруты являются общепризнанными средствами индивидуализации, однако в ряде случаев составляются педагогами и предлагаются в готовом виде детям и родителям. Тогда можно говорить лишь о внешней стороне индивидуализации и только в том случае, если нет сопротивления их принятию со стороны обучающегося и родителей. Проекты индивидуального развития (планы, программы, маршруты) являются средством внутренней стороны индивидуализации, если составляются детьми добровольно и осознанно, а еще лучше — по инициативе самих воспитанников [Байбородова, 2021]. Идея индивидуализации реализуется не только с помощью средств уже известных и предложенных в таблице, но и средств, которые могут создаваться педагогами и обучающимися.

Таким образом, можно говорить о средствах, которые используются для решения многих проблем, а также о специальных формах, методах, технологиях, разработанных для конкретной ситуации, под определенную задачу или проблему.

Многообразие педагогических средств и необходимость их постоянного обновления в практике ставят перед педагогами проблему **обоснованного выбора или разработки методов, форм, технологий.**

Методы чаще всего выбираются педагогом, поскольку их перечень известен, достаточно устойчив, и задача педагога — отобрать те, которые позволяют успешно решать поставленные задачи в конкретной ситуации.

Современные и эффективные технологии широко тиражируются, изложены в различных источниках. В то же время процесс создания частных технологий продолжается. Как уже отмечалось, обоснованный выбор технологии требует от педагога творческого подхода, изучения условий ее применения.

Форма воспитательной деятельности по содержанию неповторима и создается самими участниками, поэтому в данном случае речь идет о ее *разработке*. При конструировании содержания новой формы можно идти от самой формы: выбирается известная форма, ее конкретный тип, который наполняется новым содержанием. Например, проводится конкурс, КВН или те-

матический вечер. Затем решается вопрос о том, чему они будут посвящены, обсуждается содержание. Другой способ построения формы более логичен, он связан с задачами и содержанием мероприятий: за основу берется содержательная идея и после этого осуществляется поиск формы организации, построения, реализации выбранного содержания. Например, педагог и учащиеся решили обсудить проблему взаимоотношений в классном коллективе, а затем определяют форму проведения; все или только организаторы разрабатывают структуру, способы организации обсуждения.

Форму воспитательной деятельности часто отождествляют с мероприятием. В широком смысле слова мероприятие — это совокупность различных средств, форм, методов, технологий [Борытко, 2001].

Вопрос о выборе средств воспитания и проектирования воспитательных мероприятий встает, прежде всего, перед педагогом. При этом *ему целесообразно руководствоваться следующими положениями:*

- учесть воспитательные задачи, которые определены на очередной период работы (год, четверть), — каждое педагогическое средство должно способствовать их решению;

- определить уровень планируемых результатов для отдельных групп учащихся;

- на основе задач и планируемых результатов определить ценностно-смысловые ориентиры, составляющие суть содержания, основных видов деятельности детей;

- составить набор возможных средств воспитания, обеспечивающих реализацию намеченных задач и результатов, формирование ценностных ориентаций и опыта социального поведения детей с учетом

- а) принципов организации воспитательного процесса;

- б) возможностей, подготовленности, воспитанности, интересов и потребностей детей;

- в) внешних условий (образовательные организации, учреждения дополнительного образования, культурные центры, производственное окружение и др.);

- г) возможностей педагогов, родителей, партнеров;

– организовать коллективный поиск средств с участниками деятельности на основе коллективного целеполагания, при этом продумать способы

а) обогащения, опыта детей новыми идеями, формами (например, через обращение к опыту других, изучение имеющихся опубликованных материалов, постановку конкретных вопросов и т. д.);

б) проверки подготовленных педагогом вариантов использования педагогических средств.

Проблема выбора, проектирования педагогических средств и мероприятий остается актуальной и активно обсуждается в самых разных аспектах. Остановимся на некоторых из них.

Известна справедливая критика «педагогике мероприятий», суть которой заключается в чрезмерной увлеченности педагогов мероприятиями. При этом часто оценка деятельности педагогов и организаций осуществляется с учетом количества проведенных мероприятий, а не достижения результатов, которые свидетельствуют о развитии детей и их отношений [Байбородова, 2013].

К сожалению, часть педагогов получают удовлетворение, работая по чужим сценариям, тем более в педагогической литературе можно найти описание и сценарии различных мероприятий — классных часов, конкурсов, праздников и т. д. В то же время использование готового сценария в большинстве случаев не только бесполезно, но и вредно. В этой ситуации педагог (организатор) навязывает участникам деятельности кем-то придуманное, на кого-то ориентированное мероприятие. При этом он становится объектом замысла других людей, в такую же объектную позицию ставит участников деятельности — детей, что тормозит проявление и развитие их творческих способностей, самостоятельности, лишает возможности проявить и удовлетворить свои потребности.

Для современного педагога-гуманиста очевидно, что строить взаимодействие с детьми по чужим сценариям нецелесообразно. Однако это не отрицает возможности использования описаний уже созданных и апробированных на практике методов, форм, технологий. Особенно нужны некоторые варианты для начина-

ющих организаторов воспитательной деятельности, как для педагогов, так и для самих детей, которые, знакомясь с имеющимися наработками, опытом других, могут выбрать для себя идеи и способы организации деятельности. В таком поиске может быть создана новая форма, отражающая интересы и потребности педагогов и детей [Байбородова, 2022].

Можно заимствовать идеи, отдельные элементы используемых в практике педагогических средств, но для конкретного случая выстраивается вполне определенная деятельность, поскольку каждый ребенок и каждое детское объединение уникальны, следовательно, педагогические средства, в частности формы организации деятельности, по своему содержанию и построению неповторимы. Предпочтительным является вариант, когда мероприятие рождается в процессе коллективного осмысления и поиска всех участников взаимодействия: педагогов, школьников, а в ряде случаев — и родителей [Байбородова, 2014].

В педагогической теории и практике создано множество форм допрофессиональной педагогической подготовки. В связи с этим можно говорить о классификации форм ДПП. Предлагаем в Таблице 8 классификацию форм на основе разных признаков [Байбородова, 2020, с. 172-179].

Таблица 8

Классификация форм допрофессиональной педагогической подготовки школьников

<i>Признак</i>	<i>Виды форм</i>	<i>Примеры</i>
Сфера подготовки и проведения	Учебная деятельность	Учебные занятия
	Внеучебная деятельность	Кружок
	Дополнительное образование	Поисковая экспедиция, профильное объединение
По времени проведения	Кратковременные	Мастер-класс
	Продолжительные	Психолого-педагогический, (педагогический) класс
	Традиционные	Олимпиада
По времени подготовки	Экспромтные	Обсуждение проблемного вопроса
	Предусматривающие предварительную подготовку	Защита проекта
По субъекту организации	Педагоги	Учебные занятия
	Родители	Поздравление детей

<i>Признак</i>	<i>Виды форм</i>	<i>Примеры</i>
	Дети	Классное собрание
	Партнеры, другие взрослые	Встреча, разработка проекта
	Организуется на основе сотрудничества	Праздник
По результату	Информационный обмен	Устный журнал по истории образования в регионе
	Выработка общего решения	Собрание коллектива по проведению Дня учителя
	Общественно значимый продукт	Проведение праздника для младших
По количеству участников	Индивидуальные	Разработка индивидуальной программы развития
	Групповые	Элективный курс
	Коллективные (классные)	Педагогический класс
	Массовые	Профильный лагерь
По виду деятельности	Познавательные	Конкурс знатоков
	Игровые	Деловая игра по репрезентации основных идей современного образования
	Ценностно-ориентационные	
	Коммуникативные	Групповая и парная работа
По способу влияния педагога	Непосредственные	Проведение учебного занятия
	Опосредованные	Проведение собрания коллектива по обсуждению плана внеучебной деятельности
По месту проведения	Класс	Учебные занятия
	Школа	Проведение Дня учителя
	ОДОД	Профильный лагерь
	Театр	Обсуждение проблем взаимодействия, выявленных на спектакле в театре
По способу передвижения участников	Музей	Эскурсия в музей К. Д. Ушинского
	Статичные	Работа с информацией, представленной в литературных источниках и в интернете
	Статично-динамичные	Представление результатов поиска в виде презентации
	Динамичные	«Вертушка»
По характеру включения учащихся в деятельность	Обязательные	Учебные занятия в рамках образовательной программы
	Добровольные	Формы, организованные во внеучебное время
По способу организации	Организуемые одним человеком	Учебное занятие
	Организуемые группой	Праздник
	Организуемые коллективом	Коллективная творческая деятельность
По степени сложности	Простые	Индивидуальное сообщение
	Составные	Праздник

<i>Признак</i>	<i>Виды форм</i>	<i>Примеры</i>
	Комплексные	Педагогический класс, профильный лагерь
По взаимодействию с другими субъектами	Открытые	Встреча с победителями конкурса учителей, защита проектов
	Совместно с другими	Психолого-педагогическая олимпиада
	Закрытые	Самоанализ

Все классификации взаимосвязаны, одна и та же форма может быть отнесена к любой из них. Для примера охарактеризуем такую общеизвестную форму, как областная олимпиада школьников, используя признаки, предложенные выше для классификации форм.

Областная олимпиада — внеучебная, комплексная, массовая, традиционная, добровольная, открытая, динамичная форма, организатором которой является группа специалистов, предусматривающая предварительную подготовку, взаимодействие взрослых и детей [Артемьева, 2022].

Невозможно перечислить и тем более охарактеризовать все формы ДПП, поскольку каждая форма — это результат творчества ее участников, поэтому форма не повторяет другую, а лишь может быть похожа на нее [Щукина, 2015; Современные ... , 2019].

Очень важно разнообразить используемые формы ДПП школьников, учитывая разные характеристики (признаки), например, место организации деятельности детей: в первичном коллективе, школе, университете, социуме.

Отметим некоторые из форм — *комплексные*, проверенные временем, ставшие традиционными, но при этом в конкретном случае используются их вариации.

Распространенной формой допрофессиональной педагогической подготовки по-прежнему остаются *педагогические классы*. Существуют различные виды педагогических классов, которые отличаются друг от друга как подходом к определению содержания подготовки, так и ее организационными условиями. В настоящий момент в различных регионах России сложились передовые практики деятельности педагогических классов или групп детей на базе общеобразовательных школ, в учреждениях до-

полнительного образования, в педагогических колледжах и на базе университетов [Диких, 2019; Шленев, 2000]. Имеется опыт деятельности сетевых педагогических классов [Организация ... , 2017].

С 2021 года Министерством просвещения и педагогической общественностью особое внимание уделяется созданию психолого-педагогических классов (ППК). Подготовлена специальная документация, методические рекомендации на федеральном уровне, дано государственное задание по разработке научно-методического обеспечения деятельности ППК. Так, например, в Ярославской области к началу 2021/2022 учебного года созданы 11 психолого-педагогических классов. При организации психолого-педагогических классов используются самые различные частные формы ДПП школьников: групповые и индивидуальные, экспромтные и с предварительной подготовкой, кратковременные и продолжительные и т. д.

Эффективной формой допрофессиональной педагогической подготовки являются *специализированные смены загородных лагерей*, которые в разных регионах реализуются в течение многих лет. Существует два вида таких организаций. В лагерях первого типа прямой агитации и подготовки к выбору педагогической профессии не проводится, а «педагогизирующим элементом является не столько содержание педагогической деятельности, сколько методики ее организации, общий психологический климат, традиции (взаимопомощи, доброго отношения, коллективной творческой деятельности, ответственности)» [Успенский, 1999, с. 48]. Второй тип лагерей (смен) имеет четкую профориентационную направленность, готовит к поступлению в конкретный вуз, факультет и является «одной из форм очно-заочной работы с сельскими абитуриентами, проводимой профессиональными учебными заведениями» [Успенский, 1999, с. 48].

Включение участников как первого, так и второго типа лагерных смен в различные виды социально-педагогической деятельности, целенаправленное создание условий для личностного самоопределения, самопознания и самореализации позволяют говорить о том, что данная форма допрофессиональной педагогической подготовки способствует формированию профессиональ-

ных интересов и развитию важных личностных качеств, необходимых для педагогической деятельности. Данный вывод подтвержден результатами исследования А. М. Федорова, который утверждает, что коллективная творческая деятельность как основа допрофессиональной подготовки выступает «в качестве источника и определяющего фактора формирования у школьников ценностных ориентаций и развития их творческой активности, создавая своеобразную ситуацию качественного скачка в их культурном становлении» [Федоров, 1994, с. 8-9]. Все вышесказанное позволяет утверждать, что педагогический лагерь как организационная форма допрофессиональной подготовки способствует формированию ценностных ориентиров и способов деятельности, важных для будущих педагогов.

В конце прошлого века в педагогической жизни многих регионов зародилась традиция проведения *педагогических олимпиад школьников* [Педагогическая ... , 2015]. Педагогические олимпиады можно рассматривать как массовую форму допрофессиональной педагогической подготовки школьников, в которой учащиеся педагогических классов и школы, выпускники и учителя могут стать участниками и зрителями конкурсов педагогического мастерства. Она представляет собой воспитательный комплекс — «форму интеграции воспитательных воздействий на личность» (В. А. Караковский), то есть ситуацию, когда различные направления и способы воспитательных воздействий сосредоточены в одном мероприятии, что способствует их синхронному и более целостному влиянию на личность ребенка. Целью организации этого воспитательного комплекса является педагогическая профориентация учащихся, приобщение их к педагогической культуре и выявление педагогически одаренной молодежи [Успенский, 1999].

Неизменна цель олимпиады — создание условий для профессионального самоопределения школьников, проявляющих способности и интерес к педагогической деятельности, — раскрывается в ее основных задачах:

– совершенствование работы по профессиональной ориентации обучающихся общеобразовательных организаций;

- выявление и поддержка школьников, имеющих способности к педагогической деятельности;
- формирование осознанного профессионального выбора старшеклассниками, проявляющими интерес к педагогической профессии;
- стимулирование общественной, творческой и познавательной активности школьников;
- привлечение внимания общественности к социально значимым проектам в области образования;
- повышение престижа педагогической профессии.

Мы остановились только на некоторых общих и традиционных формах ДПП. Некоторые из них зародились в 80-х годах прошлого века и по-прежнему успешно решают задачи допрофессиональной педагогической подготовки. Сегодня эти формы приобретают новые черты.

Отметим, что в реальной практике не всегда можно выделить ту или форму ДПП, существует взаимосвязь и взаимопереходы форм. Так, являясь самостоятельной комплексной формой ДПП, педагогический класс предусматривает использование множества форм, в том числе в рамках его деятельности могут использоваться мастер-классы, олимпиады, обучение школьников по индивидуальным планам и т. п.

Итак, каждая форма допрофессиональной педагогической подготовки неповторима, так как создается в процессе творческого поиска участников деятельности. Она наполняется ценностным и лично значимым содержанием, которое осваивается и присваивается ребенком, эффективно влияет на развитие всех сущностных сфер его личности и индивидуальности, стимулирует формирование у него потребности в саморазвитии и способности к социальному и профессиональному самоопределению, если

- школьник является добровольным участником деятельности;
- имеются условия для его раскрытия и развития индивидуальности;
- участникам предоставляется возможность удовлетворять свои интересы и потребности;

- создаются ситуации выбора содержания, видов и способов деятельности;
- обеспечивается субъектная позиция школьников, которая характеризуется самостоятельностью принятия решений в процессе организации деятельности;
- основу формы составляет самоуправленческая деятельность;
- взаимодействие взрослых и школьников является партнерским.

В процессе допрофессиональной педагогической подготовки используются различные **методы обучения и воспитания**, которые являются составляющими форм и технологий. **Метод — это способ взаимодействия педагога и обучающегося.** Проблема методов в педагогике также является дискуссионной и достаточно подробно представлена в учебниках по педагогике. Обозначим некоторые ее аспекты, имеющих важное значение для ДПП школьников.

В настоящее время наиболее распространенной является *классификация методов воспитания И. Г. Щукиной* на основе характеристики, включающей в *единстве целевую, содержательную и процессуальную стороны методов воспитания*. Автор выделяет **три группы методов**: методы формирования сознания (рассказ, объяснение, разъяснение, лекция, этическая беседа, увещевание, внушение, инструктаж, диспут, доклад, пример); методы организации деятельности и формирования опыта поведения (упражнение, поручение, воспитывающие ситуации); методы стимулирования (соревнование, поощрение, наказание).

Мы обращаем внимание на методы, которые представлены М. И. Рожковым. По его мнению, воспитание можно уподобить сочинению музыки. Различные мелодии, даже самые сложные, составляются при помощи только семи нот. При этом хорошая и плохая музыка также получается при сочетании этих нот — все зависит от профессионализма и таланта композитора.

Действия педагога, направленные на воспитание, обучение и развитие ученика, призваны вызвать соответствующее действие ученика, направленное на самовоспитание. Отсюда следует, что методы воспитания бинарны. **Бинарные методы воспитания**

предполагают выделение пар методов «воспитания-самовоспитания» (см. Таблицу 9). Каждый метод воспитания и соответствующий ему метод самовоспитания отличаются один от другого тем, на какую сферу человека они оказывают доминирующее воздействие.

Все методы оказывают совокупное влияние на сущностные сферы человека. Однако каждый метод воспитания и соответствующий ему метод самовоспитания различаются в зависимости от того, на какую именно сущностную сферу человека они оказывают доминирующее влияние [Рожков, 2020].

Таблица 9

*Классификация бинарных методов воспитания
(по М. И. Рожкову)*

<i>Сущностная сфера</i>	<i>Метод воспитания</i>	<i>Метод самовоспитания</i>
Интеллектуальная	Убеждение	Самоубеждение
Мотивационная	Стимулирование	Мотивация
Эмоциональная	Внушение	Самовнушение
Волевая	Требование	Упражнение
Саморегуляции	Коррекция	Самокоррекция
Предметно-практическая	Воспитывающие ситуации	Социальные пробы
Экзистенциальная	Метод дилемм	Рефлексия

Обсуждение проблемы **педагогических технологий** важно в соответствии с двумя главными целями:

а) повышение качества и результативности допрофессиональной педагогической подготовки обучающихся;

б) овладение школьниками на собственном опыте современными технологиями, которые сегодня особенно актуальны при организации обучения и воспитания детей, подростков, молодых людей.

Технологии воспитания мы понимаем как алгоритм (последовательность) целенаправленных совместных действий участников образовательного процесса, обеспечивающий достижение намеченного результата. В качестве *основных характеристик* педагогической технологии разные авторы называют системность, концептуальность, научность, законосообразность, гарантированность результата, алгоритмичность, оптимальность, комфортность для учителя и ребенка и др.

Многообразие и многочисленность технологий определяют необходимость их классификации (см. Таблицу 10).

Таблица 10

Классификация педагогических технологий

<i>Признак для классификации</i>	<i>Группы технологий</i>
По сфере применения	Технологии обучения, технологии воспитания, образовательные технологии, технологии организации, технологии управления
По масштабу использования	Общие и частные
По новизне	Традиционные и новые
По характеру взаимодействия педагога и ребенка	Воздействия, взаимодействия, сопровождения
По типу педагогического процесса (В. В. Юдин)	Догматические, формально-репродуктивные, сущностно-репродуктивные, продуктивные, субъектно-ориентированные

Очевидно, что для современного воспитания приоритетными являются технологии сопровождения, которые предусматривают формирование субъектной позиции ребенка. В связи с этим мы предлагаем **субъектно-ориентированные технологии**, главной целью которых является развитие субъектности ребенка, вхождение его в режим саморазвития, формирование у него веры в себя и освоение им средств развития собственной индивидуальности и субъектности в ситуациях выбора и принятия самостоятельных решений.

Суть данной технологии состоит в том, что на каждом этапе деятельности ребенок принимает самостоятельные и обоснованные решения и это обеспечивается соответствующим педагогическим сопровождением (Таблица 11).

Таблица 11

Общая субъектно-ориентированная технология

<i>Этапы</i>	<i>Краткая характеристика</i>
Самодиагностика	Осознание себя: «Какой я?», «Что я знаю?», «Что я умею?», и наоборот: «Чего не знаю?», «Чего не умею?» и т. п.
Самоанализ	Поиск ответов на вопросы: «Что мне помогло добиться положительных результатов и почему?», «Что мне мешало быть более успешным и почему?» и др.
Самоопределение	Постановка целей, задач, определение перспектив, путей их достижения: «К чему стремиться и почему?», «Как этого добиться?»
Самореализация	Самостоятельный поиск способов решения учащимися поставленных задач, принятие самостоятельных решений и их реализация

<i>Этапы</i>	<i>Краткая характеристика</i>
Самооценка	Сопоставление достигнутого результата с планируемым, выявление и обоснование причин успехов и недостатков
Самоутверждение	Вывод о целесообразности выбранного пути, поставленных целей и задач, внесение корректив в дальнейшие действия

К субъектно-ориентированным технологиям воспитания можно отнести те, которые ориентированы на ребенка, удовлетворяют и развивают его интересы и потребности, обеспечивают развитие его индивидуальности, личности и субъектности. При использовании таких технологий проектируются «шаги» самого ребенка, которого сопровождает педагог. По существу, педагог создает условия для принятия детьми самостоятельных и осознанных решений и выбора действий. В задачи педагога входит мотивация активности детей, подбор средств, методик самопознания, самоопределения, создание ситуаций выбора, ненавязчивая поддержка ребенка в ситуациях затруднения через постановку проблемных вопросов, включение учащихся в целеполагание на всех этапах деятельности, организация анализа и рефлексии. При этом педагог занимает тьюторскую позицию, сопровождая индивидуальную образовательную деятельность ребенка.

Задавая себе вопросы на осмысление действий и их последствий, школьник приобретает опыт ответственного поведения, принятия самостоятельных и обоснованных решений. Данная технология применима при подготовке и проведении самых различных мероприятий, форм, коллективных дел, при проведении учебных занятий, проектировании индивидуальной образовательной деятельности, освоении программы дополнительного образования в различных повседневных жизненных ситуациях и событиях.

Предложенный алгоритм может быть применен к организации деятельности подростков в детском коллективе, а каждый «шаг» конкретизируется специальными техниками и приемами в зависимости от содержания деятельности и возраста учащегося, уровня сформированности его субъектности в конкретном виде деятельности. Для более глубокого осознания ребенком важного события целесообразно, чтобы он продолжал фразы и отвечал на вопросы письменно, возможно, зачитывал свои записи. На этапе

самоопределения и самореализации при обоюдном желании детей может произойти формирование микрогрупп, если чьи-то замыслы совпадут.

При высоком уровне субъектности обучающиеся достаточно свободны в определении своих образовательных задач и выборе способов их достижения: они сами ставят задачи на основе анализа предыдущих достижений, выбирают уровень сложности индивидуальной работы, способы ее организации, а также форму отчетности; затем анализируют и оценивают личные достижения и с учетом этих достижений ставят задачи для дальнейшей образовательной деятельности.

Предполагается, что по мере перехода к более высокому уровню образования повышается субъектность обучающегося. Однако на практике не всегда происходит так, поскольку это в значительной мере зависит от позиции педагога, его способности использовать субъектно-ориентированную технологию, а также опыта субъектного поведения школьников.

Частной субъектно-ориентированной технологией, средством подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности является **Портфолио**, которое позволяет обучающемуся спроектировать индивидуальную образовательную деятельность, выстроить индивидуальный маршрут и представить в систематизированном виде результаты своей образовательной деятельности. Материалы, включенные в портфолио обучающегося, позволят также сделать заключение об уровне сформированности у него компетенций, личностных качеств, важных для профессиональной деятельности. Главная задача педагога — помочь обучающемуся осознать целесообразность и полезность использования портфолио на этапе профессионального самоопределения, выбора профессии.

Ярким частным примером реализации общей субъектно-ориентированной технологии является **проектная деятельность**. Она организуется как творческая работа по решению теоретической или практической проблемы, цели и содержание которой определяются школьниками и осуществляются ими в процессе теоретической проработки и практической реализации созданного проекта (продукта) [Байбородова, 2014]. Проектная

деятельность особенно эффективна и полезна на этапе допрофессиональной педагогической подготовки. Сами школьники выбирают теоретические и практические проблемы для разработки, учитывая свои интересы, профессиональные и личные планы. Ее целесообразно использовать в учебном процессе, разрабатывая проекты в ходе изучения психолого-педагогических дисциплин и реализуя их в ходе социально-педагогической практики. Также проектная деятельность может стать основой воспитательной работы в психолого-педагогическом классе. Комплексный проект, созданный на основе интеграции учебной и внеучебной информации, дополнительного образования может быть формой оценивания, аттестации допрофессиональной подготовки школьников.

Ценность проектной деятельности состоит в том, что она обеспечивает высокий уровень субъектности обучающихся, содействуя проявлению и развитию их творческих, организаторских и педагогических способностей. Она является эффективным средством решения личных проблем ребенка, создает благоприятные условия для разнообразной по содержанию, уровню сложности и способам деятельности в соответствии со способностями и предпочтениями учащихся, формирует у детей сознательную и ответственную позицию при принятии решений, помогает осознать значимость осваиваемого содержания, присвоить ценностные смыслы и идеи.

Освоение на личном опыте сущности, принципов и технологии проектной деятельности, которая составляет основу образовательной деятельности обучающихся в современных условиях, позволит школьникам, будущим педагогам, осознанно сопровождать проектную деятельность младших детей, а в будущем — учеников.

Главное для педагога в процессе проектной деятельности — показать школьникам, опираясь на их личный опыт,

– реальные примеры педагогического сопровождения проектной деятельности обучающихся, особенности взаимодействия педагога и обучающегося;

– гибкое выполнение роли педагога в качестве тьютора, фасилитатора, консультанта, координатора, эксперта;

– способы побуждения обучающихся к поиску, размышлению, самостоятельному решению, активности, выдвижению идей;

– средства создания ситуаций успеха, обеспечения самостоятельного и обоснованного принятия решений на всех этапах деятельности.

Одним из вариантов использования общей субъектно-ориентированной технологией является **проектирование детьми собственной деятельности, своего развития и образования**, результатом которого выступают индивидуальные программы, планы, маршруты развития ребенка, стимулирующие повышение уровня его субъектности, позволяющие осознать смысл своего существования и проектировать будущее. В результате этого обучающийся осознать и присваивает цели, сознательно планирует деятельность по их достижению, заинтересованно участвует в реализации намеченного, овладевает способами личностного и индивидуального развития с опорой на собственные склонности, способности и интересы, выстраивая собственную траекторию, способствуя воспитанию и развитию субъектом самого себя. Сущность такой деятельности, ее субъектный характер проявляются в том, что сам ребенок осмысленно и самостоятельно проходит свою траекторию (свой путь) образования и развития [Педагогика дополнительного ... , 2020].

Содержание, методики, способы действий участников проектирования индивидуальной образовательной деятельности обучающегося зависят от его возраста, типа проекта, содержания деятельности, целей и способностей, осознания своих жизненных, образовательных и профессиональных планов. Важно, чтобы ребенок сам решал и действовал на каждом этапе проектирования деятельности независимо от ситуации, а педагоги помогали ему принимать самостоятельные решения в случае затруднений, стимулировали его стремление к саморазвитию и самообразованию. Подробнее этот вопрос излагается в разделе 4.4 данной монографии.

Очевидно, что в процессе допрофессиональной педагогической подготовки школьников, при сопровождении их развития и профессионального самоопределения преимущественно должны

использоваться субъектно-ориентированные технологии. Они обеспечивают субъектную позицию обучающихся в образовательном процессе, позволяют принципиально по-новому взаимодействовать участникам образовательного процесса, предоставляя им возможность самим принимать решения и брать на себя ответственность за свое образование.

Субъектно-ориентированная технология может быть основой любой формы, которая при этом должна проектироваться самими детьми. Общая субъектно-ориентированная технология реализуется в различных видах деятельности, при проведении мероприятий, в разных формах допрофессионального педагогического образования, сохраняя общий алгоритм и приобретая неповторимое наполнение благодаря особому содержанию и соответствующим методам и приемам.

Так, общеизвестно, что эффективным средством воспитания ребенка является пример авторитетного для него человека. Безусловно, важно, когда для него таким примером являются родители, но для формирования положительного отношения к профессии, ценностных ориентиров в педагогической деятельности нужны образцы из сферы образования: воспитатели, классные руководители, учителя, руководители образовательных организаций, исторические личности и живущие рядом сегодня.

Воспитание примером рассматривается в педагогике как метод (воздействие примером) и как форма организации деятельности обучающихся: встреча с интересным человеком, презентация достижений педагога, экскурсия, посещение и обсуждение интересных уроков, воспитательных мероприятий авторитетного педагога и др. Названные и другие формы можно наполнять самым разным содержанием в зависимости от запроса школьников и от того, с кем знакомятся школьники: с исторической личностью (А. С. Макаренко, А. В. Сухомлинский, В. А. Караковский и др.) или с человеком, который рядом, трудится в коллективе, где дети обучаются. Конечно, более эмоционально и привлекательно для детей непосредственное общение с профессионалами. Их живой пример является чаще всего более доступным и убедительным. Тем не менее, в конечном итоге все зависит от

того, какие способы, технологии, методы и приемы используются при общении или знакомстве с авторитетами.

В аспекте современных подходов, обозначенных в концепции допрофессиональной педагогической подготовки школьников, мы предлагаем субъектно-ориентированную технологию, когда процесс общения с педагогом может проектировать и реализовать ребенок, а в случае затруднения обращаться к педагогу, тьютору, который его сопровождает, или классному руководителю. Приведем примеры использования данной технологии в конкретной ситуации, которая может быть создана на занятиях в психолого-педагогическом классе или возникнуть в процессе проектирования индивидуального образовательного проекта. Педагог-куратор, тьютор предлагает школьника выбрать привлекательного для него учителя или классного руководителя и более глубоко ознакомиться с его деятельностью. Отметим, что в данном случае основным приемом технологии может быть серия вопросов, обеспечивающих рефлексивность и аналитичность принятия решений школьником на каждом этапе его деятельности

Эту технологию можно применить и к изучению исторических личностей, знакомясь с их трудами и литературными источниками, рассказывающими об их жизни и деятельности. Разделы изучаемых дисциплин, посвященные известным педагогам и психологам, полезно осваивать с помощью проектов, результаты которых могут быть представлены в виде различных творческих работ обучающихся: театрализации, сюжетных игр, квестов, дебатов и др.

Большими возможностями для организации ДПП школьников обладают **цифровые средства**, которые могут формировать ценностные ориентации обучающихся. Эти средства интерактивны, то есть имеют двусторонний характер. Педагог получает возможность получить быструю обратную связь от конкретного ученика или группы детей, когда нужно узнать информацию, обсудить какую-либо проблему и сообща найти способы решения, что значительно упрощает поставленную задачу и экономит время. Обучающиеся, в свою очередь, могут задать педагогу вопросы, узнать его мнение или посоветоваться, поделиться свои-

ми достижениями. Все это способствует развитию отношений между педагогом и детьми, достижению взаимопонимания и установлению эмоционального контакта в общении.

Также цифровые коммуникации предоставляют возможность установить адресный целенаправленный контакт с конкретным ребенком, обеспечивая индивидуализацию образовательного процесса в условиях массовой школы: педагог может оказать ребенку педагогическую поддержку в решении его индивидуальных проблем, вместе с ним осмыслить ситуацию, построить диалог или просто побеседовать по какой-либо теме. Безусловно, организуя сопровождение нужно говорить об изменении не только стиля общения, но и психолого-педагогической позиции во взаимодействии с ребенком, когда педагог становится тьютором, консультантом, старшим другом.

Ряд современных исследований свидетельствуют, что цифровое общение оказывает сильное воздействие на все сферы индивидуальности ребенка. Вектор цифрового общения может быть направлен как на развитие, так и на разрушение личности. Становится общеизвестным тот факт, что неконтролируемое общение детей и подростков в цифровой среде может травмировать их неокрепшую психику. Одновременно цифровое общение способно мотивировать ребенка на достижение поставленной цели, помочь ему в принятии решения, положительно повлиять на воспитание, обеспечить эмоциональный заряд и хорошее настроение.

Средства цифровой коммуникации формируют поведение человека. В основе осознанного поведения лежат его личностные ценности, которые представляют собой нравственные ориентиры, устремления и установки, отношение к окружающему миру и людям. Ценности — основа конкретных действий ребенка, когда он делает выбор, принимает решение, совершает конкретный поступок, они в целом определяют его поведение. Изначально цифровые коммуникации возникли в экономической сфере, точнее в области цифрового маркетинга, где использовались для продвижения на рынке товаров и услуг посредством формирования поведения потребителя. Средства цифровой коммуникации

доказали свою эффективность и быстро распространились [Лу-
чина, 2008, с. 162-165].

При профессиональном и грамотном подходе к выстраиванию цифровой коммуникации с детьми, используя комплекс средств и различные каналы цифровой связи, педагог может управлять развитием личности, создавать цифровую ценностную среду, которая будет способствовать формированию отношения ребенка к окружающему миру и людям, закреплению определенных действий, правильных привычек взаимодействия (вежливое общение, взаимопомощь и поддержка и др.).

Использование средств коммуникации цифровой образовательной среды особенно актуально для обучающихся, которые осваивают психолого-педагогические дисциплины самостоятельно, обучаясь по индивидуальным образовательным программам, а также получают допрофессиональную педагогическую подготовку в дистанционном режиме. В данном случае важное значение имеет педагогическое сопровождение деятельности школьников и личность самого педагога.

Цифровая коммуникация — это одно из проявлений живого человеческого общения, которое имеет единые этические основания, строится по одним законам, имеет единые нормы и правила. Ценность человеческого общения трудно переоценить, а в подростковый период оно становится ведущим видом деятельности. Для того чтобы цифровое общение преобразовывало детей, педагог должен являться достойным примером трансляции культуры виртуального общения и уметь регулировать коммуникацию ребенка в цифровой среде, которая способствует его развитию и самореализации, освоению нравственных норм социального взаимодействия и общения.

Подводя итог, подчеркнем, что современные средства допрофессиональной педагогической подготовки (формы, методы, технологии) должны быть

– ценностно-смысловыми, содержащими современные психолого-педагогические ориентиры, предусматривающими созидательную, преобразовательную деятельность школьников, формирующими нравственные ценности и социально значимые

качества, способствующими личностному и профессиональному самоопределению;

- человекоориентированными (индивидуализированными, персонифицированными), предусматривающими удовлетворение запросов, потребностей школьников, их самореализацию, обеспечивающие успешность и признание достижений детей;

- субъектно-ориентированными, то есть обеспечивать проявление и формирование субъектной позиции ребенка, осознанное целеполагание и принятие им самостоятельных решений на всех этапах и уровнях обучения;

- рефлексивными, способствующими осознанной образовательной и социально-педагогической деятельности школьников;

- диалоговыми, предусматривающими равноправный обмен информацией, партнерскую позицию участников образовательного процесса, партнерский стиль взаимодействия педагогов и учащихся;

- коммуникативными, формирующими умение работать в команде;

- творческими, способствующими развитию креативности, гибкости, системности, критичности мышления.

2.5. Аналитико-результативный компонент

Результат чаще всего рассматривается как конечное следствие определенной последовательности действий или как итог, ради которого осуществляется деятельность. В любом случае результат всегда соотнесен с целями, рассматривается как их воплощение целей и выражается качественно и/или количественно [Золотарева, 2014; Харисова, 2021]. Поскольку допрофессиональная педагогическая подготовка — многогранный, многоуровневый и многоаспектный процесс, можно предположить, что результаты будут представлять некую *систему*, включающую концептуальные целевые ориентиры, уровни организации ДПП, субъектов, участвующих в этой деятельности.

Основаниями для определения системы результатов допрофессиональной педагогической подготовки школьников в систе-

ме непрерывного педагогического образования являются **следующие позиции:**

– взгляд на ДПП школьников *как на самостоятельный феномен*, обладающий комплексом результатов на уровне обучающегося, на уровне педагогов, на уровне общеобразовательной организации и других субъектов;

– взгляд на ДПП школьников *как на значимый этап непрерывного педагогического образования*, где речь идет о преемственности результатов ДПП с другими уровнями образования (СПО, вузы, профессиональная деятельность педагога);

– взгляд на ДПП школьников *как на социокультурный феномен*, связанный с требованиями государства, региональных органов управления образованием, общества [Байбородова, 2022, с. 9]

Предложенная в данном параграфе система результатов ДПП школьников соотносится с представленными ранее целями и задачами, функциями, изложенными в разделе 2.2.

Результаты ДПП школьников как **самостоятельного феномена** целесообразно изучать, начиная со ступени начального общего образования, продолжать в период получения основного общего образования и заканчивать в среднем общем образовании [Мухина, 2015]. В связи с этим результаты следует обозначить не только с позиции субъектов этой деятельности — необходимо также учесть, что каждая ступень в школе преследует свои цели, а значит результаты ДПП будут различаться.

Поскольку ДПП в начальной школе сводится, скорее, к до-профессиональному педагогическому информированию, создающему фундамент для будущей ДПП на старшей ступени школы, *результатом на уровне младших школьников* могут выступать сформированные представления и осведомленность ребенка о педагогических профессиях, его широкий кругозор.

На ступени *основного общего образования ДПП нацелена на получение следующих результатов на уровне обучающихся:*

– выявлены склонности и способности к психолого-педагогической деятельности;

– есть интерес к социально-педагогическим профессиям;

- наличие знаний об особенностях социально-педагогических профессий;

- сформировано умение соотносить свои психологические особенности и возможности с требованиями социально-педагогических профессий.

На ступени *среднего общего образования ДПП ориентирована на получение таких результатов на уровне обучающихся*, как

- развитие у школьников склонностей и способностей к психолого-педагогической деятельности;

- формирование общекультурных, нравственных, гражданских и психолого-педагогических ценностных ориентаций;

- формирование способности активно включаться в процессы перспективного развития системы образования и общества, сознательно и оперативно влиять на эти процессы;

- развитие социальной компетентности обучающихся, формирование способностей к социальному лидерству и самоорганизации;

- приобретение обучающимися опыта социально-педагогической и психолого-педагогической деятельности;

- формирование способности делать осознанный нравственный выбор и мобильно действовать в ситуациях неопределенности;

- развитие эмоционального интеллекта.

Таким образом, результаты ДПП как самостоятельного феномена на уровне обучающихся представлены в логике последовательной организации рассматриваемого процесса, включающего *поэтапное приращение результатов, начиная от формирования интереса к педагогической деятельности у младших школьников, их трансформацию в педагогическую направленность в период получения общего образования, и педагогическое самоопределение старшеклассников как результат обучения в школе* [Беляева, 2021].

Интегративным результатом ДПП на уровне обучающегося является принятие и осмысление педагогических ценностей, сформированное собственное отношение к педагогической деятельности, осознанная мотивация на получение педагогической

профессии и последующую педагогическую деятельность [Гаврилова, 2019].

Результатами ДПП на уровне педагогов являются следующие позиции:

- профессиональный рост педагогов;
- активное сотрудничество с коллегами и родителями;
- повышение качества отношений и взаимодействий между учителями и школьниками;
- разработка комплекта методик по выявлению и сопровождению педагогически одаренных школьников;
- создание педагогом учебно-методического комплекса по ДПП.

Результатами ДПП на уровне общеобразовательной школы и других образовательных организаций являются

- разработанные методики выявления обучающихся, имеющих склонности к социально-педагогическим профессиям, и мониторинга отслеживания результатов ДПП;
- апробированные «профессионально-педагогические пробы» через включение в различные виды социально-педагогической практики, участие в волонтерских и социальных проектах;
- наличие примеров проектирования индивидуальной образовательной деятельности обучающихся и программ для допрофессионального психолого-педагогического образования;
- разработанные механизмы взаимодействия субъектов, участвующих в проектировании и организации ДПП, представителей организаций общего и дополнительного образования детей, образовательных организаций среднего профессионального и высшего образования, организаций разных ведомств и других заинтересованных партнеров;
- усовершенствованная система профессиональной ориентации школьников.

Для изучения результатов необходима *разработка критериев и показателей*. На данный момент не определены официальные нормативные критерии и показатели для изучения результатов и эффективности ДПП, на основе которых можно было бы составлять методики для проведения мониторинга. Кроме того, следует

учитывать разные виды диагностики, выбор которых может быть определен в зависимости от цели и задач ДПП в определенный момент изучения состояния или результатов допрофессиональной педагогической подготовки школьников. Чтобы показать многообразие целей и задач ДПП, подходов к определению его критериев и показателей, мы представили в таблице виды диагностики и соответствующую его классификацию (см. Таблицу 12).

Таблица 12

Виды диагностики ДПП

<i>Основание для классификации</i>	<i>Виды</i>	<i>Примеры критериев или показателей</i>
1. Масштабность	Федерация	<ul style="list-style-type: none"> – формирование и совершенствование системы выявления и сопровождения педагогически одаренных школьников; – повышение качества, доступности общего и дополнительного образования; – обеспечение непрерывности подготовки педагогических кадров; – повышение конкурентоспособности выпускников образовательных организаций среднего и высшего профессионального педагогического образования
	Регион, муниципалитет	<ul style="list-style-type: none"> – увеличение охвата детей дополнительным образованием социально-гуманитарной направленности; – расширение доступа школьников к кадровым ресурсам и инфраструктуре организаций среднего и высшего профессионального педагогического образования; – создание условий для преодоления дефицита педагогических кадров
	Образовательная организация	<ul style="list-style-type: none"> – увеличение числа обучающихся, выбирающих профессию; социально-педагогическую направленность; – увеличение числа лидеров-организаторов
	Психолого-педагогический класс, группа	<ul style="list-style-type: none"> – сохранность состава класса; – усиление социально-педагогической направленности дея-

<i>Основание для классификации</i>	<i>Виды</i>	<i>Примеры критериев или показателей</i>
		тельности школьников; – повышение влияния педагогического класса на воспитательный процесс в школе
	Обучающийся	– развитие интереса к педагогической профессии; – развитие организаторских способностей
2. Периодичность	Исходное состояние	– определение исходного уровня развития педагогических способностей школьников; – уровень подготовленности педагогов к ДПП школьников;
	Текущий	– включенность обучающихся в психолого-педагогическую деятельность, обеспечение ее успешности; – эффективность используемых средств в процессе ДПП
	Периодический	– повышение социальной активности школьников; – эффективность изучаемых модулей дисциплин; – эффективность социально-педагогических практик
	Итоговый	– выбор профессии социально-педагогической направленности; – поступление выпускников психолого-педагогических классов в педагогические вузы и колледжи
	Отдаленный	– успешность выпускника вуза, колледжа в профессии; – потребность в профессиональном саморазвитии, самообразовании
3. Результативность	<i>Развитие субъектов:</i>	
	учащиеся	– приобретение педагогически важных качеств
	педагоги	– рост подготовленности педагогов к ДПП
	родители	– формирование позитивного отношения к профессиональному выбору детей; – активность участия в воспитательной деятельности
	коллектив класса, группы	– развитие самоуправления в коллективе;

<i>Основание для классификации</i>	<i>Виды</i>	<i>Примеры критериев или показателей</i>
		– рост социально-педагогической направленности деятельности коллектива
	организация	– передача ряда воспитательных функций в организации обучающимся педкласса; – рост числа лидеров-организаторов в коллективе; – повышение влияние организации на развитие окружающей среды
	<i>Развитие отношений</i>	
	обучающихся	– сотрудничество отношения, коллективность принятия решений
	педагогов	– совместное решение проблем ДПП
	педагогов и обучающихся	– развитие партнерских отношений; – совместное решение педагогических проблем в классе и школе
	педагогов и родителей	– развитие партнерских отношений; – развитие взаимоподдержки, взаимовлияния, согласованности;
родителей и детей	– развитие взаимопонимания; – совместное решение проблем в процессе ДПП	
4. Организация (процесс)	реализация идей, подходов, принципов	– идея индивидуализации — проектирование индивидуальных планов и их реализация; – субъектно-ориентированный подход — создание ситуаций для выбора обучающимися способов деятельности; предоставление возможности принимать самостоятельные решения
	эффективность используемых средств (программ, форм, технологий и др.)	– соответствие программ по психолого-педагогическим дисциплинам требованиям ФГОС, целям и задачам ДПП; – использование субъектно-ориентированных технологий, их соответствие предъявляемым требованиям; – выполнение требований, предъявляемых к проектной деятельности; – правильность технологии составления индивидуальных образовательных проектов; – степень эффективности конкретных

<i>Основание для классификации</i>	<i>Виды</i>	<i>Примеры критериев или показателей</i>
		используемых средств
5. Непосредственный результат	Развитие субъектов	– приобретение педагогически важных качеств школьниками; – рост подготовленности педагогов к ДПП
	Развитие отношений	– развитие партнерских отношений между педагогами и учащимися; – развитие самоуправления в коллективе
6. Опосредованный результат	Развитие субъектов	– повышение образовательных результатов обучающихся по учебным дисциплинам; – повышение активности родителей в воспитательной деятельности класса
	Развитие отношений	– развитие взаимопонимания между детьми и родителями; – развитие взаимодействия между педагогами и родителями

В Таблице 12 приведены лишь некоторые критерии и показатели. В каждом случае организаторы ДПП определяют приоритетные задачи на конкретном этапе, учитывая модели, имеющиеся условия и ресурсы; выбирают те варианты диагностики, ее содержание, критерии и показатели, которые наиболее актуальны для отслеживания результатов и эффективности допрофессиональной подготовки школьников. Очевидно, в любом случае, чтобы управлять процессом развития ДПП независимо от масштаба диагностики, необходимо определять и измерять результативные и процессуальные критерии.

Чтобы обеспечить целостность и единство ДПП, необходимо выстроить преемственность ценностно-смысловых позиций каждого элемента, добиться соответствия целей и результатов. В современных условиях в логике компетентностного подхода результаты допрофессиональной педагогической подготовки должны выражаться в сформированных компонентах профессионально значимых компетенций, системе мотивов и ценностных ориентаций, определяющих осознанный выбор обучающимся педагогической профессии.

Универсальные педагогические компетенции выделены на основе анализа выявленных в процессе исследования ценностно-смысловых ориентиров педагогической профессии, которые (в результате дифференциации) были разделены на категории (ценности самодостаточного и инструментального типа), затем ценности второй группы (ценности-знания, ценности-отношения, ценности-качества) мы соотнесли с определенной ценностью-целью. Таким образом, каждый компонент универсальной педагогической компетенции включает в себя элемент ее ценностно-смысловой основы: когнитивный (ценности-знания), личностный (ценности-отношения), деятельностный (ценности-качества).

Проведя сопоставительный анализ выделенных нами эмпирическим путем ценностно-смысловых ориентиров и содержания разделов федеральных государственных образовательных стандартов среднего общего образования, среднего профессионального и высшего образования, реализуемых в рамках укрупненной группы специальностей и направлений 44.00.00 Образование и педагогические науки, профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном, общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г. № 544н. [Гарант, 2021]] (в части обозначенных в нем трудовых действий), мы смогли сформулировать *девять универсальных педагогических компетенций*, каждая из которых необходима педагогу для выполнения одной из системных для педагогической деятельности профессиональных задач. Опираясь на базовые для педагога ориентиры (ребенок, среда, профессия), мы разделили компетенции на три группы: обеспечивающие гармоничное развитие ребенка, необходимые для создания благоприятной среды и важные для самореализации педагога в профессиональном плане.

Целесообразно обозначить три группы индикаторов проявления компонентов универсальных педагогических компетенций на определенном уровне подготовки педагога, выражающиеся в знаниях (когнитивный компонент), отношениях (личностный

компонент) и качествах (деятельностный компонент). Данные группы индикаторов (каждый определяет конкретную характеристику субъекта) можно рассматривать в качестве результатов подготовки будущих педагогов в психолого-педагогических классах, педагогических колледжах и вузах (в бакалавриате и магистратуре).

Допрофессиональный этап педагогической подготовки может рассматриваться как метапроцесс, поскольку является своеобразной надстройкой базового образовательного процесса, и, как следствие, не имеет жестко регламентированных требований к организации, а осуществляется на основе федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования. Учитывая данное обстоятельство, при определении индикаторов универсальных педагогических компетенций для допрофессионального этапа подготовки мы (среди прочего) рассматривали возможность развития данных характеристик у обучающихся в сочетании с позициями результативного компонента федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования, включающего метапредметные и личностные результаты [Гарант, 2021].

Таким образом, по результатам ДПП в школе у будущего педагога должны быть сформированы следующие *составляющие универсальных педагогических компетенций антропоцентрической группы, ориентированных на ребенка*:

1. Способность осуществлять педагогическую деятельность в соответствии с интересами личности и общества:

- знания (нормативно-правовые и этические основы педагогической деятельности);
- отношения (осознание социальной значимости педагогической деятельности);
- качества (умение заботиться о своем психологическом и физическом здоровье).

2. Способность к развитию личностного потенциала обучающихся в рамках организации учебной и воспитательной деятельности:

- знания (способы изучения своего личностного потенциала);

– отношения (осознание целесообразности развития своего личностного потенциала);

– качества (умение определять свои возможности и ресурсы для их развития в образовательном процессе).

3. Способность к проектированию образовательных и воспитательных событий для обогащения субъективного опыта обучающихся:

– знания (форматы воспитательных событий, обогащающих эмоционально-ценностную сферу участников и предоставляющих им возможность для творческой самореализации);

– отношения (понимание значимости накопления субъективного опыта для самореализации и профессионального самоопределения);

– качества (умения организовать воспитательные события для сверстников и младших в рамках внеурочной деятельности).

Универсальные педагогические компетенции, отнесенные к социальным и обеспечивающие формирование благоприятной для развития ребенка среды, на этапе допрофессиональной подготовки представлены следующими характеристиками:

1. Способность к организации взаимодействия с участниками образовательных отношений на основе сотрудничества и взаимопомощи:

– знания: способы целеполагания, планирования и организации совместной деятельности;

– отношения: установка на проявление уважения к другому человеку (ровеснику, младшему, старшему);

– качества: умение мотивировать участников взаимодействия при включении их в разнообразные виды деятельности.

2. Способность создавать комфортную и психологически безопасную развивающую образовательную среду:

– знания (способы продуктивного сотрудничества со всеми участниками деятельности);

– отношения (ориентирован на толерантное отношение к проявлению своеобразия участников образовательного процесса);

– качества (умение интегрировать интересы участников взаимодействия для выработки единых целевых ориентиров совместной деятельности).

3. Способность осуществлять социально-педагогическое партнерство в рамках реализации основных и дополнительных образовательных программ:

– знания (способы установления контактов со сверстниками, педагогами, детьми младшего возраста и представителями ближайшего социального окружения в целях привлечения их к совместному решению проблем);

– отношения (понимание значимости социального партнерства в рамках решения возникающих проблем);

– качества (умение подбирать партнеров для совместного решения поставленной задачи).

Группа акмеологических универсальных педагогических компетенций обеспечивает готовность будущего педагога к непрерывному профессиональному и личностному развитию, совершенствованию своей деятельности по решению задач обучения, воспитания и развития детей в педагогическом процессе:

1. Способность к системному проектированию профессиональной педагогической деятельности:

– знания (способы подбора информации, необходимой для постановки целей и планирования деятельности адекватно ситуации ее реализации);

– отношения (заинтересованность в повышении информированности о педагогической профессии и требованиях к профессиональным качествам педагога);

– качества (умение определять цели и планировать свою деятельность с учетом имеющихся ресурсов).

2. Готовность к непрерывному профессионально-педагогическому развитию:

– знания (системное представление о профессиональном идеале);

– отношения (понимание значимости обучения в течение всей жизни);

– качества (умение выделять личностный смысл профессиональной деятельности).

3. Способность корректировать педагогическую деятельность на основе обратной связи:

- знания (способы установления обратной связи при организации совместной деятельности);
- отношения (понимание важности анализа и рефлексии в педагогической деятельности);
- качества (умение анализировать результаты своей организаторской деятельности).

Результаты ДПП школьников можно рассматривать и как **проявление социокультурного феномена**. Допрофессиональная педагогическая подготовка имеет значение не только для тех школьников, которые осознанно выбирают социально-педагогические профессии и решают связать свою судьбу со сферой образования, не только для педагогов, выполняющих профориентационные функции, не только для руководителей образовательных организаций, нацеленных на совершенствование данного процесса. ДПП обладает более глобальными и масштабными перспективами, связанными с педагогизацией общественных отношений, с общечеловеческим характером психолого-педагогических знаний и умений, важных для любого человека независимо от профессии [Лучинина, 2008].

Результаты могут быть выражены также на уровне личности:

- через **компетенции «soft skills»** (коммуникация, кооперация, критическое мышление, креативность, решение проблем, принятие решений);
- как **грамотность** (функциональная, правовая, гражданская, поликультурная, научная, ИКТ-грамотность, предпринимательская, финансовая);
- как **интегративные личностные качества школьников**: потребность в саморазвитии и самообразовании, социальная грамотность, личная и социальная ответственность, инициативность, лидерство, способность к самоорганизации, тактичность, доброжелательность, любопытство, гибкость, открытость опыту, саморегуляция, адаптивность; интеллектуальная, личностная, коммуникативная мобильность [Логинова, 2020].

Возможны разные подходы к оценке результатов ДПП. На наш взгляд, целесообразно иметь в виду различные векторы по

определению критериев и показателей. Критерий — это признак, на основе которого производится оценка. Критерии конкретизируются показателями, которые можно «замерить», определив количественные и качественные параметры результата. Условно можно выделить общие, специфичные и частные; можно измерять непосредственные и опосредованные; определять прямые и косвенные критерии и показатели; различать результативные и процессуальные критерии. Таким образом, при изучении результатов исследовательской деятельности важно иметь в виду самые разные аспекты критериев и показателей [Байбородова, 2014].

Приступая к определению или разработке критериев и показателей, следует иметь в виду следующее:

– универсальных критериев для изучения развития даже хорошо известного процесса не существует;

– критерии и показатели развития явления могут корректироваться по ходу деятельности, по мере развития явления или в связи с изменением условий организации ДПП;

– процесс разработки критериев и показателей достаточно длительный, сложный и требует участия специалистов; полезно привлекать к этой деятельности всех участников ДПП, что также формирует их отношение, активную позицию, стимулирует самооценку.

Согласно логике представленной выше системы результатов ДПП можно выделить следующие **группы критериев:**

1 группа критериев — критерии соответствия достижимых результатов ДПП установленным целям — призвана оценить эффективность ДПП школьников, которая предполагает полноту достижения цели, поскольку цель — это формулировка ожидаемого результата. Ранее мы предложили, что результаты ДПП можно рассмотреть с трех позиций: как самостоятельный феномен, как этап непрерывного педагогического образования и как социокультурный феномен.

2 группа критериев — критерии результативности по субъектам ДПП. Данная группа критериев позволяет определить комплекс показателей, отражающих интересы всех заинтересо-

ванных субъектов и участников ДПП: школьников, педагогов, образовательных организаций.

3 группа критериев — критерии соответствия ДПП ценностно-смысловым ориентирам непрерывного педагогического образования. Здесь речь идет о ценностно-смысловых показателях, которые являются основой обеспечения эффективности непрерывного педагогического образования. Ценностно-смысловые ориентиры пронизывают все ступени подготовки педагога и позволяют достигать конвергентного результата.

Подчеркнем, что каждая образовательная организация, занимающаяся ДПП, может разработать собственную систему критериев и показателей с учетом приоритетов и особенностей деятельности на данном этапе с учетом поставленных задач. Приведем пример изучения эффективности ДПП в школе № 28 г. Рыбинска Ярославской области (см. Таблицу 13).

Таблица 13

Критерии и показатели изучения эффективности допрофессиональной педагогической подготовки школьников

<i>Критерии</i>	<i>Показатели</i>
Результативный	<ul style="list-style-type: none"> – удовлетворенность детей организацией учебного процесса; – готовность к выбору профиля обучения; – готовность к выбору профессии; – выбор учащимися факультативных и элективных учебных предметов психолого-педагогической направленности; – количество учащихся, выбравших для дальнейшего обучения педагогические учебные заведения; – активность учащихся в различных творческих конкурсах педагогической направленности; – результаты олимпиад по педагогике и психологии; – развитие у учащихся профессионально важных мотивов, качеств, умений и навыков, необходимых для получения педагогической профессии
Процессуальный	<ul style="list-style-type: none"> – доступность информации о деятельности педагогических классов и групп на базе средней школы № 28; – разнообразие форм организации педагогической деятельности учащихся классов педагогической направленности; – взаимодействие с родителями, социальными партнерами, в том числе сетевые взаимодействия с другими образовательными организациями; – активность участия педагогов в реализации проекта; – широкий спектр факультативных и элективных учебных предметов

В соответствии с указанными критериями и показателями подобраны методики, с помощью которых проводится отслеживание результатов и эффективности ДПП.

Непосредственные результаты, рассмотренные на уровне ребенка, показывают широкий контекст их применения, например, если школьник выбирает путь педагогического образования и получения педагогической профессии или желает реализовать себя в другой области. Опосредованные результаты ДПП касаются приращений и улучшений, происходящих в самих образовательных организациях, регионе, обществе. Такой подход к определению планируемых результатов ДПП школьников ориентирует заинтересованных в этой деятельности людей, организации на то, чтобы выстраивать этот процесс с учетом перспектив развития непрерывного педагогического образования.

В заключение отметим, что представленная в параграфе система результатов ДПП школьников отражает многогранность этого процесса, его многозадачность. В то же время система результатов является важным компонентом, подсистемой системы ДПП обучающихся.

В контексте рассмотрения допрофессиональной педагогической подготовки школьников как компонента воспитательной системы образовательной организации необходимо изучать влияние этой подготовки на развитие других сфер деятельности образовательной организации, на систему ее внешних и внутренних связей и отношений.

Глава 3. Допрофессиональная педагогическая подготовка как фактор развития воспитательной системы образовательной организации

Допрофессиональная педагогическая подготовка рассматривается нами на основе целостного подхода, концептуальные положения которого определены В. С. Ильиным и имеют важного значения для достижения целей ДПП школьников в системе непрерывного педагогического образования. В связи с этим актуально положение В. С. Ильина о том, что «целостность как единство объекта характеризуется прежде всего единством функциональным, то есть система в целом, каждый образующий ее педагогический процесс, каждая стадия, этап, единица движения процесса и системы в целом должны стимулировать активное состояние личности в целом, всех граней ее разносторонности (стержневых ее свойств, а также других, координируемых стержневыми)». Автор отмечает, что достижение результатов в «формировании личности требует повышения уровня целостности всей системы» [Ильин, 2012, с. 4-9], а также подчеркивает важную мысль о целостности воспитания, взаимосвязи обучения и воспитания.

Идеи В. С. Ильина о целостности педагогического процесса позволяют рассматривать допрофессиональную педагогическую подготовку как

- систему, в которой все свойственные ей компоненты (индивидуально-групповой, ценностно-ориентационный, функционально-деятельностный, диагностико-результативный, отношенческо-коммуникативный) [Степанов, 2004], взаимосвязаны и взаимозависимы, развиваются внешние и внутренние связи;

- компонент, подсистему воспитательной системы (ВС) образовательной организации, в которую органично включена допрофессиональная педагогическая подготовка школьников, реализуя как общие цели всей организации, так и свои особые цели; в ДПП школьников находят отражение ценностные ориентиры ВС организации, взаимодействия и отношений ее субъектов;

- как субъект и фактор развития воспитательной системы ОО, что проявляется в существенном влиянии ППК на развитие педагогического процесса, повышение качества образования и воспитания в целом, преобразование социальной среды.

Заметный вклад в разработку данной проблемы сделан А. К. Шленевым, который исследовал связи в деятельности педагогических классов, их взаимодействие с различными структурами в школе № 8 г. Ярославля. В его диссертации педагогический класс охарактеризован как важный компонент воспитательной системы образовательной организации; предложена модель включения деятельности педагогического класса в воспитательную систему школы [Шленев, 2000]. В данной главе мы попытаемся развить и дополнить идеи автора и рассмотреть различные аспекты взаимосвязей допрофессиональной педагогической подготовки и воспитательной системы образовательной организации, которые обеспечивают их целостность и эффективность.

3.1. Интеграция допрофессиональной педагогической подготовки школьников в воспитательную систему организации

Анализ проведенных ранее исследований, а также результаты многолетней опытной работы убеждают в том, что эффективность допрофессиональной педагогической подготовки повышается, если она интегрирована в воспитательную систему организации, что означает, с одной стороны, ценностное обогащение содержания и форм ДПП школьников, реализующих целевые и организационные функции в образовательной организации; с другой — приобретение образовательной организацией новых интегративных свойств: обновление целевых ориентиров, постановку новых задач, развитие отношений субъектов и социальных связей, передачу ряда педагогических функций школьникам ППК, рождение традиций, событий, повышение образовательных и воспитательных результатов и др.

Значимость интеграционных процессов доказано многими исследованиями. Известно актуальное высказывание А. С. Макаренко о том, что никакое средство нельзя рассматривать отдельно взятым от системы; никакое средство не может быть признано ни хорошим, ни плохим, если оно рассматривается отдельно от других средств, от целого комплекса педагогических влияний [Макаренко, 1958].

Понятие «система» напрямую связано с понятием «интеграция». Именно в процессе интеграции система приобретает свое важнейшее качество — целостность, предполагающее наличие в

ней таких интегративных характеристик, которые не свойственны ее отдельным элементам. Таким образом, *интеграция* — это процесс и результат взаимодействия различных элементов, которое приводит к возникновению чего-то нового, целостного.

Интеграцию можно рассматривать, по крайней мере, в двух аспектах: во-первых, как состояние, характеризующееся упорядоченностью, согласованностью, устойчивостью взаимосвязей между элементами; во-вторых, как процесс, приводящий к такому состоянию. Кроме того, интеграция — важный показатель эффективности системы, так как ведет к ее целостности.

Развитие интеграционных процессов в образовательной организации способствует разностороннему развитию детей, удовлетворению их потребностей и интересов, обеспечивает координацию влияний на все сферы индивидуальности ребенка (когнитивную, мотивационную, эмоциональную, действенно-практическую, сферу саморегуляции, волевую, экзистенциальную).

Интеграция ДПП в воспитательную систему образовательной организации означает:

- согласованность, непротиворечивость целей и задач до-профессиональной педагогической подготовки и воспитательной системы образовательной организации;
- комплексный характер целей образовательной деятельности и целостность достижения планируемых результатов;
- концептуальное и ценностно-смысловое единство ДПП и воспитательной системы деятельности субъектов;
- взаимопроникновение педагогических средств, используемых в учебной и внеурочной деятельности, дополнительном образовании;
- органичную связь различных видов урочной и внеурочной деятельности детей, закрепление знаний, умений, навыков, полученных на уроках, во внеурочной работе;
- взаимосвязь общего и дополнительного образования;
- гибкий характер организации учебного процесса, использование различных форм и методов внеурочной деятельности детей, неформальных способов взаимодействия педагогов и учащихся;

- введение новых интегративных курсов, предметов, создание творческих коллективов;
- объединение ряда педагогических средств учебной и внеучебной деятельности в особые воспитательные комплексы (разновозрастные и интегрированные занятия, творческие объединения, например, клуб «Лидер», содружество старших и младших школьников и др.);
- взаимодействие всех субъектов педагогического процесса, школы и социума.

Интеграцию в образовательной организации можно представить как внутреннюю и внешнюю. *Внутренняя интеграция* характеризует взаимосвязи ДПП в образовательной организации, *внешняя* — взаимодействие ДПП с социумом, другими структурами.

Прежде всего, остановимся на внутришкольной интеграции, которая может быть рассмотрена как взаимосвязь и взаимодействие различных педагогических средств допрофессиональной педагогической подготовки на нескольких уровнях:

- осуществление внутренних связей используемого средства, например, внутрипредметные связи используются, когда при изучении общеобразовательных дисциплин обсуждаются вопросы истории педагогики, обучения и воспитания;
- осуществление связей между педагогическими средствами, например, межпредметные связи реализуются при объединении урока литературы и занятия по педагогике, когда изучаются литературное творчество и педагогических идеи Л. Н. Толстого;
- интегрирование одних средств в систему другого средства — учитель русского языка в психолого-педагогическом классе использует тексты психолого-педагогической направленности;
- интеграция средств, которая приводит к возникновению нового педагогического средства (например, создание разновозрастных объединений, содружеств старших и младших школьников, проблемно-тематический день и др.).

Различают также *вертикальные* и *горизонтальные* интегративные связи. В школе, любой образовательной организации можно осуществлять одновременно интеграцию по горизонтали,

то есть межпредметную, и по вертикали, между классами, учебными группами, которые отличаются по возрасту.

Интеграция допрофессиональной педагогической подготовки школьников в воспитательную систему образовательной организации может осуществляться в следующих направлениях:

- расширение воспитательных возможностей учебных занятий по общеобразовательным дисциплинам, повышение воспитательного потенциала, усиление психолого-педагогической направленности учебного процесса, влияния средств учебной деятельности на нравственное, социальное становление школьника, его профессиональное самоопределение;

- усиление профессиональной направленности содержания и организации внеурочной деятельности школьников, которые осваивают программы ДПП;

- освоение школьниками программ дополнительного образования социально-педагогической и психолого-педагогической направленности, которые обеспечивают применение полученного опыта во взаимодействии с одноклассниками и младшими школьниками на социально-педагогической практике;

- использование комплекса педагогических средств, которые стирают грани между учебным процессом и внеурочной деятельностью школьников, в относительно равной мере решают воспитательные, образовательные, профориентационные задачи, обеспечивают профессиональное самоопределение школьников (День учителя, предметные недели, общешкольные ключевые дела).

Эффективность допрофессиональной педагогической подготовки и образовательного процесса в организации значительно повышается, если осуществляется интеграция педагогических средств, которая ведет к рождению новых образовательных комплексов и технологий.

Рассмотрим **уровни интеграции ДПП в воспитательную систему образовательной организации**. Естественно, выделение этих уровней весьма условно, но их определение позволяет проанализировать ситуацию в образовательной организации и увидеть ресурсы для повышения качества ДПП и развития образовательной организации. *Характеристиками уровня интеграции* являются ценностные ориентиры в деятельности субъектов

ДПП и организации, включенность, активность субъектов ДПП в воспитательный и образовательный процесс организации, взаимодействие субъектов ДПП, наличие новых системных характеристик у ДПП и образовательной организации.

Отсутствие интеграции при организации допрофессиональной педагогической подготовки характеризуется тем, что в ДПП участвует группа учеников общеобразовательной школы, которые занимаются в других образовательных организациях. Например, школьники дистанционно или в смешанном формате обучаются в педагогическом классе, созданном в педагогическом университете или колледже, изучают дисциплины психолого-педагогической направленности, выполняют задания преподавателей и в итоге получают сертификат о завершении этих курсов. При этом обучающиеся не участвуют в решении педагогических или социально-педагогических задач в школе, а педагоги, ответственные за этих школьников, в лучшем случае имеют информацию о посещении занятий, результатах обучения детей в таком формате. Подобная ситуация довольно часто наблюдается, когда образовательные организации формально выполняют приказ Министерства просвещения на создание психолого-педагогических классов в регионе.

На низком уровне интеграции ДПП в воспитательную систему группа педагогов обеспечивает обучение школьников в ППК, определены педагоги, ответственные за организацию этой деятельности, педагоги, ведущие занятия, при этом каждый выполняет свою работу или отвечает за конкретные виды деятельности. Взаимодействие между педагогами осуществляется по мере необходимости, чтобы решить возникшую проблему. Допрофессиональная педагогическая подготовка школьников не воспринимается как дело всего педагогического коллектива.

Периодически куратор ДПП отчитывается о деятельности перед администрацией. Администрация школы ситуативно интересуется жизнью обучающихся по программам ДПП, при необходимости заслушивает отчет куратора ДПП, проявляет беспокойство при отчетности, но не приобщает педагогов к обсуждению вопросов ДПП на педагогических советах. Даже если куратор ДПП проявляет стремление включить школьников в организа-

цию воспитательного процесса, это стремление слабо реализуется, так как отсутствует поддержка со стороны коллег.

Обучающие посещают занятия, некоторые участвуют в организации школьных дел. Часть школьников проявляют интерес к делам школы, ситуативно участвуют в них в качестве организаторов. У некоторых учащихся, участвующих в ДПП, возникает потребность быть организаторами, взаимодействовать со школьниками других объединений, но цели этого взаимодействия не осознаны. Знания, умения, навыки организации социально-педагогической деятельности школьники приобретаются на занятиях либо при организации практик. Процесс подготовки программы ДПП не связан с организацией воспитательной работы в школе, а замыкается в деятельности обучающихся в психолого-педагогическом классе или группе.

Школьники, участвующие в ДПП, иногда организуют дела для школы. Организаторы воспитательной работы, в свою очередь, изредка привлекают участников ДПП к организации общешкольных дел в рамках социально-педагогической практики. Стихийно может возникать взаимодействие школьников с некоторыми группами детей, другими объединениями образовательной организации. Отдельные школьники ППК или группы проявляют активность, заинтересованность в проведении дел с младшими, общешкольных мероприятий, помогают педагогам в организации воспитательного процесса. У этой части детей заметно формируются коммуникативные, организаторские, творческие способности, они приобретают авторитет в коллективе организации, так как их вклад в организацию его жизнедеятельности становится очевидным для взрослых и детей.

Отношения сотрудничества, взаимопомощи и взаимоподдержки проявляются лишь между отдельными учащимися психолого-педагогического класса или группы, эти отношения не постоянны. Эмоциональное единство коллектива психолого-педагогического класса или группы по отношению к образовательной организации проявляется ситуативно, в момент проведения мероприятий.

Между учащимися, участвующими в ДПП, и членами других структур школы возникает ситуативное взаимодействие, которое не является системным, постоянным.

Родители учащихся иногда информируются о ДПП, но не принимают активного участия в решении проблем ДПП. Педагоги не рассматривают родителей как субъектов организации допрофессиональной педагогической подготовки школьников.

На среднем уровне интеграции ДПП в воспитательную систему организации действует команда педагогов-единомышленников, которые заинтересованы в эффективной ДПП, активном участии детей педагогического класса, группы в делах школы, в усилении влияния их деятельности на совершенствование образовательного процесса в школе, на развитие взаимодействия школьников, участвующих в ДПП, с обучающимися других классов, в активном участии обучающихся ППК и групп в организации дел с младшими, в школе, детских объединениях. Они ставят перед коллективом педагогов, администрацией проблемы, проявляют инициативу в развитии этого процесса, повышают свою квалификацию, участвуют в научно-методических мероприятиях по данной проблеме.

Часть педагогов образовательной организации выражают заинтересованность деятельностью школьников, участвующих в ДПП, удовлетворение результатами их деятельности. Появляются учителя, которые подключаются к педагогическому сопровождению отдельных учащихся, учитывают их профессиональные планы и приобщают к организации учебной или воспитательной деятельности в качестве помощников, поддерживают их в трудных ситуациях, рекламируют их достижения. Педагоги обсуждают со старшеклассниками проблемы организации обучения и воспитания в школе. При планировании работы учитываются наличие ППК и групп психолого-педагогической направленности в образовательной организации и возможности программ допрофессиональной педагогической подготовки школьников, предусматривается их участие в проведении дел образовательной организации.

Знания, умения и навыки, приобретаемые школьниками в процессе ДПП, применяются ими при организации образовательного процесса. Большинство обучающихся мотивированы на социально-педагогическую практику, взаимодействие с младшими школьниками, с отдельными интересующими их структурами образовательной организации. Цели взаимодействия осознаны

большинством учащихся. Многие школьники — участники ППК, групп или объединений психолого-педагогической направленности охотно участвуют в школьных мероприятиях, в том числе в качестве организаторов, некоторые руководят временными и постоянными органами самоуправления. Часть детей проявляют инициативу, направленную на создание традиций в коллективе, появление новых форм организации деятельности ППК и групп. И это в значительной мере им удается.

В процессе ДПП школьники приобретают опыт организации коллективной деятельности различных объединений и групп, осваивают нестандартные формы организации деятельности детей. Учителя систематически обращаются к опыту учащихся психолого-педагогических классов и групп, школьники берут на себя ответственность за организацию конкретных дел или направлений в образовательной организации, решении проблем, а администрация, педагогический коллектив полностью доверяют это школьникам.

Допрофессиональная педагогическая подготовка целенаправленно стимулирует развитие отдельных структур образовательной организации, органов самоуправления, активизирует взаимодействие между ними. Авторитет психолого-педагогических объединений достаточно высок, а их влияние весьма заметно при организации воспитательной деятельности.

У значительной части учащихся развиты коммуникативные, организаторские, творческие способности, многие из них сознательно ориентированы на педагогическую профессию. Среди большинства участников ДПП наблюдаются отношения сотрудничества, взаимопомощи, взаимоподдержки. Такие же отношения складываются с некоторыми педагогами, учащимися других коллективов. Эмоциональное единство проявляется при организации совместных дел в своем объединении и при проведении общих дел в школе. Учащиеся начинают осознавать важность их деятельности для образовательной организации, ее структур, объединений.

На высоком уровне интеграции ДПП, педкласса или педгруппы в воспитательную систему организации допрофессиональная педагогическая подготовка школьников приобретает черты системообразующего вида деятельности. Педагогический коллектив проявляет заинтересованность в развитии деятельности психолого-

педагогического классов. Не только педагоги и организаторы ДПП, но и учителя, преподающие общеобразовательные дисциплины, используют возможности этих дисциплин для педагогизации образовательного процесса, сопровождая детей с учетом их профессиональных планов, передают им педагогические функции на учебных занятиях, ставят их в позицию учителя или помощника учителя, тьютора, помощника младших школьников. Педагогический коллектив активно обсуждает достижения ДПП, проектирует перспективы ППК и ППГ, учителя заинтересованы в выявлении школьников, имеющих склонности к деятельности социально-педагогической направленности, проявляют инициативы, связанные с развитием ДПП в образовательной организации.

Как правило, действует несколько ППК и ППГ, которые выполняют педагогические функции, берут на себя организацию не только дел в классах, школе, а руководят конкретными направлениями деятельности младших детей в организации. Школьники ППК и ППГ мотивированы на допрофессиональную педагогическую подготовку, осознают ее важность для своей жизни, заинтересованы в успешной деятельности школы, ее достижениях, развитии взаимодействия со школой и ее структурами. Цели и задачи ДПП осознают все ученики, большинство которых принимают активное участие в организации дел школы, в целом учащиеся постоянно в курсе дел, проводимых в ней, знают, что происходит в отдельных ее структурах. Допрофессиональной педагогической подготовкой школьников интересуются все взрослые и дети, структур образовательной организации, радуются его достижениям, успехам, переживают за его неудачи.

На занятиях в психолого-педагогическом классе или группе отрабатываются субъектно-ориентированные технологии, которые школьники сознательно используют при организации дел в первичных коллективах, в период социально-педагогической практики и при проведении дел образовательной организации. Все школьники ДПП владеют различными формами организации деятельности в детском коллективе, сами могут придумывать и планировать новые виды работы для образовательной организации, ее структур и объединений.

Содержание и организация ДПП школьников целенаправленно ориентированы на реализацию целей, планов образователь-

ной организации. Планы социально-педагогических практик, деятельности психолого-педагогических групп и объединений включают организацию дел в образовательной организации, в других первичных коллективах. ДПП школьников и деятельность образовательной организации содержательно не противоречат друг другу, скоординированы и взаимно учитываются при их составлении. ДПП, психолого-педагогические и социально-педагогические объединения взаимодействуют со структурами и другими объединениями организации. Обучающиеся ДПП считают одной из своих задач оказание помощи другим классам, структурам, сами организуют деятельность объединений по интересам, органов самоуправления и др. Анализ результатов деятельности образовательной организации обязательно включает оценку допрофессиональной педагогической подготовки школьников, а школьники ДПП оценивают свой вклад в развитие образовательной организации.

У значительной части школьников, участвующих в ДПП, развиты коммуникативные, организаторские и творческие способности. Большинство желают связать свою жизнь с педагогической деятельностью. Эмоциональное единство школьников проявляется в учебной и во внеучебной, внеклассной и внешкольной деятельности. Ярко выражены отношения сотрудничества, взаимопомощи, взаимоподдержки, такие же отношения проявляются во взаимодействии с другими детьми, педагогами. Активными союзниками школы и ДПП становятся родители обучающихся, участвующих в ДПП.

Обучение в психолого-педагогическом классе, принадлежность к группе будущих педагогов становится значимым и престижным фактом. Школьники этих объединений авторитетны и уважаемы среди взрослых и детей, к ним обращаются за помощью педагоги, родители младших учеников. Учащиеся осознают значение своей деятельности и деятельности для отдельных школьников структур и школы в целом.

Таким образом, высокий уровень интеграции характеризуется тем, что школьникам, обучающимся по программам ДПП, и их родителям не безразлична жизнь школы, они охотно включаются в коллективные дела и успешно их организуют. Психолого-педагогические классы, группы, допрофессиональная педагоги-

ческая подготовка становятся органичным элементом воспитательной системы образовательной организации.

Высший уровень интеграции ДПП в воспитательную систему организации проявляется в том, что допрофессиональная педагогическая подготовка становится общим делом всех субъектов организации, педагогов, детей, родителей, системообразующим видом деятельности, нацеленным на формирование педагогической культуры у всех участников образовательного процесса. Ценностно-смысловое единство, демократичные, уважительные, партнерские отношения взрослых и детей выступают ярким свидетельством высшего уровня интеграции ДПП в воспитательную систему организации.

Различный уровень психолого-педагогической направленности деятельности школьников с учетом возраста и образовательных задач осуществляется с начальной школы и находит отражение при изучении не только профильных, но и общеобразовательных дисциплин. Приоритетными становятся задачи раскрытия и развития индивидуальности каждого субъекта, формирование способности к саморазвитию, которые успешно решаются. Большая часть педагогов, старшеклассников владеют субъектно-ориентированными технологиями, средствами индивидуализации образовательного процесса.

Школьники старших классов, участвующие в допрофессиональной педагогической подготовке, выполняют педагогические функции, часть из них становятся успешными организаторами деятельности детских объединений в школе и за ее пределами, являются социальными лидерами, способными создать детское объединение, повести за собой других школьников, развивать детское самоуправление.

На этом уровне группа старшеклассников, участвующих в ДПП, по сути, становится вторым «педагогическим коллективом» в школе, способна вместе с педагогами обсуждать и решать проблемы воспитания и обучения, брать на себя ответственность за организацию традиционных общешкольных дел, отдельных направлений деятельности в коллективе организации. Они систематически выполняют функции помощников классных руководителей, учителей, в ряде ситуаций успешно заменяют их. Педагоги школы относятся к ним как «коллегам», единомышленни-

кам, советуются с ними при решении вопросов, затрагивающих интересы обучающихся. Старшеклассники участвуют в подготовке и проведении педагогических советов, деятельности методических объединений учителей и классных руководителей, совместно с педагогами выступают на семинарах, научно-педагогических конференциях. Чаще всего эти школьники защищают педагогические проекты.

Родители активно участвуют в проектировании ДПП, планировании, организации и анализе итогов деятельности детей, их образовательном развитии, в решении проблем ДПП, в деятельности детско-взрослых объединений, поддерживая своих детей.

Для организаторов ДПП, педагогов, родителей и детей характерно эмоционально-ценностное единство, совместная деятельность субъектов приобретает эмоционально-рефлексивный эмпатийный характер, отличается сотрудничеством, взаимоподдержкой и совместными переживаниями.

Данный уровень интеграции также отличается развитием внешних взаимосвязей, ярко проявляется педагогизация социальной среды. В процессе ДПП школьники включаются в преобразование ближайшего социума, становятся организаторами волонтерской и социально-проектной деятельности младших школьников. Обучающиеся ДПП участвуют в мероприятиях, проводимых педагогическими профессиональными организациями, в психолого-педагогических олимпиадах и конкурсах разного уровня, добиваются высоких результатов.

Высокий уровень интеграции ДПП в воспитательную систему организации предполагает использование педагогических средств, которые не регламентируются классно-урочной системой, а представляют собой новое качественное образование; его сложно однозначно отнести к учебной или внеурочной деятельности, это комплексное педагогическое средство. Например, традиционный День знаний может стать таким, если школьники, обучающиеся по программам ДПП, спроектируют его как день творчества и свободного выбора, станут организаторами такого дня.

Определение уровня интеграции ДПП позволяет выявить ресурсы для развития этого процесса. В то же время отметим, что характеристика интеграционных процессов не однозначна и предполагает соотнесение с той системой, в рамках которой

определяется уровень интеграции. Например, школьники посещают организацию дополнительного образования, где осваиваются программы психолого-педагогической направленности в детском объединении, например, Школе вожакого или клубе «Лидер». Такая допрофессиональная педагогическая подготовка может интегрироваться на высоком уровне в воспитательную систему организации дополнительного образования, а в школе потенциал обучающихся как лидеров социально-педагогической деятельности не реализуется, так как не создана для этого образовательная среда.

Таким образом, степень интеграция ДПП школьников в воспитательную систему образовательной организации может быть различной — она показывает уровень развития ДПП школьников. Повышение уровня интеграции ДПП в воспитательную систему образовательной организации проявляется

- в повышении образовательных возможностей организации, развитие ее воспитательных и социальных функций;
- развитии нравственно-ценностного и эмоционального единства членов образовательной организации;
- расширении сферы и уровня взаимодействия субъектов образовательной организации, обогащении форм учебной и внеурочной деятельности, дополнительного образования школьников;
- изменении позиции старшеклассников от «обучающегося» к «обучающему», повышении субъектности школьников в образовательном процессе;
- повышении активности и осознанности участия школьников в решении воспитательных и образовательных задач организации, развитии самоуправления, передаче школьникам ряда педагогических функций;
- развитии взаимодействия всех субъектов образовательных отношений организации (педагогов, обучающихся, родителей, социальных и профессиональных партнеров) на основе сотрудничества, партнерства, диалога;
- создании и развитии детско-взрослых сообществ, развитию взаимодействия старших и младших школьников;
- рождении новых традиций ДПП и в образовательной организации;
- создании воспитательных комплексов;

- повышении престижа учительской профессии;
- росте авторитета психолого-педагогических объединений и социально-педагогических групп школьников;
- повышении профессионализма педагогов;
- развитии и обогащении внутренних и внешних связей как допрофессиональной педагогической подготовки, так и воспитательной системы организации.

3.2. Влияние допрофессиональной педагогической подготовки школьников на развитие воспитательной системы организации

Степень влияния ДПП школьников на развитие воспитательной системы организации зависит от уровня ее интеграции в систему. Это влияние может осуществляться в разных направлениях и проявляться в том, что воспитательная система образовательной организации приобретает новые качества и свойства. Поскольку речь идет о системе, рассмотрим, как изменяются характеристики компонентов воспитательной системы образовательной организации под влиянием допрофессиональной педагогической подготовки школьников.

Прежде всего, организация ДПП школьников отражается на целевых ориентирах образовательной организации, которые должны учитывать все ее субъекты и структуры при проектировании воспитательного процесса в школе. Так, например, в результате разработки и реализации инновационного проекта по ДПП в МАОУ «Средняя школа № 36» Петропавловск-Камчатского городского округа в задачах образовательной организации нашло отражение формирование и развитие социально активной, функционально грамотной и профессионально мобильной личности на основе реализации модели сетевого сотрудничества образовательных организаций и создания педагогического класса гуманитарного профиля. Реализация этого проекта побудила педагогический коллектив обсудить решение этой задачи, определить способы участия членов коллектива в ее реализации, что должно найти отражение в планах и программах педагогов.

Подобные изменения произошли и в ряде других школ: например, в средней школе № 3 г. Гаврилов-Яма Ярославской

области в целевой компонент школы включена задача формирования педагогической культуры школьников; в Вошажниковской средней школе Борисоглебского МР Ярославской области — воспитание социальных лидеров.

Допрофессиональная педагогическая подготовка при высоком уровне ее интеграции в воспитательную систему образовательной организации влияет на все сферы и направления деятельности членов коллектива, педагогов и школьников.

Особенно ценно, когда целевые ориентиры ДПП пронизывают содержание учебного процесса, обогащая его нравственно и интеллектуально, открывая в школьниках новые творческие и профессиональные способности. Сегодня в психолого-педагогических классах наблюдается замечательная тенденция включения в содержание общеобразовательных дисциплин, учебных занятий вопросов, связанных с проблемами образования и воспитания, профессионально-педагогической деятельности. Так, в ряде школ создаются программы изучения дисциплин, которые включают обсуждение вопросов психолого-педагогической и социально-педагогической направленности [Байбородова, 2022]. Приведем несколько примеров.

Уникальный опыт разработки календарно-тематических планов, в которых педагоги выделяют специальный раздел при изучении дисциплины «Вопросы и виды деятельности педагогической направленности», представлен средней школой № 36 Петропавловск-Камчатского городского округа. Так, заместителем директора по учебно-воспитательной работе М. А. Радченко реализуется программа по русскому языку для учащихся 9 класса, в тематическом плане которой выделены следующие темы, а также вопросы и виды деятельности, отражающие особенности педагогической деятельности:

- «Лексикология и фразеология» — создание словаря терминов «Личность педагога»;
- «Приемы подготовки к сжатою изложению» — освоение на основе текста об учителе (по И. А. Ефремову) «Мне повезло с учителями»;
- «Морфология и орфография. Самостоятельные части речи» — предлагаются темы для сочинений ко Дню учителя («Я —

будущий учитель», «Самый интересный урок», «Если б я был директором школы», «Какой он, учитель 21 века»;

– «Изобразительно-выразительные средства языка» — работа с текстом В. А. Сухомлинского (Труд учителя) и т. д.

В этой же школе учитель химии М. Ю. Калугина при изучении темы «Периодический закон и Периодическая система химических элементов Д. И. Менделеева» предлагает детям изучить биографию ученого и проводит обсуждение по вопросу: «В чем проявился педагогический талант Д. И. Менделеева?». Подобным образом школьники знакомятся с педагогической деятельностью и других ученых.

Более того, некоторые учителя общеобразовательных дисциплин не только в педагогических, но и во всех других классах включают психолого-педагогические вопросы в свои занятия, осуществляя профориентационную работу по привлечению к педагогическим профессиям. Интересный замысел изучения истории в этом же контексте предложен учителем школы № 3 г. Гаврилов-Яма Ярославской области А. А. Колесниковой. Уже в пятом классе педагог стремится внести в содержание учебных занятий педагогический смысл, формируя интерес и уважение к профессии учителя. Например, детям предлагается подготовить информацию в творческой форме по теме «Воспитание в первобытном обществе», а на уроке школьники сравнивают воспитание в далеком прошлом и сегодня.

Покажем на примере уроков русского языка опыт профориентационной работы и представим фрагмент рабочей программы, раздел «Повторение пройденного в 8 классе», представленный Е. В. Казюлиной, учителем, заместителем директора школы № 1 г. Данилова Ярославской области. Педагог осуществляет профориентационную работу как на уровне содержания обучения, так и на уровне приемов, методов работы. Это предполагает соединение разных областей знания и способов деятельности, объединяя предметно-дидактический материал и организационные условия. Данный подход позволяет обучающимся развивать устную и письменную коммуникацию, личностные качества, необходимые для человекоориентированных профессий.

Планируемые образовательные результаты, связанные с реализацией ДПП школьников (личностные):

– Готовность к выполнению обязанностей гражданина и реализации его прав, уважение прав, свобод и законных интересов других людей.

– Активное участие в жизни семьи, образовательной организации, местного сообщества, родного края, страны, в том числе в сопоставлении с ситуациями, отраженными в литературных произведениях, написанных на русском языке.

– Понимание роли различных социальных институтов в жизни человека.

– Ценностное отношение к достижениям своей Родины — России, к науке, искусству, боевым подвигам и трудовым достижениям народа, в том числе отраженным в художественных произведениях.

– Ориентация на моральные ценности и нормы в ситуациях нравственного выбора; готовность оценивать свое поведение, в том числе речевое, и поступки, а также поведение и поступки других людей с позиции нравственных и правовых норм с учетом осознания последствий поступков.

– Установка на активное участие в решении практических задач (в рамках семьи, школы, города, края) социальной направленности, способность инициировать, планировать и самостоятельно выполнять такого рода деятельность.

Содержание программы (представлено только содержание, связанное с реализацией ДППШ во фрагменте рабочей программы):

– Л. Н. Толстой как педагог. Краткий обзор биографии, просветительская деятельность Толстого.

– Педагогическая деятельность К. Д. Ушинского. Краеведение: связь педагога с Ярославской областью.

– Международный день распространения грамотности. История праздника.

– Краеведение: Некрасов Н. А. и его просветительская деятельность.

– Международный день мира. Биография Я. Корчака.

– Известные педагоги современности. Ш. Амонашвили.

Таблица 14

Календарно-тематическое планирование по русскому языку (фрагмент)

№	Разделы программы, темы уроков	Основное содержание урока	Характеристика основных видов деятельности ученика на уровне учебных действий	Дата
1.	– Введение. Русский язык — национальный язык русского народа, государственный язык Российской Федерации и язык межнационального общения. Понятие о русском литературном языке и его нормах. – ДППШ: Л. Н. Толстой как педагог	Национальный язык. Литературный язык русского народа. Нормированность литературного языка	– Осознание значения национального языка, русского литературного языка. Понятие о русском литературном языке и его нормах. Территориальные диалекты, просторечие, профессиональные разновидности, жаргон	02.09
<i>Повторение изученного в 8 классе (8 ч.)</i>				
2.	– Словосочетание и предложение. – ДППШ: педагогическая деятельность К. Д. Ушинского	Синтаксис простого предложения. Виды словосочетаний. Способы связи слов в подчинительном словосочетании	– Определять способы связи слов в словосочетании: согласование, управление, примыкание, составлять схему словосочетаний; отличие словосочетания и предложения. – Определять границы предложений и способы их передачи в устной и письменной речи. – Корректировать интонацию в соответствии с коммуникативной целью высказывания. – Распознавать виды предложений по цели высказывания и эмоциональной окраске; утвердительные и отрицательные предложения.	05.09

<i>№</i>	<i>Разделы программы, темы уроков</i>	<i>Основное содержание урока</i>	<i>Характеристика основных видов деятельности ученика на уровне учебных действий</i>	<i>Дата</i>
3.	– Знаки препинания в предложениях с однородными членами. – ДППШ: Международный день распространения грамотности. Н. А. Некрасов и его просветительская деятельность	Ряды однородных членов предложения. Обобщающие слова при однородных членах предложения.	– Освоить содержание изученных орфографических и пунктуационных правил и алгоритмы их использования. – Корректировать интонацию в соответствии с коммуникативной целью высказывания	07.09
4.	– Знаки препинания в предложениях с обособленными определениями	Определения обособленные и необособленные, распространенные и нераспространенные. Обособление определений в соответствии с их позицией по отношению к определяемому слову	– Освоить содержание изученных орфографических и пунктуационных правил и алгоритмы их использования. – Корректировать интонацию в соответствии с коммуникативной целью высказывания	09.09
5.	– Знаки препинания в предложениях с обособленными обстоятельствами	Обособленные обстоятельства, способы их выражения. Обособление обстоятельств	– Освоить содержание изученных орфографических и пунктуационных правил и алгоритмы их использования. – Корректировать интонацию в соответствии с коммуникативной целью высказывания	12.09
6.	– РР. Подготовка к написанию сочинения ОГЭ 9.3 – ДППШ: Каким должен быть настоящий учитель?	Уточняющие члены предложения. Позиция уточняющих членов предложения и условия их выделения.	– Освоить содержание изученных орфографических и пунктуационных правил и алгоритмы их использования. – Корректировать интонацию в со-	14.09

<i>№</i>	<i>Разделы программы, темы уроков</i>	<i>Основное содержание урока</i>	<i>Характеристика основных видов деятельности ученика на уровне учебных действий</i>	<i>Дата</i>
			ответствии с коммуникативной целью высказывания	
7.	– Знаки препинания в предложениях с вводными словами, предложениями, вводными конструкциями ДППШ: кластер «Настоящий учитель»	Вводные слова, вводные предложения, вводные и вставные конструкции	– Освоить содержание изученных орфографических и пунктуационных правил и алгоритмы их использования. – Корректировать интонацию в соответствии с коммуникативной целью высказывания	16.09
8.	– Повторение орфографии. – ДППШ: Международный день мира. Януш Корчак — Педагог и Человек	Правописание корней, приставок, суффиксов и окончаний самостоятельных частей речи	– Владеть орфографической и пунктуационной зоркостью. – Освоить содержание изученных орфографических и пунктуационных правил и алгоритмы их использования. – Соблюдать основные орфографические и пунктуационные нормы в письменной речи	19.09
9.	– Контрольный диктант с грамматическим заданием. Стартовый контроль. – ДППШ: известные педагоги современности. Ш. А. Амонашвили		– Соблюдать основные орфографические и пунктуационные нормы в письменной речи	21.09

Практическая ценность данного примера состоит в том, что он убедительно показывает возможности использования материалов программы при планировании уроков в 8-9 классах по любой авторской программе. Программа может быть доработана таким же образом и по другим тематическим разделам.

Подчеркнем, что при системном подходе к допрофессиональной педагогической подготовке школьников содержание и методика организации учебного процесса существенно пересматриваются, обогащаются новыми идеями, ценностными смыслами, влияя на воспитательную систему образовательной организации.

Открытие психолого-педагогических классов и групп активизирует внеурочную деятельность открытием новых программ по запросу школьников, воспитательную деятельность в образовательной организации, поскольку планируется и организуется социально-педагогическая практика школьников ППК и групп на базе первичных объединений и в организациях. Такая практика побуждает будущих педагогов к поиску видов и форм деятельности, которые удовлетворяли бы их потребности и соответствовали запросам обучающихся других классов. В результате рождаются новые идеи, формы воспитательной деятельности в коллективе организации, а также выявляются способные к социально-педагогической деятельности школьники. Выявление и развитие лидеров в процессе ДПП способствует обогащению направлений воспитательной деятельности школьников, развитию самоуправления в первичных и школьном коллективах, рождению новых традиций в образовательной организации.

Как правило, допрофессиональная педагогическая подготовка стимулирует открытие новых программ дополнительного образования, которые связаны с развитием специальных умений и навыков, созданием профильных объединений и активизацией деятельности объединений по интересам, клубных коллективов. В ряде организаций формируются клубы «Лидер», «Вождь», которые становятся центром ДПП школьников и главным организатором ряда дел и мероприятий в образовательной организации.

Влияние ДПП на развитие ВС образовательной организации зависит от позиции школьников в социально-педагогической деятельности. Необходимо формировать субъектную позицию обу-

чающихся, когда они «на равных» с педагогами участвуют в решении воспитательных задач образовательной организации. С этой целью важно предусмотреть

- участие обучающихся ППК в проектировании программ воспитания школы и других структур организации, затрагивающих интересы обучающихся;

- выполнение школьниками роли организаторов в планировании воспитательной работы в школе и первичных коллективах, воспитательных дел, мероприятий, событий образовательного процесса;

- организацию обучающимися ППК социально-педагогической деятельности всего коллектива, объединений;

- приобщение обучающихся ППК к организации аналитической деятельности образовательной организации, первичных объединений, отдельных направлений работы;

- выполнение обучающимися организаторских функций в жизнедеятельности образовательной организации, при проведении дел и мероприятий в различных объединениях и социуме;

- взаимодействие учащихся с другими обучающимися организации при проведении дел и мероприятий, учебных занятий, педагогической практики и т. п.

По мере развития субъектности обучающихся ППК развиваются как внутренние, так и внешние связи воспитательной системы организации. Допрофессиональная педагогическая подготовка стимулирует взаимодействие участников образовательного процесса, которое является важнейшим механизмом и условием развития воспитательной системы образовательной организации.

Введение ДПП в образовательную организацию содействует развитию связей с социальной средой, обеспечивая ее педагогизацию. Реализация этой идеи, которая рассматривается, с одной стороны, в связи с использованием ресурсов социума для решения образовательных и воспитательных задач допрофессиональной подготовки школьников, а с другой — как процесс влияния деятельности обучающихся на преобразование окружающей среды, который определяет развитие воспитательной системы образовательной организации.

Интеграция ППК в социальную среду способствует развитию ВС организации, расширяя ее связи и содержание социально-педагогической деятельности субъектов в процессе преобразования, улучшения социума, обогащения социально-педагогического опыта школьников.

В процессе допрофессионального педагогического образования создается активная социально-воспитательная среда для преобразовательной и созидательной деятельности школьников, оказывающей существенное влияние на развитие ВС образовательной организации. Для этого необходимо:

- освоение школьниками общекультурных ценностей, развитие у них социального лидерства;
- формирование мотивационной готовности к профессиональному самоопределению на социально-педагогические профессии в условиях цифрового общества;
- формирование готовности отстаивать нравственные и гражданские позиции в противоречивых, сложных социальных ситуациях, брать на себя ответственность за решение перспективных конструктивных и созидательных проблем.

Положительное влияние допрофессиональной педагогической подготовки школьников на развитие воспитательной системы образовательной организации возрастает,

- если формирование глобальной, социальной и личной ответственности, гражданственности, нравственности становятся основными целевыми ориентирами при определении направленности и выборе видов социальной и социально-педагогической деятельности обучающихся;
- нравственные, гуманистические ценности составляют основу деятельности школьника, пронизывают содержание образовательного процесса, обучающиеся включаются в деятельность, в процессе которой присваивают эти смыслы и ценности;
- расширение и нравственное обогащение сферы социального взаимодействия обучающихся с субъектами образовательных и общественных организаций осуществляется при планировании и организации учебной и внеучебной деятельности, дополнительном образовании школьников, при разработке и реализации программы воспитания в образовательных организациях;

– в процессе допрофессиональной педагогической подготовки школьников рождаются и реализуются перспективные социальные и социально-педагогические инициативы, опережающие время, актуализирующие запросы будущего поколения обучающихся и их родителей.

Усилению влияния ДПП школьников на развитие воспитательной системы способствуют следующие мероприятия:

– участие обучающихся в проектировании и реализации социальных и образовательных развивающих программ региона, страны, нацеленных на осуществление национального проекта «Образование»;

– включение в содержание деятельности детей освоения культурно-исторического и педагогического наследия, традиций, ценностей региона, страны;

– привлечение к организации занятий и воспитательных мероприятий лучших специалистов организации, известных педагогов, лидеров молодежного движения;

– активное участие обучающихся в решении социальных и социально-педагогических проблем на уровне организации, региона, страны;

– создание общественных и социально-педагогических объединений, нацеленных на созидательную, продуктивную деятельность и реальный ценностно-полезный результат;

– обеспечение избыточности вариантов выбора школьниками содержания, видов и форм социально-профессиональной деятельности за счет расширения возможностей образовательной среды, активизации ресурсов социума, что будет способствовать осознанному и свободному жизненному самоопределению обучающихся;

– активное участие школьников в деятельности прогрессивных молодежных организаций и движений;

– взаимодействие с образовательными, профессиональными, общественными организациями, с перспективно настроенным студенчеством, общественными лидерами и политическими деятелями;

- инициативный поиск, разработка и реализация школьниками обоснованных ими перспективных социально значимых проектов федерального и регионального уровня;
- организация акций гуманитарной помощи и поддержки детским организациям, объединениям, детям-сиротам, подросткам, людям, оказавшимся в трудных жизненных ситуациях;
- обеспечение добровольного и осознанного принятия школьниками на себя определенных социальных обязательств.

Таким образом, многолетний опыт допрофессиональной педагогической подготовки школьников свидетельствует о ее широких возможностях влияния на все сферы жизнедеятельности образовательной организации, развитие воспитательной системы. Это подтверждают многочисленные мнения педагогов-практиков. Приведем фрагмент выступления А. А. Колесниковой, учителя школы № 3 г. Гаврилов-Яма Ярославской области:

«Включение допрофессиональной психолого-педагогической подготовки школьников в образовательную и воспитательную деятельность имеет последствие. Со временем ДППШ начинает видоизменять саму воспитательную систему в школе, что и начало происходить с нашей образовательной организацией. Мы замечаем, что инициатива стала идти не “сверху” как в определенной мере было раньше, а “снизу”. Поясим это: ранее задачи на детей спускали учителя, и дети стремились выполнить их. Сейчас задачи разрабатываются совместно ребятами и учителями. Ярким примером подтверждения этих слов является одно из недавно проведенных в школе мероприятий “Литературная гостиная для мам”. Ребята обсуждали с учителями их школьные годы, возникла идея возродить традиции литературных вечеров. Ближайшим праздником был День матери, дети решили попытаться воссоздать мероприятие былого масштаба. Были определены несколько групп: хозяйственники (подготавливали актовый зал накануне праздника); кулинары (готовили угощения на столы); журналисты (оформляли стенгазету); артисты (готовили музыкальные и литературные номера); флористы (оформляли букеты для мам); художники-оформители (оформляли фотозоны для мероприятия); видеооператоры (снимали видеоролик о про-

шедшем мероприятии). Дети самостоятельно записывались в группы, за каждой из них были закреплены школьники из педагогического класса и учителя. Благодаря такому добровольному распределению видов работ мы увидели истинные интересы некоторых детей, о которых даже ранее не знали. Например, четыре мальчика изъявили желание попасть в группу кулинаров, и действительно старались приготовить для мам что-то вкусненькое, у них это получилось. Благодаря инициативе учащихся педагогического класса, поддержке учителей и родителей, а также учеников 8-11 классов в стенах школы произошло событие, которое возобновило традицию, угасшую 11 лет назад. Мы связываем это возрождение именно с открытием педагогического класса, который оказал стимулирующее действие на педагогов и школьников. Стало действительно появляться много идей, в школе началось инициативное движение. В связи с тем, что все идеи рождаются в процессе взаимодействия и совместного поиска взрослых и детей, большинство этих идей успешно реализуется...».

Руководству образовательной организации, организаторам допрофессиональной педагогической подготовки целесообразно доказательно представлять результаты деятельности психолого-педагогических, социально-педагогических классов и групп и их влияния на все сферы жизнедеятельности образовательной организации, развитие воспитательной системы.

Чтобы отслеживать и оценивать результаты ДПП школьников и ее влияние на развитие воспитательной системы образовательной организации, целенаправленно управлять этими взаимосвязанными процессами, необходимо разработать **программу мониторинга результативности и эффективности допрофессиональной педагогической подготовки как компонента ВС образовательной организации**. Программа такого мониторинга предлагается в Приложении 1, также прилагаются «срезовые» методики с учетом этой программы в Приложении 2.

Субъектами мониторинга являются педагоги, осуществляющие ДПП, обучающиеся по программам ДПП, родители (законные представители), входящие в целевую группу.

Цель мониторинга — исследовать эффективность процесса допрофессиональной педагогической подготовки школьников как компонента воспитательной системы школьников.

Задачи мониторинга:

1) изучение результатов допрофессиональной педагогической подготовки школьников;

2) определение степени реализации ценностно-смысловых ориентиров и концептуальных идей ДПП как компонента непрерывного педагогического образования;

3) выявление эффективности используемых педагогических средств в процессе ДПП;

4) установление уровня влияния допрофессиональной педагогической подготовки на развитие воспитательной системы образовательной организации.

Соответственно *содержание мониторинга по решению первой задачи* включает изучение результатов развития субъектов ДПП (педагогов, школьников и их родителей), а также их отношений.

Содержание второй задачи мониторинга — определить степень реализации ценностно-смысловых ориентиров и концептуальных идей ДПП как компонента непрерывного педагогического образования — предусматривает изучение того, как реализованы основные идеи ДПП: 1) непрерывности, преемственности и перспективности; 2) педагогизации образовательной среды организации и социума; 3) индивидуализации образовательного процесса; 4) интеграции и конвергенции.

Выявление эффективности педагогических средств, используемых в процессе ДПП (*третья задача*) предполагает определение того, как различные модели, формы, методы, технологии влияют на результат ДПП; выявление эффективных и перспективных средств, которые целесообразно использовать в дальнейшем. Также определяется низкая эффективность моделей, форм, способов, конкретных практик решения проблем и устанавливаются причины этого. Делаются выводы о нецелесообразности использования малоэффективных средств либо определяются условия и способы их применения в процессе ДПП и действия, способные повысить эффективность этих средств.

Четвертая задача мониторинга — определение уровня влияния допрофессиональной педагогической подготовки на развитие воспитательной системы образовательной организации — предусматривает установление степени интеграции допрофессиональной педагогической подготовки в воспитательную систему образовательной организации, определение влияния ДПП на развитие внешних и внутренних связей образовательной организации.

Задачи мониторинга ДПП должны решаться комплексно. Так, данные по решению первой задачи необходимы для изучения эффективности педагогических средств, используемых в процессе ДПП, для выявления эффективных моделей и практик.

Таким образом, допрофессиональная педагогическая подготовка школьников существенно влияет на развитие образовательной организации, коллектива учащихся, каждого ее члена и в целом на воспитательную систему организации, если ДПП становится, с одной стороны, органичной частью, компонентом воспитательной системы образовательной организации, а с другой — субъектом развития воспитательной системы организации.

3.3. Педагогические условия допрофессиональной подготовки школьников как фактора развития воспитательной системы образовательной организации

В современных педагогических исследованиях, связанных с проблемами совершенствования функционирования педагогических систем, одним из аспектов, привлекающих внимание ученых, является выявление и обоснование педагогических условий, обеспечивающих качество осуществляемой деятельности. Допрофессиональная педагогическая подготовка является фактором развития воспитательной системы образовательной организации, обеспечивая повышение качества образовательных результатов, развитие всех ее компонентов при создании определенных условий.

Дефиниция понятия «условия» всесторонне рассмотрена в справочной и исследовательской литературе. Согласно философ-

скому энциклопедическому словарю *условием* — то, от чего зависит нечто другое (обуславливаемое); существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления. Совокупность конкретных условий данного явления обеспечивает успешность протекания процесса. Под условием будем понимать существенный компонент комплекса объектов, явлений или процессов, от которых зависят другие, обуславливаемые феномены (объекты, явления или процессы), влияющий на формирование среды, в которой существует феномен.

Ряд трактовок предлагает в словаре С. И. Ожегов, рассматривающий данное понятие как «обстоятельство, от которого что-либо зависит» (в данном исследовании — повышение доступности дополнительного образования сельских детей); а также обстановки, в которой происходит что-либо (в данном исследовании — организация дополнительного образования в сельской местности) [Ожегов, 1987].

Понятие «условие» является общенаучным, а его сущность в педагогическом аспекте может быть охарактеризована несколькими положениями:

- условие есть совокупность причин, обстоятельств, каких-либо объектов и т. д.;
- обозначенная совокупность влияет на развитие, воспитание и обучение человека;
- влияние условий может ускорять или замедлять процессы развития, обучения и воспитания, а также воздействовать на их динамику и конечные результаты.

В современных исследованиях понятие «условие» используется достаточно широко при характеристике педагогической системы. При этом ученые, опираясь на разные признаки, выделяют различные группы условий.

Ю. К. Бабанским данный термин трактуется как совокупность причин, имеющих воздействие на итоги определенного события. По сфере и характеру воздействия Ю. К. Бабанский выделяет две группы условий функционирования педагогической системы:

– внешние или объективные (природно-географические, общественные, производственные, историко-культурные, законодательные и иные);

– внутренние или субъективные (учебно-материальные, школьно-гигиенические, морально-психологические, эстетические) [Бабанский, 2002].

Таким образом, анализ позиций различных исследователей относительно определения понятия «педагогические условия» и анализ их содержания позволяет выделить ряд положений:

– условия выступают как составной элемент педагогической системы (в том числе и целостного педагогического процесса);

– педагогические условия отражают совокупность возможностей образовательной (целенаправленно конструируемые меры воздействия и взаимодействия субъектов образования: содержание, методы, приемы и формы обучения и воспитания, программно-методическое оснащение образовательного процесса) и материально-пространственной (учебное и техническое оборудование, природно-пространственное окружение образовательного учреждения и т. д.) среды, влияющих положительно или отрицательно на ее функционирование;

– в структуре педагогических условий присутствуют как внутренние (обеспечивающие воздействие на развитие личностной сферы субъектов образовательного процесса), так и внешние (содействующие формированию процессуальной составляющей системы) элементы;

– реализация правильно выбранных педагогических условий обеспечивает развитие и эффективность функционирования педагогической системы;

– от выбора условий зависит эффективность образовательной среды;

– включение определенных педагогических условий в педагогический процесс имеет определенный результат их влияния, который может являться объектом специального педагогического исследования.

Многолетний опыт и сравнение результатов ДПП школьников разных образовательных организаций позволили выявить ряд условий, при которых допрофессиональная педагогическая под-

готовка становится субъектом, средством и фактором развития воспитательной системы организации:

- подготовленность школьников к психолого-педагогической и социально-педагогической деятельности;

- подготовленность педагогического коллектива образовательной организации к ДПП школьников;

- оказание доверия школьникам, участвующим в ДПП, как организаторам воспитательной деятельности в образовательной организации и социуме со стороны администрации и педагогического коллектива, определение ответственности обучающихся за определенные сферы деятельности в образовательной организации и социуме;

- взаимодействие педагогического коллектива и школьников, участвующих в ДПП, субъектов образовательных отношений на основе партнерства и сотрудничества;

- развитие связей ППК с различными структурами, коллективами, объединениями организациями, социальными и профессиональными партнерами.

Остановимся на рассмотрении этих условий.

Подготовленность школьников к психолого-педагогической и социально-педагогической деятельности обеспечивается в процессе достаточно длительного сопровождения обучающихся в процессе организации допрофессиональной педагогического образования. По мнению коллектива авторов учебно-методического пособия [Организация деятельности ... , 2021], ДПП целесообразно начинать как можно раньше. Авторы предлагают на *предпедагогическом и предпрофильном этапах* (6-9 классы) знакомить школьников с основами педагогической профессии, условиями получения соответствующего образования. На *профильном этапе* (10-11 классы) — продолжать специализированное развитие обучающихся, формируя их запросы профессионального плана.

В Таблице 15 представлен возможный вариант организации допрофессиональной педагогической подготовки школьников с учетом образовательных доминант того или иного периода обучения из программы ДПП Великосельской средней школы Гав-

рилов-Ямского МР Ярославской области [Проекты допрофессиональной ... , 2022].

Таблица 15

Этапы, направления, содержание и формы допрофессиональной педагогической подготовки школьников

<i>1 этап — пропедевтический (5-7 классы)</i>	<i>2 этап — предпрофильный (8-9 классы)</i>	<i>3 этап — профильный (10-11 классы)</i>
Учебный процесс		
<ul style="list-style-type: none"> – Изучение специальных курсов: «Теория и практика написания сочинения», «Организация проектной деятельности», «Проектный практикум». – Отражение в программах учебных общеобразовательных дисциплин вопросов образования и воспитания. – Использование субъектно-ориентированных технологий при обучении школьников 		
<ul style="list-style-type: none"> – Изучение курсов, связанных с психологией самопознания своих индивидуальных и личностных качеств, осознанием возможностей, развитием способностей самоорганизации, саморазвития, саморегулирования, самовоспитания. – Создание и оформление портфолио с целью профессионального самоопределения 	<ul style="list-style-type: none"> – Курсы предпрофильной подготовки школьников. – Курсы, темы, проблемы, изучаемые по запросу обучающимися самостоятельно при сопровождении тьютора 	<ul style="list-style-type: none"> – Элективные курсы, факультативы, изучаемые по запросу школьников и их родителей. – Социально-педагогическая практика. – Практика организации учебного процесса. – Организация летнего пришкольного лагеря. – Организация предметных недель
Внеурочная деятельность — изучение курсов:		
<ul style="list-style-type: none"> – «Тропинка к своему я». – «Мир, который построим мы». – «Школа актива». – «Занимательная психология». – «Этика». – «Риторика». – «Юный филолог» 	<ul style="list-style-type: none"> – «Школа актива». – «Познай себя». – «Профессиональное и жизненное самоопределение». – «Финансовая грамотность». – «Юный журналист». – «Историческая мозаика». – «Селяне» 	<ul style="list-style-type: none"> – «Лаборатория гуманитарных дисциплин». – «Лаборатория точных наук». – «Лидер». – «Будущий педагог»
Воспитательная работа (модуль по профориентации)		
<ul style="list-style-type: none"> – Знакомство обучающихся с профессиями, требующими педагогических компетенций с участием социальных партнеров школ 	<ul style="list-style-type: none"> – Социальная практика. – Профессиональные пробы. – Профорientационные экскурсии. – Знакомство обучаю- 	<ul style="list-style-type: none"> – Дни самоуправления — профессиональные пробы. – Проведение школьных событий и воспитывающих мероприятий. – Участие в деятельности

<i>1 этап — пропедевтический (5-7 классы)</i>	<i>2 этап — предпрофильный (8-9 классы)</i>	<i>3 этап — профильный (10-11 классы)</i>
	<p>щихся с профессиями, требующими педагогических компетенций с участием организаций — партнеров школ.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Участие в организации ключевых общешкольных и социально-значимых дел. – Воспитательные мероприятия социально-педагогической направленности в классе, группе 	<p>педагогического коллектива организации.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Волонтерский отряд. – Летний пришкольный лагерь
Социально-педагогическая общественная деятельность		
Взаимодействие с детским садом, клубом «Ветеран», со студентами ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, «Молодежным центром»		
<ul style="list-style-type: none"> – Деятельность в ячейке РДШ. – Разработка и реализация социально-педагогических проектов 	<ul style="list-style-type: none"> – Деятельность в волонтерском отряде. – Разработка и реализация социально-педагогических проектов 	<ul style="list-style-type: none"> – Организация деятельности волонтерского отряда. – Руководство социально-педагогическими проектами: «Я в ответе...» (миссия — помочь дошкольникам социализироваться в социуме) «Навстречу детям» (миссия — помочь подросткам увидеть мир собственными глазами) «Дарим радость людям» (миссия — помочь пожилым людям раскрыть свой потенциал) Информационное шоу для тинэйджеров «Между нами» «Трудовой марафон»
Дополнительное образование (тематика программ определяется по запросу обучающихся и с учетом их личностных и профессиональных дефицитов)		
Экомир, Юный журналист, Юный огородник, Клуб «Ландшафтный дизайн», Школа актива «Мы — команда», «Фотоперспектива», Знатоки природы (биолаборатория)		
<p>Конструирование и робототехника (5-9 кл.), Компьютерный мир (5-9 кл.), Танцевальный кружок «Карусель» (5-7 кл.), Мастерская рукоделия (5-9 кл.), Клуб «Селяне» (5,6,9 кл.), Юные железнодорожники (6-9 кл.), Вокал (5-8 кл.)</p>	<p>Дистантные программы по запросу школьников, освоение программ при тьюторском сопровождении</p>	

<i>1 этап — пропедевтический (5-7 классы)</i>	<i>2 этап — предпрофильный (8-9 классы)</i>	<i>3 этап — профильный (10-11 классы)</i>
Проектная и исследовательская деятельность. Обучающиеся выбирают темы для разработки с учетом образовательных и профессиональных интересов и планов при изучении как общеобразовательных дисциплин, так и психолого-педагогических курсов. Это могут быть индивидуальные и групповые проекты по разработке школьных проблем обучения и воспитания, проведению конкретных мероприятий, дел, учебных занятий, созданию детских объединений и др.		

Предложенный вариант ДПП пронизывает все сферы деятельности школьников, чтобы выявить педагогически одаренных детей и развить у них необходимые для успешной профессиональной деятельности качества. С 2004 года в этой образовательной организации осуществляется педагогическое сопровождение развития таких учеников, проектирование их индивидуальной образовательной деятельности. Вероятно, поэтому 70 % учителей школы — ее выпускники, в образовательной организации нет дефицита педагогических кадров. С 2015 года работают педагоги, совмещающие основную должность с тьюторской деятельностью.

Выстроить систему ДПП в образовательной организации, влияющую на развитие ее воспитательной системы, могут организаторы и педагоги, которые должны быть подготовлены к этой деятельности, поэтому **подготовленность педагогического коллектива к решению задач ДПП, формирование коллектива единомышленников в этом вопросе** — важнейшее условие развития воспитательной системы организации.

Подготовка педагогов может быть массовой, когда в этот процесс включаются все члены коллектива, и дифференцированной, которая предусматривается обучение педагогов решению конкретных задач.

Массовая (коллективная) подготовка педагогов нацелена на решение следующих общих задач:

- формирование у членов педагогического коллектива положительного, заинтересованного отношения к допрофессиональной педагогической подготовке школьников;
- понимание педагогами основных целевых ориентиров ДПП, значимости этого этапа в системе непрерывного педагогического образования;

- осознание педагогами организации своей роли, позиции и ответственности в решении задач ДПП;
- освоение членами педагогического коллектива современных и перспективных идей, концепций образования, воспитания и обучения, которые должны реализоваться в образовательной организации, где решаются проблемы будущего педагогического образования;
- формирование атмосферы профессионального творчества и сотрудничества в проектировании и реализации программ ДПП.

Дифференцированная подготовка педагогов нацелена на решение специфических задач ДПП учителями, психологами и другими специалистами и предусматривает обучение следующих групп:

- организаторов ДПП школьников в организации (команды, проблемной группы, рабочей группы);
- педагогов, ведущих психолого-педагогические дисциплины;
- классных руководителей психолого-педагогических классов;
- кураторов ППК или группы;
- учителей общеобразовательных дисциплин;
- педагогов, сопровождающих школьников в период социально-педагогической практики (учителей, классных руководителей младших классов, воспитателей детского сада, руководителей детских объединений и др.).

Особенно важно обратить внимание на целенаправленную подготовку организаторов ДПП в образовательной организации. Как правило, это 3-5 человек, которые проходят курсы повышения квалификации, систематически участвуют в научно-методических мероприятиях федерального, регионального и муниципального уровня, организуют обсуждение и решение вопросов ДПП в образовательной организации. Они, как правило, входят в состав научно-методических региональных и муниципальных служб, объединений по этой проблеме.

Сегодня в регионах при поддержке вузов создаются сообщества организаторов ДПП, действуют тематические семинары по запросу образовательных организаций, при этом педагоги орга-

низаций представляют методические материалы, стимулируя коллег к поиску, проявлению инициативы и, соответственно, росту профессионализма. Например, в Ярославском государственном педагогическом университете имени К. Д. Ушинского создан Центр допрофессиональной подготовки «Гимназия К. Д. Ушинского» (руководитель А. Н. Логинова), который организует работу Межрегионального методического объединения педагогов-кураторов психолого-педагогических классов «Мастер-класс К. Д. Ушинского». Центр взаимодействует с командами образовательных организаций и проводит образовательные и организационные мероприятия:

- встречи федерального вебинара «Эффективные практики ДППШ», в которых принимают участие более 600 педагогов из 54 регионов России;

- ежегодную Всероссийскую педагогическую мастерскую для педагогов-кураторов педагогических классов «Учитель будущего подрастает в школе» с участием представителей 42 регионов России и 25 вузов страны;

- межрегиональный Конкурс методических материалов в помощь организаторам ДППШ и др.

Преподаватели ЯГПУ проводят вебинары по запросу педагогов и организаторов ДПП с участием представителей организаций, которые представляют передовые практики решения проблем (см. Таблицу 15).

Специальная подготовка требуется педагогам, ведущим психолого-педагогические дисциплины. В ряде образовательных организаций приглашают специалистов из вузов и колледжей, но наиболее целесообразна подготовка своих работников, наиболее авторитетных и способных педагогов, которые, развиваясь в данном направлении, будут обогащать интеллектуальный ресурс педагогического коллектива. Организуются курсы, семинары на региональном и федеральном уровнях, имеется набор программ, помогающих при разработке своего варианта действий.

Необходимы подбор и подготовка учителей, которые ведут занятия в ППК и группах обучающихся, нацеленных на педагогическую профессию. Эти педагоги должны владеть не только

современными педагогическими средствами и технологиями, но и перспективными способами взаимодействиями с обучающимися. Важно, чтобы они давали школьникам образец гуманистических и демократических отношений с обучающимися, формировали опыт партнерского, тьюторского взаимодействия с учениками.

Особая поддержка школьникам оказывается в период социально-педагогической практики, когда их деятельность сопровождают классные руководители, учителя начальных классов, воспитатели групп продленного дня и др. Непосредственного руководителя практики важно обучить тому, как помогать школьникам в этот период, чтобы содействовать их успешному освоению социально-педагогической деятельности и взаимодействию с детьми.

Классный руководитель, где обучаются ученики, стремящиеся овладеть педагогической профессией, должен владеть способами развития детского коллектива, детского самоуправления, развития индивидуальности и субъектности обучающихся, чтобы решением этих педагогических проблем старшеклассники овладевали на собственном опыте.

Важно, чтобы педагогический коллектив образовательной организации разработал программу повышения профессионального мастерства в области допрофессиональной педагогической подготовки школьников на основе результатов диагностики дефицитов педагогов, их профессиональных замыслов и потребностей, уровня их подготовленности к решению поставленных задач и с учетом программы ДПП. Приведем пример плана профессионального развития педагогов Великосельской средней школы Ярославской области на учебный год, в котором обозначены следующие задачи:

- осознание педагогами необходимости организации ДПП на основе современных подходов;
- формирование у педагогов потребности критически переосмыслить имеющийся профессиональный опыт, определить и реализовать свой потенциал для профессионального роста и развития, перестройки сложившихся позиций и установок с учетом требований времени;

- освоение системы знаний об эффективных технологиях, способах и средствах ДПП школьников;
- формирование значимых профессионально-педагогических компетенций, позволяющих устанавливать субъект-субъектные, партнерские отношения со школьниками.

Содержание и формы обучения педагогов: курсы повышения квалификации, коллективные и групповые занятия, тренинги, дискуссии, мастер-классы, деловые, имитационные, организационно-деятельностные игры, выполнение практических заданий, решение, проигрывание проблемных ситуаций и другие активные методы обучения, где проявляются и формируются позиция, умения и навыки решения актуальных проблем.

Важнейшим условием развития воспитательной системы организации под влиянием ДПП является **осознание школьниками ответственности за организацию социально-педагогической деятельности в образовательной организации**. Такая ответственность может быть коллективной, если ППК или группа школьников отвечает за организацию дел или решение конкретных проблем, или индивидуальной, распределенной, если у старшеклассника есть дело, которое ему поручено. Тогда школьники занимают субъектную позицию, проявляют самостоятельность в принятии решений, активность и творческий подход. Мы многократно наблюдали, что это возможно, если администрация школы, педагоги доверяют школьникам и предоставляют им право самим решать конкретные проблемы, организовать дела, проводить мероприятия.

В связи с этим необходимым и эффективным средством ДПП школьников и воспитательной системы организации является развитие детского самоуправления, такой формы самодеятельности детей, когда они коллегиально принимают решения и обеспечивают их реализацию. Очень хорошо, если в психолого-педагогическом классе или группе будущие педагоги овладевают опытом самоуправленческой деятельности, формирования демократичных отношений, представляют для всех остальных обучающихся образец подлинного самоуправления, организаторской деятельности.

Таблица 16

План мероприятий по профессиональному развитию педагогов на период 2022/2023 уч. г.

№	Мероприятия	Участники	Сроки	Ответственные
1	Курсы повышения квалификации в ЯГПУ по программе «До-профессиональная педагогическая подготовка школьников в системе непрерывного педагогического образования»	Педагоги, работающие с группой ДППШ	Май — август 2022 г.	Заместитель директора
2	Организация деятельности методического объединения кураторов педагогических классов (групп)	Педагоги, работающие с группой ДППШ	В течение года	Заместитель директора
3	Коллективные и групповые занятия: 1. Тренинг для педагогов «Мы все сможем»: https://урок.рф/library/trening_dlya_pedagogov_vi_vse_smozhet_195819.html 2. Сплочение педагогического коллектива: https://videouroki.net/razrabotki/trieningh-splochienie-pedagoghichieskogho-kolliktiva.html 3. Тренинг для педагогов в День учителя: https://infourok.ru/trening-dlya-pedagogov-v-den-uchitelya-423542.html 4. Урок психотерапии с учителями школы: https://tak-to-ent.net/load/100-1-0-2615	Классные руководители	1 раз в четверть	Педагог-тьюторы. Куратор ДППШ
4	Дискуссия на тему «Учитель в современном мире»: https://nsportal.ru/shkola/dopolnitelnoe-obrazovanie/library/2012/09/03/diskussiya-uchitel-v-sovremennom-mire	Учителя и учащиеся 8-11 классов	Ноябрь 2022 г.	Куратор ДППШ

№	Мероприятия	Участники	Сроки	Ответственные
5	Тьюториалы: 1. «Создание модели тьюторского сопровождения педагогов для развития профессиональной компетентности и тесного сотрудничества»: https://www.maam.ru/detskijsad/sozдание-modeli-tyutorskogo-soprovozhdenija-pedagogov-dlja-razvitija-professionalnoi-kompetentnosti-i-tesnogo-sotrudnichestva.html 2. «Тьюторское сопровождение старшеклассников»	Педагоги, работающие с группой ДППШ	В течение года	Педагоги-тьюторы
6	Деловая игра «Педагогические приемы создания ситуации успеха»: https://infourok.ru/scenarij-delovoj-igry-dlya-pedagogov-pedagogicheskie-priemy-sozdaniya-situacii-uspeha-4163831.html	Классные руководители	Октябрь 2022 г.	Куратор ДППШ
7	Проведение семинаров по индивидуализации образовательного процесса с привлечением студентов ЯГПУ им. К. Д. Ушинского	Педагоги школы	2 раза в месяц	Администрация школы

Так, в ряде образовательных организаций, например, в Велюкосельской средней школе Ярославской области, подготовка и проведение детских оздоровительных лагерей переданы школьникам, участвующим в ДПП. Старшеклассники проводят коллективное целеполагание и планирование, обеспечивают активное участие, субъектную позицию младших школьников, организуя по всем правилам их отдых и оздоровление, приобретая бесценный опыт проектировочной и организаторской деятельности, формируя у себя и других субъектность и социальное лидерство.

Важнейшим механизмом развития любой педагогической системы является взаимодействие ее субъектов. Когда в образовательной организации создается психолого-педагогический класс или группа, это означает, что у администрации, педагогов возникают предпосылки для формирования коллектива единомышленников, школьников, которых привлекает педагогическая профессия. Они могут стать проводниками современных педагогических идей, нравственных ценностей в детском коллективе и в то же время внести «молодую кровь» в деятельность педагогического коллектива, если включить обучающихся психолого-педагогических классов и групп в процессы проектирования педагогического процесса, обсуждение актуальных проблем образования. Иначе говоря, **взаимодействие педагогического коллектива и школьников, участвующих в ДПП, на основе партнерства и сотрудничества** является важнейшим условием развития воспитательной системы организации.

Взаимодействие понимается как взаимосвязь субъектов в процессе совместной деятельности и общения, результатом которой являются взаимные изменения взаимодействующих сторон, что ценно не только для участников взаимодействия, но и для образовательной организации. Как известно, взаимодействие имеет следующую структуру: взаимопознание, взаимопонимание, взаимоотношения, взаимные действия, взаимовлияние, которую необходимо учитывать, целенаправленно развивая взаимодействие [Байбородова, 2022]. Важнейшее средство для этого — совместная деятельность и общение, которые в данном случае приобретают особые черты.

Взаимодействие педагогов и будущих педагогов, которое можно назвать профессионально-педагогическим, взаимовыгодно обеим сторонам. Для взрослых — это усиление ресурсов и расширение возможностей в решении профессиональных задач, для детей — приобретение опыта деятельности психолого-педагогической направленности и важнейшее средство, условие профессионального самоопределения, познания сущности, смыслов, ценностей, идей педагогической деятельности и развития универсальных педагогических компетентностей.

Основу взаимодействия педагогов и школьников, стремящихся к социально-педагогической деятельности, составляют общие цели, задачи, связанные с организацией образовательного процесса, воспитанием и обучением детей. Эти целевые ориентиры в той или иной мере присвоены субъектами взаимодействия: одни — уже выбрали профессию; другие — добровольно пришли в психолого-педагогический класс, объединение, группу психолого-педагогической или социально-педагогической направленности, имея свои профессиональные или образовательные интересы. Данное обстоятельство является серьезным основанием для объединения усилий при решении педагогических задач и организации образовательного процесса в учреждении.

Первым шагом на пути поиска общих педагогических смыслов и целевых ориентиров при организации совместной деятельности является проектирование программы допрофессиональной педагогической подготовки школьников, тем более эта проблема непосредственно затрагивает интересы школьников. Подробнее данный процесс представлен в пособии «Проектирование допрофессиональной педагогической подготовки школьников в образовательной организации» [Байбородова, 2022]. В результате такой деятельности взрослые и дети лучше познают и понимают друг друга, между ними формируются доброжелательные и деловые отношения, приобретается опыт совместных действий, в ходе которых педагоги и школьники обогащают и развивают друга.

На этапе проектирования ДПП в образовательной организации могут сформироваться постоянные и временные детско-взрослые сообщества, о которых шла речь в параграфе 2.1. Раз-

витие взаимодействия в таких объединениях существенно влияет на развитие воспитательной системы организации, стимулируя совместную деятельность не только на этапе разработки программы, но и на последующих этапах ее реализации, анализа результатов внедрения.

Взаимодействие педагогов и школьников, участвующих в ДПП, может осуществляться на всех направлениях деятельности образовательной организации, предусматривая коллективное целеполагание, планирование, анализ результатов, в процессе которых особенно эффективно совместное сотворчество, поиск, партнерство и диалог. Целесообразно совместное обсуждение педагогических проблем, затрагивающих интересы школьников, на педагогических советах, методических объединениях, в проблемных группах, когда взрослые и школьники принимают решения, разделяя ответственность за их реализацию. Такой опыт особенно важен для формирования соответствующей позиции у будущих педагогов, которые должны уметь взаимодействовать «на равных» с своими учениками.

Взаимодействие педагогического коллектива и школьников ППК или группы ДПП может осуществляться в разных формах: коллективных (расширенный педагогический совет с участием старшеклассников ППК), групповых (совместные советы дел, рабочие группы), индивидуальных (проектирование индивидуальной образовательной деятельности школьников, обсуждение перспектив, планов ребенка и др.).

Развитие взаимодействия субъектов ДПП, педагогов и школьников способствует рождению новых идей, расширению и обогащению внутренних и внешних связей, что является важным показателем и условием развития воспитательной системы образовательной организации. В предлагаемой концепции ДПП школьников [Байбородова, 2021] в качестве одной из идей обозначена и активно внедряется в практику педагогизация социальной и образовательной среды организации, реализация которой возможна, если **развиваются связи психолого-педагогических классов и групп с различными структурами, коллективами, объединениями, организациями, социальными и профессиональными партнерами.** Реализация данного

условия ДПП как фактора развития воспитательной системы образовательной организации возможна, если организаторы и субъекты изучают и используют ресурсы ближней и дальней среды.

При проектировании концепции и программы ДПП в образовательной организации предусматривается составление раздела по взаимодействию с профессиональными и социальными партнерами. Прежде всего, это педагогические вузы и колледжи, которые заинтересованы во взаимодействии с образовательными организациями и отборе лучших школьников для профессиональной подготовки. Сегодня многие вузы и колледжи являются организаторами ДПП в регионах, используют различные формы очного и заочного взаимодействия со школьниками. В этом случае образовательная организация может договариваться о распределении сфер деятельности, содержания и формах сотрудничества. Преподаватели профессиональных педагогических организаций являются научными консультантами, педагогами психолого-педагогических дисциплин, что особенно полезно на первых этапах реализации программы ДПП. Школьники могут участвовать в студенческих мероприятиях, олимпиадах, конкурсах, проводимых вузами и колледжами не только своего, но и других регионов. Безусловно, использование таких форм партнерства и сотрудничества способствует развитию не только ДПП, но и всей образовательной организации.

Целесообразно изучить возможности и других образовательных организаций: школ, учреждений дополнительного образования, общественных организаций, с которыми можно объединить усилия и различные кадровые, информационные, материальные ресурсы. В Таблице 17 приведем фрагмент программы ДПП школьников Ермаковской средней школы Рыбинского МР Ярославской области по организации взаимодействия с профессиональными и социальными партнерами.

Таблица 17

Взаимодействие субъектов в процессе допрофессиональной педагогической подготовки школьников

<i>Содержание совместной деятельности</i>	<i>Формы</i>	<i>Сроки</i>	<i>Ответственные</i>
<i>ЯГПУ им. К. Д. Ушинского</i>			
Повышение квалификации педагогов — участников ДППШ	Участие в работе вебинаров, конференций, курсовой подготовке	2022-2024 гг.	Куратор ДППШ, методист школы
Презентация опыта педагогов — участников ДППШ	Выступления на вебинарах, семинарах, конференциях, подготовка публикаций, участие в мастер-классах	2022-2024 гг.	Куратор ДППШ, педагоги — участники ДППШ
Расширение сферы деятельности учеников ППК, повышение мотивации на получение педагогических профессий	Участие обучающихся в слетах, конференциях, олимпиадах, профильных лагерях	2022-2024 гг.	Куратор ДППШ
<i>Рыбинская государственная авиационная технологическая академия</i>			
Профессиональное развитие педагогов	Участие в научно-практической конференции им. академика А. А. Ухтомского (секции «Педагогика и психология»)	Сентябрь, ежегодно	Заместитель директора
Развитие исследовательских навыков обучающихся ППК	Участие во Всероссийской научно-практической конференции «Открытие»	Январь — апрель, ежегодно	Педагоги — руководители работ
<i>ГОУ ДО ЯО «Ярославский инновационно-образовательный центр «Новая школа»</i>			
Развитие исследовательских навыков обучающихся ППК	Участие в конференции «Областные юношеские филологические чтения»	Январь — апрель, ежегодно	Педагоги — руководители работ
<i>ГПОАУ «Рыбинский профессионально-педагогический колледж»</i>			
Развитие исследовательских навыков обучающихся ППК	Участие в конференции «Открытие юных»	Февраль, ежегодно	Педагоги — руководители работ
Профорентация	Встречи со студентами колледжа, в том числе выпускниками школы	2022-2024 гг. (по согласованию)	Куратор ДППШ
Взаимодействие со студентами колледжа	Педагогическая практика выпускников школы, студентов колледжа, на базе МОУ «Ермаковская СОШ»	2022-2024 гг. (по согласованию)	Куратор ДППШ, заместитель директора по УВР

<i>Содержание совместной деятельности</i>	<i>Формы</i>	<i>Сроки</i>	<i>Ответственные</i>
<i>Образовательные организации Рыбинского МР</i>			
Развитие исследовательских навыков обучающихся ППК в области краеведения	Муниципальная краеведческая конференция им. Л. П. Бульдиной на базе МОУ «Болтинская СОШ»	Ноябрь, ежегодно	Педагогические руководители работ
Повышение профессионального мастерства	Участие в Школе молодых специалистов на базе МОУ «Болтинская СОШ»	Ноябрь, ежегодно	Заместитель директора по УВР
	Участие в конкурсе «Педагогический этюд» на базе МОУ «Болтинская СОШ»	Апрель, ежегодно	Заместитель директора по УВР
	Участие в конкурсе «Учитель года» на базе МОУ «Болтинская СОШ»	Первое полугодие года	Заместитель директора по УВР
<i>ЦТР МУК ДОД «Город мастеров»</i>			
Социально-педагогическая практика	Работа школьников волонтерами в летнем лагере	Июнь, ежегодно	Старшая волонтерская
<i>МАУ «Социальное агентство молодежи»</i>			
Обеспечение социальных практик в волонтерском движении	Встречи с учениками ППК, оформление волонтерской книжки, информирование об акциях, проведение акций	В течение года (по согласованию)	Куратор социального волонтерства
<i>МУК «Ермаковский центр досуга»</i>			
Обеспечение педагогических проб	Подготовка и проведение мероприятий, праздников для детей	В течение года (по согласованию)	Старшая волонтерская
<i>ДОУ Детский сад п. Ермаково</i>			
Профориентация, педагогические пробы	Помощь воспитателям в проведении занятий	В течение года (по согласованию)	Старшая волонтерская
<i>Волжская сельская администрация</i>			
Социальное волонтерство	Помощь социально нуждающимся людям	В течение года (по согласованию)	Старшая волонтерская

Данный пример подтверждает возможность найти немало союзников для решения проблем допрофессиональной педагогической подготовки школьников даже в условиях сельской образовательной организации.

Завершая данный раздел, отметим, что рассмотренные выше педагогические условия допрофессиональной педагогической подготовки школьников как фактора развития воспитательной системы образовательной организации подкрепляют друг друга. Многие используемые педагогические средства способствуют созданию сразу нескольких условий.

Также мы не ставили цели выделить и рассмотреть все педагогические условия. В частности, развитие взаимодействия педагогов и родителей, родителей и детей — важнейший фактор, условие и механизм развития ДПП школьников и, соответственно, воспитательной системы образовательной организации. Мы не остановились на данном вопросе, так как об этом шла речь в предыдущих разделах, кроме того, мы планируем посвятить обозначенной проблеме специальные публикации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Допрофессиональная педагогическая подготовка школьников — это многоаспектная проблема, которая затрагивает многие отрасли знания и решается при интеграции ресурсов различных образовательных организаций.

Данная монография посвящена рассмотрению этого явления на основе идей системного подхода, что позволило представить ДПП школьников как самостоятельную систему, включающую комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, и как подсистему, компонент более общей системы — воспитательной системы образовательной организации.

Научная новизна монографии состоит также в попытке обосновать взаимозависимость развития двух процессов: допрофессиональной педагогической подготовки и воспитательной системы образовательной организации на основе их интеграции, что приводит к приобретению каждым процессом новых качественных характеристик и позволяет субъектам образовательных отношений достичь более высоких результатов.

Авторы не претендуют на полное раскрытие обозначенной проблемы и выделили те ее разделы и вопросы, которые имеют не только научное, но и практическое значение. Организаторам ДПП будут полезны предложенные в монографии конкретные идеи, педагогические условия и средства повышения влияния ДПП на развитие воспитательной системы образовательной организации. Системный взгляд на допрофессиональную подготовку школьников поможет организаторам ДПП выявить новые ресурсы для совершенствования образовательного процесса.

Отметим также, что перспективными для дальнейшего изучения проблемы, заявленной в данной монографии, являются следующие вопросы: анализ влияния воспитательной системы на развитие допрофессиональной педагогической подготовки, определение динамики развития воспитательной системы организации в зависимости от модели ДПП школьников. Также целесообразно специальное исследование организационно-педагогических и педагогических условий повышения качества допрофессиональной педагогической подготовки школьников и в целом развития воспитательной системы образовательной организации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ансимова Н. П. Системогенез педагогической деятельности как методология обеспечения преемственности результатов различных уровней подготовки педагога / Н. П. Ансимова, И. Ю. Тарханова // Педагогика. 2021. Т. 85. № 5. С. 97-104.

2. Артемьева Л. Н. Особенности допрофессиональной педагогической подготовки школьников на базе организаций высшего образования / Л. Н. Артемьева, Н. А. Мухамедьярова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27. № 4. С. 292-298.

3. Артемьева Л. Н. Психолого-педагогическая олимпиада как средство допрофессиональной подготовки школьников / Л. Н. Артемьева, Ю. В. Яковлева // Педагогика и психология современного образования теория и практика : материалы научно-практической конференции, Ярославль, 01-30 июня 2022 года. Ярославль : Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2022. С. 137-145.

4. Афанасьев В. Г. Моделирование как метод исследования социальных систем // Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник 1982. Москва : Наука, 1982. С. 26-46.

5. Байбородова Л. В. Воспитание старшеклассников в процессе допрофессиональной педагогической подготовки // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022а. № 1 (164). С. 33-39.

6. Байбородова Л. В. Воспитательная деятельность : учебник / Л. В. Байбородова, М. И. Рожков. Москва : КНОРУС, 2022б. 402 с.

7. Байбородова Л. В. Концепция и модели допрофессиональной педагогической подготовки школьников : монография / Л. В. Байбородова, В. В. Белкина. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021. 282 с.

8. Байбородова Л. В. Проектирование допрофессиональной педагогической подготовки школьников : учеб. пособие. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2022в. 167 с. (От школьника до учителя...)

9. Байбородова Л. В. Психолого-педагогический класс в воспитательной системе образовательной организации // Известия

Волгоградского государственного педагогического университета. 2022г. № 4 (167). С. 17-22.

10. Байбородова Л. В. Психолого-педагогическое сопровождение детей в системе дополнительного образования : учебное пособие / Л. В. Байбородова, В. В. Белкина, И. Г. Харисова ; под ред. Л. В. Байбородовой, А. В. Золотаревой. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2014а. 416 с.

11. Байбородова Л. В. Технологии педагогической деятельности. 3 часть : Проектирование и программирование : учебное пособие / Л. В. Байбородова ; под ред. Л. В. Байбородовой. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2013. 303 с.

12. Байбородова Л. В. Ценностно-смысловые основы воспитательной деятельности : учебник / Л. В. Байбородова, М. И. Рожков. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. 367 с.

13. Байбородова Л. В. Индивидуализация образовательного процесса в школе : монография. Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2011. 281 с.

14. Байбородова Л. В. Концептуальные основы подготовки кадров для сферы дополнительного образования детей в системе высшего и дополнительного профессионального образования // Концепция и модели подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров для сферы дополнительного образования детей : коллективная монография / под науч. ред. А. В. Золотаревой. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2014б. С. 108-186.

15. Байбородова Л. В. Формы взаимодействия педагогов, учащихся и родителей. Ярославль : ЯГПИ, 1992. 39 с.

16. Барышников Е. Н. О воспитании и воспитательных системах / Е. Н. Барышников, И. А. Колесникова. Санкт-Петербург : СПбАППО, 1996. 122 с.

17. Барышников Е. Н. Становление воспитательной системы образовательного учреждения. Санкт-Петербург : СПбАППО, 2005. 242 с.

18. Белкина В. В. Анализ зарубежного опыта допрофессиональной подготовки педагогических кадров / В. В. Белкина, Ю. А. Иванова // Ценностно-смысловые основания воспитания свободного человека : сборник статей Международной научно-

практической конференции, посвященной 75-летию М. И. Рожкова, Ярославль, 09-10 сентября 2021 года. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021. С. 143-146.

19. Белова Т. В. Педагогическая поддержка начинающего учителя в период профессиональной адаптации // Вестник Сургутского государственного педагогического ун-та. 2018. № 1 (52). С. 128-132.

20. Беляева О. А. Профориентационный конструктор как инструмент психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся // Ярославский психологический вестник. 2021. № 1 (49). С. 66-69.

21. Бермус А. Г. Компетентностно-ориентированная стратегия развития профильных педагогических классов в муниципальном образовательном пространстве // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2019. № 2. С. 16-26.

22. Берталанфи Л. Общая теория систем критический обзор // Исследования по общей теории систем / общ. редакция В. Н. Садовского и Э. Г. Юдина. Москва : Прогресс, 1969. С. 23-82.

23. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. Москва : Наука, 1973. 270 с.

24. Бодалев А. А. О потребности и способности личности к саморазвитию // Социально-психологические проблемы личности и коллектива. Вопросы психологической службы, общения и руководства : сб. науч. трудов / отв. ред. О. Г. Кукосян. Краснодар : Кубанский гос. ун-т, 1987. С. 5-14.

25. Борытко Н. М. Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. Волгоград, 2001. 42 с.

26. Бугакова Е. В. Из педагогического класса в педагогическую профессию / Е. В. Бугакова, А. В. Москвина // Кант . 2018. № 1 (26). С. 30-35.

27. Бурлакова Т. В. Индивидуализация как основа подготовки будущего учителя (из опыта работы) // Наука и школа. 2007. № 1. С. 64-66.

28. Буторина И. А. Формирование профессиональных компетенций студентов-выпускников педагогических классов в проектной деятельности // Педагогические классы: опыт и перспективы : материалы III Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 5 ноября 2019 г. Минск : БГПУ, 2019. С. 13-17.

29. Бушкова Ю. А. Мониторинг деятельности педагогического класса и педагогической группы: учеб.-метод. пособие / авт.-сост. Ю. А. Бушкова ; под ред. Л. В. Байбородовой. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. 251 с.

30. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. Москва : Педагогика, 1991. 480 с.

31. Гаврилова О. М. Инновационные формы педагогического сопровождения старшеклассников к выбору педагогической профессии в системе «Школа-Университет» / О. М. Гаврилова, Н. П. Безрукова // Казанский педагогический журнал. 2016. № 2-1 (115). С. 99-103.

32. Гарант : информационно-правовой портал : сайт. Москва. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70435556/> (дата обращения: 05.12.2022).

33. Гарант : информационно-правовой портал : сайт. Москва. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413 (с изменениями и дополнениями). URL: <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be1..> (дата обращения 05.12.2022).

34. Грачев К. Ю. Педагогический класс в системе непрерывного педагогического образования: концептуальные основы и содержание курса «Педагогический старт // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 3 (136). С. 11-15.

35. Гущина Т. И. Сетевой педагогический класс как форма профессиональной ориентации старшеклассников / Т. И. Гущина, Л. Н. Макарова // Вестник ТГУ, 2018. № 4 (174). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/setevoj-pedagogicheskiyklass-kak-forma-professionalnoy-orientatsii-starsheklassnikov> (дата обращения: 01.12.2022).

36. Данилова Л. Н. История непрерывного педагогического образования в России (конец XIX — начало XX века) // Ученые записки ЗабГУ. Серия: Педагогические науки. 2017. Т. 12. № 5. С. 134-142.

37. Диких Э. Р. Деятельность педагогических классов: опыт Омского государственного педагогического университета / Э. Р. Диких, Е. В. Чухина // Гуманитарные исследования. 2019. № 3 (24). С. 139-142.

38. Диких Э. Р. Допрофессиональная педагогическая подготовка старшеклассников: современный взгляд на проблему / Э. Р. Диких, О. И. Березкина // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2021а. № 5. С. 2950.

39. Диких Э. Р. Ориентация школьников на педагогическую профессию в дополнительном образовании детей // Горизонты образования : материалы II Международной научно-практической конференции, Омск, 22-23 апреля 2021 года. Омск : ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», 2021б. С. 215-217.

40. Допрофессиональная педагогическая подготовка школьников: опыт и традиции : коллективная монография / под науч. ред. Л. В. Байбородовой, А. М. Ходырева, А. П. Чернявской. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021. 339 с. (От школьника до учителя...)

41. Зайцева О. В. Непрерывное образование: основные понятия и определения // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. № 7. С. 106-109.

42. Зеер Э. Ф. Профориентология. Теория и практика : учеб. пособие для высшей школы / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Н. О. Садовникова. Екатеринбург, 2004. 192 с.

43. Золотарева А. В. Обеспечение непрерывности и преемственности в подготовке и профессиональном развитии педагогических кадров // Непрерывное образование. 2020. № 1 (31). С. 44-49.

44. Иванов И. П. Звено в бесконечной цепи. Рязань : РО РФК, 1994. 122 с.

45. Иванова О. Г. Ранняя профориентация в системе взаимодействия «детский сад-техникум» / О. Г. Иванова, И. А. Килина,

Н. Т. Рылова, В. В. Сметанникова // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. № 1. С. 89-94.

46. Ильин В. С. Целостный подход к трактовке органического единства учебного и воспитательного процессов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 10 (74). 2012. С. 4-9.

47. Караковский В. А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем / В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова. Москва : Новая школа, 1996. 160 с.

48. Классному руководителю о воспитательной системе класса / под ред. Е. Н. Степанова. Москва : Центр «Педагогический поиск», 2000. 160 с.

49. Конаржевский Ю. А. Внутришкольный менеджмент. Псков : ПОИПКРО, 1993. 134 с.

50. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года. Утверждена решением правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 года № 1688-р. URL: <http://static.government.ru/media/acts/files/1202207010040.pdf> (дата обращения: 07.12.2022).

51. Корепанова Н. В. Педагогический класс в российской школе как форма профильного образования / Н. В. Корепанова, Е. А. Стародубова // Межкультурные исследования: образование и наука. 2021. Вып. 6. С. 100.

52. Король А. И. Допрофессиональная подготовка школьников // Профессиональное образование. 2018. № 2 (32). С. 38-42.

53. Кувырталова М. А. Формирование профессионально-образовательной траектории у обучающихся педагогических классов в контексте отечественных традиций и инновационных подходов к подготовке педагогических кадров / М. А. Кувырталова, Т. М. Пономарева, Н. В. Савельева // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 4. С. 61.

54. Кузьмин В. П. Принцип системности в теории и методологии К. Маркса. 3-е изд., доп. Москва : Политиздат, 1986. 399 с.

55. Кузьмина И. Л. Допрофессиональная и профессиональная подготовка школьников на базе учреждений профессиональ-

но-технического образования / И. Л. Кузьмина, С. И. Клишанец // Профессиональное образование. 2016. № 2 (24). С. 19-25.

56. Курапова Т. Ю. Психологические факторы успешности обучения школьников // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2011. № 5. С. 223-225.

57. Ларина Е. Н. Психологические условия формирования способности к саморазвитию у старших подростков : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2007. 24 с.

58. Логинова А. Н. Педагогизация актуальных социальных практик как современный инструмент допрофессиональной педагогической подготовки // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 6. С. 287-289.

59. Лучинина А. О. Организация допрофессиональной педагогической подготовки школьников // Вестник ВятГУ. 2008. № 3. С. 162-165.

60. Макаренко А. С. Сочинения в 7 т. 2-е изд. Москва : Изд-во Академии педагогических наук, 1958. Т. 5. 558 с.

61. Макарова Н. С. Трансформация дидактики высшей школы : учебное пособие. Москва : Флинта, 2012. 180 с.

62. Мандаева А. Е. Самоопределение личности в процессе формирования психолого-педагогической ориентации студентов на педагогическую профессию // Условия социально-экономического развития общества: история и современность : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Кингисепп, 26 апреля 2019 года. Кингисепп, 2019. С. 153-156.

63. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития. Москва : Академия, 2004. 250 с.

64. Митросенко С. В. Педагогический класс: новое прочтение традиционной формы ориентации на выбор педагогической профессии // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51/3. С. 204-211.

65. Митяшов П. В. Педагогический класс как модель профессиональной ориентации и допрофессиональной подготовки старшеклассников // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 8 (161). С. 39-43.

66. Мониторинг допрофессиональной педагогической подготовки школьников : учебно-методическое пособие / Л. В. Байбородова, О. А. Беляева, Ю. А. Бушкова, А. П. Чернявская, М. А. Юферова. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021. 167 с. (От школьника до учителя...)

67. Муравьева Г. Е. Основы теории проектирования образовательного процесса в школе // Школа будущего. 2009. № 1. С. 51-58.

68. Мухамедова Э. В. Профессионально-педагогическая ориентация старших школьников в Российской Федерации и Соединенных Штатах Америки (сравнит.-сопоставит. анализ) : автореф. дис. ... канд. пед. Наук. Пятигорск, 2005. 19 с.

69. Мухина Т. Г. Психолого-педагогическое сопровождение профильного обучения: практико-ориентированная образовательная технология : учеб. пособие для вузов / Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т. Нижний Новгород : ННГАСУ, 2015. 221 с.

70. Непрерывное педагогическое образование: результаты работы кафедр института педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского : коллективная монография / под науч. ред. Л. В. Байбородовой, Т. Н. Гушиной, А. М. Ходырева. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. 276 с.

71. Новикова Л. И. Педагогика воспитания. Избранные педагогические труды / под ред. Н. Л. Селивановой, А. В. Мудрика ; сост. Е. И. Соколова. Москва : ООО «ПЕР СЭ», 2010. 335 с.

72. Огороднова А. Е. Дополнительное образование в современной системе образования Российской Федерации. URL: <https://www.scienceforum.ru/2016/1515/25579> (дата обращения: 06.12.2022).

73. Организация деятельности психолого-педагогических классов / под ред. Е. Н. Леоновой. Москва : МосПечать, 2021а. 210 с.

74. Организация деятельности психолого-педагогических классов : учебно-методическое пособие. Москва : Академия Министерства просвещения России, 2021б. 392 с.

75. Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартиза-

ция деятельности тьютора : материалы Всероссийского научно-методического семинара «Стандарты деятельности тьютора : теория и практика», Москва, 18-19 мая 2009 г. / науч. ред. Т. М. Ковалева ; отв. ред. А. А. Теров, М. Ю. Чередилина. 2-е изд. Москва : АПКИППРО, 2011. 208 с.

76. Папуткова Г. А. Психолого-педагогические классы как этап профессионального становления будущего учителя / Г. А. Папуткова, И. В. Головина, Т. Ю. Медведева // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2021. № 4 (58). С. 44-47.

77. Педагогика дополнительного образования. Психолого-педагогическое сопровождение детей : учебник / Л. В. Байбородова, А. В. Золотарева, Л. Н. Серебренников и др. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Юрайт, 2020. 172 с.

78. Педагогика : учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред. А. П. Тряпицыной. Санкт-Петербург : Питер, 2014. 304 с.

79. Перекальский С. А. Теоретические и практические аспекты использования проектной деятельности в подготовке учащихся профильных педагогических классов к инновационной деятельности // Педагогическое образование и наука. 2019. № 3. С. 54-59.

80. Персонифицированная система воспитания: теоретические и методические основы проектирования и создания / под ред. Е. Н. Степанова, Т. П. Симаковой. Москва : АСОУ, 2020. 131 с.

81. Петрова А. А. Профессиональная мотивация при выборе будущей профессии студентов-первокурсников педагогического вуза // Европейский форум молодых исследователей : сборник статей, Петрозаводск, 22 октября 2019 года. Петрозаводск, 2019. С. 55-58.

82. Питухин Е. А. Анализ межрегиональной мобильности выпускников школ при поступлении в высшие учебные заведения / Е. А. Питухин, А. А. Семенов // Университетское управление. 2011. № 3. С. 82-89.

83. Проекты допрофессиональной педагогической подготовки школьников в образовательных организациях : сборник науч-

но-методических материалов / под науч. ред. Л. В. Байбородовой. Ярославль : РИО ЯГПУ , 2022. 185 с. (От школьника до учителя...)

84. Психологическая теория коллектива / под ред. А. В. Петровского. Москва : Педагогика, 1979. 240 с.

85. Реан А. А. Человек как субъект воспитания // Стратегия воспитания в образовательной системе России / под ред. И. А. Зимней. Изд. 2-е, доп. и перераб. Москва : Издательский сервис, 2004. С. 319-331.

86. Ревякина В. И. Теория и практика допрофессиональной подготовки старшеклассников к педагогической деятельности : дис... д. п. н. Барнаул, 2002. 361 с.

87. Рожков М. И. Концепция экзистенциальной педагогики // Ярославский педагогический вестник. 2002. № 4 (33). С. 73-77.

88. Садовский В. Н. Системный подход и общая теория систем: статус, основные проблемы и перспективы развития // Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник 1979 / редкол.: Д. М. Гвишиани и др. Москва : Наука, 1980. С. 29-54.

89. Саркисян С. А. Прогнозирование развития больших систем / С. А. Саркисян, Л. В. Голованов. Москва : Статистика, 1975. 192 с.

90. Сергеева А. А. Пути повышения мотивации к будущей профессиональной деятельности в процессе обучения в педагогическом классе // Международный научно-исследовательский журнал. 2022. № 8 (122). 142-147 с.

91. Сериков В. В. К построению целостного образа педагогической реальности // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2016. Т. 2. № 1. С. 201-215.

92. Сериков В. В. Проблема целостности образовательных систем // Известия Волгоградского государственного педагогического ун-та. 2017. № 3 (116). С. 14-20.

93. Сидоренко С. А. Об истории и современном состоянии допрофессиональной педагогической подготовки в России. Царскосельские чтения : материалы Международной научной кон-

ференции. Санкт-Петербург : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2018. 302 с.

94. Скалкова Я. и коллектив. Методология и методы педагогического исследования / перевод с чешск. Москва : Педагогика, 1989. 224 с.

95. Скударева Г. Н. Допрофессионально-педагогическая компетентность старшеклассника: понятийно-сущностный анализ // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2021. № 1. С. 23-29.

96. Слепенкова Е. А. Становление и развитие педагогической научно-исследовательской деятельности будущего учителя отечественной школы в XX веке. Нижний Новгород : НГПУ, 2008. 248 с.

97. Современные тренды непрерывного образования: методология и практика становления лицейских классов в пространстве университета : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (г. Ульяновск, 25-26 сентября 2019 года) / под общ. ред. М. И. Лукьяновой, С. В. Данилова, В. А. Основиной. Чебоксары, 2019. 284 с.

98. Степанов Е. Н. Составление рабочей программы воспитания учащихся и календарного плана воспитательной работы. Методические советы / Е. Н. Степанов, Е. И. Баранова. Псков : ПОИПКРО, 2020. 106 с.

99. Степанов Е. Н. Педагогу о воспитательной системе школы и класса. Москва : ТЦ Сфера, 2004. 224 с.

100. Степанов Е. Н. Теория и технология моделирования воспитательной системы образовательного учреждения : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ярославль, 1999. 38 с.

101. Тарханова И. Ю. Единое образовательное пространство подготовки педагогических кадров: ценностно-смысловой подход // Стратегические ориентиры развития Центральной Азии: история, тренды и перспективы : сборник научных статей международного научно-образовательного форума, Екатеринбург, 23-25 ноября 2021 года / Уральский государственный педагогический университет. Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2021. С. 172-176.

102. Тюстина Г. Г. Педагогический класс в вузе как форма организации профессиональной ориентации обучающихся старших классов / Г. Г. Тюстина, Е. А. Бауэр // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 10. С. 103-105.

103. Успенский В. Б. Допрофессиональная педагогическая подготовка школьников: сущность, методические рекомендации. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 1998. 23 с.

104. Успенский В. Б. Теоретические и методические основы допрофессиональной педагогической подготовки школьников : дис. ... д-ра пед. наук. в форме научного доклада. Ярославль, 1999. 70 с.

105. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. Т. 5. Москва : Педагогика, 1990. 526 с.

106. Федоров А. М. Развитие культуры личности будущего учителя на допрофессиональном этапе педагогического образования : автореф. дис. ... к. п. н. Санкт-Петербург, 1994. 17 с.

107. Федяева Л. В. Подготовка будущих учителей к педагогической профессии // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2016. № 2 (11). С. 123-125.

108. Харисова И. Г. Ценностно-смысловая модель формирования преемственных результатов подготовки педагога // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27. № 4. С. 257-265.

109. Хорошенина Т. П. Особенности социально-профессионального самоопределения выпускников педагогических классов / Т. П. Хорошенина, О. В. Геранина // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова . 2009. № 1. С. 275.

110. Ценности педагогического образования: история и современное состояние : коллективная монография / Л. Н. Данилова, Т. В. Ледовская, Д. С. Молоков и др. Ярославль : Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2020. 175 с.

111. Черникова Т. В. Профориентационная поддержка самоопределения старшеклассников : учеб.-метод. пособие. Москва : АртПресс, 2001. 522 с.

112.Чернявская А. П. Допрофессиональная педагогическая школьников в современных условиях подготовки / А. П. Чернявская, Л. В. Байбородова, И. В. Головина // Известия Волгоградского педагогического государственного университета. 2021а. № 6 (159). С. 4-10.

113.Чернявская А. П. Обобщение опыта допрофессиональной педагогической подготовки школьников / А. П. Чернявская, Л. Н. Артемьева, Н. А. Мухамедьярова // Евразийский образовательный диалог : материалы Международного форума, Ярославль, 26-27 апреля 2021 года. Ярославль : ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2021б. С. 529-534.

114.Чернявская А. П. Роль педагога-наставника в адаптации молодого учителя / А. П. Чернявская, Л. Н. Данилова // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 4 (109). С. 62-70.

115.Чернявская А. П. Школьное сообщество как основа развития готовности старшеклассников к выбору педагогических профессий // Педагогика и психология современного образования теория и практика : материалы научно-практической конференции, Ярославль, 01-30 июня 2022 года. Ярославль : Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2022. С. 155-162.

116.Чернявская А. П. Психологические предпосылки развития профессиональной зрелости старшеклассников // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 3. С. 166-169.

117.Шальнова О. Н. Организация допрофессиональной педагогической подготовки школьников в условиях сетевого взаимодействия / О. Н. Шальнова, М. Ю. Виноградова, С. Г. Скоробогатова ; под ред. Л. В. Байбородовой. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. 163 с.

118.Шамигулова О. А. Организация психолого-педагогических классов как ресурс личностного развития и ранней профилизации обучающихся // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2022. № 6. С. 58-71.

119.Шендрик И. Г. Образование профессионала в условиях инновационного развития // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2012. № 1. С. 56-60.

120. Школа как воспитательная система / под ред. А. В. Гаврилина. Москва : РНМУ «ВСШ», 1992. 62 с.

121. Шленев А. К. Педагогический класс как субъект воспитательной системы школы : дис. ... к. п. н. Ярославль, 2000. 220 с.

122. Шустова И. Ю. Фактор детско-взрослой общности в воспитании и развитии субъектности юношества : дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 2009. 424 с.

123. Щукина М. А. Психология саморазвития личности: субъектный подход : дис. ... д-ра психол. наук. Санкт-Петербург, 2015. 355 с.

124. Якимов О. Г. Педагогические классы как социокультурный и социально-экономический феномен в историческом аспекте // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. 2020. № 2 (107). С. 235-240.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Критерии и показатели эффективности допрофессиональной педагогической подготовки школьников

(Разработаны коллективом авторов: Л. В. Байбородовой,
А. П. Чернявской, О. В. Тихомировой, Л. Н. Артемьевой,
Е. Б. Кириченко, Н. А. Мухамедьяровой, Ю. Н. Толмачевой,
Ю. В. Яковлевой)

Группа показателей	Показатели
Направление 1. Мониторинг результативности ДППШ	
<i>Критерий 1.1. Наличие положительной динамики в формировании универсальных педагогических компетенций (УПК) у обучающихся по программам ДППШ</i>	
1.1.1. Владение знаниями в области педагогической деятельности (когнитивный критерий)	Знает нормативно-правовую, этическую и практическую составляющие педагогической деятельности, обеспечивающие субъектную позицию участников образовательных отношений
	Знает организационную составляющую педагогической деятельности, обеспечивающую продуктивное взаимодействие участников образовательных отношений
	Знает рефлексивно-аналитическую составляющую педагогической деятельности, обеспечивающую развивающий характер профессиональных действий
1.1.2. Владение мотивацией педагогической деятельности (личностный критерий)	Обладает мотивацией на самореализацию в педагогической профессии
	Обладает мотивацией на уважение и принятие особенностей участников образовательных отношений
	Обладает мотивацией на развитие значимых для педагогической профессии качеств
1.1.3 Владение опытом практической деятельности (практический деятельностный критерий)	Имеет опыт организации развивающих воспитательных событий
1.1.4. Готовность к профессиональному самоопределению	Обучающиеся понимают особенности труда педагога
	Обучающиеся умеют собирать и анализировать информацию о путях получения профессионального образования и построения карьеры в психолого-педагогических профессиях
	Обучающиеся обладают знаниями и умениями в сфере планирования профессионального пути
	Обучающиеся демонстрируют положительное эмоциональное отношение к педагогическим и психолого-педагогическим профессиям

Группа показателей	Показатели
	Обучающиеся осуществляют осознанное совершение выбора профессии педагога по результатам ДППШ
<i>Критерий 1.2. Наличие положительной динамики профессиональной компетентности педагогов в ДППШ</i>	
1.2.1. Обладание знаниями в области педагогической деятельности в условиях ДППШ (когнитивный критерий)	Обладает знаниями (пониманием) концепции и стратегии развития допрофессионального образования
	Обладает необходимыми для реализации допрофессионального образования психологическими знаниями
1.2.2. Обладание необходимыми для ДППШ профессиональными умениями (практический, деятельностный критерий)	Обладает технологическими умениями проектирования и реализации учебного процесса ДППШ на основе субъект-ориентированного подхода
	Обладает методическими умениями организации учебного процесса на основе подходов и принципов допрофессиональной педагогической подготовки, во всех видах учебной деятельности реализует принцип индивидуализации
	Обладает коммуникативными умениями по организации взаимодействия с участниками образовательных отношений ДППШ на основе сотрудничества и взаимопомощи
	Обладает рефлексивными умениями, организует рефлексивные практики обучающихся
1.2.3. Обладание личностными качествами педагога ДППШ (личностный критерий)	Обладает психологическими позициями, позволяющими в полной мере реализовать ценностно-смысловые основы и концептуальные идеи допрофессиональной педагогической подготовки
	Обладает профессионально-личностными качествами педагога-тьютора, реализует тьюторскую позицию педагога, стимулирует внутреннюю мотивацию обучающихся
	Имеет опыт включения участников образовательных отношений в деятельность на основе сотрудничества
	Имеет опыт проектирования маршрута индивидуального развития в педагогической профессии
<i>Критерий 1.3. Наличие положительной динамики во взаимодействии субъектов образовательных отношений</i>	
1.3.1. Взаимопознание	Изучение запросов партнеров при взаимодействии
	Учет мнения партнеров при решении проблем
1.3.2. Взаимопонимание	Комфортность во взаимодействии
	Инициатива в установлении контактов
1.3.3	Выбор партнеров для неформального общения
	Выбор партнера для решения проблем
	Выбор партнера для совместной деятельности
1.3.4. Взаимные действия	Добровольность участия в совместной деятельности

Группа показателей	Показатели
	Участие в проектировании ДПП
	Инициатива в проведении совместных дел
1.3.5. Взаимное влияние	Изменение позиции во взаимодействии
	Изменение отношений между субъектами
	Изменение отношения к ДПП
Направление 2. Мониторинг реализации в образовательном процессе допрофессиональной педагогической подготовки школьников ценностно-смысловых ориентиров и концептуальных основ непрерывного педагогического образования	
<i>Критерий 2.1. Преэмественность и перспективность ДППШ</i>	
2.1.1. Преэмественность программ педагогической подготовки на разных ступенях образования (школа, колледж, вуз)	<p>Планируемые результаты освоения программ ДПП являются характеристиками универсальных педагогических компетенций на соответствующем уровне образования</p> <p>В программах ДПП на разных ступенях образования согласуются ценностно-смысловые ориентиры, принципы организации, педагогические средства, способствующие развитию субъектности</p>
2.1.2. Взаимодействие между школой и профессиональными образовательными организациями (СПО, ВО)	<p>Заклучены договоры взаимодействия, <i>соглашения о сотрудничестве</i> в реализации ДППШ</p> <p>Разработка программ осуществляется совместно с представителями СПО, ВО</p> <p>Представители ВУЗа участвуют в экспертизе программ ДППШ</p> <p>К проведению совместных мероприятий привлекаются студенты</p> <p>Обучающиеся по ДППШ участвуют в совместных мероприятиях с педагогическим колледжем и ВУЗом</p>
2.1.3. Перспективность педагогической подготовки	<p>Педагоги регулярно участвуют в аналитической в аналитической деятельности по оценке эффективности ДППШ</p> <p>Цели ДППШ актуализируются в соответствии с потребностями всех субъектов образования</p> <p>Для профессионального развития педагогов используются ресурсы ВУЗа (обучение в магистратуре, аспирантуре, стажировки, КПК, ДПП и др.)</p> <p>Педагогический коллектив включается в научно-исследовательскую деятельность (организация научных мероприятий, публикационная активность, проведение научных исследований и др.)</p> <p>В программах ДППШ учитываются актуальные направления развития региона, стратегий развития образования</p>
<i>Критерий 2.2. Обеспеченность педагогизации социальной среды</i>	
2.2.1. Использование ресурсов социума для решения образовательных и воспитательных	К организации занятий ДППШ и воспитательных событий привлекаются специалисты, известные педагоги, лидеры молодежных движений

Группа показателей	Показатели
задач	<p>Осуществляется взаимодействие с образовательными, профессиональными и общественными организациями при реализации ДППШ</p> <p>Родители (законные представители) обучающихся участвуют в проектировании программ ДППШ</p> <p>Родители (законные представители) привлекаются к реализации программы ДППШ</p>
2.2.2. Влияние ДППШ на преобразование окружающей среды	<p>На базе образовательной организации функционируют общественные объединения и/или сообщества</p> <p>Обучающиеся принимают участие в деятельности молодежных организаций и движений</p> <p>Обучающиеся являются авторами социально значимых проектов федерального и регионального уровня</p> <p>Обучающиеся являются инициаторами, организаторами и/или участниками социально значимых дел</p>
<i>Критерий 2.3. Обеспеченность индивидуализации образовательного процесса</i>	
2.3.1. Проектирование индивидуальной образовательной деятельности в рамках ДППШ	<p>Обучающиеся осуществляют диагностику своих возможностей, склонностей, интересов, способностей</p> <p>Обучающиеся определяют свои жизненные и профессиональные цели, планы, задачи образовательного развития в процессе ДПП</p> <p>Изучается заказ родителей на образование своих детей</p> <p>Осуществляется педагогическое (тьюторское) сопровождение ИОД обучающихся</p> <p>Обучающиеся составляют и реализуют индивидуальные образовательные проекты (программы, планы, маршруты)</p> <p>Родители (законные представители) обучающихся участвуют в проектировании программ ИОД ДППШ</p> <p>Обучающиеся участвуют в проектировании программ ИОД ДПП</p> <p>Родители участие в проектировании ИОД обучающегося</p> <p>Отслеживаются промежуточные результаты выполнения индивидуальных образовательных проектов совместно с обучающимися и родителями, вносятся изменения и коррективы</p> <p>Подводятся итоги и осуществляется анализ выполнения проектов ИОД школьников в ДПП</p> <p>Обсуждаются и анализируются всеми участниками реализации ИОД школьников, путей и способов его совершенствования</p>
2.3.2. Организация образовательного процесса (учебные и внеучебные занятия)	<p>Учитываются индивидуальные особенности детей, темп продвижения и уровень освоения программ ДППШ</p> <p>Обучающиеся определяют уровень освоения про-</p>

Группа показателей	Показатели
	граммы дисциплины
	Обучающиеся выбирают темп, составляют индивидуальный график, план изучения дисциплины
	Обучающиеся выбирают формы отчетности о результатах изучения дисциплины
	Обучающиеся самостоятельно определяют цели (задачи) при изучении дисциплины
	Обучающиеся определяют индивидуальные цели (задачи) при изучении темы, раздела
	Обучающиеся самостоятельно определяют цели (задачи) урока (занятия)
	Обучающиеся составляют индивидуальный план изучения темы, раздела
	Обучающиеся выбирают содержание учебного занятия
	Обучающиеся выбирают вариант (или предлагают свой) задания и форму работы, вид деятельности на занятии
	Обучающиеся определяют степень самостоятельности на занятии
	Обучающиеся выбирают формы деятельности на занятии (индивидуально, в парах, группах)
	Обучающиеся осуществляют самоанализ деятельности на занятии
	Обучающиеся осуществляют самооценку деятельности на занятии
Обучающиеся самостоятельно осуществляют выбор домашнего задания	
<i>Критерий 2.4. Обеспеченность интеграции и конвергенции ДППШ</i>	
2.4.1. Согласованность ценностно-целевых ориентиров субъектов образовательных отношений (идей, подходов и принципов ДППШ)	Согласованность целей, задач, подходов в программах элективных курсов, программах внеурочной деятельности, программах дополнительного образования детей, реализуемых в рамках ДППШ
	В содержании программ учебных дисциплин, преподаваемых по ФГОС ОО и ФГОС СОО, находят отражение цели, задачи, идеи психолого-педагогической направленности
	Согласованность содержания программы воспитания в ОО, программ внеурочной деятельности с идеями, целями и ценностями ДППШ
2.4.2. Целостность содержания ДППШ и предметной подготовки школьников	Учебно-тематические планы рабочих программ учебных дисциплин и программ курсов ДППШ содержат базовые ведущие понятия межпредметного характера (например, человек, общество, детство, культура и т. п.)
	Вариативные задания для самостоятельной работы по учебным предметам включают задания психолого-педагогической направленности

Группа показателей	Показатели
	<p>Индивидуальные и групповые проекты, над которыми работают обучающиеся, имеют межпредметный характер</p> <p>В индивидуальную образовательную программу обучающегося включены конкурсы и олимпиады психолого-педагогической направленности, программы внеурочной деятельности и программы дополнительного образования детей по ДППШ</p>
2.4.3. Интеграция педагогических средств и ресурсов	<p>В программах и методических разработках по ДППШ представлены разнообразные методы, технологии и формы работы с обучающимися</p> <p>Планы работы педагогов-организаторов, психологов, социального педагога, тьютора и учителей-предметников включают взаимосвязанные по целевой и содержательной направленности мероприятия ДППШ</p> <p>Проводятся совместные организационно-методические мероприятия (совещания, семинары, педагогические советы и т. п) с участием педагогов, родителей и обучающихся</p>
2.4.4. Инновационность (новизна, оригинальность, нестандартность) проектируемых и реализуемых действий и решений	<p>Методические разработки занятий содержат нестандартные сочетания форм, методов, приемов, видов деятельности обучающихся, направленных на достижение задач по ДППШ</p> <p>Задания по ДППШ направлены на развитие креативности обучающегося, на стимулирование его самостоятельной образовательной деятельности</p>
Направление 3. Мониторинг удовлетворенности участников образовательных отношений процессом и результатами ДППШ	
<i>Критерий 3.1 Наличие положительной динамики роста удовлетворенности участников образовательных отношений организацией и результатами ДППШ</i>	
3.1.1. Влияние ДППШ на удовлетворенность обучающихся организацией и результатами ДППШ	<p>Обучающиеся положительно оценивают результаты ДППШ</p> <p>Выпускники поступают в выбранные учреждения профессионального образования</p> <p>Большинство обучающихся остались довольны тем, как была организована ДППШ в школе:</p> <ul style="list-style-type: none"> – удовлетворены расписанием ДППШ; – удовлетворены практико-ориентированными занятиями; – удовлетворены профессиональными пробами; – удовлетворены индивидуальными маршрутами
3.1.2. Влияние ДППШ на удовлетворенность педагогов организацией и результатами ДППШ	<p>Педагогов устраивает то, как организована ДППШ в школе:</p> <ul style="list-style-type: none"> – гибкость и удобство расписания занятий; – наличие сплоченной педагогической команды; – поддержка руководителей образовательной организации

Группа показателей	Показатели
	<p data-bbox="470 186 972 252">Участие в ДППШ дает возможность педагогам повышать свое профессиональное мастерство, реализовать потребность в профессиональном и личностном росте</p> <p data-bbox="470 260 972 328">Участие педагогов в ДППШ способствует повышению их статуса в социуме, включая родительскую общественность</p>
3.1.3. Влияние ДППШ на удовлетворенность родителей (законных представителей) результатами ДППШ	<p data-bbox="470 336 972 402">Родители готовы рекомендовать образовательную организацию тем, кто заинтересован в качественной ДППШ</p> <p data-bbox="470 410 972 456">Родители удовлетворены профессионально-образовательным выбором ребенка</p> <p data-bbox="470 464 972 507">Родители положительно оценивают результаты взаимодействия с педагогическим коллективом ДППШ</p>
3.1.4 Влияние ДППШ на удовлетворенность руководства образовательной организации результатами ДППШ	<p data-bbox="470 515 972 561">Выявлена положительная динамика контингента обучающихся по программам ДППШ</p> <p data-bbox="470 569 972 616">Повысился уровень успешности обучающихся в освоении программ ДППШ</p> <p data-bbox="470 624 972 654">Зафиксирован рост востребованности программ ДППШ</p>

*Методики для изучения состояния и результатов
допрофессиональной педагогической подготовки школьников*

(Методики разработаны коллективом авторов:
Л. В. Байбородовой, А. П. Чернявской, О. В. Тихомировой,
Л. Н. Артемьевой, Е. Б. Кириченко, Н. А. Мухамедьяровой,
Ю. Н. Сальниковой, Ю. В. Яковлевой)

Анкета для обучающихся

Дорогой друг!

Мы знаем, что всем хотелось бы, чтобы учителя понимали учеников, а ученики — учителей, чтобы учеба в школе была увлекательной, чтобы школа была местом, где можно попробовать себя во взрослых профессиях и выбрать самую интересную. Что же надо сделать для этого?

Ты сможешь ответить на вопросы, если заполнишь эту анкету. Познакомься, пожалуйста, с каждым вопросом или утверждением и отметь свою позицию (выбери только один вариант). Спасибо!

1. Я уже определился с будущей профессией

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

2. Я знаю, как спланировать свое профессиональное будущее (карьеру)

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

3. Выбранная профессия соответствует особенностям моей личности

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

4. В школе проводится работа, чтобы помочь мне выбрать профессию

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

5. Как часто ты принимаешь активное участие в реализации различных социально значимых дел?

Постоянно, часто, редко, никогда, затрудняюсь ответить

6. *Я являюсь автором (соавтором) социально значимого проекта, реализуемого в моем регионе (стране):*

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

7. *Я принимаю участие в деятельности молодежной или ученической организации (движения):*

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

8. *Я являюсь участником общественного объединения (общества), которое действует в нашей школе*

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

9. *Мои родители участвуют в обсуждении результатов выполнения индивидуальных образовательных проектов:*

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

10. *В нашей школе есть педагог-тьютор:*

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

11. *Кто чаще всего определяет для тебя уровень освоения программы по учебным предметам?*

Я сам(а); педагог совместно со мной; педагог; никто не определяет; затрудняюсь ответить

12. *Кто чаще всего составляет твой индивидуальный график, план изучения программы по какому-либо учебному предмету и определяет форму отчетности о результатах ее изучения?*

Я сам(а); педагог совместно со мной; педагог; никто не определяет; затрудняюсь ответить

13. *Кто чаще всего составляет твой индивидуальный план изучения темы, раздела по какой-либо учебной дисциплине?*

Я сам(а); педагог совместно со мной; педагог; никто не определяет; затрудняюсь ответить

14. *Я могу спроектировать свой индивидуальный образовательный маршрут таким образом, чтобы моя учеба помогла мне продвигаться в освоении будущей профессии, связанной с психологией и педагогикой:*

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

15. *Кто чаще всего определяет цели и задачи при изучении темы урока?*

Я сам(а); педагог совместно со мной; педагог; никто не определяет; затрудняюсь ответить

16. *Кто чаще всего определяет для тебя задания на уроке?*

Я сам(а); педагог совместно со мной; педагог; никто не определяет; затрудняюсь ответить

17. *Согласен (согласна) ли ты с утверждением: «По любому учебному предмету я могу выбрать вариант домашнего задания или тему своего проекта, связанного с моими интересами в области педагогики и психологии?»*

Полностью согласен; скорее согласен; затрудняюсь ответить; скорее не согласен; не согласен

18. *Кто чаще всего анализирует твою деятельность на занятии?*

Я сам(а); педагог совместно со мной; педагог; никто не определяет; затрудняюсь ответить

19. *Кто чаще всего оценивает твою работу на занятии?*

Я сам(а) (самооценка); мы оцениваем друг друга; педагог совместно со мной; педагог совместно с другими учениками; педагог; никто не оценивает; затрудняюсь ответить

20. *Кто чаще всего определяет домашнее задание на занятиях, при изучении дисциплин?*

Я сам(а); педагог совместно со мной; педагог; никто не определяет; затрудняюсь ответить

21. *Согласен/согласна ли ты с утверждением: «В нашей школе педагоги и специалисты предлагают мероприятия, которые помогают мне продвинуться в освоении профессий психолого-педагогической направленности?»*

Полностью согласен; скорее согласен; затрудняюсь ответить; скорее не согласен; не согласен

22. *Как часто ты участвуешь в организации дел с младшими школьниками?*

Систематически; часто; редко; никогда; затрудняюсь ответить

23. *Я получаю удовлетворение от психолого-педагогической подготовки*

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

24. *Мои родители поддерживают мое желание учиться в педагогическом классе:*

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

25. Я считаю, что деятельность педагогического класса оказывает положительное влияние на развитие моего района (города, поселка)

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

26. Ты согласен с тем, что на уроках и занятиях по педагогике и психологии педагоги предлагают необычные формы освоения материала, виды практических упражнений?

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

27. Я принимал участие в составлении программы обучения в педагогическом классе:

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

28. Как часто ты участвуешь в обсуждении результатов обучения по программе психолого-педагогической подготовки?

Постоянно, часто, редко, никогда, затрудняюсь ответить

29. Как часто на занятия в педагогическом классе приходят специалисты различных сфер деятельности, преподаватели колледжей/вузов, лидеры молодежных движений и другие интересные люди?

Постоянно, часто, редко, никогда, затрудняюсь ответить

30. Как часто в рамках занятий в педагогическом классе вы посещаете другие образовательные, профессиональные, общественные организации (педагогический университет, педагогический колледж, организации дополнительного образования и др.)?

Постоянно, часто, редко, никогда, затрудняюсь ответить

31. В какой мере ты реализуешь себя, обучаясь в школе?

В полной мере; в достаточной степени; частично; не знаю; затрудняюсь ответить

32. Как часто в школе проводятся совместные мероприятия со студентами вузов или колледжей?

Постоянно, часто, редко, никогда, затрудняюсь ответить

33. Какую позицию ты чаще всего занимаешь при организации дел в классе?

Являюсь одним из организаторов; помогаю в организации дел; делаю то, что скажут; предпочитаю не участвовать; не участвую; затрудняюсь ответить

34. *Что тебя привлекает в педагогической профессии в первую очередь?*

Возможность общаться с детьми; помогать другим людям; возможность реализовать себя; мне интересна эта деятельность; ничего не привлекает; затрудняюсь ответить

35. *Я считаю, что деятельность педагогического класса оказывает положительное влияние на деятельность школы*

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

36. *Как часто твои родители участвуют в решении вопросов организации деятельности педагогического класса?*

Постоянно, часто, редко, никогда, затрудняюсь ответить

37. *Я участвовал (а) в диагностике своих профессиональных склонностей и интересов:*

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

38. *На занятиях в педагогическом классе я могу сам(а) выбрать такие виды деятельности, которые мне понятны и интересны, например, вести свой блог об опыте педагогической деятельности, группу в социальной сети и т. п.:*

Всегда; часто; редко; никогда; затрудняюсь ответить

39. *Обучаясь в педагогическом классе, я сам(а) определяю темп продвижения и уровень освоения образовательной программы:*

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

40. *Я принимаю участие в подведении итогов и анализе деятельности педагогического класса (психолого-педагогической подготовки):*

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

41. *Кто чаще всего является инициатором дел в классе?*

Учащиеся; педагоги; классный руководитель; другое; затрудняюсь ответить

42. *В трудных ситуациях я, в первую очередь, обращаюсь за советом к родителям*

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

43. *Как часто ты являешься организатором дел в классе?*

Всегда; часто; редко; никогда; затрудняюсь ответить

44. *Оцени свои взаимоотношения с педагогами*

Отличные; хорошие; удовлетворительные; плохие; затрудняюсь ответить

45. *Оцени взаимоотношения в классном коллективе*

Отличные; хорошие; удовлетворительные; плохие; затрудняюсь ответить

46. *Оцени свои взаимоотношения с родителями*

Отличные; хорошие; удовлетворительные; плохие; затрудняюсь ответить

47. *Охарактеризуй свой класс*

Наш класс дружный и сплоченный; наш класс дружный, но бывают ссоры; наш класс недружный; наш класс недружный, трудно учиться в таком классе; затрудняюсь ответить

48. *Как часто ты обсуждаешь вопросы, которые тебя волнуют, с педагогами?*

Постоянно, часто, редко, никогда, затрудняюсь ответить

49. *Оцени атмосферу в школьном коллективе:*

Положительная; нейтральная; негативная; другое; затрудняюсь ответить

50. *Продолжи следующее предложение: «Самое главное в жизни — это»...*

51. *Продолжи следующее предложение: «Главное в деятельности педагога — это»...*

52. *Продолжи следующее предложение: «Я иду в школу с радостью, когда»...*

Расскажи о себе

Область, край, республика, город:

Школа:

Класс:

Ваш пол: Юноша / Девушка

Анкета для педагогов

Уважаемые коллеги!

Приглашаем Вас принять участие в опросе, который поможет выявить готовность педагогических коллективов к организации допрофессиональной педагогической подготовки школьников

(ДППШ). Познакомьтесь с каждым утверждением и отметьте свою позицию (необходимо выбрать только одну позицию по каждому утверждению). Спасибо!

1. Мои ученики педагогического класса в основном уже определились с будущей профессией

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

2. Большинство моих учеников педагогического класса знают, как спланировать свое профессиональное будущее (карьеру)

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

3. Профессии, которые выбирают ученики педагогического класса, в основном соответствуют особенностям их личности

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

4. В школе проводится работа, чтобы помочь школьникам выбрать профессию?

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

5. В Вашей школе осуществляется научная деятельность (организация научных мероприятий и участие в них, проведение научных исследований, проектов, написание статей и др.)?

В полной мере; в достаточной степени; частично; не знаю; затрудняюсь ответить

6. В какой мере в программах ДППШ учитываются актуальные направления развития Вашего региона?

В полной мере; в достаточной степени; частично; не знаю; затрудняюсь ответить

7. У Вашей организации заключены договоры/соглашения о сотрудничестве с педагогическим колледжем и вузом?

Заключены; скорее, да, чем нет; затрудняюсь ответить; скорее, нет, чем да; не заключены

8. Как часто в течение года обучающиеся педагогического класса включаются в совместные дела с педагогическим колледжем и вузом?

Постоянно, часто, редко, никогда, затрудняюсь ответить

9. Кто участвует в проектировании ДППШ?

Педагоги, администрация школы, обучающиеся и их родители; педагоги, администрация школы и обучающиеся; педагоги и администрация школы; педагоги; проектирование не осуществляется; затрудняюсь ответить

10. Как часто Вы с педагогами анализируете эффективность ДППШ?

Постоянно, часто, редко, никогда, затрудняюсь ответить

11. Результаты педагогической подготовки по нашей программе ДППШ согласуются с последующей педагогической подготовкой в колледже и вузе

В полной мере; в достаточной степени; частично; не знаю; затрудняюсь ответить

12. К организации занятий по ДППШ привлекаются специалисты различных сфер деятельности, преподаватели колледжей/вузов, лидеры молодежных движений и др.

Постоянно, часто, редко, никогда, затрудняюсь ответить

13. Как часто представители вуза или колледжа участвуют в разработке программ ДППШ, осуществляют их экспертизу?

Постоянно, часто, редко, никогда, затрудняюсь ответить

14. Как часто в проведении совместных мероприятий участвуют студенты вуза, колледжа?

Постоянно, часто, редко, никогда, затрудняюсь ответить

15. Наша школа при реализации программы ДППШ взаимодействует с образовательными, профессиональными, общественными организациями

Постоянно, по нашей инициативе; иногда, по нашей инициативе; когда поступают предложения от других организаций; не взаимодействует; затрудняюсь ответить

16. Как часто обучающиеся по ДППШ участвуют в организации дел социально-педагогической направленности?

Систематически; часто; редко; никогда; затрудняюсь ответить

17. Родители (законные представители) обучающихся участвовали в разработке программы ДППШ?

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

18. Родители (законные представители) обучающихся участвовали в обсуждении программы ДППШ?

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

19. Как часто родители (законные представители) учеников принимают участие в организации деятельности педкласса и/или проведении занятий по ДППШ?

Постоянно, часто, редко, никогда, затрудняюсь ответить

20. Большинство обучающихся по программе ДППШ являются членами общественного объединения (сообщества), которое действует в нашей организации

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

21. Обучающиеся по программе ДППШ являются членами молодежной организации (движения)?

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

22. Обучающиеся по программе ДППШ являются авторами социально значимого проекта, реализуемого в нашем регионе (стране)?

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

23. Как часто обучающиеся по программе ДППШ принимают участие в реализации различных социально значимых дел?

Постоянно, часто, редко, никогда, затрудняюсь ответить

24. Я считаю, что реализация программы ДППШ оказывает положительное влияние на развитие социальной среды района (города):

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

25. Кто чаще всего осуществляет диагностику возможностей, склонностей, интересов, способностей обучающихся?

Сами обучающиеся; педагог совместно с обучающимися; тьютор; педагог; затрудняюсь ответить; такой план не составляется

26. В какой мере Вы учитываете в программах ДППШ заказ родителей на образование своих детей?

В полной мере; в достаточной степени; частично; не знаю; затрудняюсь ответить

27. Педагогическое (тьюторское) сопровождение индивидуальной образовательной деятельности (ИОД) обучающихся в Вашей школе осуществляется

В полной мере; в достаточной степени; частично; не знаю; затрудняюсь ответить

28. Кто участвует в проектировании индивидуальных образовательных программ для учащихся ДППШ?

Педагоги, администрация школы, обучающиеся и их родители; педагоги, администрация школы и обучающиеся; педагоги и

администрация школы; педагоги; проектирование не осуществляется; затрудняюсь ответить

29. *Как часто отслеживаются промежуточные результаты выполнения индивидуальных образовательных проектов совместно с обучающимися и родителями?*

Постоянно, часто, редко, никогда, затрудняюсь ответить

30. *Кто участвует в подведении итогов и анализе выполнения проектов ИОД школьников в ДППШ?*

Педагоги, администрация школы, обучающиеся и их родители; педагоги, администрация школы и обучающиеся; педагоги и администрация школы; педагоги; проектирование не осуществляется; затрудняюсь ответить

31. *В какой мере Вы учитываете индивидуальные особенности детей, темп продвижения и уровень освоения программ ДППШ?*

В полной мере; в достаточной степени; частично; не учитываю; затрудняюсь ответить

32. *Кто чаще всего определяет уровень освоения программы дисциплины?*

Сами обучающиеся; педагог совместно с обучающимися; тьютор; педагог; затрудняюсь ответить; такой план не составляется

33. *Кто чаще всего составляет индивидуальный график, план изучения учебного предмета и определяет форму отчетности о результатах его изучения?*

– Сами обучающиеся; педагог совместно с обучающимися; тьютор; педагог; затрудняюсь ответить; такой план не составляется; и план не составляются; затрудняюсь ответить

34. *Кто чаще всего определяет цели (задачи) при изучении учебного предмета, раздела, темы урока?*

Сами обучающиеся; педагог совместно с обучающимися; тьютор; педагог; затрудняюсь ответить; такой план не составляется

35. *Кто чаще всего составляет индивидуальный план обучающегося по изучению темы, раздела?*

Сами обучающиеся; педагог совместно с обучающимися; тьютор; педагог; затрудняюсь ответить; такой план не составляется

36. Кто чаще всего определяет вариант задания и формы работы, вид деятельности на уроке или занятии?

Обучающиеся; педагог предлагает выбор обучающимся; педагог совместно с обучающимися; педагог; у всех одинаковый вариант работы; затрудняюсь ответить

37. Кто чаще всего осуществляет анализ деятельности на уроке или занятии?

Сами обучающиеся; педагог совместно с обучающимися; тьютор; педагог; затрудняюсь ответить; такой план не составляется

38. Кто чаще всего оценивает деятельность обучающихся?

Обучающиеся оценивают сами себя (самооценка); обучающиеся оценивают друг друга; педагог совместно с обучающимися; педагог; оценка не осуществляется; затрудняюсь ответить

39. Кто чаще всего определяет домашнее задание?

Сами обучающиеся; педагог совместно с обучающимися; педагог; затрудняюсь ответить

40. Работая с коллегами над проектированием программ ДППШ, мы стараемся придерживаться единых целей, задач и подходов

В полной мере; в достаточной степени; частично; не знаю; затрудняюсь ответить

41. В нашей школе программы большинства учебных дисциплин содержат цели, задачи и идеи психолого-педагогической направленности

В полной мере; в достаточной степени; частично; не знаю; затрудняюсь ответить

42. Разработанные в Вашей школе программа воспитания и программы внеурочной деятельности согласуются с идеями, целями и ценностями ДППШ

В полной мере; в достаточной степени; частично; не знаю; затрудняюсь ответить

43. *Содержание обучения в психолого-педагогическом классе (работа по ДППШ) опирается на базовые понятия межпредметного характера (например, человек, общество, культура...)*

В полной мере; в достаточной степени; частично; не знаю; затрудняюсь ответить

44. *Мероприятия по ДППШ, индивидуальные и групповые проекты обучающихся являются межпредметными, интегрируют средства учебной и внеучебной деятельности, дополнительного образования*

Всегда; часто; редко; никогда; затрудняюсь ответить

45. *Разрабатывая задания для самостоятельной работы обучающихся по моему учебному предмету, я стараюсь включить такие задания, которые имеют психолого-педагогическую направленность*

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

46. *При совместном с обучающимся проектировании его ИОП мы стараемся включить в нее конкурсы и олимпиады психолого-педагогической направленности*

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

47. *При проектировании ИОП учащихся по ДППШ учитываются возможности внеурочной деятельности и дополнительного образования*

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

48. *Я стараюсь использовать разнообразные методы, технологии и формы работы с обучающимися при проектировании и реализации программ/мероприятий по ДППШ*

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

49. *Разработанные планы работы по реализации ДППШ моих коллег — педагогов-организаторов, психологов, заместителя директора по УВР — и моей взаимосвязаны по целевой и содержательной направленности*

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

50. *Как часто в вашей школе проводятся совместные организационно-методические мероприятия (совещания, семинары, педагогические советы и т. п.) с участием педагогов, родителей и обучающихся, участвующих в ДППШ?*

Раз в месяц; раз в четверть; раз в полгода; очень редко; никогда; затрудняюсь ответить

51. На моих уроках в педагогическом классе учащиеся могут проявить креативность, самостоятельность и сами могут достигать поставленной цели

В полной мере; в достаточной степени; частично; не предусматривает; затрудняюсь ответить

52. Я организую постановку целей и задач самими обучающимися на занятиях

На каждом занятии; часто; редко; иногда; затрудняюсь ответить

53. Как часто обучающие сами выбирают индивидуальные задания, формы работы и средства достижения поставленной ими цели?

Всегда; часто; редко; никогда; затрудняюсь ответить

54. Как часто учащиеся выбирают сами формы представления образовательных продуктов, результатов деятельности?

Всегда; часто; редко; никогда; затрудняюсь ответить

55. Как часто обучающиеся участвуют в организации дел с младшими школьниками?

Всегда; часто; редко; никогда; затрудняюсь ответить

56. Какую позицию чаще всего занимают обучающиеся при организации дел в классе?

Помогают в организации дел; делают то, что им поручат; предпочитают не участвовать; не участвуют; затрудняюсь ответить

57. Что в педагогической профессии, по Вашему мнению, привлекает обучающихся, в первую очередь?

Возможность общаться с детьми; возможность оказывать помощь другим людям; возможность реализовать себя; интересна эта деятельность; ничего не привлекает; другое; затрудняюсь ответить

58. Я считаю, что деятельность педагогического класса оказывает положительное влияние на деятельность школы

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

59. Кто чаще всего является инициатором дел в классе?

Учащиеся; педагоги; классный руководитель; другое; затрудняюсь ответить

60. *Как часто родители участвуют в решении вопросов организации деятельности педагогического класса (ДППШ)?*

Систематически; часто; редко; никогда; затрудняюсь ответить

61. *Кто чаще всего является организатором дел в классе?*

Учащиеся; педагоги; классный руководитель; другое; затрудняюсь ответить

62. *Как часто дети обращаются к Вам за советом?*

Систематически; часто; редко; никогда; затрудняюсь ответить

63. *Оцените свои взаимоотношения с учащимися:*

Отличные; хорошие; удовлетворительные; плохие; затрудняюсь ответить

64. *Оцените взаимоотношения в классном коллективе педагогического класса*

Отличные; хорошие; удовлетворительные; плохие; затрудняюсь ответить

65. *Оцените свои взаимоотношения с родителями*

Отличные; хорошие; удовлетворительные; плохие; затрудняюсь ответить

66. *Охарактеризуйте свой класс:*

Дружный и сплоченный; дружный, но бывают ссоры; недружный; недружный, в таком классе трудно учиться; затрудняюсь ответить

67. *Как часто Вы обсуждаете вопросы, которые волнуют школьников?*

Постоянно, часто, редко, никогда, затрудняюсь ответить

68. *Оцените атмосферу в школьном коллективе:*

Положительная; нейтральная; негативная; другое; затрудняюсь ответить

69. *Продолжите предложение: «Современный педагог тот, который» ...*

70. *Продолжите предложение: «Самое главное для педагога — это» ...*

71. *Продолжите предложение: «Лучший ученик, который» ...*

Расскажите о себе

Ваш регион:

Наименование образовательной организации:

Ваша должность относится к:

руководящий состав; педагогические работники

Ваш педагогический стаж:

0-5 лет; 5-10 лет; 10-15 лет; 15-20 лет; Более 20 лет

Ваш опыт в организации допрофессиональной педагогической подготовке школьников:

Более 5 лет; 3-5 лет; 1-3 года; не имею

Анкета для родителей

Уважаемый родитель!

Приглашаем Вас принять участие в опросе, который поможет улучшить работу по формированию психолого-педагогической культуры у ваших детей, обеспечению способности принимать образовательное решение по окончании школы, связанное с выбором профессии. Познакомьтесь с каждым утверждением и отметьте свою позицию (необходимо выбрать только одну позицию по каждому утверждению). Спасибо!

1. Посещает ли Ваш ребенок какие-либо занятия по допрофессиональной педагогической подготовке (ДПП)?

Да, посещает занятия по такой программе; на уроках и классных часах детям рассказывают про педагогику и психологию; ребенок участвует в некоторых делах социально-педагогической направленности; нет; затрудняюсь ответить

2. Мой сын (дочь) уже определился с будущей профессией

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

3. Мой сын (дочь) знает, как спланировать свое профессиональное будущее (карьеру)

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

4. Выбранная профессия соответствует особенностям личности моего сына (дочери)

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

5. *Согласны ли Вы с утверждением: «Мой ребенок учится по программе допрофессиональной педагогической подготовки, составленной совместно с колледжем/вузом»*

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

6. *Я знаю, каких результатов может достигнуть мой ребенок, обучаясь по программам ДПП в школе*

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

7. *Я знаю, куда пойдет учиться мой ребенок после окончания школы*

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

8. *Я знаю, что школа, где учится мой ребенок, заключила договоры о сотрудничестве с организациями профессионального педагогического образования*

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

9. *Как часто занятия в педагогическом классе проводят студенты педагогического вуза или колледжа?*

Постоянно, часто, редко, никогда, затрудняюсь ответить

10. *В какой мере, на Ваш взгляд, при обучении в педагогическом классе учитываются актуальные проблемы Вашего региона?*

В полной мере; в достаточной степени; частично; не знаю; затрудняюсь ответить

11. *К организации занятий по ДПП привлекаются специалисты различных сфер деятельности, преподаватели колледжей/вузов, лидеры молодежных движений и др.*

Постоянно, часто, редко, никогда, затрудняюсь ответить

12. *Как часто в рамках занятий в педагогическом классе Ваш ребенок посещает другие организации (педагогический университет, педагогический колледж, организации дополнительного образования и др.)?*

Постоянно, часто, редко, никогда, затрудняюсь ответить

13. *Я участвовал (а) в разработке программы ДППШ, деятельности педагогического класса*

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

14. *Я участвую в делах педагогического класса, в реализации программы ДППШ*

Постоянно, часто, редко, никогда, затрудняюсь ответить

15. *Мой ребенок является участником общественного объединения (сообщества), которое действует в школе*

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

16. *Мой ребенок принимает участие в деятельности молодежной организации (движения)*

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

17. *Мой ребенок является автором (соавтором) социально значимого проекта, реализуемого в нашем регионе (стране)*

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

18. *Как часто Ваш ребенок принимает участие в реализации различных социально значимых дел?*

Постоянно, часто, редко, никогда, затрудняюсь ответить

19. *Я считаю, что реализация программы ДПП в школе, где учится мой ребенок, оказывает положительное влияние на развитие социальной среды района (города)*

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

20. *При реализации программ ДПП осуществляется диагностика возможностей, склонностей, интересов, способностей моего ребенка*

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

21. *При разработке программ ДПП для организации деятельности педагогического класса учитывается заказ родителей на образование своих детей*

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

22. *В школе, где учится мой ребенок, осуществляется педагогическое (тьюторское) сопровождение его (ее) индивидуальной образовательной деятельности*

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

23. *Участвуете ли Вы в проектировании индивидуальных образовательных проектов своего ребенка в педагогическом классе?*

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет; у нас нет таких проектов

24. *Отслеживаете ли Вы промежуточные результаты выполнения индивидуальных образовательных проектов своего ребенка?*

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

25. *Участвуете ли Вы в подведении итогов и анализе выполнения индивидуальной образовательной деятельности своего ребенка в ДПП?*

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

26. *В программах ДПП учитываются индивидуальные особенности детей, темп продвижения и уровень освоения?*

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

27. *Кто чаще всего составляет индивидуальный график, план изучения учебного предмета и определяет форму отчетности о результатах ее изучения?*

Сам ребенок; педагог совместно с обучающимися; тьютор; педагог; затрудняюсь ответить

28. *Кто чаще всего определяет цели (задачи) при изучении предмета, раздела, темы урока?*

Сами обучающиеся; педагог совместно с обучающимися; тьютор; педагог; затрудняюсь ответить; такой план не составляется

29. *Кто чаще всего составляет индивидуальный план обучающегося по изучению темы, раздела, дисциплины?*

Сами обучающиеся; педагог совместно с обучающимися; тьютор; педагог; затрудняюсь ответить; такой план не составляется

30. *Кто чаще всего определяет вариант задания и форму работы, вид деятельности на уроке/занятии?*

Обучающиеся; педагог предлагает выбор обучающимся; педагог совместно с обучающимися; педагог; затрудняюсь ответить

31. *Кто чаще всего осуществляет анализ деятельности на уроке/занятии?*

Обучающиеся, педагог совместно с обучающимися, педагог, затрудняюсь ответить

32. *Кто чаще всего оценивает деятельность обучающихся на занятии?*

Обучающиеся, педагог совместно с обучающимися, педагог, затрудняюсь ответить

33. Кто чаще всего осуществляет выбор домашнего задания?

Ребенок, педагог совместно с обучающимися, педагог, затрудняюсь ответить

34. Внеурочная деятельность и программы дополнительного образования, по которым занимается мой ребенок, имеют психолого-педагогическую направленность

В полной мере, в достаточной степени, частично, не обращал(а) внимания

35. При совместном проектировании индивидуального образовательного маршрута моего ребенка у нас была возможность выбрать и включить все необходимые, на наш взгляд, виды деятельности, способствующие его допрофессиональной педагогической подготовке (олимпиады, конкурсы, элективы, варианты участия в социально-активных видах деятельности в школе и ближайшем социуме)

В полной мере, в достаточной степени, частично, не было такой возможности, мы не проектировали программу, затрудняюсь ответить

36. Общаясь с ребенком о том, как проходит его обучение по ДПП, я слышу о необычных формах проведения уроков/занятий, новых или интересных видах деятельности, учете его интересов.

Постоянно, часто, редко, никогда, затрудняюсь ответить

37. Я знаю о совместных мероприятиях по проектированию ДПП в школе, где учится мой ребенок

Да, скорее да, затрудняюсь ответить, скорее нет, нет

38. Я стараюсь принимать участие в совместных мероприятиях по проектированию ДПП в школе, где учится мой ребенок

Постоянно, часто, редко, никогда, затрудняюсь ответить

39. Я участвую в обсуждении и проведении дел класса, в организации ДПП

Постоянно, часто, редко, никогда, затрудняюсь ответить

40. Я наблюдаю, что мой ребенок в ходе работы над индивидуальными заданиями по ДПП проявляет креативность и самостоятельность

Постоянно, часто, редко, никогда, затрудняюсь ответить

41. *Оцените ваши отношения с педагогами педкласса (ДПП)*
Отличные; хорошие; удовлетворительные; плохие; затрудняюсь ответить

42. *Вашему ребенку нравится учиться в педагогическом классе?*

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

43. *Как часто вы обсуждаете с ребенком проблемы ДПП, его будущие планы?*

Постоянно, часто, редко, никогда, затрудняюсь ответить

44. *Мой ребенок с удовольствием посещает школу*

Да; скорее, да; сомневаюсь; скорее, нет; нет

45. *Считаю, что отношения моего ребенка с педагогами педкласса (ДПП)*

Отличные; хорошие; удовлетворительные; плохие; затрудняюсь ответить

46. *Я удовлетворен(а) отношением педагогов педкласса к моему ребенку*

В полной мере; в значительной мере; в основном; не удовлетворена; затрудняюсь ответить

47. *Обучение в педклассе (участие в ДПП) положительно влияет на развитие моего ребенка*

Да; скорее, да; затрудняюсь ответить; скорее нет; нет

Расскажите о себе:

Ваш регион:

Укажите школу, в которой учится Ваш ребенок:

В каком классе учится Ваш ребенок?

Начальная школа; 5 класс; 6 класс; 7 класс; 8 класс; 9 класс; 10 класс; 11 класс

Методики для определения проявления УПК для уровня психолого-педагогического класса (И. Г. Харисова)

Критерии и показатели проявления у выпускника психолого-педагогического класса универсальных педагогических компетенций (И. Г. Харисова)

<i>Критерий</i>	<i>Показатели</i>
Когнитивный (знания)	Знание нормативно-правовой, этической и практической составляющих педагогической деятельности, обеспечивающих субъектную позицию участников образовательных отношений
	Знание организационной составляющей педагогической деятельности, обеспечивающей продуктивное взаимодействие участников образовательных отношений
	Знание рефлексивно-аналитической составляющей педагогической деятельности, обеспечивающей развивающий характер профессиональных действий
Личностный (отношения)	Мотивация на самореализацию в педагогической профессии
	Мотивация на уважение и принятие особенностей участников образовательных отношений
Практический (качества)	Мотивация на развитие значимых для педагогической профессии качеств
	Опыт организации развивающих воспитательных событий
	Опыт включения участников образовательных отношений в деятельность на основе сотрудничества
	Опыт проектирования маршрута индивидуального развития в педагогической профессии

Методика определения проявления УПК для уровня психолого-педагогического класса (И. Г. Харисова)

Цель: выявить уровень проявления у обучающихся в психолого-педагогическом классе индикаторов сформированности универсальных педагогических компетенций.

Инструкция по проведению:

Уважаемый респондент, для определения Ваших приоритетов в педагогической профессии выберите один наиболее значимый для Вас вариант из трех, предлагаемых в каждом пункте опросника.

1.

А. Нормы и правила, регламентирующие деятельность педагога, приоритетны в организации образовательного процесса.

Б. Главная цель педагога — организация развивающей деятельности на основе исключительного приоритета интересов участников образовательных отношений.

В. Реализация норм и правил педагогической деятельности обеспечивает развитие субъектов образовательных отношений.

2.

А. Целеполагание и планирование — основа организации продуктивной совместной деятельности участников образовательных отношений.

Б. Педагог осуществляет целеполагание, планирование и организацию деятельности участников образовательных отношений.

В. Главная задача педагога — используя разнообразные способы, включить всех обучающихся в продуктивную развивающую деятельность.

3.

А. Педагог определяет цели своей деятельности, основываясь на имеющейся у него информации об образовательной ситуации и задачах профессиональной деятельности.

Б. Профессионализм педагога проявляется в умении на основе анализа определять цели и задачи, решение которых приоритетно в конкретной образовательной ситуации.

В. Владение способами анализа и рефлексии обеспечивает качество определяемых педагогом целей и задач профессиональной деятельности.

4.

А. Профессиональное самоопределение и самореализация педагога обеспечивают качество педагогической деятельности.

Б. Деятельность педагога способствует развитию общества и реализации социальной политики государства.

В. Профессиональная деятельность предоставляет педагогу возможность развиваться в личностном плане в процессе решения социально значимых задач.

5.

А. Задача педагога — демонстрировать уважение и толерантное отношение к участникам образовательных отношений.

Б. Толерантное отношение к участникам образовательных отношений и уважение их прав и интересов — основа продуктивной педагогической деятельности.

В. Уважение и принятие особенностей участников образовательных отношений — основа социального партнерства в образовательном процессе.

6.

А. Основа развития педагога — анализ и рефлексия процесса профессиональной деятельности.

Б. Педагог должен иметь четкие представления о качествах, которые значимы для решения задач профессиональной деятельности.

В. Развитие необходимых для профессиональной деятельности качеств — обязанность каждого педагога.

7.

А. Арсенал педагога включает способы профессионально-ресурсной диагностики, реализация которых обеспечивает эффективность организуемых им воспитательных событий.

Б. Технология организации воспитательных событий требует от педагога реализации и совершенствования имеющихся в его распоряжении возможностей и ресурсов.

В. Педагог должен использовать способы сохранения своего психологического и физического здоровья при решении профессиональных задач.

8.

А. Сотрудничество с участниками образовательных отношений основывается на интеграции их интересов.

Б. Обоснованный выбор педагогом партнеров из числа участников образовательных отношений — залог успеха в решении профессиональной задачи.

В. Способы включения участников образовательных отношений в деятельность предусматривают их мотивацию.

9.

А. Педагог определяет траекторию своего движения в профессии, опираясь на приоритеты развития в личностном и профессиональном плане.

Б. Маршрут индивидуального развития в педагогической профессии проектируется на основе анализа им процесса и результатов профессиональной деятельности.

В. Имеющиеся у педагога ресурсы — основа для целеполагания и планирования профессиональной деятельности

Уважаемый респондент, сообщите, пожалуйста, некоторую информацию о себе.

Ваши пол:

- мужской;
- женский.

Какую образовательную организацию Вы представляете?

- городская школа;
- сельская школа.

В каком классе Вы обучаетесь?

- 10 класс;
- 11 класс.

В какой образовательной организации планируете продолжить обучение после окончания школы?

- педагогический вуз;
- педагогический колледж;
- образовательная организация высшего или среднего профессионального образования непедагогического профиля;
- не планирую продолжать образование.

Инструкция по обработке:

Подсчитывается сумма баллов, набранных респондентом по пунктам опросника. Баллы, присваиваемые за выбранные по каждому пункту варианты:

- в пунктах 1, 3, 5: вариант «а» — 1 балл; вариант «б» — 2 балла; вариант «в» — 3 балла;
- в пунктах 2, 4, 6: вариант «а» — 3 балла; вариант «б» — 1 балл; вариант «в» — 2 балла;
- в пунктах 7, 8, 9: вариант «а» — 2 балла; вариант «б» — 3 балла; вариант «в» — 1 балл.

Уровень проявления отдельного показателя (один пункт опросника соответствует одному показателю): высокий — 3 балла, средний — 2 балла, низкий — 1 балл.

Уровень проявления критерия (сумма баллов по пунктам 1-3 — когнитивный критерий; сумма баллов по пунктам 4-6 — личностный критерий; сумма баллов по пунктам 7-9 практический критерий): высокий — 9-7 баллов, средний — 6-5 баллов, низкий — 4-3 балла.

Уровень проявления индикаторов УПК: высокий — 27-21 балл; средний — 20-16 баллов; низкий — 15-9 баллов.

Научное издание

От школьника до учителя...

Людмила Васильевна Байбородова
Евгений Николаевич Степанов

**Допрофессиональная педагогическая
подготовка школьников в воспитательной системе
образовательной организации**

Монография

Редактор М. А. Кротова

Технический редактор выпускных сведений С. А. Сосновцева

Подписано в печать 12.12.2022. Формат 60×92/16.
Объем 15,5 п. л., 11 уч.-изд. л. Тираж 500 экз. Заказ № 279

Редакционно-издательский отдел
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского» (РИО ЯГПУ)
150000, Ярославль, Республиканская ул., 108/1

Отпечатано в типографии
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К. Д. Ушинского»
150000, г. Ярославль, Которосльская наб., 44
Тел.: (4852) 32-98-69