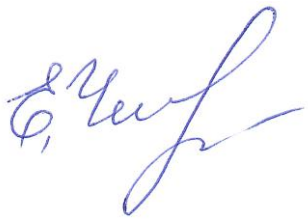
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«Чеченский государственный педагогический университет»

На правах рукописи



ЧЕКАЛЕНКО Елена Сергеевна

СТАНОВЛЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА НА ОСНОВЕ ПРИНЦИПА ИНТЕНЦИОНАЛЬНОЙ КОНСОЛИДАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ ЦЕНТРА ПОМОЩИ ДЕТЯМ)

Специальность: 5.8.1. Общая педагогика,
история педагогики и образования

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор В.И. Писаренко

Грозный - 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ…… 4

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТАНОВЛЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА…… 23

1.1. Генезис и современное состояние проблемы становления педагогического коллектива……..... 23

1.2. Особенности педагогического коллектива Центра помощи детям..... 52

1.3. Модель технологии формирования эффективного педагогического коллектива на основе принципа интенциональной консолидации …… 90

Выводы по первой главе…… 105

ГЛАВА II. РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА В ЦЕНТРЕ ПОМОЩИ ДЕТЯМ…….. 110

2.1. Особенности и алгоритм реализации технологии формирования эффективного педагогического коллектива в Центре помощи детям……. 110

2.2. Критерии и параметры сформированности эффективного педагогического коллектива……... 136

2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию эффективного педагогического коллектива…….. 154

Выводы по второй главе……... 196

ЗАКЛЮЧЕНИЕ…… 199

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ……...…….. 204

ПРИЛОЖЕНИЯ…… 242

Приложение А.…….. 243

Приложение Б……... 247

Приложение В…… 249

Приложение Г. .. ……... 252

Приложение Д…… 255

Приложение Е..... 261
Приложение Ж. 264
Приложение З. 266
Приложение И. 268
Приложение К..... 272
Приложение Л… 276
Приложение М. 278
Приложение Н. 282
Приложение О. 286
Приложение П..... 288
Приложение Р. 295
Приложение С. 298

Введение

Актуальность исследования. Социальная востребованность эффективного педагогического коллектива обусловлена необходимостью повышения качества педагогической работы с молодежью, результативность которой зависит не только от уровня сформированности всего комплекса профессиональных и общепрофессиональных компетенций каждого члена коллектива, но и от уровня консолидации, слаженности и общей направленности внутри коллектива педагогов. Особое значение имеет педагогический коллектив в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, поскольку круг общения детей из указанных организаций достаточно ограничен. В настоящее время по инициативе как Министерства образования и науки РФ, так и специалистов, непосредственно включенных в систему государственной поддержки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (далее – Центров помощи детям), дан старт широкомасштабной работе, направленной на максимальное приближение воспитательной среды Центров помощи детям к условиям семьи. Важными векторами деятельности признаются профилактика социального сиротства, забота об устройстве воспитанников в семью и их эффективная постинтернатная адаптация.

Кроме того, об особом внимании государства к указанным проблемам свидетельствуют многочисленные документы в данной сфере, появившиеся за последние годы, такие как *Приказ Минпросвещения РФ от 15 июня 2020 г*. № 300 «Об утверждении порядка формирования, ведения и использования государственного банка данных о детях, оставшихся без попечения родителей»; *Постановление Правительства РФ от 24 мая 2014 г.* № 481 «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей»; *Указ Президента Российской Федерации от 28 декабря 2012 г.* № 1688 «О некоторых мерах по реализации государственной политики в сфере защиты детей-сирот и детей,

оставшихся без попечения родителей" (в ред. от 14.11.2017 № 548) и многие другие.

Несмотря на то, что данная деятельность имеет положительные результаты, а именно, по данным Росстата, численность детей-сирот в среднем по России уменьшилась за 2020 год на 6,6% и составила на начало 2021 года 406128 человек, при этом почти 365 тыс. из них находились на воспитании в замещающих семьях (из доклада вице-премьера РФ Т.А. Голиковой на Совете по вопросам попечительства в социальной сфере при правительстве РФ 25.02.2021), вопросы социализации детей-сирот, воспитывающихся в учреждениях, не становятся менее актуальными. Так И.В. Дубровина, И.А. Залысина, В.С. Мухина, А.М. Прихожан, Е.О. Смирнова, Н.Н. Толстых и др. отмечают, что поскольку закрытая воспитательная среда Центра помощи детям неизбежно ограничивает социальный опыт и поведенческий репертуар воспитанников, значительная часть выпускников испытывает значительные трудности в самостоятельной жизни, обнаруживая низкий уровень готовности к разрешению жизненных проблем (к выбору образовательной траектории, профессиональной социализации и адаптации, семейному самоопределению, выработке эффективных моделей поведения в межличностных конфликтах и др.). Отягчающим обстоятельством является также то, что социализация воспитанников Центров помощи детям имеет в качестве своеобразного фона предшествующий негативный жизненный опыт и отрицательные по эмоциональной окраске психологические переживания, неизбежно сопровождающие сам факт биологического или социального сиротства.

Как показал анализ научной литературы и образовательной практики, посвященных различным аспектам социализации воспитанников Центров помощи детям, сложившиеся в этой системе педагогические технологии не в полной мере удовлетворяют потребности современного общества в воспитании человека и гражданина, в полноценном научно обоснованном сопровождении формирования и развития личности. Более того, нередко они превращаются в фактор, сдерживающий полноценное психическое и социальное развитие воспитанников.

Коллектив взрослых состоит из специалистов административно-управленческого, медицинского, психологического, педагогического, социально-педагогического и вспомогательного профилей. Практика показывает, что, несмотря на наличие формально декларируемой общей цели (суть которой сводится к организации воспитательного процесса, обеспечивающего эффективную подготовку воспитанников к самостоятельной жизни в обществе), эти специалисты чаще всего действуют автономно, разрозненно, их взаимосвязи и взаимодействия поверхностны и не выстраиваются в целостную педагогическую технологию, направленную на эффективную социализацию, самореализацию и самоактуализацию воспитанников.

В основе нашей работы лежит *идея* необходимости целенаправленных и научно обоснованных действий административной службы Центра помощи детям, обеспечивающих эффективное становление педагогического коллектива на основе принципа интенциональной консолидации. При этом важными структурными единицами воспитательного коллектива мы считаем не только коллектив взрослых, так или иначе интегрированных в воспитательную среду учреждения, но и воспитанников. Идейным основанием для принципа интенциональной консолидации выступает *феноменолого-экзистенциальная методология*, которая, по нашему мнению, способна оказать решающее влияние на содержание и технологии воспитательных практик. Наша статусно-ролевая позиция в данном исследовании связана с управлением педагогическим коллективом Центра помощи детям. Вот почему в центре нашего внимания находится модель технологии формирования эффективного педагогического коллектива.

Формирование – процесс становления коллектива как объединения личностей, ориентированных на реализацию общей цели, под воздействием социальных, идеологических, экономических, психологических, управленческих факторов. На наш взгляд, формирование как процесс имеет некоторую незаконченность, поэтому в качестве конечной цели мы выбрали именно *становление* эффективного педагогического коллектива как *качественно новой*

формы его существования, связанной с приобретением в процессе развития новых качеств, свойств и особенностей. Кроме того, *становление* означает приближение к определенному состоянию или уровню развития, в нашем случае – к уровню эффективного педагогического коллектива. Это означает, что дальше могут последовать более высокие уровни развития, например, продуктивный педагогический коллектив.

Степень разработанности проблемы. Следует подчеркнуть, что в философии и психолого-педагогических науках сложились предпосылки для решения указанной проблемы. В частности, укажем на имеющие фундаментальное значение для современной педагогики положения феноменолого-экзистен-циальной методологии, теории интенциональности сознания, диалога культур, идеи гуманистической психологии (Э. Гуссерль, А. Койре, Э. Левинас, М. Мерло-Понти, Х. Ортега-и-Гассет, Ж.-П. Сартр, Д.Р. Серль**,** М. Хайдеггер, К. Ясперс и др.). Феноменолого-экзистенциальная методология открывает новые перспективы в осмыслении круга актуальных педагогических проблем и способствует укреплению гуманистической педагогической парадигмы (И.В. Абакумова, И.Ф. Исаев, Ц. Курцваль, Р.А Куренкова, Ю.А. Сенько, Е.А. Сергодеева, В.В. Сериков, О.Д. Федотова, Е.Н. Шиянов, И.С. Якиманская и др.).

Однако следует признать, что философско-педагогический дискурс, опирающийся на феноменолого-экзистенциальную методологию, во многих отношениях так и остается дискурсом, пока не нашедшим полноценного применения в педагогических технологиях. Точнее, в этой сфере остается еще немало пробелов, одним из которых является интересующая нас практика интенциональной консолидации коллектива сотрудников Центра помощи детям**,** представляющего собой многопрофильный *союз* специалистов и служб. Гуманистический вектор феноменолого-экзистенциальной методологии, с нашей точки зрения, способен обеспечить интенциональную консолидацию коллектива сотрудников на идейной платформе гуманистической педагогической парадигмы и дать новый импульс развитию воспитательной среды.

Кроме того, в нашем исследовании мы учитываем достижения современной науки об управлении, положения которой переосмысливаются через призму теории и практики руководства образовательными системами (В.Ю. Кричевский, С.Г. Вершловский, А.С. Макаренко, М.М. Поташник, Р.Х. Шакуров, Т.И. Шамова и др.). Целесообразно построенное управление способно оказать решающее влияние на человеческие ресурсы, на характер их использования, систему действий и взаимодействий в воспитательной среде детского дома.

Значительную ценность для нашего исследования представляют работы Ю.Н. Галагузовой, Т.Э. Галкиной, И.А. Липского, Л.В. Мардахаева, Е.Г. Силяевой и др., которые направлены на анализ тенденций и перспектив формирования профессиональной готовности педагогов к реализации воспитательной деятельности. Существенный интерес для нашей темы представляют труды Н.И. Алпатова, Е.И. Афанасенко, Я.А. Визгерда, И.А. Каирова, Н.А. Мясковской, Н.С. Пановой, М.Н. Рякина, А.Л. Петрова, Л.Ф. Спирина, И.Б. Цилюгиной, В.И. Шиповой и др., в которых освещаются особенности организации учебно-воспитательного процесса в специфической воспитательной среде школы-интерната и детского дома.

Проблематика интеграции воспитательных усилий педагогов и воспитанников как одной из важнейших задач управления педагогическими системами представлена в трудах Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, Н.И. Пирогова, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого и др.

Вместе с тем, учитывая специфические особенности образовательной среды Центра помощи детям, сложность процессов управления педагогическим коллективом, его консолидации на ценностях гуманистической педагогики, а также совокупность организационных, воспитательных и образовательных проблем, которые так или иначе призвана разрешать эта среда, можно сделать заключение, что избранные нами направления психолого-педагогической рефлексии фактически являются инновационными по своему характеру. Предпринятый нами теоретический анализ, опыт наблюдений за процессом воспитания, обучения и социализации воспитанников Центра помощи детям и

руководства педагогическим коллективом обнаруживает ряд настоятельно требующих своего разрешения **противоречий между**:

– существованием у общества потребности в совершенствовании деятельности организаций для детей-сирот и низким уровнем готовности педагогических коллективов к реализации новых образовательных задач;

– между многопрофильностью специалистов и служб педагогического коллектива Центра помощи детям и отсутствием единого интенционально значимого и консолидирующего ценностно-смыслового основания деятельности коллектива;

– наличием обоснованных научно-теоретических и методических предпосылок для разработки и реализации направленных на становление эффективного педагогического коллектива комплексных технологий в воспитательной среде организаций для детей-сирот и фактическим отсутствием технологий такого рода в современной педагогической практике;

– наличием высокого потенциала педагогических идей, опирающихся на феноменолого-экзистенциальную методологию, и отсутствием их полноценного применения в педагогических технологиях.

Сформулированные выше противоречия позволили определить **проблему исследования**, которая заключается в необходимости обоснования и разработки технологии формирования эффективного педагогического коллектива Центра помощи детям на основе принципа интенциональной консолидации.

В соответствии с обозначенной проблемой определена следующая тема: **«Становление эффективного педагогического коллектива на основе принципа интенциональной консолидации (на примере Центра помощи детям)».**

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании, разработке и опытно-экспериментальной проверке технологии формирования эффективного педагогического коллектива Центра помощи детям на основе принципа интенциональной консолидации.

Объект исследования: процесс становления педагогического коллектива Центра помощи детям.

Предмет исследования: формирование эффективного педагогического коллектива Центра помощи детям на основе принципа интенциональной консолидации.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что применение разработанной технологии будет способствовать формированию эффективного педагогического коллектива на основе принципа интенциональной консолидации и обеспечит эффективную социализацию детей-сирот, создаст возможность качественного решения новых задач профессиональной деятельности, если:

– разработана и внедрена модель технологии формирования эффективного педагогического коллектива на основе принципа интенциональной консолидации, опирающегося на фундамент феноменолого-экзистенциальной методологии;

– при отборе критериев и параметров сформированности эффективного педагогического коллектива учитываются современные методы психолого-педагогической диагностики, а также социально-психологический анализ эффективной коллективной деятельности и исследования путей решения социально-психологических проблем управления педагогическим коллективом;

– ценностные основания гуманистической педагогики будут переосмысливаться членами педагогического коллектива сквозь призму собственной статусно-ролевой позиции и профессиональных функций;

– предложены формы совместной деятельности, актуализирующие интенционально-диалогические взаимодействия и отношения субъектов воспитательной среды.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования нами поставлены следующие **задачи**:

1. Рассмотреть генезис и современное состояние проблемы формирования педагогического коллектива. Определить сущность и целевые установки эффективного педагогического коллектива Центра помощи детям.

2. Выявить и обосновать особенности педагогического коллектива Центра помощи детям, рассмотреть педагогический коллектив как компонент специальной образовательной среды, ориентированной на социализацию, формирование и развитие личности воспитанника, выявить факторы формирования эффективного педагогического коллектива Центра помощи детям.

3. Обосновать и разработать модель технологии формирования эффективного педагогического коллектива на основе принципа интенциональной консолидации. Разработать алгоритмы процессуальной части модели и принципы ее реализации.

4. Разработать критерии и параметры сформированности эффективного педагогического коллектива.

5. Апробировать предложенную технологию на практике, проанализировать результаты экспериментальной работы и выработать рекомендации по формированию эффективного педагогического коллектива в Центре помощи детям.

Методологическую основу исследования определили положения *феноменологического* (Э. Гуссерль, В. Дильтей, Д. Келли, А. Маслоу, Х. Молотч, К. Роджерс, М. Лестер, А.М. Улановский и др.), *акмеологического* (А.А. Бодалев, В.Т. Ганжин, А.А. Деркач, А.М. Зимичев, Н.В. Кузьмина и др.), *средового* (Ю.С. Мануйлов, И.Д. Фрумин и др.), *системного* (В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин), *субъектного* (С.Л. Рубинштейн, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков, Н.М. Борытко), *целостного* (В.С. Ильин, Н.К. Сергеев) *подходов* в рамках *личностно ориентированной* (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.А. Якиманская и др.) и *личностно-деятельностной парадигмы* (К.А. Абульханова-Славская, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев).

Теоретической основой исследования послужили:

– теории *моделирования образовательных систем* (Н.В. Горбунова, А.Н. Дахин, Н.А. Дмитриев, Л.А. Константинова, М.В. Ядровская, Е.А. Солодова и др.) и *управления* в педагогических системах (В.Н. Живикин, Н.И. Пирогов, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, Т.И. Щукина);

– научные идеи, концепции и положения, лежащие в основе *теории профессионально-личностного развития педагога* (В.И. Андреев, С.Г. Вершловский, А.В. Глузман, Н.А. Глузман, И.А. Зимняя, Н.Б. Ромаева, Ю.В. Сорокопуд и др.);

– теории *интенциональности сознания* в феноменолого-экзистенциальных школах: западной (Ф. Брентано, М. Бубер, Э. Гуссерль, Р. Ингарден, А. Койре, Э. Левинас, М. Мерло-Понти, Х. Ортега-и-Гассет, Д.Р. Серль, М. Хайдеггер, К. Ясперс и др.) и отечественной философии (М.М. Бахтин, В.С. Библер, А.Ф. Лосев, Н.О. Лосский, Ю.М. Лотман, С.Л. Франк, Г.Г. Шпет и др.); исследования *феноменолого-экзистенциальной концептосферы образования* (И.В. Абакумова, О. Больнов, М. ван Манен, Р. Лохнер, Г. Кнелер, Ц. Курцваль, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, С.В. Кульневич, В.А. Петровский, Ю.В. Сенько и др.);

– теории *гуманизации образования* (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, М.В. Кларин, Н.В. Кузьмина, С.В. Кульневич, В.А. Петровский, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, И.С. Якиманская и др.).

Мы использовали также:

– положения о стадиальном и уровневом развитии коллектива (А.С. Макаренко, Р.С. Немов, Л.И. Новикова, А. В. Петровский, К.К. Платонов и др.);

– исследования системообразующей функции совместной деятельности в коллективе и процессов командообразования (Е.В. Шорохова и др.);

– исследования, посвященные проблемам профессионального развития педагогического коллектива и вопросам управления этим процессом (Т.Г. Афанасьева, Е.П. Белозерцев, А.И. Донцов, В.А. Караковский, Ю.А. Конаржевский, Н.П. Кузин, В.М. Лизинский, Ю.Л. Львова, Т.А. Петрунина, В.А. Сухомлинский, Р.С. Немов, П.И. Третьяков, Р.Х. Шакуров, Т.И. Шамова и др.);

– труды, посвященные становлению педагога как субъекта профессиональной педагогической деятельности (В.С. Безрукова, С.Г. Вершловский, Н.С. Глуханюк, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.Ф. Талызина, В.Д. Ширшов и др.).

Методы исследования: для решения поставленных задач использовалась совокупность взаимодополняющих методов: историко-библиографический и

ретроспективный анализ, компаративные методы, анализ философской, социологической, культурологической, науковедческой, педагогической, психологической, историко-педагогической литературы, контент-анализ документов и статистических данных. На экспериментальных этапах исследования были использованы: мониторинг, систематические прямые, включенные и косвенные наблюдения управленческих и образовательных процессов в Центрах помощи детям, тестирование и интервьюирование государственных служащих, управленческого персонала, педагогов и учащихся, проецирование, моделирование. Для выполнения намеченной исследовательской программы использовались **методы:** теоретические – анализ, синтез, интерпретация, концептуализация и моделирование; эмпирические – наблюдение, тестирование, анкетирование, опытно-экспериментальная работа, обобщение педагогического опыта, анализ продуктов и результатов творческой деятельности педагогов, изучение творческих работ воспитанников.

Исследовательская работа проводилась в период с 2009 по 2022 гг. и условно может быть разделена на следующие **этапы**. *Первый этап (2009 – 2012 гг.)* был связан с поиском методолого-теоретических оснований для разработки технологии деятельности административной службы детского дома по консолидации коллектива на платформе гуманистической педагогической парадигмы и феноменолого-экзистенциального направления в философии и психологии. Изучалась философская, социологическая, культурологическая, психологическая, юридическая и педагогическая литература с целью выработки методологически обоснованного комплексного подхода к заявленной проблеме.

На втором этапе (2013 – 2014 гг.): а) осуществлялся отбор и адаптация для целей нашего исследования методик диагностики уровня эффективности педагогического коллектива; б) были выявлены и обоснованы критерии и параметры сформированности эффективного педагогического коллектива организации для детей-сирот; б) разработана модель технологии формирования эффективного педагогического коллектива.

Третий этап (2015 – 2019 гг.) позволил реализовать опытно-экспериментальную проверку выдвинутых в нашем исследовании гипотез и положений. Разработанная и теоретически обоснованная модель технологии формирования эффективного педагогического коллектива на основе принципа интенциональной консолидации прошла апробацию в практике Центра помощи детям.

На *четвертом этапе (2020 – 2022 гг.)* проанализированы и обобщены теоретические и экспериментальные данные, полученные в исследовании, а также завершено оформление текста диссертации.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

– проанализированы теоретические основы использования принципа интенциональной консолидации в становлении эффективного педагогического коллектива Центра помощи детям;

– раскрыта сущность, выявлены и описаны ***особенности педагогического коллектива*** Центра помощи детям, обусловленные спецификой и полифункциональностью деятельности, взаимосвязью самореализации воспитанников и социально-педагогической позиции педагогического коллектива, системной самоорганизацией и самоуправляемостью коллектива, высокой мерой психологической и социальной ответственности, ненормированностью рабочего времени; наличием превалирующего гендерного признака; проецированием психологического микроклимата, межличностных отношений, стиля управления и деятельности педагогического коллектива на детский коллектив воспитанников;

– раскрыты консолидирующая, стимулирующая, стабилизирующая, регулирующая *функции* психологического климата в коллективе и системообразующая роль его интенциональной консолидации;

– обосновано, что становление эффективного педагогического коллектива возможно только в условиях специальной личностно ориентированной среды, представленной в виде совокупности *моделей* личности воспитанника как целевой установки, коллектива воспитанников, педагогического коллектива,

технологического обеспечения образовательного процесса, содержания обучения и воспитания;

– выявлены *факторы становления эффективного педагогического коллектива* Центра помощи детям (*принятие администрацией задачи становления интенциональной консолидации коллектива в качестве приоритетной цели; рассмотрение профессиональных компетенций сотрудников как метапредметного компонента содержания, усвоение которого требует коллективных форм педагогической деятельности; ориентация на создание специальной социокультурной среды, обеспечивающей возможность творческой самореализации педагогов в их профессиональной деятельности и воспитанников в личностном росте; достижение ценностно-ориентационной общности коллектива в логике культивирования значимости личного вклада в процесс подготовки воспитанников к самостоятельной жизни и социализации в обществе; научно-методическое обеспечение деятельности; разработка и реализация на практике методических и тренинговых занятий, семинаров по проблемам сплочения и командообразования посредством взаимодействия сотрудников Центра помощи детям на различных уровнях сотрудничества; выявление оптимальных форм и методов согласования индивидуальных, проектных, творческо-поисковых объединений и мастерских воспитателей и педагогов*);

– разработана и обоснована *структурная модель* технологии формирования эффективного педагогического коллектива;

– раскрыты этапы становления эффективного педагогического коллектива (*знакомство с поставленной задачей, понимание и принятие личных мотивов; взаимообмен информацией и рефлексия; выработка и согласование единых ценностных, целевых, содержательных и технологических компонентов; интериоризация*);

– сформулированы и обоснованы *принципы*, на которых базируется технология формирования эффективного коллектива Центра помощи детям

(*интенциональной консолидации, деятельностной основы, сотрудничества, самоопределения, системности, рефлексивности, ценностного управления*);

– определены критерии и параметры сформированности эффективного педагогического коллектива Центра помощи детям.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

– в нем нашли уточнение ряд педагогических понятий; в частности, под воспитательным коллективом мы понимаем всю совокупность занимающих различные статусно-ролевые позиции субъектов, взаимодействующих в социальной среде Центра помощи детям;

– расширены представления об эффективном педагогическом коллективе посредством обоснования и введения авторского определения понятия *«эффективный педагогический коллектив Центра помощи детям»* с акцентом на единых ценностных, целевых, содержательных и технологических компонентах, ориентированных на решение задачи максимальной социализации воспитанников, а также понятия *«технология формирования эффективного педагогического коллектива Центра помощи детям»*, что расширяет понятийный аппарат педагогической науки;

– разработаны теоретические положения, лежащие в основе формирования эффективного педагогического коллектива, предложены модель специальной личностно ориентированной среды Центра помощи детям и структурная модель технологии формирования эффективного педагогического коллектива, что вносит вклад в развитие общей педагогической теории;

– выявлены особенности педагогического коллектива Центра помощи детям, что способствует развитию теории формирования педагогического коллектива;

– адаптированы для педагогики положения феноменолого-экзистенциальной философии, что обогащает методологическую основу современной педагогики;

– выявлены *факторы* формирования эффективного педагогического коллектива; расширены современные представления об этапах становления эффективного педагогического коллектива, что вносит вклад в развитие педагогической теории и расширяет представления о стратегиях деятельности

администраций этих учреждений, направленных на преодоление его идейной разобщенности, препятствующей эффективной социализации воспитанников;

– выявлены и обоснованы критерии эффективности педагогического коллектива, что вносит вклад в расширение критериальной основы оценки эффективности педагогических явлений.

Практическая значимость исследования заключается в разработке моделей специальной образовательной среды и педагогической системы Центра помощи детям, структурной модели технологии формирования эффективного педагогического коллектива, которые в дальнейшем могут использоваться для рассмотрения других педагогических явлений. Разработанная автором система критериев и параметров оценки эффективности педагогического коллектива, а также подобранные и разработанные автором методики могут использоваться для определения эффективности любого педагогического коллектива с учетом его специфики. Практическая значимость исследования определяется также тем, что содержащиеся в нем положения и выводы могут использоваться в административной деятельности руководства организации для детей-сирот, а также найти отражение в лекционно-практических курсах, входящих в учебные планы подготовки педагогических кадров. Результаты исследования могут быть использованы при разработке и реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации специалистов организаций для детей-сирот, а также для профессионального и творческого саморазвития студентов.

Источниковую базу исследования составили труды в области философии, педагогики, психологии, исследования по проблемам развития регионального образования, аттестации и повышения квалификации педагогических кадров; нормативные акты и учебно-методические документы, регламентирующие функционирование системы общего и специального образования: федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ, Постановление Правительства РФ от 24 мая 2014 г. № 481 «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей» (вместе с

«Положением о деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей)»; другие действующие законодательные акты Российской Федерации. Были привлечены официальные информационные базы, наукометрическая база РИНЦ, международные базы данных Scopus и Web of Science, диссертационные исследования, материалы научных форумов и конференций, материалы зарубежной и отечественной периодики.

Эмпирическую базу исследования составляют данные опытно-экспериментальной работы, проводившейся в Центрах помощи детям Ростовской области в *ГКУ СО РО Таганрогском центре помощи детям № 5* (г. Таганрог) *и в ГКУ СО РО Шахтинском центре помощи детям № 3* (г. Шахты), работа которых организована по семейному принципу. Общее количество сотрудников, принявших участие в эксперименте, составило 77 чел., воспитанников – 40 чел.

Достоверность и обоснованность полученных результатов исследования обеспечивались: опорой на методолого-теоретическую платформу феноменолого-экзистенциальной философии и психологии, соответствующую общей идее, цели и задачам, выдвинутым в работе; комплексностью использованных исследовательских методов; целенаправленным анализом отечественного и зарубежного опыта деятельности воспитательных коллективов учреждений интернатного типа; верификацией теоретического анализа практическими данными, полученными в ходе экспериментальной работы в Центрах помощи детям.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Анализ научной литературы и педагогической практики позволил установить, что эффективный педагогический коллектив Центра помощи детям представляет собой *интенционально консолидированный коллектив, реализующий образовательную функцию, компенсирующий воспитанникам отсутствие семьи, отличающийся многопрофильностью членов коллектива, в личностном педагогическом опыте которых проектируются единые ценностные, целевые,*

содержательные и технологические компоненты, направленные на решение задач по реализации миссии максимальной социализации воспитанников.

2. Педагогический коллектив Центра помощи детям представляет собой *совокупность разнопрофильных специалистов*, для которой характерны: специфика деятельности по обучению и воспитанию; взаимообусловленность самореализации воспитанников и социально-педагогической позиции коллектива взрослых; системность организации; полифункциональность профессии; самоуправляемость; высокая мера ответственности; ненормированность рабочего времени; наличие превалирующего гендерного признака. В условиях Центра помощи детям, функционирующего в определенной социокультурной ситуации, формируется *специальная личностно ориентированная среда*, включающая *модель личности воспитанника* как целевой ориентир, *модели коллектива воспитанников и педагогического коллектива*, *модели содержания обучения и воспитания и технологического обеспечения образовательного процесса*. *Факторами* формирования эффективного педагогического коллектива являются: 1) принятие администрацией задачи становления интенциональной консолидации коллектива в качестве приоритетной цели; 2) рассмотрение профессиональных компетенций сотрудников как метапредметного компонента содержания, усвоение которого происходит в ходе организации коллективных форм педагогической деятельности; 3) ориентация на создание социокультурной среды, ориентированной на творческую профессиональную самореализацию педагогов и личностный рост воспитанников; 4) достижение ценностно-ориентационной общности коллектива; 5) научно-методическое обеспечение деятельности и профессионального роста сотрудников; 6) разработка и реализация на практике методических и тренинговых занятий, семинаров по проблемам сплочения и командообразования посредством взаимодействия на различных уровнях; 7) выявление и использование оптимальных форм и методов деятельности воспитателей и педагогов.

3. Структурная модель технологии формирования эффективного педагогического коллектива Центра помощи детям включает *теоретико-*

методологический (методология, принципы, миссия, цели, факторы), *диагностический* (методики, критерии и параметры) и *процессуально-содержательный* (формы, методы, содержание, средства, алгоритмы процессуальной части) блоки, которые являются системными компонентами и выполняют определенную функцию в становлении эффективного педагогического коллектива на этапах ***адаптации*** *(знакомства с поставленной задачей)*, ***конфронтации*** *(понимания и принятия личных мотивов)*, ***сотрудничества*** *(взаимообмена информацией и рефлексии)* и ***становления*** *(выработки единых ценностных, целевых, содержательных и технологических моментов, завершающейся интериоризацией)*. Системообразующим принципом реализации технологии формирования эффективного коллектива Центра помощи детям является *принцип интенциональной консолидации*, который дополняется принципами *деятельностной основы; сотрудничества; самоопределения; системности; рефлексивности; ценностного управления с опорой на методологический фундамент феноменолого-экзистенциальной философии и личностно ориентированной образовательной парадигмы*.

4. Разработанная система критериев и параметров сформированности эффективного педагогического коллектива представлена *критериями воспитанности* (уровень воспитанности или уровень сформированности основных социально-полезных качеств личности и моральной зрелости детей), *ценностно-смысловым критерием* (уровень ценностно-ориентационного единства), *рефлексивным* (уровень развития рефлексивности), *профессионально-творческим* (уровень творческого потенциала личности, готовности педагога к воспитательной работе, профессиональных достижений педагогов), *интенциональным* (уровень общительности и коммуникативного контроля), *социально-психологическим* (психологический климат в коллективе и уровень агрессивности в отношениях), *командным* (уровень развития группы как коллектива, уровень группой сплоченности), *управленческим* (уровень поликоммуникативной эмпатии, оценка стилей управления, оценка ориентации системы управления коллективом на общечеловеческие ценности).

5. В результате анализа результатов апробации разработанной технологии сформулированы следующие *методические рекомендации* по формированию эффективного педагогического коллектива: 1) стимулирование и становление внутриличностного, межличностного, социокультурного диалога, налаживания сотрудничества и кооперации в решении профессионально значимых задач; 2) стимулирование формирования личностного и профессионального образа педагога и сотрудника через осознание профессионально значимых качеств, востребованных в среде Центра помощи детям, над развитием которых педагоги работают в течение всей педагогической деятельности; 3) рефлексия профессионального опыта с целью выработки ценностно-смысловых ориентиров, выражающих личностное отношение к делу; 4) развитие интереса к личностной творческой активности и самореализации в ходе рефлексии целенаправленно создаваемых проблемных ситуаций; 5) развитие способности и потребности в саморефлексии; 6) развитие внутреннего самоконтроля педагогов, чувства их личной ответственности за результаты педагогического труда, понимания профессиональных и жизненных последствий попустительского отношения к процессу воспитания детей в Центре помощи детям.

Апробация и внедрение результатов исследования: основные положения работы и ее результаты обсуждались на Международных научно-практических конференциях: «Теоретические и методологические проблемы современного образования» (Москва, 2011)**; «**Проблемы и перспективы развития образования в России» (Новосибирск, 2011); «Социальная работа в России: тенденции и перспективы» (Таганрог, 2011); «Обучение и воспитание: методики и практика» (Новосибирск, 2012); «Десятые Ознобишинские чтения» (Инза, 2012)**;** «Идеи Фикс: Особое мнение»: Интеграция мировых научных процессов как основа общественного прогресса» (Казань, 2013); «Обучение и воспитание: методики и практика» (Новосибирск, 2013); «Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования детей и молодежи» (Таганрог, 2019, 2020); всероссийских научно-практических конференциях «Социальная работа - феномен цивилизованного общества», (Москва, 2015); «Инклюзивное

образование: проблемы и перспективы» (Ростов-на-Дону, Таганрог, 2017); «Актуальные проблемы профилактики аддиктивного поведения» (Таганрог, 2019) и других. Результаты исследования внедрены в практику работы государственных казенных учреждений социального обслуживания Ростовской области Центрах помощи детям, оставшихся без попечения родителей, Таганрогских центрах помощи детям № 5, 7 (г. Таганрог), Шахтинском центре помощи детям № 3 (г. Шахты).

Структура диссертации обусловлена логикой исследования и состоит из введения, двух глав, выводов к ним, заключения, списка литературы и приложений.

ГЛАВА I

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТАНОВЛЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА

1.1. Генезис и современное состояние проблемы становления педагогического коллектива

Методологическая основа исследования. Методология исследования формировалась на основе системы подходов в рамках *личностно ориентированной* (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.А. Якиманская и др.) и *личностно-деятельностной парадигмы* (К.А. Абульханова-Славская, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), в соответствии с которыми становление эффективного педагогического коллектива возможно только в процессе деятельности и с ориентацией на интересы и ценности личности.

Использование *системного подхода* (В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин), основанного на определении элементов педагогического процесса как объекта системы, позволило нам представить в виде системных явлений среду, в которой формируется эффективный педагогический коллектив, саму педагогическую систему Центра помощи детям и другие изучаемые явления.

Применение *целостного подхода* (В.С. Ильин, Н.К. Сергеев), направленного на определение взаимосвязанных «частей» педагогического процесса, объединение его «частей» в единый комплекс «целое», позволило рассмотреть формирование эффективного педагогического коллектива как целостное явление. Кроме того, *целостный подход* подразумевает рассмотрение обучения и воспитания как единого процесса, что соответствует специфике Центра помощи детям как образовательного учреждения.

Также в исследовании использован *субъектный подход*, характеризуемый исследованием личности как самоорганизующегося субъекта деятельности (С.Л. Рубинштейн, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков, Н.М. Борытко). С точки зрения методологии, значимость *субъектного подхода* заключается в разработке социально ориентированного знания, необходимого для развития субъектности как качества, обеспечивающего самореализацию в жестких социальных условиях. Субъектный подход выступает ведущей стратегией гуманизации образования и требует качественно иной практики обучения.

Кроме того, в исследовании использовался *акмеологический подход*, ориентированный на изучение потенциала саморазвития личности (А.А. Бодалев, В.Т. Ганжин, А.А. Деркач, А.М. Зимичев, Н.В. Кузьмина и др.) и его роль в становлении педагогического коллектива. В нашем исследовании этот подход означает, что в процессе становления эффективного педагогического коллектива происходит движение личности педагога от одной вершины к другой, от одного уровня профессиональных знаний к другому. То есть мы рассматриваем становление эффективного педагогического коллектива как траекторию совершенствования личности каждого члена коллектива, как реализацию процесса самосовершенствования, как продвижение к цели, в ходе которого личность постигает все новые и новые вершины, каждая из которых означает более высокий уровень развития каких-либо качеств. Акмеология выступает как теоретико-методологический подход, ориентирующий на высшие достижения в целостном развитии растущего и взрослого человека в условиях образовательных систем.

Средовый подход направлен на исследование средовых механизмов создания личностно-развивающих условий (А.И. Артюхина, Н.А. Вьюнова, Ю.С. Мануйлов, И.Д. Фрумин, Н.В. Ходякова) [271] и предлагает систему принципов восприятия педагогических действий, стратегию опосредованного управления процессами развития и формирования личности. В нашем исследовании средовый подход означает рассмотрение становления эффективного педагогического коллектива в условиях специальной

образовательной среды, которая формируется в центре помощи детям и создает необходимые условия для решения проблем формирования коллектива, нацеленного на эффективную деятельность.

Согласно *феноменологическому подходу* (Э. Гуссерль, В. Дильтей, Д. Келли, С.В. Кривцова, М. Лестер, А. Маслоу, Х. Молотч, К. Роджерс, А.М. Улановский и др.), который является одним из основных в нашем исследовании, каждый человек обладает уникальной способностью по-своему воспринимать и интерпретировать мир. Он базируется на следующих идеях: поведение человека можно понимать только на основе анализа его субъективного восприятия и познания действительности; человек обладает стремлением к совершенству, естественно и неизбежно движется в направлении автономности и зрелости, реализуя внутренние возможности и личностный потенциал. Феноменологический метод появился в Германии с момента выхода в 1913 г. работы Э. Гуссерля «Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии». В 60-е гг. в Голландии появилось педагогическое направление, инспирированное феноменологией Э. Гуссерля и экзистенциальной философией. Термин «феноменологическая педагогика» появился в Западной Европе в 1940 – 1970 гг. Наиболее ярко она представлена так называемой Утрехтской школой. Поскольку центральной проблемой феноменологии является человеческое сознание, то ее применение к образованию связано с обращением к индивидуальным смыслам, значениям и переживаниям личности в учебно-воспитательной деятельности. Для феноменологической педагогики характерны интерес к «жизненному миру» (Гуссерль), к этической составляющей педагогического процесса, к исследованиям переживаний воспитанников, к идеям ценностной антропологии. По мнению Е.В. Бондаревской, С.В. Кульневича «феноменология – учение о явлениях, в том числе педагогических, как о феноменах, которые даны нам не только в чувственном, но и в смысловом значении» [60, с. 267]. Наибольшее распространение получили такие феноменологические идеи, как учение об интенциональности. Согласно А.Я. Данилюк, Е.А. Сергодеевой «педагогическая интенциональность

определяется как активная направленность сознания ученика на учебный текст, обусловленная изначальным единством со-знания и знания (текста)» [242, с. 29]. Во многом содержание термина «интенциональность» в педагогике связано с такими педагогическими категориями, как познавательная активность и мотивация обучения. Здесь в субъект-субъектных педагогических отношениях учитывается характеристика сознания, содержание которого доступно для другого. Так как восприятие мира другого косвенно и интерпретируется с учетом собственного опыта, то от уровня духовных ценностей субъекта зависит понимание другого субъекта, другой культуры и т.д. [242, с. 30].

В нашем исследовании *феноменологический подход* означает, что педагогический коллектив рассматривается как совокупность личностей, каждая из которых видит мир по-своему, в соответствии со своим восприятием и опытом. Коллективная интенциональность эффективного педагогического коллектива формируется из интенциональности каждого его члена. Именно с этим подходом связан принцип интенциональной консолидации, в соответствии с которым мы рассматриваем возможность формирования эффективного педагогического коллектива.

В качестве методологической основы научно-методического обеспечения становления эффективного педагогического коллектива как субъекта реализации компетентностной модели образования мы использовали также:

– труды, посвященные изучению процессов сплочения и командообразования в трудовом коллективе и (Т.Ю. Базаров, Т.П. Галкина, А.Л. Журавлев, Е.В. Шорохова и др.);

– исследования об этапах и уровнях развития коллектива (А.Г. Ковалев, А.Н. Лутошкин, А.С. Макаренко, Р.С. Немов, Л.И. Новикова, А.В. Петровский, К.К. Платонов, В.В. Шпалинский, Л.И. Уманский и др.);

– исследования, посвященные профессиональному и личностному становлению педагога как субъекта педагогической деятельности (С.Г. Вершловский, Н.С. Глуханюк, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, К.М. Левитан, Л.Я. Рубина, В.Д. Ширшов и др.);

– труды, посвященные формированию и профессиональному развитию педагогического коллектива и проблемам управления этими процессами (Т.Г. Афанасьева, Ю.В. Васильев, Н.С. Дежникова, В.А. Караковский, Ю.А. Конаржевский, В.М. Лизинский, И.С. Марьенко, М.Г. Минкевич, В.А. Сухомлинский, Р.С. Немов, П.И. Третьяков, Р.Х. Шакуров, Т.И. Шамова и др.);

– исследования, посвященные компетентностному подходу в образовании (В.А. Болотов, В. Гутмахер, И.А. Зимняя, Дж. Равен, Г.К. Селевко, В.В. Сериков, В.А. Хуторской и др.).

Таким образом, использование представленной системы методологических подходов *(системного, субъектного, средового, акмеологического, целостного и феноменологического)* к исследованию становления педагогического коллектива в рамках личностно-деятельностной парадигмы, а также теоретических и концептуальных положений, сформулированных другими учеными, на наш взгляд, увеличивает обоснованность основных теоретических положений концепции научно-методического обеспечения становления эффективного педагогического коллектива как субъекта компетентностной модели образования, стратегий управления и развития педагогической деятельности в достижении целей образования.

Хотели бы также отметить, что методологическая основа нашего исследования не была бы полной без использования различных аспектов теории управления персоналом, исследованных отечественными (А. Амоша, Л. Безчастный, Е. Бойко, Н. Борецкая, Н. Лукьянченко, и др.) и зарубежными экономистами (И. Ансофф, П. Друкер, Е. Менсфилд, М. Портер, Б. Санто, Р. Уотермен и др).

Методологию нашего исследования дополняют положения теории и практики руководства образовательными системами (С.Г. Вершловский, В.И. Зверева, В.Ю. Кричевский, В.С. Лазарев, А.С. Макаренко, М.М. Поташник, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др.). Целесообразно построенное управление способно оказать решающее влияние на человеческие ресурсы, на характер их

использования, систему действий и взаимодействий в воспитательной среде центра помощи детям.

Значительную теоретическую и методологическую ценность для нашего исследования представляют работы Ю.Н. Галагузовой, Т.Э. Галкиной, И.А. Липского, Л.В. Мардахаева, Е.Г. Силяевой и др., которые направлены на анализ тенденций и перспектив формирования профессиональной готовности педагогов к реализации воспитательной деятельности.

Существенный интерес для раскрытия нашей темы представляют труды Е.И. Афанасенко, Я.А. Визгерда, Н.А. Мясковской, Н.С. Пановой, Л.Ф. Спирина, В.И. Шиповой и др., в которых раскрываются особенности организации учебно-воспитательного процесса в специфической воспитательной среде школы-интерната.

Проблематика интеграции воспитательных усилий педагогов и воспитанников как одной из важнейших задач управления педагогическими системами представлена в трудах классиков педагогической науки Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, Н.И. Пирогова, В.А. Сухомлинского, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, С.Т. Шацкого и др.

Ключевыми понятиями нашего исследования являются *«коллектив», «педагогический коллектив, «коллектив организации для детей-сирот», «педагогический коллектив организации для детей-сирот», «консолидация», «интенция», «интенциональная консолидация», «интенциональная консолидация педагогического коллектива центра помощи детям»*. В связи с этим мы считаем необходимым боле подробно рассмотреть их сущность и содержание применительно к тематике нашего исследования.

Первое и наиболее важное понятие – «коллектив», в рассмотрении которого мы, прежде всего, обращаемся к понятию «группа».

Группа людей развивается, начиная с низшего уровня, проходя несколько этапов, достигая высшего. Уровень развития группы – это качественный этап, характеризующийся ее социально-психологической зрелостью. Традиционно выделяются «два основных этапа процесса коллективообразования. *На первом*

этапе идет активный процесс психологической ориентации членов группы, установления связей и позитивных отношений, главная роль отводится эмоциональному фону. *На втором этапе* на передний план выступают когнитивные процессы. В этот период личность выступает не только как объект эмоционального общения, но и как носитель определенных личностных качеств, социальных норм и установок. На этом этапе происходит формирование общих взглядов, норм и установок, ценностных ориентаций» [208, 290, с. 200]. Но существуют и другие классификации развития группы с большим количеством уровней (этапов) становления коллектива. Так, например, Е.С. Кузьмин выделяет три уровня (номинальная группа, кооперация, коллектив), Н.Н. Обозов – четыре (диффузная группа, ассоциация, корпорация, коллектив), Л.И. Уманский – шесть (конгломерат, номинальная группа, ассоциация, кооперация, автономия, коллектив) [26].

Таким образом, по мнению А.В. Петровского, «коллектив как высшая форма развития группы – это организованная группа, в которой члены объединены общими ценностями и смыслами, целями и задачами деятельности, значимыми для группы в целом и для каждого ее члена в отдельности, и где межличностные отношения опосредствуются общественно ценным и личностно значимым содержанием совместной деятельности» [208, 290, с. 200].

Рассуждая о природе коллективности, необходимо отметить, что в основе любой деятельности (в т.ч. педагогической) лежит феномен коллективности, а мотивы, цели и инструменты, благодаря которым развивается сплоченность группы, являются по своей природе коллективным (социальным) продуктом. Мы разделяем точку зрения Н.В. Бордовской (2000), которая считает, что «педагогическая деятельность по своей сущности является коллективной, а не индивидуальной, т.к. в самом педагогическом процессе участвуют две активные стороны – преподаватель и студент» [63] (в нашем случае – педагог и ребенок).

Другое принципиально важное понятие для нашего исследования – «консолидация». Консолидация – (позднелат. consolidatio – от consolido – укрепляю), упрочение, укрепление чего-либо; объединение, сплочение отдельных

лиц, групп, организаций для усиления борьбы за общие цели [203]. Консолидация предполагает согласование всеми членами группы в процессе совместной деятельности целей, норм, средств и способов деятельности. Существенным в консолидации группы мы также считаем процесс *общения*, который способствует подготовке группы к совместной деятельности и, в итоге, определяет направленность группы при решении задач.

Мы разделяем точку зрения К. Левина, А.В. Петровского, Л.И. Уманского, Г.М. Андреевой и других [26, 248] о том, что процесс консолидации проходит несколько этапов: знакомство с поставленной задачей всех членов группы, понимание и принятие личных мотивов, целей и знаний в решении задачи, взаимообмен информацией между членами группы и рефлексия, выработка и согласование единых ценностных, целевых, содержательных и технологических компонентов, направленных на решение задач, интериоризация каждым членом группы согласованных компонентов. Крайне важным является период становления будущего педагогического коллектива, когда из формальной группы специалистов, призванной совместными усилиями обучать и воспитывать детей, он превращается в коллектив единомышленников, сплоченную команду.

Главное условие, обеспечивающее формирование эффективного педагогического коллектива Центра помощи детям, о котором идет речь в нашем исследовании, состоит в формировании единых позитивных ценностей, взглядов и идеалов в вопросах воспитания, социализации и творчества детей (идейное единство). Социальные ценности группы в ходе становления коллектива трансформируются в личностные смыслы и продолжают функционировать на определенном уровне индивидуальной системы личностных смыслов, являясь побудителями деятельности и поведения в контексте определенной ситуации. В основе психологических механизмов становления и развития ценностно-смысловых ориентаций членов педагогического коллектива лежат индивидуально-психологические особенности протекания у них психических процессов (мышления, памяти, эмоций и воли). Они существуют в форме интериоризации, под которой мы, вслед за Л.С. Выготским [75], понимаем

процесс формирования внутренних структур психики посредством овладения компетенциями, позволяющими осуществлять внешнюю социальную деятельность. «Ценностно-смысловым ориентациям личности свойственен динамический характер, т.е. их существование должно поддерживаться человеком, в противном случае они не создаются, не реализуются и постепенно теряются. Принятие и освоение ценностей – это длительный и постоянный процесс. Осознание ценностей порождает ценностные представления, а на основе ценностных представлений создаются ценностные ориентации, которые, в свою очередь, и представляют собой осознаваемую часть системы личностных смыслов. Ценности и смыслы представляют собой непостоянную величину и меняются в результате деятельности людей, так как меняются и сами люди. Стоит добавить, что ценностно-ориентационное единство коллектива как показатель его сплоченности не предполагает совпадения оценок и позиций членов группы во всех отношениях. Ценностно-ориентационное единство в коллективе – это, прежде всего, сближение оценок в подходе к целям и задачам совместной деятельности» [293, с. 29].

Ученые А.Н. Лутошкин, Л.И. Уманский, кроме *идейного* единства, т.е. сближения ценностных установок, выделяют такие системообразующие признаки коллектива, как единство интеллектуальное, волевое и организационное. По мнению ученых, сущность перечисленных признаков заключается в следующем: «*интеллектуальное* единство обеспечивается компетентностью в вопросах современных психолого-педагогических технологий, развитием конструктивного и рефлексивного мышления. *Организационное* единство формируется в коллективе посредством рационального распределения функций между всеми членами, созданием взаимосвязей, делегированием полномочий, опирающихся на сильные стороны педагога. Становление *волевого* единства характеризуется принятием коллективных решений, формированием общей педагогической позиции по отношению к основным вопросам жизни коллектива, требованиями к каждому члену коллектива и созданием необходимого общественного мнения в коллективе» [17, с. 157].

В контексте нашего исследования мы также считаем необходимым обратиться к понятию «общественное сознание». Г.В. Акопов раскрывает понятие «общественное сознание» как «совокупность идей, теорий и взглядов, социальных чувств, привычек и прав людей, отражающих объективную действительность – человеческое общество, природу» [17, с. 170]. Из данного определения, можно сделать вывод, что общественное сознание – достаточно обширная категория, суть которой кратко в контексте нашего исследования, опираясь на мнение Г.В. Акопова, можно определить следующим образом:

– «сознание отражает общественное бытие, т.е. оно может отставать от развития или опережать общественное бытие, обладать преемственностью в развитии и активно воздействовать на бытие;

– социальная макросреда воздействует на сознание человека через различные микросреды;

– главным фактором, влияющим на формирование и развитие сознания личности, являются социальная среда и деятельность, с помощью которой личность вовлечена в функционирование данной среды» [17, с. 170].

К.К. Платонов выделяет две «взаимопроникающие подсистемы» [217, с. 72]: «систему индивидуальной психологии, где предметом является «индивидуальное сознание» (субъективный компонент)» [217, с. 72] и «групповое сознание и психические явления, возникающие только в результате общения как психического взаимоотражения» [217, с. 72]. Групповое сознание как совокупность норм, ценностей и мотивов является одним из основных регуляторов деятельности человека в пределах одной группы [17]. Мы разделяем мнение Г.В. Акопова, который «в групповом сознании выделяет три класса явлений: на уровне личности – осознание своей общности, гордость за группу и готовность отстаивать ее интересы; на уровне группы – общее во взглядах и оценках; на уровне межличностных взаимоотношений – групповые нормы, установки и ценностные ориентации» [17, с. 174].

Выделяют следующие этапы становления группового сознания [17, 26], которые представляют для нас интерес в плане исследования процесса становления эффективного педагогического коллектива:

1) появление общих элементов в индивидуальном сознании людей, составляющих группу; это происходит посредством среды, в которой осуществляется деятельность, через объединение усилий, общение и взаимоотношение;

2) появление самосознания группы, характеризующегося пониманием группой общности своих интересов и целей и общими действиями по их реализации;

3) формирование групповых ценностей, традиций, норм и установок.

Становление и развитие группового сознания, которое является одним из показателей эффективного педагогического коллектива, невозможно без общения. Б.Г. Ананьев отмечал, что «в процессе общения происходит не только обмен мыслями посредством речи, но, как известно, любая совместная деятельность, с которой связаны те или иные симпатические переживания и совокупные результаты сотрудничества, а также те или иные конфликты и моральные противоречия» [24, с. 166]. Б.Ф. Ломов считает, что «в процессе общения происходит обмен идеями и интересами, формируются установки личности, развивается и проявляется система отношений «субъект-субъект(ы)», а также планирование совместной деятельности, разделение функций, взаимное стимулирование и взаимный контроль» [17, с. 177]. Как полагает Г.М. Андреева, «в структуре общения три стороны: коммуникативную, т.е. обмен информацией, интерактивную, т.е. обмен не только знаниями, идеями, но и действиями, перцептивную – восприятие партнерами по общению друг друга и установление взаимопонимания» [26, с. 54]. Н.Н. Обозов кроме перечисленных функций общения называет также удовлетворение «потребностей в психологическом контакте» [192, с. 151].

По мнению Г.В. Акопова, «становление второго и третьего уровней группового сознания (*референтность группы, сознаваемость и несознаваемость нормы, традиции, установки)* тесно связано с психологическим контактом членов

группы в процессе общения. Общение протекает как единство и столкновение разных точек зрения, совпадение общих интересов и отклонение отдельных индивидуальных притязаний, единство коллективного мнения и проявление социального опыта отдельных людей. С точки зрения направленного формирования группового сознания, очень важны коллективные обсуждения актуальных для группы вопросов» [17, с. 179].

С.Д. Поляков, опираясь на социологическое определение общественного сознания и подход Г.В. Акопова, определяет понятие «*педагогического сознания* как представления, идеи, ценности, разделяемые людьми, имеющими в своей профессиональной и общественной деятельности прямое отношение к различным сторонам образования, обучения, воспитания подрастающего поколения» [17, с. 179]. Групповое педагогическое сознание, по С.Д. Полякову [17, 216], включает: «состояние общественного сознания в данный исторический период, групповой опыт как отражение деятельности данного педагогического коллектива в педагогическом, общественном сознании, индивидуальный опыт педагогов и воспитателей, оказавшийся значимым для педагогического сообщества» [17, с. 179]. Педагогическое сознание – это и определённый процесс, и его результат. Изменение педагогического сознания происходит как переоценивание существующих мнений и появление в сознании педагогов новых идей.

Каждый новый социально-исторически обусловленный виток развития системы образования инициирует новые требования к педагогическому коллективу. В основе современного педагогического коллектива как субъекта управления и саморазвития лежат идеи русских педагогов Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова. Проблема консолидации педагогического коллектива не новая, вопрос об интеграции воспитательных усилий учителей был актуален в трудах ученных еще в 20-х годах XX века (Н.К. Крупская, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко и др.). Учение А.С. Макаренко стало важнейшим звеном науки о воспитании и сыграло исключительную роль в дальнейшем развитии социально-гуманитарной проблемы взаимоотношения личности и общества. Стержневой в теоретическом наследии А.С. Макаренко является теория

детского коллектива. А.С. Макаренко определил, что «коллектив – это такая группа детей, которую объединяют общие, имеющие общественно ценный смысл цели, совместная деятельность, организуемая для их достижения» [254, с. 288]. А.С. Макаренко первым полно обосновал концепцию воспитательного коллектива (детского коллектива), базируясь на гуманистических идеях, сформулировал законы развития коллектива, основными из которых считал «систему перспективных линий» (принцип развития коллектива на основе перспективной цели, которая опережает текущий уровень коллектива (личности) и способствует переходу на новую ступень развития) и «принцип параллельного педагогического воздействия» (т.е. одновременное воздействие воспитателя на коллектив, а через него – и на каждого воспитанника). В трудах А.С. Макаренко явно прослеживаются взаимообусловленные процессы – развитие личности и коллектива. Также в основу организации детского коллектива положены такие педагогические принципы, как принцип гласности, ответственности, самоуправления и другие, обеспечивающие права и обязанности, защищенность, мажорное настроение, уверенность в своих силах и определяющие социальную позицию членов коллектива. Концепция воспитательного коллектива А.С. Макаренко до сих пор актуальна и жизнеспособна, но так как специфика деятельности нашего учреждения (а именно – устройство детей в замещающие семьи) не способствует развитию стабильного детского коллектива, то акцентом в нашей работе станут взгляды А.С. Макаренко на работу воспитателей и педагогического коллектива в целом. Как стопроцентный практик он в своих трудах отводит особое место проблеме подбора педагогов, а также поднимает вопрос о гендерном составе, о наличии и соотношении в коллективе молодых и опытных педагогов, о личностных качествах педагогов. А.С. Макаренко отмечает важность связи педагога с учреждением, его постоянство (оседлость), проживание рядом или в учреждении вместе с воспитанниками, тесный контакт воспитателя с детьми, что говорит о весьма высоких требованиях к педагогам, готовым к служению общему делу и самоотдаче. Особо актуальна для нашего исследования следующая мысль А.С. Макаренко о важности единства педагогического

коллектива: «Должен быть коллектив воспитателей, и 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» [153, с. 172]. При этом Макаренко имеет в виду принципиальное согласие педагогов по стратегическим вопросам, т.к. его научные труды [153, 154, 155] показывают, что своим коллегам он давал возможность проявлять педагогическое творчество.

А.С. Макаренко отмечал, что воспитатель должен знать жизнь и особенности характера каждого воспитанника, его стремления и сомнения, достоинства и слабости, а также разбираться в документации, в повседневной жизни учреждения. Ученый акцентировал внимание на использовании разнообразных форм воспитательной работы с детьми, обращал внимание на важность традиций, общих праздников, учрежденческой атрибутики. Живое участие детско-взрослого коллектива в решении всех вопросов учреждения – принципиальное положение его педагогической системы. А.С. Макаренко создает специфический воспитывающий коллектив (единый коллектив воспитательного учреждения), куда входят коллектив воспитанников, коллектив педагогов и остальных сотрудников воспитательного учреждения, который реализует основные аспекты жизнедеятельности: труд, участие в жизнедеятельности социума, реализация духовно-нравственных связей и т.д. [153, 154, 155]. Наследие А.С. Макаренко невозможно рассмотреть полностью в рамках нашей работы, поскольку ее объем ограничен, но даже поверхностный анализ говорит нам о колоссальном потенциале его идей, многие из которых даже не требуют адаптации к современным образовательным реалиям. Все перечисленные положения А.С. Макаренко нашли свое преломление в нашей деятельности, о которой речь пойдет далее в работе.

Идеи сплочения педагогического коллектива, особенности управления им и внутренние механизмы его развития исследуются и обсуждаются во многих работах (Н.С. Дежникова, В.И. Зверева, В.А. Караковский, Ю.А. Конаржевский,

Т.Е. Конникова, Л.И. Новикова, Р.Х. Шакуров и др.) до сих пор остаются дискуссионными.

Р.В. Овчарова рассматривает педагогический коллектив «как социальное и профессиональное объединение людей, которое воплощает в себе все общие признаки коллектива» [194, с. 117]. Традиционно учеными выделяются «следующие основные характерные черты коллектива:

1) устойчивое взаимодействие между членами коллектива, которое способствует прочности и стабильности его существования в пространстве и во времени;

2) отчетливо выраженная однородность состава, то есть наличие признаков, присущих коллективу;

3) относительно высокая степень сплоченности на основе единства взглядов, установок, позиций членов коллектива;

4) структурированность – определенная степень четкости и конкретность распределения функций, прав и обязанностей, ответственности между членами коллектива;

5) организованность, то есть – упорядоченность, подчиненность коллектива определенному порядку выполнения совместной коллективной деятельности;

6) открытость – то есть готовностью к принятию новых членов коллектива» [194, с. 117].

В то же время педагогический коллектив имеет свои специфические особенности, такие как:

- напличие общественно и профессионально значимых целей деятельности;
- социально-значимый характер деятельности: обучение и воспитание подрастающего поколения;
- организованность и самоуправляемость;
- коллективная ответственность за результаты деятельности;
- полифункциональность педагогической профессии;
- ненормированый режим работы;
- характерный гендерный признак (преимущественно женский состав).

Кроме того, педагогический коллектив является частью детско-взрослой общности, единого коллектива учреждения (общего коллектива), куда входит составной частью детский коллектив.

Раскрывая методологические основы нашего исследования, мы отмечали выше, что уже достаточно долгое время ведущими в педагогической науке являются личностно ориентированная и личностно деятельностная образовательные парадигмы (Е.В. Бондаревская, А.Я. Данилюк, С.В. Кульневич, В.В. Сериков, Е.Н. Шиянов, И.С. Якиманская), опирающиеся на методологические положения феноменолого-экзистенциальной философии (М.М. Бахтин, Ф. Брентано, В.С. Библер, М. Бубер, Э. Гуссерль, А.Ф. Лосев, Д.Р. Серль, С.Л. Франк, Г.Г. Шпет, К. Ясперс и др.). «Эта методология стимулирует принципиально новое переосмысление сущности субъектов педагогического взаимодействия, содержания и структуры педагогической коммуникации, педагогических технологий и концентрирует внимание педагогов на проблемах становления многомерного сознания, креативности, конгруэнтности (К. Роджерс), на самореализации, саморазвитии и т.д.» [286, с. 40] и, как следствие, на формировании эффективного педагогического коллектива. Для педагогов приоритетом стал поиск смысла образования как результата и процесса формирования нового образа человека, осмысливается пространство образования как пространство *встречи* ученика и учителя (М. Бубер) [19, 59, 60, 73, 138, 320], пространство социокультурного диалога (М.М. Бахтин, В.С. Библер) [19, 55, 56, 73], основные характеристики которого – взаимоуважение, инициатива и самостоятельность, выбор и ответственность [286, с. 40].

Мы согласны с В.И. Писаренко, как и с мнением многих других ученых, в том, что: «Изменения в целеполагании педагогики влечет за собой смену методологии, поиск новых подходов, методов средств обучения и воспитания, и поиск этот будет теперь осуществляться в междисциплинарном поле» [213, с. 18]. В соответствии с этим подходом, многие философские идеи становятся методологическими ориентирами для целого ряда наук, причем, самых разных.

Так, феномен интенциональности как философская идея оказал влияние на развитие психологии и педагогики.

Интенциональная консолидация педагогического коллектива. Наше исследование имеет в своей основе идею о зависимости успешности функционирования образовательной среды Центра помощи детям от интенциональной консолидации его педагогического коллектива (вне прямой зависимости от статусно-ролевых распределений и профессиональной специализации в коллективе). При этом важными структурными единицами воспитательного коллектива мы считаем весь коллектив взрослых, так или иначе интегрированных в воспитательную среду учреждения, и коллектив воспитанников. *Идейным основанием* для интенциональной консолидации выступает платформа феноменолого-экзистенциальной методологии гуманистической педагогики, которая, по нашему мнению, еще не оценена по достоинству и способна оказать решающее влияние на содержание и технологии воспитательных практик.

Наша статусно-ролевая позиция в данном исследовании связана с руководством и управлением воспитательным коллективом организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Вот почему в центре нашего внимания находится технология деятельности администрации центра помощи детям по интенциональной консолидации воспитательного коллектива (взрослых и воспитанников) и создания воспитательной среды.

В связи с этим считаем необходимым более подробно рассмотреть сущность и определение понятия *«интенциональная консолидация воспитательного коллектива центра помощи детям»*. Анализ литературы показывает, что научные термины не всегда однозначно интерпретируются в исторической ретроспективе, в разных теоретических областях и, наконец, в трудах разных исследователей. Термины «интенциональность», «интенция» – не исключения, т.к. они имеют большой исторический период развития, активно использовались в философии, в исследованиях разных научных школ и направлений, а сейчас стали востребованными в различных гуманитарных

науках: культурологии, лингвистике, социологии, психологии, педагогике и др. Понятие «интенциональность» имеет обширную научную историю, ретроспективный анализ которой позволит нам рассмотреть его основные аспекты в процессе исследования нашей педагогической проблемы.

За понятием «интенциональность» закрепилось значение направленности сознания на предмет (вещи, свойства, отношения). Термины «интенция», «интенциональность» (от лат. *intention* – стремление, намерение) берут свое начало в античный период. В учении стоиков, представителями которого являлись Зенон Китийский (основатель стоицизма), Сенека, Марк Аврелий, Эпиктет и др., «возникла идея tonos – «напряжение», характеризующаяся как упорядочивающая функция мирового вещества (пневмы)» [19, с. 70].

Ранние христианские философы стали выходить за пределы понимания интенции в греческом контексте. Так, Августин Блаженный (354-430 гг. н.э.) понимал интенцию как направленность сознания к Богу. В средние века главенствующей методологией философии стала герменевтика (от греч. hermhneutikh – разъяснять, толковать) – «искусство толкования, теория интерпретации и понимая текстов классической древности и Библии» [19, с. 70].

Средневековые философы (П. Абеляр, Ф. Аквинский, У. Оккам, И.Д. Скотт и др.) понимали «интенцию как направленность сознания на предмет, внутреннее, умственное действие, чувственный или умственный образ, стимулируемый отражаемой сущностью, но не тождественный ей» [19, с. 72]. В средневековый период «философы выделяли два типа интенций: первичные (intentioprima), направляющие сознание человека на объекты деятельности и предметы, и вторичные (intentiosecunda), то есть относящееся к сфере разума: например, представления о терминах и категориях, посредством которых раскрывается сущность» [19, с. 72]. Постепенно акцент исследования проблемы интенциональности сознания смещается на периферию философской рефлексии.

Новый импульс философскому осмыслению интенциональности в XIX-XX вв. придал основатель феноменологии Э. Гуссерль. В своей работе «Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии» [19, с. 73] он отмечает

«мы понимаем под интенциональностью уникальную особенность переживаний «быть сознанием о чем-то»» [19, с. 73]. Е.П. Александров пишет: «Э. Гуссерль определял феноменологическое различие между физическим явлением, актом придания явлению смысла и актом, «осуществляющим полноту смысла»» [19, с. 74]. Именно это положение позволило Э. Гуссерлю понимать человеческое сознание «как принципиально интенциональный феномен, а человеческую субъективность – как интенциональную активность по образованию значений и смыслов. Интенциональность, таким образом, составляет основу для конституирования мира и формирования субъективности» [19, с. 74].

Понятие «интенция» Э. Гуссерль [19, 73] использует в случаях, когда необходимо конкретизировать сущность психических переживаний (например, отношения к объекту). При этом он дифференцировал интенции в узком и широком смыслах. Е.П. Александров отмечает «интенции *в узком смысле* слова прямо не связаны с наглядными образами мира вещей и функционируют как «чистые полагания», как «значения»» [19, с. 74], которые представляют некий комплекс «идеальных конструктов» (например, любовь). Но, образуя связи с предметным миром, эти значения формируют новые смысловые комплексы: например, любовь к сыну, либо любовь к зимнему пейзажу, либо любовь к церковному обряду и др. Одни интенции нередко «резонируют» с другими, вызывая процесс, названный Э. Гуссерлем «реактивацией переживаний» [19, с. 74].

Феноменологическая концепция Э. Гуссерля, как подчеркивают многие ученые, оказала значительное влияние на разные области гуманитарного научного знания и стимулировала самостоятельный поиск и творчество крупных мыслителей XX века.

Далее, в XX веке понятие «интенциональность» занимает стабильную позицию в философской науке представителей экзистенциального направления М. Бубера, Ж.-П. Сартра, М. Хайдеггера, К. Ясперса, [19, 48, 55, 56, 73]. Е.П. Александров пишет «экзистенциальные философы считали, что «интенциональность представляет собой отношения в четырех «пространствах»:

Жизни, Культуры, «Я сам» и «Другой». Человек оказывается перед необходимостью осуществления экзистенциальных выборов, которые опосредуются интенциональным восприятием бытия» [19, с. 78]. Экзистенциалисты считали, что «свобода выбора находится в границах интенциональных отношений одного человека к Другому, что давало основания говорить о бытии как о со-бытии, как о бытии-в-мире» [19, с. 78]. Интенциональные свойства сознания стали систематически изучаться не только в феноменологической философии (понятие «интенциональность» активно воспринято такими философскими течениями, как экзистенциализм, неотомизм, аналитическая философия, персонализм), но и в психологии, и оказали значительное влияние на так называемый «целостный подход» в психологии (например, гештальтпсихология и т.п.).

Как отмечает Е.П. Александров «феноменология и экзистенциальная философия оказались весьма привлекательными для мыслителей России, исследовавших проблемы сознания и субъективного опыта человека» [19, с. 78].

Отечественные философы М.М. Бахтин, В.С. Библер [48, 55, 56, 73] рассматривая «диалог как универсальный тип взаимоотношений людей, обеспечивающий развитие личности, ее становление и функционирование в обществе и в культуре в целом» [73, с. 156], тоже обращались к проблеме интенциональности сознания. Так М.М. Бахтин, утверждавший, что «человек становится личностью и осознает себя только в соотнесенности с Другим», определил, что «диалог – это всеобщая основа человеческого взаимопонимания» [73, с. 156]. Б.С. Библер в своей концепции «Школа диалога культур» рассматривает диалог как способ существования культуры, знания, форму организации обучения и содержания науки. Диалогичность сознания стала фундаментальной особенностью в трудах философов, идея диалога культур нашла свое отражение во многих современных гуманитарных теориях, в частности повлияла на формирование новых подходов в обучении и воспитании [19, 48, 55, 56, 73].

Ключевым моментом, с точки зрения нашего исследования, является теория Д.Р. Серля [245, 246, 342, 343, 344] и его идея *коллективной интенциональности.* Социально-онтологическая концепция Д.Р. Серля базируется на различении социальной и институциональной реальности. Под социальностью (социальным фактом) Д.Р. Серль понимает совместную деятельность, условием которой является коллективная интенциональность. Термин «коллективность» Д.Р. Серль рассматривает как основу существования любого общества: человеческого и животного. Ученый «не предлагает конкретного определения коллективной интенциональности, но указывает на те случаи, когда она имеет место. Прежде всего, это понятие соотносится с совместной деятельностью, когда она (деятельность) опосредуется общими интересами, разделяемыми всеми членами группы. В этом случае «*Мы* интенциональность» редуцируется до «*Я* интенциональности». Определяющим элементом в коллективной интенциональности выступает чувство совместности деятельности (желаний, верований и т.д.), следовательно, индивидуальная интенциональность происходит из коллективной интенциональности, которую разделяют члены социальной группы. При этом мы понимаем, что коллективная интенциональность не отменяет специализации действий, т.к. отдельно взятый член группы выполняет не всю коллективную деятельность, а лишь ее фрагмент, часть общей деятельности (т.е. выступает в роли, например, музыканта в оркестре или игрока в команде» [293, с. 29], в нашем случае, применительно к практике организации для детей-сирот, каждый сотрудник выполняет свою роль, функционал, в общей миссии учреждения по социализации воспитанников) [19, 73, 245, 246, 342, 343, 344].

По замечанию Э.М. Свидерски [305], теория коллективной интенциональности – это поиск ответа на вопрос о природе социальных связей. Коллективная интенциональность в связи с междисциплинарной трактовкой социальности как отношений совместности является условием принятия норм, стандартов и обязательств внутри соответствующих практик или институтов [305].

Дальнейшее развитие феномена коллективной интенциональности прослеживается в научных трудах Р. Туомела [346, 347], профессора университета Хельсинки. В качестве своего основного профессионального и исследовательского интереса профессор Туомела указывает теорию социального действия. Исследование нацелено на изучение основных социальных понятий, таких, как мы-отношения (совместные намерения, совместные отношения), групповые понятия (групповое действие, групповая цель, групповые убеждения), социальные нормы и институты, основанные на нормах, а также на родственные понятия, такие, как социальные практики, обычаи и традиции, и на социальные институты, кооперацию и доверие. Центральной идеей социальных практик является идея совместности, и основу стандартных социальных практик и институтов составляет именно коллективная интенциональность в форме разделяемых «мы-отношений» («we-attitudes»). Ученый отмечает, что «основные понятия, такие как социальные институты, требуют для своего концептуального конструирования коллективного принятия, которое может быть раскрыто как действие на основании или коллективного намерения, или коллективных убеждений, и их сохранение в виде «мы». Это значит, что в теоретическом анализе социальной жизни коллективная интенциональность в форме разделяемых «мы-отношений» занимает центральное положение» [346, 347].

Отметим, что в отечественной науке глубокие исследования феномена коллективной интенциональности практически не проводились. Здесь стоит отметить российского ученого С.В. Никоненко (2007), который изучал феномен интенциональности Д.Р. Серля в контексте истории становления и развития концепций языка и сознания в аналитической философии [232].

Так как интенциональность сознания необходимо учитывать при изучении межличностной коммуникации, в завершении краткого философско-феноменологического обзора нельзя не отметить, что в конце XX в. возникла преемственная по отношению к феноменолого-экзистенциальной философии и психологии, но в то же время делающая шаг вперед семиосоциопсихологическая научная парадигма, разработка которой связана с именами российских ученых

Т.М. Дридзе и Т.З. Адамьянц [8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 19, 73, 89]. Мы согласны с учеными и считаем, что «парадигма является попыткой междисциплинарного подхода к проблеме межкультурной коммуникации, рассматриваемой как интенциональная деятельность, где центральное место отводится анализу механизмов взаимодействий и взаимовлиянию человека с социокультурной средой, основанному на интеракции и коммуникации. Исследованиями авторов поднят широкий круг вопросов, имеющих отношение к различным сторонам социальной действительности, многие из которых далеко выходят за проблемное поле, охватываемое нашей темой. В то же время это направление исследований представляет для нас весомый интерес, потому что здесь имеется не только серьезный научно-теоретический фундамент, но и практические выходы в сферу диалогических взаимодействий в различных социокультурных сферах, включая, разумеется, и педагогическую» [286, с. 39].

Авторы семиосоциопсихологической научной парадигмы Т.М. Дридзе и Т.З. Адамьянц исходят из того, что «межличностная, обыденная, педагогическая, деловая, научная, профессиональная, массовая и иная коммуникация, общение людей, опосредствованное любыми видами художественного, артистического и/или литературного творчества, коммуникация между людьми в сфере правоотношений и в ходе выработки и принятия управленческих решений во всех видах социокультурной организации общества – все эти и другие виды коммуникации осуществляются путем обмена действиями порождения и интерпретации цельных, психологически завершенных, иерархически организованных содержательно-смысловых структур (текстов), имеющих интенциональную (мотивационно-целевую) доминанту» [286, с. 39].

Мы согласны с мнением ученых Т.М. Дридзе и Т.З. Адамьянц, которые считают, что «интенциональность или мотивационно-целевая доминанта есть то самое главное, что хотел выразить, сказать, передать коммуникатор; тот результат, к которому стремился, вступая в коммуникацию» [286, с. 40].

Поэтому постижение интенциональности (произведения, выступления и т. д.) – это поиск смысла, а поиск смысла – это поиск интенциональности [8, 9, 10,

11, 12, 13, 14, 19, 73, 89]. Исследователи подчеркивают многогранность интенции и включают в нее «мотивацию общения, непосредственные содержательные цели сообщения, замысел, идею, целеполагание, коммуникативное намерение и сверхзадачу» [286, с. 41]. Ученые (Т.М. Дридзе и Т.З. Адамьянц) справедливо, на наш взгляд, подчеркивают, что только целостный и завершенный коммуникативный акт (текст, материал, произведение и т.д.) позволяет анализировать понимание глубинных смыслов или интенциональности.

Рассуждая о коммуникациях, стоит отметить, что принципиально важным в диалоге (во взаимодействии) является умение коммуникатора донести интенцию, а воспринимающему человеку – ее адекватно понять. Для понимания социокультурных процессов ученые [7, 10] принципиально обращают наше внимание на феномен группового сознания, т.к. в зависимости от таких условий, как интеллектуальный и социокультурный потенциал группы, интенциональность, ценностные ориентации, интересы, волевые и нравственные качества, сложившаяся оценка жизненных ситуаций и т.д., «*по разному интерпретируется не только информация, но и реально наблюдаемые ими события и явления*» [курсив наш], [9].

Характеризуя коммуникативные навыки, Т.З. Адамьянц указывает на то, что «коммуникативные навыки – это характеристика особенностей ориентации человека в коммуникационных процессах, отражающая степень адекватности понимания им интенциональности (основных смысловых доминант) коммуникатора» [8, с. 406].

Более того, от уровня сформированности коммуникативной компетентности напрямую зависит глубина восприятия и принятия человеком внутрикорпоративных законов и норм [13]. В этом, на наш взгляд, состоит основа, фундамент для становления и формирования эффективного педагогического коллектива.

Т.З. Адамьянц обращает внимание на преимущества людей, обладающих *навыками адекватного интерпретирования*, и ставит вопрос об их *массовом развитии* – «без таких навыков человек не способен воспринять самые здравые

идеи, адекватно доносить до собеседника свою мысль и адекватно, то есть так, как и есть на самом деле, понимать *другого*, входить в *диалог с взаимопониманием*, искать пути к согласию и конструктивному взаимодействию. Это важнейшая социальная и педагогическая задача, впрямую связанная с качеством жизни и менталитетом будущих поколений» [8, с.10]. С этой целью ученые Т.М. Дридзе и Т.З. Адамьянц разработали *метод интенционального (мотивационно-целевого) анализа текста*, который отражает особенности его преломления и понимания на основе ценностного опыта личности. Реализуя этот метод и указанные выше теоретические установки, авторы в ходе собственной экспериментальной работы получили выводы (которые представляют интерес и в педагогическом плане) о структурировании аудитории в соответствии с уровнями развития способности к анализу интенций текста (Т.З. Адамьянц говорит здесь о социоментальной дифференциации респондентов своего исследования).

Мы считаем, что данный метод ученых и коммуникативные тренинги представляют особый интерес для педагогических коммуникаций. Интенциональный принцип может вывести на новый, глубинный уровень понимания процессов коммуникации не только науку, но и, при овладении коммуникативными навыками, практически любого человека, в т.ч. педагога (коллектив) [286, с. 41] центра помощи детям.

Психологическая настроенность на трансляцию и прием интенций формирует предпосылки для установления диалогического характера взаимодействия, совпадение смыслового фокуса взаимодействующих субъектов. Отсутствие интенционального согласования наоборот провоцирует возникновение коммуникативных сбоев и неточностей понимания, резко снижающих эффективность коммуникации, и делающих принципиальной невозможность диалога. Однако и полное совпадение смысловых фокусов взаимодействующих субъектов оказывается невозможным, чем и стимулируется необходимость смыслового поиска. Большое значение для эффективности взаимодействия имеет доминирующий для коммуникатора поведенческий рисунок презентации текстов, то есть его типичных интенциональных состояний,

определяющих общие черты взаимодействия. Интенциональные модели коммуникаторов, разработанные авторами семиосоциопсихологической парадигмы, могут быть интерпретированы по отношению к педагогическим взаимодействиям в образовательных и профессиональных средах.

Мы рассматриваем феномен интенциональности не только как свойство педагогического диалога и взаимодействие членов коллектива, но и как часть ценностно-мотивационных ориентаций как личностных, так и образовательной среды, на фоне которых разворачиваются педагогические коммуникации. В педагогическом ракурсе, это позволяет нам говорить об эффективных моделях и технологиях, реализующихся в интенциональных взаимодействиях субъектов воспитательного процесса, о специфике формирования и развития интенциональных образовательных сред, об эффективных педагогических коллективах, достигающих поставленные образовательные цели.

В последние годы с учетом особого интереса к сущности феномена интенциональности по новому раскрыты многие понятия и категории, например, в исследованиях Е.П. Александрова, который предлагает следующее определение: «*Социокультурная образовательная среда* – это ограниченное более или менее четкими координатными границами *средоточие* иерархически взаимодействующих, целенаправленно созданных и возникших в ходе исторического развития социума специализированных воспитательных, адаптированных и изначально нейтральных по отношению к воспитательным целям физических, социокультурных и духовных *пространств, определяющее интенциональные особенности и условия учебно-воспитательного взаимодействия субъектов педагогического процесса»* [19, с. 167].

Под интенциональным диалогом в исследованиях М.В. Воронцовой понимается «взаимодействие, мотивационно-целевые детерминанты которого ориентируют его субъектов на расширение смыслового поля жизнедеятельности, обеспечивают функционирование механизмов порождения, поиска, переосмысления, обмена, согласования, приращения смыслов» [73, с.182].

Поэтому в нашем исследовании не каждое взаимодействие в виде диалога, мы рассматриваем как интенциональный диалог.

Подводя итог, еще раз подчеркнем, формирование общей системы действий и групповых ценностей, которые передаются в виде моделей и образцов поведения обуславливается именно необходимостью людей согласовывать и соотносить свои действия с другими людьми. Д.Р. Серль в своих трудах [245, 246, 342, 343, 344] пишет: «движение в обществе подобных клишированных паттернов способствует формированию «коллективной интенциональности», несводимой к индивидуальной интенциональности. Коллективная интенциональность позволяет создать институциональные факты, совокупность которых образует общественный институт» [245, 246]. И далее: «Существование общественных институтов позволяет отдельным личностям или группам возлагать на объекты такие функции, которых эти объекты могли бы не выполнять сами по себе в силу одной своей структуры, но выполняют благодаря коллективному признанию их определенного статуса, а с этим статусом и определенных функций» [245, 246]. Мы считаем, что положения феноменолого-экзистенциальной методологии и теория интенциональности, способны обеспечить становление эффективного педагогического коллектива и дать новый импульс развитию воспитательной среды организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Поэтому, рассуждая о специфике деятельности управленческих структур центра помощи детям, мы акцентируем внимание на проблеме становления эффективного педагогического коллектива, решение которой, требует планирование и организацию действий администрации по формированию целостного педагогического коллектива единомышленников, объединенных общим мировоззрением и ценностными ориентациями педагогической деятельности.

Таким образом, научная составляющая педагогической практики меняет свое традиционное содержание, и от «закрытых» знаний о воспитании и обучении оно трансформируется в сторону смыслопорождающих ориентиров гуманистической педагогической деятельности. Феноменологический подход

возвращает в педагогику «человеческое измерение как основной метод познания в науку о воспитании и обучении» [292, с. 293]. В феноменологических идеях, мы особо выделяем учение об интенциональности, а именно интенциональный принцип, нашедший свое успешное применение в образовательной практике. Интенциональный принцип предполагает приведение учебного материала в соответствие с тем знанием, которое уже находится в сознании ученика, с учетом его опыта, уровня духовных ценностей субъекта. В субъект-субъектных педагогических отношениях обязательно учитывается характеристика сознания, содержание которого доступно для другого. Под интенциональной консолидацией мы понимаем сплочение коллектива в процессе совместной деятельности, опосредуемой общими интересами, разделяемыми всеми членами группы на основе интенциональных состояний, таких как убеждения, желания, намерения. Интенциональная консолидация позволяет членам коллектива эффективно выбирать коммуникативные стратегии поведения, выстраивать прогнозирование поведения партнера в коммуникативном диалоге, повышает адаптивность и сотрудничество в решении профессиональных проблем. В основе интенциональной консолидации коллектива мы видим взаимную отзывчивость его членов по отношению друг к другу, когда каждый стремится быть чутким к намерениям и действиям других. Чем меньше член коллектива разделяет коллективных намерений и убеждений, тем труднее его видеть членом коллектива, тем ниже уровень интенциональной консолидации в коллективе. Мы понимаем, что становление эффективного педагогического коллектива на основе принципа интенциональной консолидации – длительный и постепенный процесс, подразумевающий формирование пространства для дискуссий, позволяющего вести ценностный диалог, стимулирование возникновения ценностных ситуаций, требующих осуществления выбора, принятия во внимание особенностей психологического климата, формирования более высокого уровня личной профессиональной компетентности.

Таким образом, все вышесказанное позволяет нам сделать вывод о том, что мы будем рассматривать принцип интенциональной консолидации как

системообразующий принцип становления эффективного педагогического коллектива, являющийся основополагающим для выявления других принципов, определяющий направленность коллектива и его смысловое единство.

1.2. Особенности педагогического коллектива Центра помощи детям

Рассмотрим подробнее специфические черты педагогического коллектива, которые наиболее ярко и полно нашли свое отражение именно в коллективе сотрудников организации для детей-сирот. Социализирующая функция организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, заключается в обеспечении всех сторон жизнедеятельности, воспитании таких детей, в их социальной защите и адаптации. Из наиболее часто используемых названий таких организаций – *Центр помощи детям, детский дом, приют, центр семейного устройства* и другие. В нашей работе мы будем изучать особенности педагогического коллектива *Центра помощи детям* как организации для детей-сирот, поэтому данный термин будет использоваться нами далее в качестве основного.

В результате анализа научной литературы и педагогической практики мы выделили следующие особенности педагогического коллектива Центра помощи детям как организации для детей-сирот:

1) специфика деятельности по обучению и воспитанию;
2) зависимость самоактуализации и самореализации воспитанников от социально-педагогической позиции коллектива взрослых;
3) системная самоорганизация коллектива центра помощи детям;
4) полифункциональность педагогической профессии;
5) самоуправляемость;
6) высокая мера психологической и социальной ответственности;
7) ненормированность рабочего времени;
8) наличие превалирующего гендерного признака;
9) проецирование психологического микроклимата, межличностных отношений, стиля управления и деятельности педагогического коллектива на детский коллектив воспитанников [292, с. 135].

Главная отличительная особенность педагогического коллектива Центра помощи детям состоит в *специфике профессиональной деятельности, а именно, в обучении и воспитании подрастающего поколения в особых условиях* [292, с. 135].

Мы исходим из того, что педагогическое взаимодействие представляет собой диалог, в ходе которого под действием убеждений, мотивов, установок, интересов, ценностных ориентации взрослого, осуществляющего воспитательную работу, реализуются самоактуализация и самореализация воспитанников. Успех указанной деятельности находится в прямой зависимости от позиции взрослых, формирующих общий коллектив учреждения. Данное обстоятельство стимулирует коллектив центра помощи детям к самоорганизации, постоянному самосовершенствованию.

Раскрывая следующую, не менее важную особенность педагогического коллектива центра помощи детям, необходимо акцентировать внимание на *полифункциональности педагогической* (воспитательской) профессии. *Полифункциональность* деятельности педагогов, прежде всего, воспитателей центра помощи детям определяет полифункциональность деятельности всего педагогического коллектива. Осуществляя свою профессиональную деятельность по развитию, жизнеустройству и социализации детей-сирот, специалисты педагогического коллектива выходят за рамки своего учреждения. Кроме того, для многих педагогов и воспитателей организаций для детей-сирот характерна активная реализация исследовательской функции в педагогической деятельности, связанной с поиском новых эффективных приемов и методов воспитания детей в контексте их жизненной ситуации. Сегодня в Центре помощи детям воспитатель-исследователь ощущает необходимость и обладает способностью выйти за пределы должностных обязанностей. Педагог осознает преимущества и пробелы педагогических инноваций, имеет условия для самостоятельного создания и внедрения новых ценностей и технологий в рамках своей группы, готов осуществлять поиск и находить индивидуальные подходы к формированию личности осиротевшего ребенка с учетом диагностированных социально-педагогических, психологических и медицинских проблем.

Самоуправляемость. Для развития самостоятельности и инициативы педагогов, формирования положительного общественного мнения в коллективе необходимо развивать коллегиальные формы управления и делегировать отдельные полномочия рядовым педагогам. В качестве коллегиальных органов различных уровней могут выступать совет учреждения, педагогический совет, методический совет и методические объединения, психолого-медико-педагогический консилиум, попечительский совет, детский совет и другие, на заседаниях которых обсуждаются и согласовываются основные вопросы жизнедеятельности коллектива. Кроме того, эта деятельность развивает коллективную рефлексию, аналитический опыт членов педагогического коллектива и формирует коллективную ответственность. Для делегирования отдельных полномочий и развития самоуправляемости коллектива можно использовать групповые проекты, отдельные поручения и прочее.

Коллективный характер труда и коллективная ответственность за результаты деятельности. Отдельные действия педагога и его персональная деятельность не дадут желаемых результатов и не будут эффективными, если отсутствует согласованность действий межу педагогами коллектива, если нет преемственности, единства требований в организации воспитательного процесса, режима жизнедеятельности в Центре помощи детям и др. Согласованность педагогов должна проявляться в единых ценностных ориентациях, взглядах, убеждениях, но это не подразумевает однообразия в выборе и использовании технологий педагогической деятельности. Важно осознание необходимости целостности коллектива в интересах самореализации воспитанников.

Ненормированность рабочего времени. Специфической чертой профессиональной деятельности педагогического коллектива Центра помощи детям является также *отсутствие временных рамок* при выполнении тех или иных видов педагогической работы. Это особенно свойственно всем учреждениям интернатного типа (детским домам, школам-интернатам), в т.ч. Центру помощи детям, и связано, прежде всего, со спецификой работы – круглосуточным

пребыванием детей, что, безусловно, создает дополнительную нагрузку для всех членов коллектива.

Наличие превалирующего гендерного признака. Феминизация педагогических коллективов – не новая проблема в образовании. Как уже отмечалось в работе, еще А.С. Макаренко в своих трудах отводил особое место проблеме подбора педагогов, поднимал вопрос о гендерном составе, о наличии и соотношении в коллективе молодых и опытных педагогов, о личностных качествах педагогов. Анализ опыта работы авторских школ В.А. Караковского, В.А. Кирилловой, В.А. Сухомлинского и других показывает, что присутствие в педагогическом коллективе педагогов обоих полов создает баланс и обеспечивает целостность учебно-воспитательного процесса. Данная проблема особенно остро стоит перед коллективами Центров помощи детям, детских домов и приютов. Но рассчитать баланс оптимального количества женщин и мужчин в эффективном педагогическом коллективе довольно трудно. Эта проблема в каждой ситуации решается руководителем учреждения по-своему. В нашем случае в условиях Центра помощи детям недостаток мужского представительства в воспитании детей-сирот компенсируется за счет привлечения членов производственных коллективов к социокультурной работе во внеурочное время (волонтеров, студентов).

Существенной особенностью педагогического коллектива, на наш взгляд, является то, что психологический климат и межличностные отношения внутри педагогического коллектива, стиль управления и приоритеты в деятельности неизбежно проецируются на детский коллектив воспитанников. В связи с этим мы считаем необходимым уделить особое внимание в нашем исследовании понятию «психологический климат».

В.М. Шепелю принадлежит первенство в рассмотрении сущности и содержания понятия «социально-психологический климат». Данный автор полагает, что «это эмоциональная окраска психологических связей членов коллектива, возникающая на основе их близости, симпатии, совпадения характеров, интересов, склонностей» [194, с. 124].

Подчеркивая роль психологического климата в коллективе, отметим его основные функции: регулирующую, стимулирующую, консолидирующую, стабилизирующую.

Сущность данных функции учеными раскрывается следующим образом: *«Регулирующая функция* проявляется в утверждении норм взаимоотношений, прогрессивно-этической оценке поведения членов коллектива.

Стимулирующая функция состоит в создании «эмоциональных потенциалов» коллектива (А.Н. Лутошкин) [150], его жизненной энергии, которая затем реализуется в педагогической деятельности.

Консолидирующая функция социально-психологического климата в педагогическом коллективе заключается в сплочении его членов, в объединении коллективных усилий для решения учебно-воспитательных задач.

Стабилизирующая функция обеспечивает устойчивость внутриколлективных отношений, создает необходимые предпосылки для успешного вхождения в коллектив новых педагогов» [194, с. 126, 254].

Выявленные в исследованиях А.Г. Ковалева, Е.С. Кузьмина и других показатели положительного социально-психологического климата коллектива, на наш взгляд, вполне применимы к педагогическому коллективу, поэтому мы отметим их в нашей работе:

- «удовлетворенность членов коллектива своим пребыванием в коллективе, процессом и результатами труда;
- признание авторитета руководителей, совмещающих признаки формальных и неформальных лидеров;
- мажорное, жизнеутверждающее настроение в коллективе;
- высокая степень участия членов коллектива в управлении и самоуправлении коллективом;
- сплоченность и организованность членов коллектива;
- сознательная дисциплина;
- продуктивность работы;
- практическое отсутствие текучести кадров» [194, с. 130, 254].

Кроме того, социально-психологический климат коллектива имеет взаимообусловленное влияние на личность педагога, его настроение, активность и работоспособность. Так, в педагогическом коллективе, где сотрудничество и уважение являются нормой взаимоотношений, педагог (как опытный, так и начинающий) легко становится его частью. И, наоборот, где наблюдаются равнодушие и формализм, педагог будет чувствовать эмоциональную подавленность, переживать напряженность и стресс, что приводит к уменьшению эффективности деятельности, к возникновению конфликтов и увольнению, что также неприемлемо в организации для детей-сирот, т.к. под угрозой эмоциональная привязанность (Дж. Боулби, В. Фалберг) [34, 64] детей-сирот к педагогу. Итак, можно сделать вывод, что эмоциональное благополучие педагога и его успешная профессиональная деятельность зависят от психологического настроя, который, в свою очередь, зависит от положительного социально-психологического климата, сформированного в коллективе.

Так педагоги, для которых характерны такие качества, как чувство долга, ответственность, дисциплинированность, трудолюбие, общительность, тактичность, эмпатия и т.д., оказывают положительное воздействие на формирование позитивного психологического климата в коллективе. И, наоборот, педагоги, для которых характерны такие качества, как агрессивность, безразличность, эгоистичность, бестактность, непоследовательность в поведении, отрицательно влияют на формирование и развитие благоприятного психологического климата.

Личность в состоянии не просто повлиять на социально-психологический климат в коллективе, но и коренным образом изменить его посредством использования личного примера, внушения, убеждения с использованием аргументации. На трансформацию мировоззрения, взглядов, оценок, существующих норм и правил поведения направлено *убеждение*. Используя факты, логику и аргументы, убеждающий воздействует на чувства своих собеседников, привлекая их в качестве соучастников принятия задуманного решения. Под *внушением* понимается произвольное или непроизвольное, прямое

или косвенное влияние одной личности на другую или на целый коллектив. Внушение в коллективе используется для создания настроения, утверждения идей, ценностей педагогической культуры и т.д. *Личный пример* считается самым действенным способом воздействия личности на коллектив, результатом которого может стать формирование и поддержание на необходимом уровне положительного психологического климата. Личным примером может послужить «отношение к делу, к коллегам, к коллективному мнению, к самому себе. Для примера важна конкретность, он дает образец деятельности и поведения, позволяет соотнести реальное и идеальное» [58, с. 124].

Таким образом, одной из основополагающих задач руководства в Центре помощи детям является формирование и развитие благоприятного психологического климата, напрямую влияющего на эффективность деятельности педагогического коллектива.

Поскольку именно в Центрах помощи детям дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, проходят социализацию, понятие «социализация» является одним из основных в нашем исследовании, поэтому мы рассмотрим его далее.

В широком смысле под термином «социализация» подразумевается процесс превращения человека из биологического существа в общественное, то есть вхождение человека в социум, приобщение к социальным связям, усвоение социального опыта и преобразование его в свои ценности и установки. Так Г.М. Андреева отмечает, что «*социализация* – это двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой стороны – процесс активного воспроизводства системы социальных связей за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду» [26]. Такое раскрытие термина «социализация» схоже с понятием «развитие личности», при этом между ними есть принципиальные отличия: социализация означает приспособленность личности к окружающей среде, тогда как развитие личности зависит от активности самой личности. Сферами социализации

личности являются *деятельность, самопознание и общение*. Результатом социализации является социализированность или сформированность черт, задаваемых статусом и требуемых обществом.

Е.В. Бондаревская подчеркивала, что «социализация, наряду с гуманитарной и культуросозидательной, является третьей важной функцией образования, которая направлена на усвоение и дальнейшее воспроизводство личностью социального опыта, а также обеспечивает нормальное вхождение человека в жизнь общества» [55, с. 258], и отмечала, что «социализация индивида осуществляется в процессе слияния трех компонентов: деятельности, общения и культурной среды» [55, с. 258]. Результатом этого процесса выступают компоненты индивидуального сознания человека, такие, как личностные смыслы, ценностно-смысловые ориентации мировоззрения, социальная позиция и другие. Мы согласны с выводом Е.В. Бондаревской о том, что для того, «чтобы социализация проходила без значительных потерь для личности, образование должно заложить в нее механизмы адаптации, выживания, жизнетворчества, рефлексии, сохранения своей индивидуальности» [55, с. 258].

Процесс социализации относится к бесконечным процессам, но имеет конкретную цель. Человек является и субъектом, и объектом социализации, но может оказаться и жертвой социализации, так как общество не всегда создает благоприятные условия для личностного становления и развития. Поэтому существуют термины для крайних форм социализации человека, это комформизм, явление при котором человек полностью адаптирован к социальной среде и не способен противостоять ей, и девиантность, то есть неадаптированность в обществе вследствие осознанного нарушения социальных норм. Крайние формы нарушения социализации довольно часто проявляются у воспитанников организаций для детей-сирот. Несмотря на то, что в государстве предусмотрены дополнительные гарантии и права данной социальной категории на образование, профессиональную подготовку и материальное обеспечение, проблема социализации детей-сирот остается актуальной [268].

Социализация у ребёнка включает все сферы его жизнедеятельности и развития, так как он комплексно приспосабливается к новой жизненной ситуации, проявляя свой характер, интеллект, ценностные ориентации, чувства, волю, стремления и т.д. Резкое изменение привычной среды ребенка-сироты (в связи с выпуском из учреждения) вызывает трудности и сложности в самостоятельной жизни. Поэтому сформированные в период пребывания ребенка в организации для детей-сирот механизмы социализации и адаптации влияют на то, как воспитанник организует свою жизнедеятельность в постинтернатный период. Мы не будем описывать стандарты и проблемы социализации детей-сирот, они достаточно представлены в научно-методической литературе [71, 74, 85, 87, 182, 183, 201, 222, 223, 240, 249, 304] и не являются объектом нашего исследования. Однако отметим, что серьезной научной и методической проблемой остается использование потенциала педагогического коллектива с целью обеспечения социализации детей-сирот.

Организация для детей-сирот создана для временного содержания, присмотра и ухода, воспитания и обучения, социализации и социальной адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, к основным задачам которой, относятся: создание благоприятных, приближенных к домашним, условий, способствующих всестороннему развитию личности ребенка, медико-психолого-педагогической реабилитации и социальной адаптации воспитанников; обеспечение семейного устройства детей-сирот, охраны и укрепления здоровья, их социальной защиты; воспитание и обучение в интересах личности и государства, постинтернатное сопровождение выпускников. Деятельность эффективного педагогического коллектива такой организации должна строиться на принципах гуманизма, приоритета общечеловеческих ценностей, свободного развития личности ребенка, светского характера образования и автономности.

Практический опыт и теоретический анализ позволяют отметить, что ранее (до 1 сентября 2015, т.е. до вступления в силу новой нормативной базы [220], регламентирующей деятельность организаций для детей-сирот) существовавшая

дифференциация детских домов по возрастным видам (для детей раннего (с 1,5 до 3 лет) возраста; для детей дошкольного возраста; для детей школьного возраста), подразумевало неоднократное перемещение ребенка по мере его взросления из одного детского дома в другой, что отрицательно сказывалось на психическом и общем развитии детей, а также влекло за собой снижение ответственности педагогов (особенно промежуточных звеньев) за конечный результат их социализации и разрушало родственные связи между детьми одной семьи. Поэтому, на наш взгляд, оптимальный вид подобного учреждения – *смешанный,* позволяющий организационно устранить перечисленные недостатки, а педагогическому коллективу – реализовать все свои функции. Кроме того, выделяли: детский дом-школа и специальный (коррекционный) детский дом, которые тоже, по нашему мнению, своей структурной замкнутостью изолируют своих воспитанников от общества, что крайне отрицательно сказывается на их дальнейшей социальной адаптации.

В последние два десятилетия с целью совершенствования условий воспитания и обучения детей-сирот стали вводиться инновационные методы воспитания и социализации. Одним из основных является воспитание ребенка в контексте семейных традиций, что способствует всестороннему развитию личности ребенка и активному включению в социальную среду. Изучая современный мировой опыт по организации жизнедеятельности детей, потерявших родителей и близких, мы выделили такие системы, как детские дома семейного типа, детские поселки, семейный детский дом, детские городки, негосударственные учреждения типа «SOS: Киндердорф», в которых предпринимаются попытки создать форму жизнедеятельности, максимально приближенную к семье.

По мнению Д.Н. Грибкова [85], можно отметить еще такой критерий, как наполняемость учреждения, в соответствии с которой представляется возможным дифференцировать малочисленные или малокомплектные организации для детей-сирот как отдельную группу. Мы, вслед за Д.Н. Грибковым, выделяем следующие преимущества малочисленного детского дома как воспитательного пространства:

- постоянное нахождение ребенка-сироты в фокусе внимания педагогов, что в значительной степени облегчает управление коллективом таких детей;
- обеспечение необходимых и достаточных условий, позволяющих воспитанникам приобрести социальный опыт через активное погружение и включение их в активную деятельность различного характера и содержания (творческую, образовательную, общественно-полезную, трудовую, хозяйственную и т.д.), через привлечение их к выполнению различных просьб, поручений, заданий с учетом пожеланий, личностных особенностей и возможностей воспитанника;
- наличие условий для одновременного вовлечения всех воспитанников в ту или иную деятельность;
- наличие возможности корректировать и регулировать режим жизнедеятельности воспитанников с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей.

При этом Д.Н. Грибков обращает внимание и на противоположный, негативный эффект малочисленности учреждения. Речь идет о «постоянном контроле со стороны сотрудников, что снижает уровень самостоятельности воспитанников, минимизирует возможность рефлексии и, как следствие, вызывает эмоциональное напряжение у детей» [85, с.78]. Мы хотели бы добавить еще одну положительную характеристику малокомплектной организации для детей-сирот – это возможность построения тьюторских («тьютор» – от англ. наставник, «опекун» – лат. забочусь, наблюдаю), наставнических взаимоотношений в диалоге «воспитатель-воспитанник», «взрослый-воспитанник». Тьюторское сопровождение ребенка-сироты строится на постоянном рефлексивном соотнесении личных достижений с его интересами, мотивами и целями и направлено на организацию образовательного и социального маршрута, способствующего раскрытию внутреннего мира, способностей, поддержки одаренности, оказанию помощи в постинтернатный период и увеличению возможностей для компенсации детско-родительских отношений. На наш взгляд, с учетом новых социальных задач, которые ставятся перед институтом

«организаций для детей-сирот», введение такой должности, как педагог-тьютор в штатное расписание учреждения стало актуальным. В рамках интернатных учреждений к имеющимся функциям тьюторства (практическая деятельность, направленная на построение и реализацию личной (персональной) образовательной стратегии, с учетом целей основной деятельности, условий социокультурной образовательной среды и потенциала личности) присоединяются новые – организация условий для успешной интеграции выпускника в общество в постинтернатный период.

Полагаем, что для более глубокого понимания специфики педагогического коллектива Центра помощи детям необходимо охарактеризовать современную ситуацию в этой сфере и особо подчеркнуть внимание со стороны государственных структур к проблемам данных учреждений. Начавшееся в 2015 году реформирование сети детских домов, ориентированное на формирование условий проживания, максимально приближенных к семейным, позволило обеспечить жизнедеятельность по семейному типу. В соответствии с официальными рекомендациями[1], «под созданием в организациях для детей-сирот благоприятных, приближенных к семейным условий проживания и воспитания понимается следующее:

1. Воспитательные группы объединяют детей разного возраста и (в дневное время) разного пола, что позволит объединить детей из одной семьи (кровных братьев и сестер) и сохранить родственные связи.
2. Численность детей, проживающих в таких разновозрастных воспитательных группах, не должна превышать 7-8 человек, из которых 2-3 человека – дети дошкольного возраста.

[1] Письмо Министерства образования и науки РФ от 18.06.2013 г. № ИР-5990/07 «О совершенствовании деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей»: Рекомендации по совершенствованию деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в целях создания в них условий воспитания, приближенных к семейным, а также привлечению этих организаций к профилактике социального сиротства, семейному устройству и постинтернатной адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

3. Проживание детей одной группы организовывается в отдельной семейной жилой ячейке (блоке) квартирного типа, которая включает оборудованные жилые комнаты не более чем на 2-3 человека, санузлы, столовые, помещения для отдыха, игр, занятий, бытовые помещения. Дети могут иметь личные вещи, в том числе игрушки, одежду, т.д.
4. Режим дня воспитанников составляется с учетом круглосуточного пребывания детей и должен обеспечивать рациональное сочетание воспитательной деятельности, общественно полезного труда и отдыха, а также образовательного процесса, осуществляемого в ближайших общеобразовательных учреждениях. За группой целесообразно закреплять ограниченное количество постоянных воспитателей, которые могли бы являться для детей значимыми взрослыми, выполнять функции тьюторов (индивидуальных наставников) детей, в том числе на этапе подготовки к выпуску из детского дома и по окончании пребывания в организации в рамках постинтернатного сопровождения выпускников.
5. Рекомендуемая наполняемость организации для детей-сирот – до 50 детей» [285, с.47].

Стоит отметить, что ранее действовавшие нормативные правовые акты, регламентирующие деятельность организаций для детей-сирот[2], позволяли и до 2015 года организовывать работу организации для детей-сирот по семейному типу при желании педагогического коллектива.

Мы не случайно подробно остановились на этих нововведениях, т.к. отдельные организации для детей-сирот уже имеют более двадцати лет опыта работы в этом направлении. Например, ГКОУ РО детский дом № 5 г. Таганрога (сегодня это ГКУСО РО Таганрогский центр помощи детям № 5), который в соответствии с Решением исполнительного комитета Таганрогского городского Совета народных депутатов Ростовской области от 02.08.1989 № 455 «О

[2] Санитарные правила СП 2.4.990-00 «Гигиенические требования к устройству, содержанию, организации режима работы в детских домах и школах-интернатах для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» (утверждены Главным государственным санитарным врачом Российской Федерации 1 ноября 2000 г.); Требования, утвержденные постановлением Правительства Российской Федерации от 7 июля 2011 г. № 558 – недействующие.

реорганизации детского дома № 5 в детский дом семейного типа с 1.09.1989» до настоящего времени сохраняет традиции по организации жизнедеятельности воспитанников по семейному типу. Рассмотрим подробнее специфику организации для детей-сирот, жизнедеятельность которого построена по семейному принципу, на примере ГКУСО РО Таганрогского центра помощи детям № 5 (до 2015 года – ГКОУ РО детский дом № 5 г. Таганрога).

В условиях Центра помощи детям, функционирующего в социуме, в определенной социокультурной ситуации, формируется специальная личностно ориентированная среда, реализующая образовательные функции, включающие обучение и воспитание. Интегральная модель специальной образовательной среды состоит из компонентов, представленных на рисунке 1.

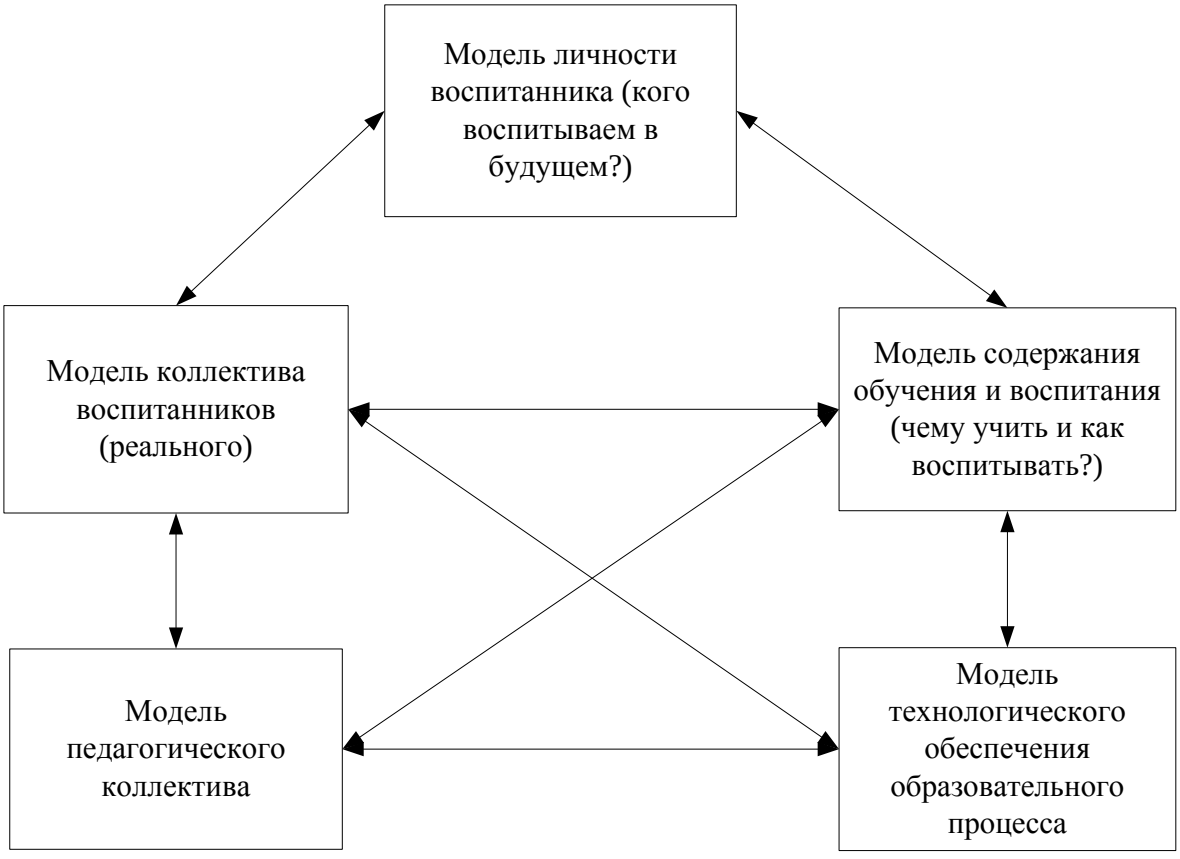


Рисунок 1– Модель специальной образовательной среды Центра помощи детям

Модель личности воспитанника отражает требования к обучению и воспитанию, в результате соблюдения которых формируется и развивается личность воспитанника.

Модель педагогического коллектива учитывает структуру педагогического коллектива, а также личностные особенности педагогов и других членов коллектива: профессионально-педагогические качества, владение современными методами и технологиями воспитания и обучения, другие компетенции, информационную культуру, воспитательные умения и навыки.

Модель содержания воспитания и обучения включает воспитательные и учебные цели, особенности системы компетенций, которые необходимо сформировать у воспитанников, учебную и воспитательную информацию, дидактические требования, педагогические ситуации.

Модель технологического обеспечения воспитания и обучения содержит компоненты, обеспечивающие реализацию образовательного процесса на технологическом уровне.

Модель коллектива воспитанников отображает компоненты, связанные с личностными особенностями воспитанников.

Данная интегративная модель позволяет представить образовательную среду комплексно, с учетом ее особенностей и того факта, что она является компонентом социума, имеющим определенные особенности. Среда носит личностно ориентированный характер, поскольку полностью ориентирована на личность воспитанника, на ее успешное формирование, развитие и социализацию.

Опираясь на многолетний опыт «образовательную среду, в которой воспитываются дети без родителей, мы рассматриваем как единственный мощный потенциал для «резонанса» ценных мотивационно-смысловых начал жизнедеятельности в системе личностных координат воспитанников в связи с отсутствием семьи, которая формирует у ребёнка представление о социальных связях и с рождения включает его в них, приобщает общечеловеческим ценностям, моральным и культурным стандартам поведения» [290, с. 201].

Главный вектор построения особой образовательной среды с учетом семейного воспитания – ориентация на личность воспитанника – это первый шаг на пути организации воспитательного процесса, способствующего развитию семейных принципов воспитания, их гуманизации. Показателем гуманизации воспитательного процесса центра помощи детям является личностно-ориентированный подход при составлении режима дня для каждого воспитанника (индивидуальный режим), при разработке маршрутов развития личности ребенка (индивидуальные карты психолого-педагогического и медико-социального развития ребенка), при включении ребенка в развивающие, творческие виды деятельности, значимые для него (наличие разнонаправленных объединений, кружков по интересам ребенка), при планировании оздоровительных мероприятий, при создании условий для самовыражения и самореализации, при комплектовании групп (учет психологической совместимости детей) и т.д.

В работе Центра помощи детям реализуется личностно ориентированное воспитание посредством обеспечения условий для развития личности в макросоциуме (город) и микросоциуме (учреждение), что способствует расширению и укреплению социальных контактов и социального партнерства во всех направлениях. Социальное партнерство предполагает обучение в разных классах и школах в зависимости от образовательных маршрутов воспитанников, посещение клубов, кружков студий в учреждениях дополнительного образования и культуры, участие в событиях, мероприятиях города, страны, взаимодействие с социально активными и интересными людьми, молодежью. Все перечисленные мероприятия нацелены на преодоление некой стерильности, закрытости среды учреждений интернатного типа, не дающей представления об истинных жизненных сложностях. Учреждение обеспечивает связь с социумом через сотрудничество с общеобразовательными школами города, учреждениями дополнительного образования (спортивными школами, музыкальными и школами искусств, домами детского творчества), социокультурными центрами, библиотеками, студенческими волонтерскими движениями социальных и педагогических вузов и т.д. Образовательная среда Центра помощи детям

начинается с обеспечения главного условия (состояния) для ребенка – социальной безопасности, т.е. защищенности личности ребенка от угроз нарушения их жизненно важных интересов и социальных прав. Далее педагоги Центра помощи детям, используя факторы природной и социальной ситуации развития ребенка, придают им целевую направленность, создавая и выстраивая позитивную воспитывающую среду через создание в «педагогическом пространстве» ребенка социокультурной среды развития (расширение социальных контактов, обеспечение широкого спектра общеразвивающих программ дополнительного образования); создание и развитие детского коллектива как среды обитания и самоактуализации ребенка (семейно-родственные группы); создание предметной среды обитания: интерьер, цветовая гамма, количество света, мебель, цветы и т.д. (условия проживания, максимально приближенные к домашним).

Таким образом, Центр помощи детям, работающий по семейному принципу, «создается как сложная, саморазвивающаяся, педагогическая система, содержание, принципы и организационная структура которой отличаются преемственностью, открытостью, вариативностью» [300, 288, с. 144]. Составляющими компонентами педагогической системы Центра помощи детям являются коллектив воспитанников, педагогический коллектив, иерархия целей, информационно-технологическое обеспечение педагогического процесса (Рисунок 2).

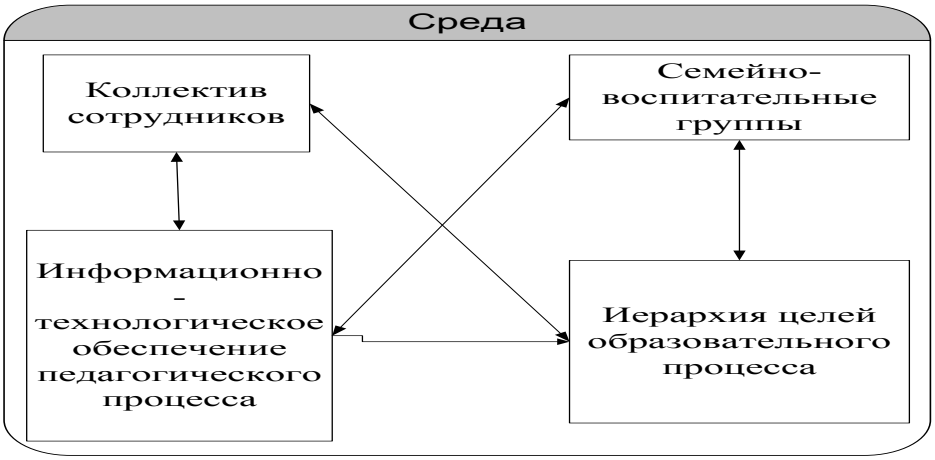


Рисунок 2 – *Педагогическая система* центра помощи детям

Центр помощи детям, деятельность которого организована по семейному принципу, функционирует в многокомпонентной полифункциональной образовательной среде, в которой раскрывается потенциал личности, осуществляется ее развитие, «определяется индивидуальный (психолого-педагогический и медико-социальный) маршрут развития ребенка-сироты на основе сформированного уровня адаптационных способностей. Это позволяет сохранить и укрепить родственные, семейные и социальные взаимоотношения ребенка-сироты с его окружением» [288, с. 146].

Остановимся подробнее на компонентах *педагогической системы* Центра помощи детям. Главным системообразующим компонентом является коллектив воспитанников. Отметим, что педагогический коллектив и коллектив воспитанников можно рассматривать как единый коллектив, однако, нам представляется, что разнонаправленность целей, характер деятельности обуславливают необходимость их рассмотрение как двух коллективов. Таким образом, коллектив воспитанников является самостоятельным элементом педагогической системы, основная цель которой – успешная социализация воспитанников.

Все основные факторы, затрудняющие социализацию детей, воспитывающихся в детских домах, широко представлены в трудах И.В. Дубровиной, М.И. Лисиной, В.С. Мухиной, А.М. Прихожан, Г.В. Семья и др. Считаем необходимым остановиться только на тех, с которыми мы непосредственно столкнулись на практике: более 50% воспитанников имеют задержку психического развития разной степени (от легкого до сложного дефекта); общение со сверстниками в социокультурной среде детского дома имеет «принудительный» характер, причем ребенку необходимо адаптироваться ко всему детскому коллективу, что приводит к эмоциональному напряжению, тревожности у детей и усиливает их агрессию; систематическая регламентация жизнедеятельности ребенка и ограничение его выбора, приводят к подавлению инициативности и самостоятельности, что в перспективе затрудняет саморегуляцию личности, развитие самоконтроля; ограниченное количество и

однообразие образцов и моделей социального поведения для усвоения проявляется в затруднении при воспроизводстве социального опыта воспитанников. Положение выпускников усугубляет иждивенчество, трудности в общении, инфантилизм и значительный отрицательный опыт.

Необходимо отметить и характерное детдомовское «мы», которое формируется у воспитанников Центров помощи детям и является следствием их интенций, дети разделяют мир на «своих» и «чужих». С «чужими» они обычно выстраивают потребительские взаимоотношения для извлечения выгоды, детдомовское «мы» зачастую остается у выпускников на всю жизнь и очень ярко проявляется в постинтернатный период в виде совместного проживания после выхода их учреждения. Все эти характеристики социального портрета выпускника относятся к разнообразным проявлениям сформировавшейся «позиции сироты». Очевидно, что дети-сироты, воспитывающиеся в организациях для детей-сирот, должны иметь возможность осваивать более широкий спектр содержания социализации, чтобы быть готовыми к самостоятельной жизни, уметь решать проблемы в постинтернатный период, используя внутренние ресурсы, и творчески реализовывать свои жизненные планы, а Центр помощи детям как институт социализации должен предоставить такую возможность и условия.

Основной структурной единицей Центра помощи детям является семейно-воспитательная группа, структура которой представлена на рисунке 3.

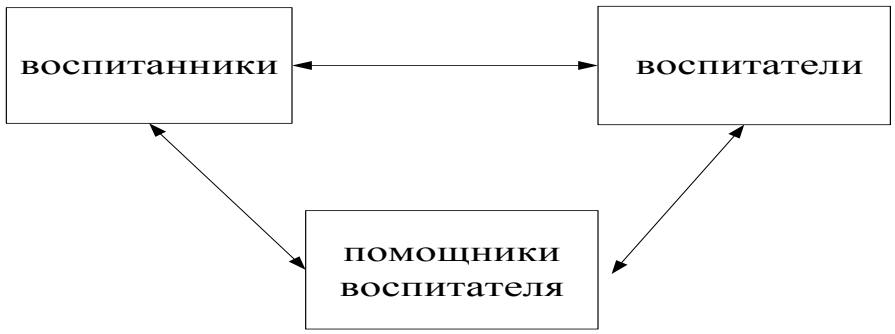


Рисунок 3 – Структурная схема семейно-воспитательной группы

Задачей воспитателя является осуществление деятельности по воспитанию детей семейно-воспитательной группы и создание благоприятных условий для индивидуального развития и формирования личности воспитанников, формирования компетенций. Задачей помощника воспитателя является обеспечение под руководством воспитателя условий для социальной и трудовой реабилитации и адаптации воспитанников, в том числе организация работы по самообслуживанию с учетом возраста воспитанников. Воспитанники представлены разновозрастной и разнополой группой детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, от 3 до 18 лет в количестве 8 человек.

Структурно коллектив воспитанников центра помощи детям может быть представлен следующим образом, как показано на рисунке 4.

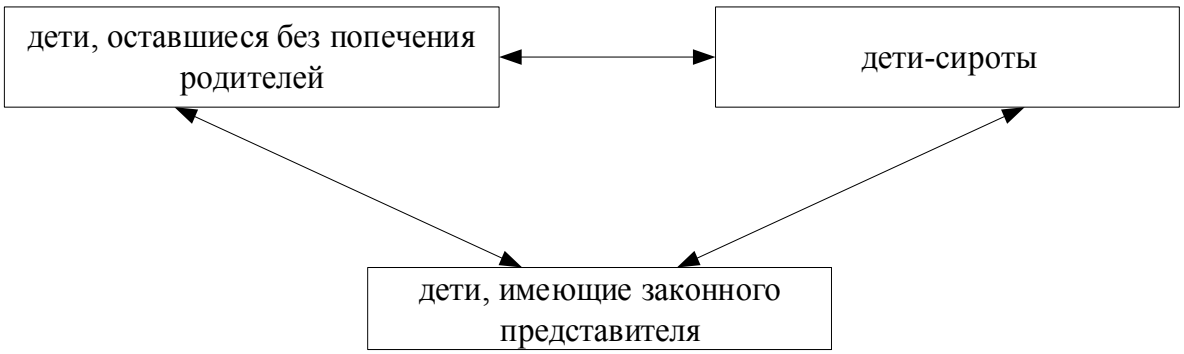


Рисунок 4 – Структурная схема коллектива воспитанников как компонента педагогической системы

Фактически, коллектив воспитанников – это организованная и осуществляющая коллективную образовательную деятельность группа личностей, каждая из которых имеет свои особенности и характеризуется определенными индивидуальными признаками.

Следующий компонент системы – иерархия целей педагогической системы, структура которой представлена на рисунке 5.

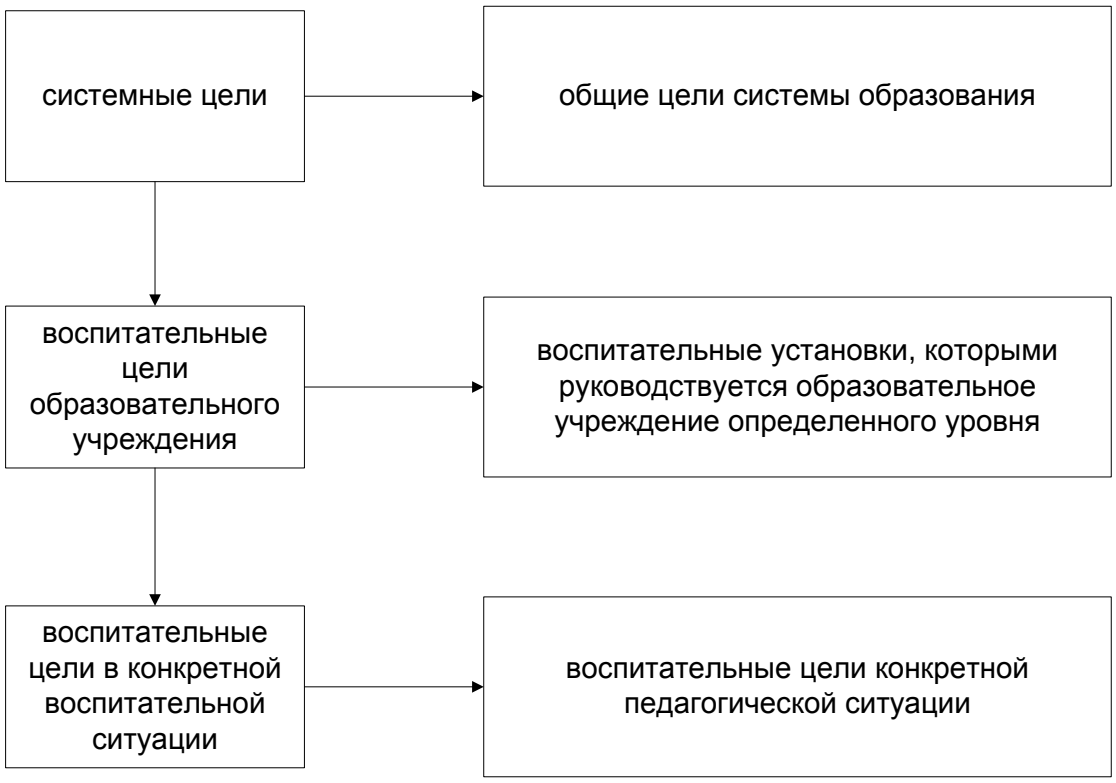


Рисунок 5 – Иерархия целей педагогической системы Центра помощи детям

Целеполагание в педагогической системе представлено в виде иерархии целей, которая обеспечивает сочетание образовательных и социальных стандартов, целевых установок учреждения как посредника между государством и личностью и личностного саморазвивающего начала. То есть иерархия объединяет цели государства, цели системы образования и цели личности. Целеполагание всегда рассматривалось как важнейшая категориальная характеристика воспитательного (образовательного) процесса. Исследованию проблемы целепологания в воспитательном процессе посвящены труды Л.В. Байбородовой, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, О.Е. Лебедева, В.Г. Гладких, Н.Я. Коростылевой и других.

Постановка цели включает в себя элемент планирования, прогнозирования способов выполнения воспитательных действий. Цель представляет собой практически проект действия, определяющий характер и системную упорядоченность различных педагогических актов и операций. Цель

рассматривается как «способ интеграции совокупности действий личности в некую последовательность или систему» [214]. Системные цели сформулированы на государственном уровне и обозначены в законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» (2012), ориентирующем все образовательные учреждения на подготовку личности к интеграции в социум. Целевые установки этого уровня носят обобщенный характер, что требует от педагога работы по их конкретизации, детализации и интеграции в соответствии с конкретными образовательными условиями. Целевые установки глобального характера разрабатываются и реализуются образовательными учреждениями уже с учетом их профиля, уровня и направленности. Воспитательные цели конкретной педагогической системы носят еще боле конкретный характер и имеют точечную ориентировку на формирование и развитие определенных компонентов личностной сферы.

Отметим также, что к целеполаганию предъявляются следующие требования:

1) диагностированность постановки, которая означает, что формулируемое у личности качество должно быть описано до такой степени точно, что его можно безошибочно дифференцировать среди любых других качеств;

2) востребованность целей означает, что в качестве методологической основы целеполагания выступают потребности общества и государства;

3) достижимость целей связана с реальными условиями воспитания, характерными для соответствующего этапа развития общества;

4) точность в определении целей необходима для дальнейшего отбора содержания воспитания, сюжетной основы создаваемых педагогический ситуаций, способов, форм, методов и средств воспитания;

5) преемственность в целеполагании означает, что цели не могут существовать сами по себе, они всегда связаны между собой в ходе воспитательного процесса; будучи разными на разных этапах воспитательного процесса, цели всегда связаны между собой стратегически, имеют общую направленность, теоретическую и

методологическую базу; все последующие цели учитывают уровень реализованности предыдущих;

6) проверяемость означает, что цели должны быть сформулированы таким образом, чтобы уровень и глубину их реализованности можно было проверить;

7) системность целей подразумевает их ориентированность на обеспечение целостности воспитательного процесса, нацеленность на общие подходы, методы, средства;

8) полнота без избыточности означает в целеполагании, что цели подразумевают именно то воспитательные меры, которые необходимы в данный конкретный момент [214].

Следующий компонент педагогической системы – информационно-технологическое обеспечение воспитательного процесса. Данный компонент имеет две составляющие – информационную и технологическую. Под информационной составляющей подразумевается вся та информация, которая передается воспитаннику в процессе воспитания: содержание воспитательных норм, традиций, устоев, нравственные принципы и т.д. Технологическая составляющая включает технологии воспитательной работы, формы, способы, методы, приемы воспитания и все, что связано с их реализацией.

Педагогический коллектив – последний компонент педагогический системы, включающий всех тех, кто занимается организацией функционирования образовательной системы и реализует образовательный процесс.

Очень часто в современной научной литературе [87, 248] высказывается мысль о том, что с детьми в организациях для детей-сирот должны работать только квалифицированные специалисты, имеющие базовое образование по специальностям и направлениям: дошкольное образование, социальная педагогика, психология, социальная работа. В связи с тем, что «в системе профессионального образования страны до сих пор существует дефицит программ подготовки специалистов для учреждений, воспитывающих детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, то воспитатели организаций для детей-сирот, как правило, получали высшее профессиональное образование

как учителя-предметники или воспитатели дошкольных учреждений. Очевидно, что исходная подготовка этих специалистов оказывается недостаточной для эффективного решения профессиональных задач» [291, с. 69]. Но это не значит, что данные педагоги не смогут самореализоваться в системе центра помощи детям, наоборот, правильно расставленные приоритеты помогут молодому педагогу завоевать симпатию и расположение ребенка. Обучение воспитанников центра помощи детям, как правило, осуществляется в общеобразовательных учреждениях, расположенных в микрорайоне города, совместно с детьми, имеющими семью, что, без сомнений, способствует социализации первых через расширение социальных контактов. Но перед педагогами школы и центра помощи детям встает ряд проблем педагогического характера, связанных с социально-педагогической запущенностью, задержкой психического развития воспитанников. Часто проблемное поведение подростков в школе проявляется в неспособности справиться с учебной нагрузкой, низком уровне учебной мотивации, пробелах в знаниях, конфликтах, пропусках занятий и, как следствие, наличие бедного словарного запаса, низкого уровня знаний. Учебный процесс, который начинается на уроках в школе под руководством учителя и продолжается в процессе самоподготовки в Центре помощи детям с участием воспитателя, наиболее успешен в тех случаях, когда педагоги двух коллективов будут едины в своих подходах и требованиях в вопросах воспитания и обучения детей-сирот. В ходе самоподготовки педагог-предметник, умеющий обеспечить условия для ликвидации пробелов в знаниях, крайне востребован как ребенком, так и администрацией Центра помощи детям. Задача администрации при приеме на работу такого педагога – создать условия для повышения его профессиональной компетентности в вопросах, связанных с воспитанием и обучением детей центра помощи детям, и включить его в целостную систему психолого-медико-педагогического сопровождения ребенка-сироты. К таким профессиональным компетенциям сотрудников мы относим: общепедагогическую, социально-педагогическую, профессионально-коммуникативную, рефлексивную, проектную,

андрагогическую и другие компетенции, содержание которых, подробно раскрыто далее в работе.

В структуре «малокомплектный центр помощи детям семейного типа» к педагогическому субъекту, решающему задачи по воспитанию и социализации воспитанников, относится не только социально-педагогическая, психолого-педагогическая службы, включающие таких специалистов педагогического профиля, как воспитатели, музыкальный руководитель, инструктор по труду, педагог-психолог и социальный педагог, медицинский работник, работники административно-хозяйственной службы, учебно-вспомогательный персонал, т.е., другими словами, *педагогический субъект в данной модели это весь взрослый коллектив сотрудников*. Вместе с педагогами сотрудники другого профиля в процессе осуществления своих функциональных обязанностей будут тесно взаимодействовать с воспитанниками и даже обучать их элементарным навыкам бытового самообслуживания.

Коллектив сотрудников Центра помощи детям – это сложный многопрофессиональный союз, состоящий из специалистов административно–управленческого, медицинского, психологического, педагогического, социально–педагогического, учебно-вспомогательного и технического профилей (Рисунок 6).

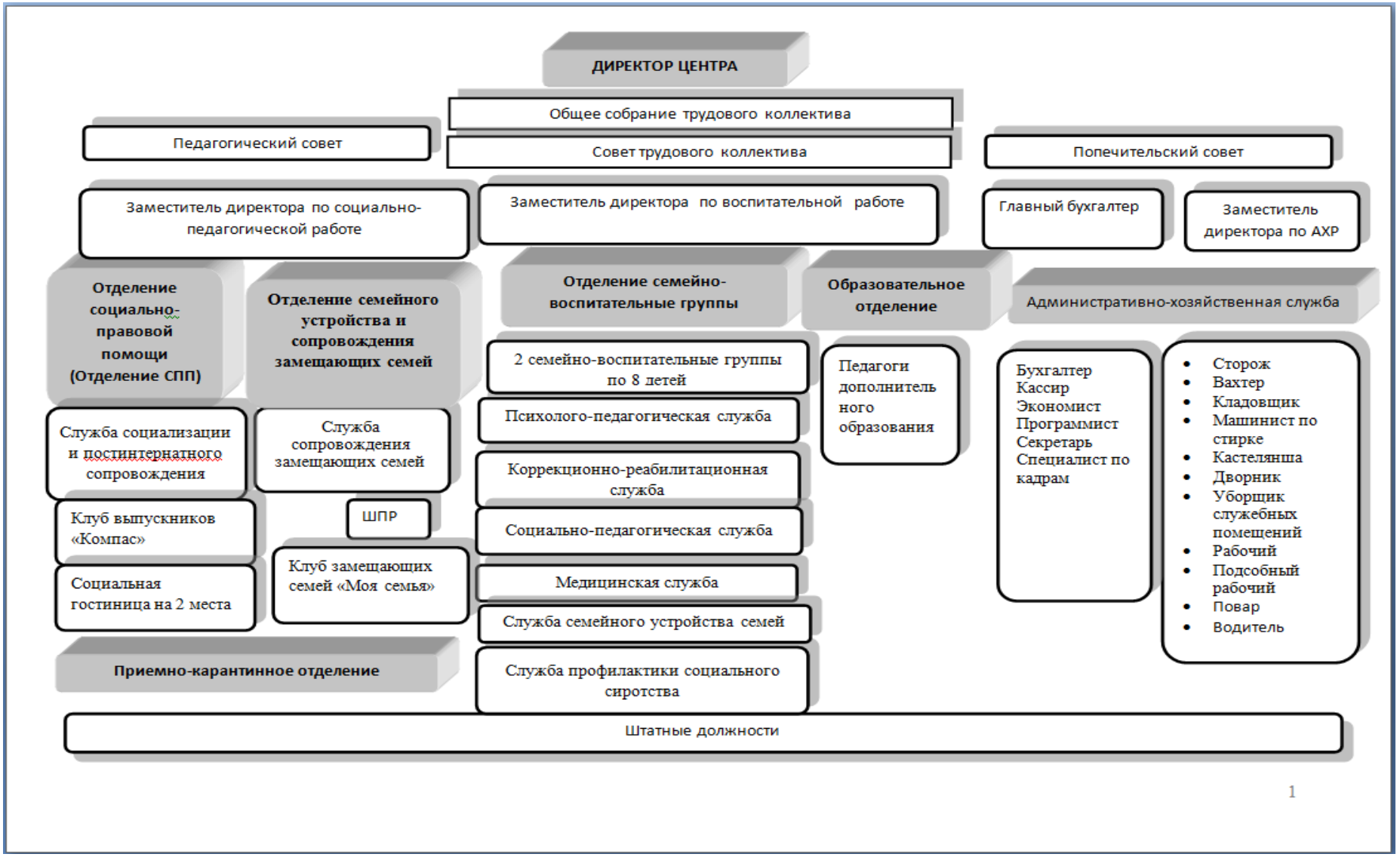


Рисунок 6 – Структура коллектива Центра помощи детям

Анализ структуры коллектива показывает, что количество педагогических работников составляет около 35 % от общего количества сотрудников центра помощи детям. Проблему составляет тот факт, что специалисты непедагогического профиля в своей деятельности опираются на «бытовые» представления о целях воспитания и, как правило, вообще не проявляют склонности к погружению в педагогическую рефлексию. Но отсутствующий рефлексивно-аналитический педагогический опыт вовсе не является причиной для ограничения контактов с воспитанниками. Вот почему ситуации, когда кропотливая и трудоемкая воспитательная работа одних членов коллектива взрослых может быть осознанно или неосознанно разрушена, дискредитирована «неуклюжими» в педагогическом смысле действиями других членов коллектива, не являются редкими исключениями в педагогической действительности и, как следствие, зачастую деятельность такого коллектива непоследовательна и малоэффективна.

Однако ведущая роль в коллективе сотрудников отводится воспитателю. Фигура воспитателя, его деятельность, личностное и профессиональное становление в Центре помощи детям имеют исключительное значение в развитии детей, с которыми он находится фактически в постоянном взаимодействии. К.Н. Вентцель [69, 300], отвергая авторитарное воспитание, подчеркивал: ««ребенок и воспитатель образуют маленькое интимное сообщество», которое тем совершеннее, чем ближе к соединению на равных началах».

Ядром коллектива сотрудников малокомплектного центра помощи детям семейного типа мы считаем педагогический коллектив, который, кроме выполнения основной задачи по воспитанию детей-сирот, является «связующим звеном» в образовательной среде центра помощи детям и участвует в обеспечении адекватного восприятия и реагирования, а также понимания коммуникативных интенций, где главную роль проводника между коллективом взрослых и детей играет коллектив воспитателей. Далее мы остановимся на признаках и особенностях эффективного педагогического коллектива, который, по нашему

мнению, должен быть целевым ориентиром любого учреждения, занимающегося педагогической деятельностью.

Эффективный педагогический коллектив. Эффективный педагогический коллектив в нашем исследовании выступает как мощный педагогический инструмент в новых условиях функционирования учреждений, о которых мы говорили выше. Педагогические задачи вообще в современной социокультурной ситуации и задачи особого характера, стоящие перед коллективом педагогов Центра помощи детям, обуславливают необходимость обращения особого внимания на эффективность деятельности педагогов как единого коллектива, нацеленного на решение целого комплекса проблем, одной из которых является создание условий для формирования и развития личности ребенка.

Напомним, что термин «*эффективность*» появился в экономической литературе еще в 17 веке (Уильям Петти, Франсуа Кенэ, Давид Рикардо) и теперь широко используется во многих сферах и областях, в связи с чем на современном этапе имеет довольно размытую трактовку. Понятие *«эффективность»* в самой общей форме означает «степень приближения к максимальному или оптимальному (наиболее желательному) результату при минимуме негативных последствий или издержек» [225].

Педагогический коллектив в широком плане (т.е. весь коллектив взрослых, совместными усилиями достигающий цели деятельности), достигший качественного показателя «эффективный», обладает следующими качественными характеристиками: «способностью к самостоятельному целеполаганию; интегрированностью, т.е. взаимозависимостью действий членов взрослого коллектива; четкой структурированностью при распределении функций и ответственности; согласованностью действий взаимодействующих субъектов; организованностью и управляемостью; результативностью, т.е. достижением положительного результата; способностью отделять себя от других общностей и иногда противостоять им» [303, с. 19].

С учетом сказанного, под *эффективным педагогическим коллективом центра помощи детям* мы понимаем *интенционально консолидированный*

коллектив, реализующий образовательную функцию, компенсирующий воспитанникам отсутствие семьи, отличающийся многопрофильностью членов коллектива, в личностном педагогическом опыте которых проектируются единые ценностные, целевые, содержательные и технологические компоненты, направленные на решение задач по реализации миссии максимальной социализации воспитанников.

Эффективный коллектив способен проявлять единство и целостность по отношению к другим социальным объектам, по отношению к себе как к коллективу, к рефлексии. В результате такой совместной активности формируются чувство и образ «мы», что придает особое значение системообразующей корпоративной энергии. В эффективном коллективе мы считаем самым важным слаженное взаимодействие сотрудников – воспитателей, педагогов и других специалистов непедагогического профиля, которое осуществляется на личностном уровне (уровень смыслов и ценностей). Высшим уровнем выступает взаимосодействие членов коллектива**,** направленное на реализацию миссии организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, ради которой он функционирует. «Разнопрофильный коллектив специалистов, работающих в единой педагогической системе, каковой, в нашем случае, выступает центр помощи детям семейного типа, имеет общий «субъект» воздействия и процесс преобразования этого «субъекта», в который каждый специалист должен включиться со своей собственной интенциональной составляющей процесса» [291, с. 69]. Разумеется, становление профессионального мировоззрения коллектива Центра помощи детям – непрерывный процесс, включающий не только профессионально-педагогическое самосовершенствование, но и активное преобразование своего внутреннего мира каждым специалистом, приводящее к пониманию и принятию общей цели коллектива, при этом осознание собственной профессиональной функции и задач (сообразно своей педагогической специализации) в ее достижении. Так как основным «инструментом» педагогического взаимодействия является личность самого педагога, он *работает собой,* своими интенциями, своей субъектностью,

своей способностью к пониманию мира Другого, способностью создавать и реализовать ситуации общения [19].

Мы разделяем мнение О.В. Фролова, который, рассматривая данную проблему, отмечает: «Важно интегрировать личностную позицию будущего учителя и его профессиональную деятельность в целостное образование, которое обладает внутренней целостностью. Педагогическая профессия – профессия *глубоко личностная*» [276, с. 25].

Осуществляя свою деятельность по развитию, жизнеустройству и социализации детей-сирот специалисты педагогического коллектива выходят за рамки своей профессии, выполняя широкий спектр профессиональных функций. Так, современный воспитатель Центра помощи детям одновременно выполняет функции учителя-предметника, классного руководителя, социального педагога, руководителя кружка, организатора социально полезной деятельности, проводит диагностику, коррекцию и прогнозирование уровня развития ребенка, руководит процессом социализации, организует быт и уют, стимулирует развитие у воспитанников навыков самообслуживания и т.д.

Расширение сфер деятельности организации для детей-сирот повлияло и на функциональные обязанности педагогического коллектива, теперь кроме задач по воспитанию и содержанию детей-сирот, специалисты обучают, консультируют и сопровождают взрослых (потенциальных и действующих, приемных и кровных родителей) и их семьи, а также выпускников в постинтернатном периоде, в том числе лиц из числа детей-сирот в возрасте от 18 до 23 лет.

Для решения этих задач должно сформироваться новое профессионально-значимое качество педагога – андрагогическая компетенция в целях готовности к сопровождению взрослых, принявших на воспитание в свою семью детей-сирот, как первичное фундаментальное условие успешной реализации нового направления профессиональной педагогической деятельности.

Т.А. Василькова определяет, что «андрагогика – научно-практическая область, которая исследует и определяет закономерности образовательной деятельности взрослых. Она включает теоретическую и практическую сферы,

предполагает целенаправленный и организованный характер процессов обучения и образования, воспитания и развития взрослой личности, особо акцентируя внимание на проблемах ее самосовершенствования» [68, с. 15].

Специфика обучения взрослых базируется на принципах:

– самостоятельности взрослого в процессе усвоения материала;

– привлечения жизненного опыта и имеющихся знаний;

– рефлексии как показателя сознательного отношения к процессу обучения;

– актуализации и практического применения полученных знаний;

– наличия сформированного умения «учиться» легко и быстро (конспектировать, анализировать и т.д.),

– совместного обучения в группах по интересам;

– диалогичности;

– конфиденциальности (при консультировании) и др.

Основное положение, которое лежит в основе принципов андрагогики, заключается в том, что в отличие от традиционной педагогики, ведущую роль в процессе обучения играет не педагог, а обучаемый взрослый. Более того, проблемой в обучении взрослого человека, в нашем случае – приемного родителя или опекуна – является то, что процесс обучения не относится к ведущей деятельности обучаемого (в приоритете работа, семья и т.д.), большая часть процесса обучения составляет «переучение», также разновозрастной состав обучающейся группы (молодые родители, бабушки и дедушки) и низкая мотивация к сотрудничеству. Несмотря на особенности новой деятельности для успешной адаптации ребенка в семье при семейном жизнеустройстве педагогам требуется активно включиться в сопровождение и консультирование.

Актуальность психолого-педагогического сопровождения состоит в том, что приемные родители не всегда правильно видят проблему ребенка, но при этом осуществляют его воспитание и развитие. Специалисты Центра помощи детям, напротив, имея профессиональное видение проблемы, не могут практически оказать помощь без родителей. Понимая, насколько сложно замещающей семье

справиться с возникающими проблемами «в одиночку» и в целях создания доверительных отношений сотрудничества, мы обобщили собственный опыт по взаимодействию с будущими приемными родителями, которые оформили в виде правил. Нижеперечисленные правила мы использовали и в повышении профессионализма сотрудников непедагогического профиля Центра помощи детям.

Правило первое – *диалог без нотаций*. Специалисту важно помнить, что перед ним взрослые люди, многие из которых имеют большой жизненный опыт, профессиональные достижения, психолого-педагогическое образование. Первый шаг специалиста на пути к доверию – это отказ от назидательных лекций, категоричных высказываний и нравоучений. Здесь главное – взаимное уважение. Форма контроля переходит из категории оценок в обмен опытом, совместное обсуждение проблем, выработку оптимальных решений.

Второе правило – *опора на ресурсность семьи.* Психолого-педагогическое просвещение и консультирование должны опираться на положительные стороны семьи: опыт, инициативу родителей и другие потенциалы (ресурсы) семьи, удовлетворяющие её потребности, а также содержать конкретные рекомендации и советы по возникающим у родителей вопросам.

Третье правило – *педагогический такт*, понимаемый нами как невмешательство в семейную жизнь, соблюдение этического кодекса психолога. Замещающая семья не является полностью обособленной, так как состоит на учете в органах опеки и попечительства с целью контроля и защиты соблюдения прав детей. Специалист часто касается интимных сторон жизни замещающей семьи, проблем, которые скрываются от посторонних, поэтому важно проявлять тактичность и доброжелательность, не нарушая принципа конфиденциальности и понимать свою главную функцию – оказание помощи.

Четвертое правило – *позитивный настрой в воспитании детей*. Это правило подразумевает опору на положительные качества ребенка, ориентацию на успешное развитие личности и принятие ребенка. Формирование личности не обходится без трудностей, это касается и ребенка-сироты, развитие которого

имеет свои особенности. Их надо воспринимать как проявление закономерностей развития и взросления.

И последнее – *предоставлять замещающим родителям возможность выбора специалиста для консультаций*, близкого по взглядам на воспитание или личностным качествам. Мы хотим обозначить не только важность профессионализма, квалификации специалистов соответствующего профиля, но и количественный состав службы подготовки и сопровождения замещающих семей, включающий не менее двух специалистов психологического и социально-педагогического профилей. При этом мы подчеркиваем согласованность деятельности специалистов и их сплоченность в принципиальных профессиональных вопросах.

Работа в Центре помощи детям связана с повышенными эмоциональными затратами, психологической напряжённостью, вызываемыми высоким уровнем ответственности труда. Успешность профессиональной деятельности воспитателей и педагогов центра помощи детям связана с их отношением к ней, с одной стороны, как к важной составной части собственной жизни, как к способу самореализации и самоактуализации через альтруистические интенции *любви, помощи, поддержки, сострадания, соучастия*. С другой стороны, педагоги должны осознавать *социальное значение своей профессиональной миссии*, меру своей психологической и социальной *ответственности.*

Сущность принципа семейного воспитания, который обеспечивает успешную социализацию воспитанников, мы раскрываем следующим образом:

– «максимальная приближенность условий проживания воспитанников к домашним;

– совместное проживание детей одной семьи (сестер и братьев) в разновозрастных группах-семьях в течение всего периода до выпуска, исключающее перевод детей из группы в группу по мере их взросления, и способствующее формированию семейных традицией в группах;

– закрепление за группой постоянных взрослых (воспитателей, помощников воспитателей), осуществляющих воспитание и содержание воспитанников» [220];

– личностно ориентированный подход в организации жизнедеятельности и развитии воспитанников;

– гуманный тип взаимоотношений между всеми субъектами центра помощи детям.

К педагогическим условиям, способствующим коммуникативной, учебной, трудовой и творческой адаптации воспитанников центра помощи детям семейного типа, относятся: социальная открытость учреждения, вариативные программы, направленные на оздоровление, развитие и социализацию воспитанников, экспериментальный режим деятельности, управление на основе общечеловеческой системы ценностей (ценностное управление), постинтернатное сопровождение выпускников в самостоятельной жизни.

К социально-бытовым условиям центра помощи детям семейного типа принципиально стоит отнести проживание воспитанников одной группы в отдельной квартире (блоке), где для 8 воспитанников выделены отдельные спальные комнаты для мальчиков, девочек и дошкольников, санузлы, помещения для отдыха, игр, занятий и приема пищи, а также бытовые помещения для хранения инвентаря, одежды и т.д., остальной набор помещений не отличается от традиционных организаций для детей-сирот.

При разработке модели центра помощи детям семейного типа стоит обратить внимание на следующие проблемы в данной области:

– «стерильность» учреждения, то есть излишняя отстраненность учреждения должна компенсироваться посредством расширения социальных контактов;

– перекос в сторону создания физического уюта, накопление материальных ценностей при отсутствии внимания к духовной стороне личности воспитанников, что также усугубляет решение вопроса по передаче детей в семьи граждан на дальнейшее воспитание, причем с двух сторон: дети, избалованные дорогими подарками, во главе своих ценностных установок ставят материальные блага, а потенциальные родители боятся не справиться с финансовыми запросами детей;

– по мнению А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых [222, 223], в организационной форме организации для детей-сирот семейного типа скрывается опасность «имитации семейных отношений», в этой связи высока роль психолога учреждения, его профессиональной деятельности, направленной на предостережение опасности «заиграться в семью»;

– частая сменяемость контингента детей в связи с тем, что центр помощи детям – учреждение временного помещения детей, нестабильность детского коллектива ведет к потере семейный традиций в группах и смене ролевых позиций, в этой связи высока роль воспитателя как лидера семейно-воспитательной группы (роль мамы). Формирование семейно-воспитательной группы начинается с определения четких границ и правил, обеспечения безопасности как базовой потребности, и, конечно, с постановки конкретных целей группы. Перечисленные риски – это ответственность воспитателя, который должен не бояться и не отгораживаться от трудных подростков с негативным жизненным опытом, а стать «ядром» микросреды и значимым взрослым за счет личностных и профессиональных ресурсов. В результате данной деятельности воспитателя дети начинают осознавать себя частью семейно-воспитательной группы и принимать ее ценности. Для развития группы, ее сплочения, принципиально важными являются совместная деятельность, коллективно-творческие дела. Как практики мы понимаем, что вначале такая деятельность может вызывать протестные реакции детей, что будет свидетельствовать о недостаточном уровне развития детской группы. В целях мотивирования детей важно изучать индивидуальные интересы и способности, чтобы определить общегрупповые увлечения для включения каждого ребенка в коллективную деятельность, т.е. найти его место и роль в этой деятельности. Третий важный момент формирования благоприятного психологического климата в семейно-воспитательной группе, который также зависит от роли воспитателя – это научить детей сопереживать, откликаться на чувства других. Для этого воспитатель должен показать детям, что он, воспитатель, их слышит и понимает, проявить заботу и сопереживание.

Рассматривая специфику деятельности Центра помощи детям, мы акцентируем внимание на двух принципиальных моментах, которые воздействуют на успешную социализацию воспитанников. Во-первых, мы согласны с теоретиками и практиками, считающими, что «только ценностно-смысловые ориентации индивида, занимающие центральную позицию в его личностной сфере, направляют и придают смысл деятельности человека, обеспечивают содержание социальной активности, отношение к окружающему миру и самому себе, определяют его поведение и поступки» [285, с.674]. Поэтому положение о том, что залогом успеха в последовательном продвижении выпускников к успешной социализации в обществе является формирование прочного мотивационно-смыслового фундамента у воспитанников в стенах Центра помощи детям, мы считаем основополагающим в нашей деятельности. Основываясь на своем опыте, мы понимаем, что ни жесткое давление со стороны взрослых, ни угрозы, ни крик, ни подражание идеальному образу не приведут к формированию гармоничной, жизнестойкой (Е.А. Байер), конгруэнтной (К. Роджерс) личности, способной собственными усилиями строить свою жизнь. Поэтому мы считаем, что итоговым показателем качества социально-воспитательной практики детского дома необходимо считать не знания, умения и навыки, приобретаемые воспитанниками (хотя мы вовсе не снижаем их важности), а мотивационно-смысловые координаты жизнедеятельности воспитанников, интериоризированные ценными социальными и личностными контекстами, обеспечивающие возможность управлять своим поведением, своими эмоциями, чувствами и переживаниями. Так, Б.Т. Лихачев утверждал, что, чем более человек обучается благодаря наличию духовных ценностей и волевому усилию преодолевать внутренние и внешние препятствия на пути к значимой цели, тем более он возвышается как личность [149]. Поэтому среда центра помощи детям, деятельность коллектива должны быть направлены на укрепление духовного потенциала личности воспитанников, так как именно этот потенциал позволит им найти «свое» место в жизни и в социуме, и таким образом организовать свою жизнедеятельность в постинтернатный период, чтобы

компенсировать своими внутренними ресурсами сложности и проблемы, опосредуемые социальным сиротством.

Во-вторых, так как ребенок, воспитывающийся в центра помощи детям, усваивает именно те социальные качества, свойства, ценности, знания и умения, свойственные данному центра помощи детям, которые формировались в результате развития общества, социальной ситуации в стране, педагогической модели воспитания данного образовательного учреждения, то его задача состоит в активном создании микросреды, компенсирующей социокультурные, психологические, медико-биологические дефекты детей и опосредующей их социальную мобильность. В этой педагогической модели важная роль отводится именно педагогическому коллективу, который должен иметь ценностные основания для реализации деятельности, проецируемой на детский коллектив. Этот ценностно-смысловой фундамент обеспечивает не только глубокое осознание своей жизненной и профессиональной миссии, внутреннюю непротиворечивость педагогической среды учреждения, согласованность и слаженность взаимодействий, разворачивающихся внутри нее (среды), но и стимулирует поиск новых подходов в воспитании и развитии детей-сирот, организации деятельности специфического учреждения «центр помощи детям», в итоге формирует эффективный педагогический коллектив.

Таким образом, с учетом вышесказанного становление эффективного коллектива проходит четыре этапа: 1) знакомство с поставленной задачей, понимание и принятие личных мотивов; 2) взаимообмен информацией и рефлексия; 3) выработка и согласование единых ценностных, целевых, содержательных и технологических компонентов; 4) интериоризация.

Указанные этапы реализуются в технологии формирования эффективного педагогического коллектива.

Создание технологии формирования эффективного коллектива является неотъемлемым условием успешного управления ресурсами организации для детей-сирот и обеспечивает эффективную деятельность. Сегодня механизм формирования эффективного коллектива является недостаточно разработанным.

Решение этой задачи позволит объективно оценивать эффективность организационных и социальных мероприятий, уточнять задачи и цели. Для формирования эффективного коллектива и реализации интенциональной согласованности деятельности (консолидации) коллектива сотрудников и служб в Центре помощи детям необходимо создать ряд условий для:

– повышения профессиональной компетентности и развития методологической культуры специалистов и служб, работающих в центрах помощи детям;

– осмысления (рефлексии) специалистами необходимости совершенствования целеполагания деятельности и профессиональной компетентности;

– активного включения в педагогические коммуникации, направленные на поиск эффективных решений проблем воспитания детей-сирот;

– оказания педагогам помощи в создании гуманистической воспитательной среды специфического учреждения «Центр помощи детям», в осознании гуманистической сущности профессионально-педагогической позиции, своего места и функций в этой среде;

– интенционального осмысления и согласования ценностного смыслополагания деятельности всеми педагогами посредством педагогических дискуссий, педагогических консилиумов и внутриучрежденческих мероприятий, направленных на становление гуманистической социально-педагогической позиции и повышение квалификационных уровней специалистов.

Таким образом, технология формирования эффективного коллектива, о которой пойдет речь в следующем параграфе, станет средством, помогающим в управлении коллективом и, соответственно, повысит результативность работы организации для детей-сирот.

1.3. Модель технологии формирования эффективного педагогического коллектива на основе принципа интенциональной консолидации

В основе разработки технологии формирования эффективного педагогического коллектива лежит идея интенциональной консолидации, способствующей качественному изменению управления воспитательным процессом в Центре помощи детям и, как следствие, влияющей на успешность социализации выпускника.

Поскольку понятие «технология» является ключевым в нашем исследовании, мы обратились к сущности понятия «технология» в педагогическом контексте. «Технология – это определенная последовательность процедур для достижения тех или иных целей» [55, с. 443].

В научно-педагогической литературе достаточно широко представлены определения термина «педагогическая технология» (разработанные Б.Т. Лихачевым, В.П. Беспалько, В.М. Монаховым, И.П. Волковым, М.В. Клариным, Г.К. Селевко и др.), каждое из которых мы использовали в нашем исследовании для выработки собственных представлений о педагогической технологии. Учитывая специфику социокультурной среды организаций для детей-сирот как учреждений закрытого типа и специфику воспитанников, мы акцентируем внимание на необходимости разработки *личностных* технологий в связи с их направленностью «на создание культуросозидательной среды для саморазвития и самореализации личности. Педагогические технологии рассматриваются нами как технологии личностной педагогической поддержки, в основе которых мотивационно-смысловые структуры и активность самой постоянно развивающейся личности» [55, с. 125].

В качестве базового понятия мы использовали определение Е.В. Бондаревской, которая, на наш взгляд, справедливо утверждала, что «педагогическая личностно ориентированная технология – это способ организации и функционирования содержания, система взаимосвязанных

действий педагога и учащихся, направленных на создание культуросообразной среды обучения и обеспечивающих овладение учащимися содержанием обучения на основе обмена смыслами, индивидуальными способностями, способами учения и личностного саморазвития» [55, с. 125].

В нашем исследовании речь идет о педагогическом коллективе, который обеспечивает не только формирование, но и эффективное функционирование образовательной среды Центра помощи детям. В связи с этим мы считаем необходимым предложить собственное определение понятия «технология формирования эффективного педагогического коллектива Центра помощи детям».

Под ***технологией формирования эффективного педагогического коллектива центра помощи детям*** мы понимаем *совокупность совместных теоретически и научно обоснованных действий педагогов и администрации центра помощи детям, ориентированных на формирование педагогического коллектива, способного создать и реализовать функционирование специальной образовательной среды, обеспечивающей максимальную социализацию воспитанников и реализацию профессионального и личностного потенциала сотрудников коллектива.*

В контексте личностно-ориентированного образования «личность – это человек (в т.ч. ребенок) со своей жизненной историей, который интегрирован в определенную социокультурную среду, обладает свойствами субъективности и индивидуальной самобытности, самореализуется в свободно выбираемых видах жизнедеятельности и находится в процессе саморазвития, поиска ценностей, смыслов и своей индивидуальности» [55, с. 45].

Успешность реализации этих технологий напрямую зависит от личностных потенциалов участников социокультурных взаимодействий. Стоит также отметить, что в личностных технологиях сама «технологичность» не имеет «жесткой пошаговой регламентации действий и возможна только на уровне подхода» [56, с. 444].

Таким образом, исходя из теоретических положений, изложенных в предыдущих параграфах, мы предлагаем следующую структурную модель технологии формирования эффективного педагогического коллектива Центра помощи детям, представленную на рисунке 7, отражающую сущность и содержание технологии. Данная структурная модель позволяет получить представление о компонентах, составляющих содержание технологии, и взаимоотношениях между ними.



Рисунок 7 – Структурная модель технологии формирования эффективного педагогического коллектива центра помощи детям

Предлагаем различать в структурной модели три блока, каждый из которых выполняет определенную функцию и является системным компонентом.

Теоретико-методологический блок содержит всю необходимую фундаментальную основу, представляя подходы к разработке технологии, принципы, совокупность целевых установок, условия, которые необходимо создать, миссию образовательного учреждения как самостоятельный консолидирующий компонент технологии, управленческие методы сопровождения процесса формирования эффективного педагогического коллектива.

Следует отметить, что в качестве основных признаков эффективного педагогического коллектива мы определили:

- единство образовательных целей,
- консолидация на основе единства ценностно-смысловых ориентаций,
- проявление высокой степени интеграции,
- наличие коллективной рефлексии и аналитического опыта,
- профессионально-творческая активность,
- сформированность интенционально-диалогической среды в коллективе,
- наличие благоприятного социально-психологического климата.

Предлагаемая технология, преследующая цели формирования эффективного коллектива, с нашей точки зрения, предусматривает:

- учет интенциональностей всех субъектов педагогического взаимодействия в *специальной образовательной среде центра помощи детям*;
- развитие интенционального диалога в *специальной образовательной среде центра помощи детям* с учетом основных ее компонентов: воспитанник – воспитатель – специалист непедагогического профиля – общий воспитательный коллектив. Мы полностью разделяем мнение Е.П. Александрова, который в своих исследованиях [19, с. 207], говоря об интенциональных диалогических отношениях, подчеркивает, «что взаимодействия, внешне имеющие форму диалога (например, обмен репликами), могут не быть диалогом по существу, поскольку отсутствует энергия обмена смыслами, отсутствует смыслопорождение

и обогащение интенциональности участвующих во взаимодействии субъектов; при этом особое значение имеет интенциональный диалог, разворачивающийся в пространстве самой личности»;

– разработку и реализацию миссии организации как интенционально значимого содержания деятельности для сотрудников центра помощи детям в рамках педагогического взаимодействия.

Поэтому отправной точкой, особенно для единства целей, ценностных ориентаций и взглядов, мы избрали формулирование в центре помощи детям миссии как важной управленческой задачи, включающей указание на предназначение, личностные качества и компетенции выпускников, убеждения и ценности, разделяемые всем коллективом, которая позволит: *управленцам* – видеть и согласовывать стратегию развития центра помощи детям; *сотрудникам* – почувствовать себя командой единомышленников, нацеленной на достижение успеха; *воспитанникам* – осознавать и принимать деятельность центра помощи детям по формированию мотивационно-ценностного компонента личностной сферы выпускника; *социальным партнёрам, попечительскому совету* – понять роль и значимость предоставляемых социальных услуг обществу; *обществу в целом* – понять социальное предназначение центра помощи детям семейного типа.

В качестве оптимальных ***факторов*** становления эффективного коллектива на платформе гуманистической педагогики выступают:

– принятие администрацией центра помощи детям задачи становления интенциональной консолидации коллектива в качестве приоритетной цели;

– рассмотрение профессиональных компетенций сотрудников (социально-педагогической, профессионально-коммуникативной, рефлексивной, проектной, андрагогической и других) как метапредметного компонента содержания, усвоение которого требует коллективных форм педагогической деятельности;

– ориентация центра помощи детям на создание социокультурной среды, обеспечивающей возможность творческой самореализации педагогов в их профессиональной деятельности и воспитанников в личностном росте;

– достижение ценностно-ориентационной общности коллектива (педагогов и младшего персонала) в логике культивирования значимости личного вклада в процесс подготовки воспитанников к самостоятельной жизни и социализации в обществе;

– научно-методическое обеспечение деятельности центра помощи детям и профессионального роста педагогов и других специалистов;

– разработка и практическая реализация семинаров по проблемам сплочения, методических и тренинговых занятий для сотрудников центра помощи детям;

– определение оптимальных форм и методов для согласования групповых и индивидуальных, проектных, творческо-поисковых объединений и мастерских воспитателей и педагогов.

Ведущими ***принципами***, на которых базируется технология формирования эффективного коллектива Центра помощи детям, являются:

– *системообразующий принцип интенциональной консолидации;*

– *принцип деятельности*, предполагающий включение членов педагогического коллектива совместно с воспитанниками в активную деятельность (познавательную, социокультурную, творческую, общественно-полезную и т.д.);

– *принцип самоопределения*, обеспечивает реализацию индивидуального плана развития жизнеустройства ребенка, индивидуализацию образовательной траектории, выбор и разработку образовательных и воспитательных программ;

– *принцип сотрудничества*, в основе которого диалогическое взаимодействие всех субъектов педагогического процесса (педагогов, воспитанников, других сотрудников);

– *принцип системности*, предполагает рассмотрение личности ребенка как целостной системы, имеющей свои компенсаторные механизмы, для активизации которых, требуется обеспечить целостность и внутреннюю согласованность компонентов специальной образовательной среды и педагогической системы центра помощи детям;

– *принцип рефлексивности*, нацеливает всех субъектов педагогической системы центра помощи детям на сознательный самоанализ и переосмысление личных смыслов, мотивов, ценностей, эмоций и поведения с целью развития самосознания, взаимопонимания и согласованности деятельности;

– *ценностного управления* в центре помощи детям, сутью которого является встречное движение личностно-ориентированной педагогики и менеджмента, постепенное приобщение педагогов к ценностям и смыслам с опорой на методологический фундамент феноменолого-экзистенциальной философии и личностно ориентированной образовательной парадигмы.

Данная технология формирования эффективного коллектива центра помощи детям, кроме основной цели, помогает решить и другие проблемы коллектива, такие как:

– адаптация к новой *специальной образовательной среде* центра помощи детям молодых специалистов педагогического профиля, формирование их профессиональной позиции, осмысление и принятие коллективных ценностей;

– становление гуманитарного и научного мышления педагогов, стимулирование профессионального самосовершенствования;

– формирование интенциональных представлений о ценностях как о смыслопорождающих ориентирах гуманистической педагогической деятельности сотрудника центра помощи детям семейного типа;

– акцентуация развития способности к рефлексии собственного «Я», к педагогической деятельности.

Диагностический блок содержит все, что связано в реализации технологии с диагностикой. Диагностике подвергается коллектив педагогов, который планируется сформировать как эффективный. В диагностическом блоке мы предлагаем отобранные нами и разработанные методики диагностики:

– методика изучения уровня воспитанности (Н.П. Капустин) [114] (Приложение А);
– методика изучения ценностно-ориентационного единства коллектива (В.В. Шпалинский) [209, 308] (Приложение Б);

- методика определения уровня рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева) [118, 197] (Приложение В);
- тест «Самооценка творческого потенциала личности» [270] (Приложение Г);
- тест «Самоопределение уровня готовности педагога к воспитательной работе» (Т.Т. Соколова) [39] (Приложение Д);
- методика оценки уровня общительности (В.Ф. Ряховский) [229] (Приложение Е);
- диагностика коммуникативного контроля (М. Шнайдер) [270] (Приложение Ж);
- диагностика психологического климата коллектива (В.В. Шпалинский, Э.Г. Шелест) [270] (Приложение З);
- методика оценки агрессивности (А. Ассингер) [229] (Приложение И);
- тест «Интегральная самооценка уровня развития группы как коллектива» (Л.Г. Почебут) [270] (Приложение К);
- методика «Определение индекса групповой сплоченности Сишора»[270] (Приложение Л);
- методика «Диагностика уровня поликоммуникативной эмпатии» И.М. Юсупова [270] (Приложение М);
- тест «Управленческая решетка» (Р. Блейк и Дж. Мутон) [105, 330] (Приложение Н);
- *авторская методика* оценки ориентации системы управления коллективом на общечеловеческие ценности – анализ годовых итогов деятельности, различных документальных источников: самоотчетов педагогов, дополнительных общеразвивающих образовательных программ, планов учебно-воспитательной работы в т.ч. годовых, протоколов педагогических советов, совета учреждения, методического совета (объединения) и т.д. (Приложение О). А также использованы такие методы, как наблюдение, мониторинг, оценка деятельности руководителем по степени выполнения поручений (оптимальное, приемлемое, формальное) и анализ портфолио педагогов по следующим показателям профессионального роста: уровень

квалификации; системность повышения квалификации; наличие публикаций; участие в профессиональных конкурсах и т.д.; участие в проектной деятельности.

В целях комплексной диагностики эффективности педагогического коллектива сотрудников центра помощи детям мы использовали широкий инструментарий, который включил в себя: тестовые методики, анкетирование, мониторинг, наблюдение, беседы и т.д. Кроме того, в диагностических целях, нами изучались и анализировались различные документальные источники: самоанализы и отчеты педагогов, дополнительные общеразвивающие образовательные программы, портфолио педагогов и их воспитанников. При этом мы учли специфику коллектива, поделив его членов на две категории: склонных к педагогической рефлексии в связи со своей профессиональной деятельности, т.е. педагогический коллектив, и не проявляющих такую рефлексию, т.е. обслуживающий персонал. Т.к. коллективную деятельность мы рассматривали как стимулирование диалогических отношений сотрудников, развитие аналитической практики, творческого потенциала членов коллектива, то мы намеренно избирательно подошли к выбору диагностического инструментария в целях минимизации рисков, связанных с конфликтным и стрессовым поведением сотрудников, особенно непедагогического профиля: например, личные особенности сотрудников или повышение тревожности в ожидании критической оценки со стороны коллег и руководства (что выступает как стрессосоздающая ситуация).

Диагностическими показателями отличия высокоразвитого интенционально консолидированного коллектива от просто группы людей является положительный психологический климат, доброжелательный фон взаимоотношений, адекватное понимание субъектов педагогического процесса в диалоговом взаимодействии, эмоциональное сопереживание, сочувствие, поддержка и помощь друг другу членов коллектива, принятие единых ценностей и смыслов в воспитании и социализации детей-сирот. При таких взаимоотношениях личность воспринимает группу как «мы», её ценности,

взгляды, нормы как свои собственные, что ведет к еще большему сплочению личности и группы.

Следующий блок – *процессуально - содержательный* – содержит все, что связано с содержанием работы, и алгоритмы процессуальной части технологии, содержащие последовательность операций, позволяющих достичь желаемого результата.

К содержательной составляющей мы относим, во-первых, содержание всех тех качеств и компетенций, которые мы формируем у коллектива сотрудников, во-вторых, содержание тренингов, заседаний педагогических советов, методических объединений, семинаров, совещаний, консилиумов, бесед, диалогов, дискуссий, коллективных проектов, коллективных общеразвивающих программ для воспитанников, которые позволяют сформировать эффективный педагогический коллектив.

Процессуальная составляющая содержит, во-первых, средства формирования эффективного коллектива, во-вторых, формы работы, в-третьих, методы, способы, приемы, в-четвертых, непосредственно, алгоритмы процессуальной части технологии формирования эффективного коллектива, обеспечивающие ее воспроизводимость.

Методами сопровождения формирования эффективного коллектива являются:

– методы формирования коллективного педагогического сознания на основе коллективной интенциональности (коллективный поиск проблем и ресурсов организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, формирование интереса к совместной деятельности по осуществлению анализа, планирования, контроля образовательного процесса и его результатов; коллективные дискуссии, обсуждения проблемных ситуаций и выработка коллективных решений);

– методы организации деятельности сотрудников и профессионального роста (формирование и развитие компетентности в реализации командных форм взаимодействия воспитателей при достижении целей в социализации

воспитанников; повышение профессиональной компетентности педагогов и управленцев в вопросах, связанных с обучением и воспитанием детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; вовлечение воспитателей и других сотрудников в тьюторское сопровождение воспитанников; поддержка молодых специалистов и привлечение их (студентов социально-педагогических факультетов) к сотрудничеству, к волонтерской деятельности с дальнейшим трудоустройством; формирование благоприятного микроклимата отношений; создание и сохранение традиции взаимодействия и сотрудничества педагогического и вспомогательного персонала);

– методы контроля эффективности педагогического процесса (мониторинг, годовой комплексный анализ результатов, коллективный рефлексивный самоанализ состояния воспитательной деятельности Центра помощи детям);

– методы стимулирования и мотивации (поощрение, награждение, стимулирование повышения активной позиции каждого члена коллектива для усиления роли «горизонтального» управления, вовлечение педагогов, специалистов, обслуживающего персонала и воспитанников в реализацию единого проекта учреждения (смотр-конкурс «Лучшая семья»).

К средствам формирования эффективного коллектива мы относим нормативно-правовую базу, регламентирующую деятельность учреждения, медиатексты, авторские модели педагогической деятельности, разработку и реализацию коллективных проектов, общеразвивающих программ, мультимедиа-компьютеры, материально-техническую базу учреждения.

Основные *формы* работы с коллективом: деловые игры, тренинги, направленные на коллективное изучение и овладение инновационными технологиями с целью активного применения в практической деятельности; заседания педагогических советов, методических объединений, обучающие семинары, производственные и организационные совещания, психолого-медико-педагогические консилиумы, диалоги и дискуссии, индивидуальные поручения, беседы, презентации педагогического опыта.

Сформулируем основные ***методические положения***, на которых базируется технология формирования эффективного коллектива. Содержание, методы и психологический климат в коллективе направлены на стимулирование и становление:

– внутриличностного, межличностного, социокультурного диалога, налаживания сотрудничества и кооперации в решении профессионально значимых задач. С этой целью мы применяем активные и интерактивные методы повышения квалификации, индивидуальный, дифференцированный подходы. На педагогических мероприятиях создаются возможности для высказывания собственной позиции педагогов по проблемам деятельности Центра помощи детям. В общении преобладают диалогические взаимодействия, предполагающие развитие способности адекватного понимания (толерантного понимания) друг друга;

– личностного и профессионального образа педагога, сотрудника детского дома, развернутого во временной перспективе, через осознание профессионально значимых качеств, востребованных в среде детского дома, над развитием которых педагоги работают в течение всей педагогической деятельности. Фактически, речь идет о стимулировании педагогов к самосовершенствованию и профессиональному развития;

– рефлексии профессионального опыта с целью выработки ценностно-смысловых ориентиров, выражающих личностное отношение к делу;

– интереса к личностной творческой активности и самореализации в ходе рефлексии целенаправленно создаваемых проблемных ситуаций;

– способности и потребности в саморефлексии;

– внутреннего самоконтроля педагогов, чувства их личной ответственности за результаты педагогического труда, понимания профессиональных и жизненных последствий попустительского отношения к процессу содержания и воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Как нами было обосновано выше, формирование эффективного педагогического коллектива происходит в 4 этапа, которые представлены на рисунке 8.

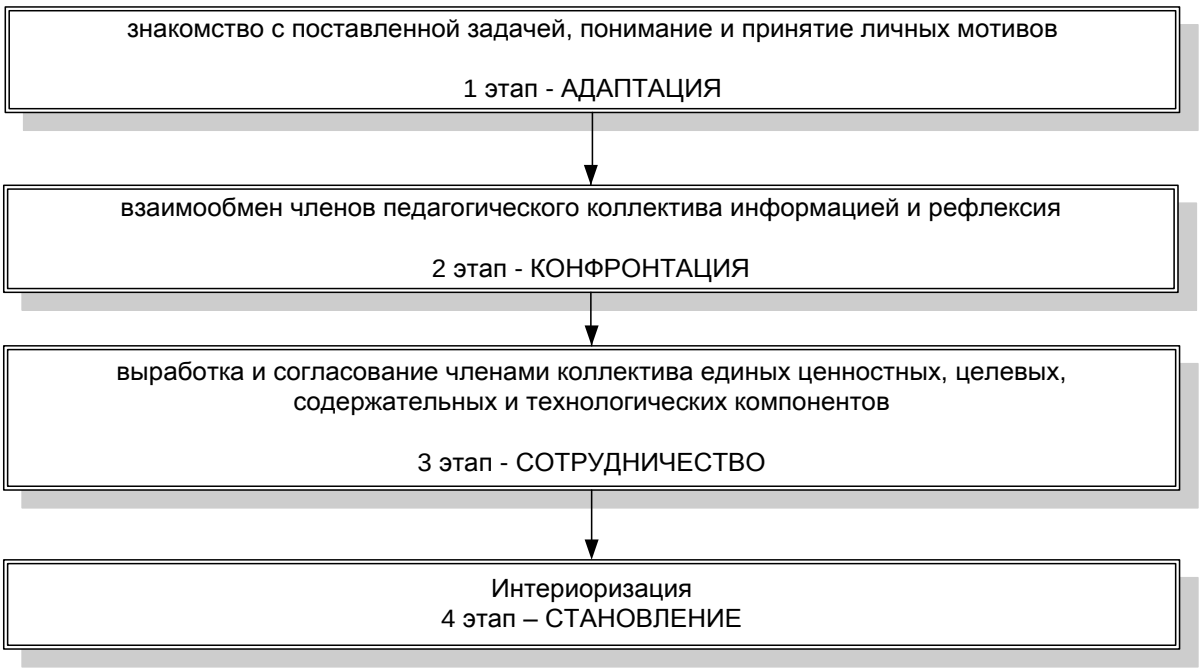


Рисунок 8 – Этапы формирования эффективного педагогического коллектива

На первом этапе происходит позиционирование педагогов коллектива и руководителя (директора), формируется отношение к содержанию совместной деятельности, целям, задачам, ценностям. По итогам первого этапа в коллективе формируется педагогический актив из авторитетных и опытных сотрудников, сплоченных на основе общей цели, общей деятельности и общей организации.

Второй этап характеризуется стабилизацией структуры всего коллектива и представляет собой «целостную систему», в которой действуют механизмы самоорганизации и саморегуляции и формируются требования определенных норм поведения. В результате завершения второго этапа педагогический коллектив выступает как инструмент саморазвития.

На протяжении третьего этапа формируется собственно коллектив, характеризующейся высоким уровнем единства всех педагогов, доброжелательностью, влиянием общественного мнения и традиций на деятельность внутри коллектива.

Процесс завершается четвертым этапом, во время которого происходит дальнейшее развитие коллектива, устойчивости взглядов, суждений, традиций. Педагогический коллектив, достигший данного этапа, выступает как инструмент личностного и профессионального становления педагога.

Таким образом, модель технологии формирования эффективного педагогического коллектива детского дома состоит из трех равноправных блоков: т*еоретико-методологический блок, диагностический блок и процессуально – содержательный блок*, которые являются системными компонентами и выполняют определенную функцию в становлении эффективного педагогического коллектива и реализации четырех основных этапов его формирования.

Выводы по первой главе

В результате рассмотрения теоретических основ становления эффективного педагогического коллектива нами сделаны следующие выводы.

1. В основе рассмотрения особенностей становления эффективного педагогического коллектива лежит система методологических подходов, которые позволяют исследовать данный процесс комплексно. Основу системы составляют *феноменологический, средовый, системный, деятельностный, комплексный и компетентностный подходы*.

2. Терминологическую базу исследования составляют понятия «коллектив», «педагогический коллектив, «коллектив центра помощи детям как организации для детей-сирот», «педагогический коллектив центра помощи детям», «консолидация», «интенция», «интенциональная консолидация», «интенциональная консолидация педагогического коллектива центра помощи детям».

3. Нами выявлены основные признаки эффективного коллектива *(единство образовательных целей, консолидация на основе единства ценностно-смысловых ориентаций, проявление высокой степени интеграции, наличие коллективной рефлексии и аналитического опыта, профессионально-творческая активность, сформированность интенционально-диалогической среды в коллективе, наличие благоприятного социально-психологического климата).* Установлено, что главным условием, обеспечивающим формирование эффективного педагогического коллектива центра помощи детям, состоит в формировании единых позитивных ценностей, взглядов и идеалов в вопросах воспитания, социализации и творчества детей (идейное единство как совокупность интеллектуального, организационного и волевого единства), которые в ходе становления коллектива трансформируются в личностные смыслы членов коллектива.

4. Обозначены выявленные учеными признаки педагогического коллектива *(устойчивость взаимодействия членов коллектива, однородность состава, высокая степень сплоченности, структурированность, организованность, открытость)*, а также его специфические особенности (*целеполагание, социально-значимый характер деятельности, полифункциональность, организованность и самоуправляемость, коллективная ответственность за результаты деятельности, ненормированный режим работы, характерный гендерный признак)* и причастность к более большому коллективу, частью которого является и детский коллектив.

5. Основной идеей исследования является использование *принципа интенциональной консолидации*, основанием которого выступает платформа феноменолого-экзистенциальной методологии гуманистической педагогики. Историко-логический анализ трансформаций понятия *«интенциональная консолидация»* показал, что это понятие носит междисциплинарный характер.

6. Выявлены и подробно проанализированы *особенности педагогического коллектива центра помощи детям*: специфика деятельности по обучению и воспитанию; зависимость самоактуализации и самореализации воспитанников от социально-педагогической позиции коллектива взрослых; системная самоорганизация коллектива центра помощи детям; полифункциональность педагогической профессии; самоуправляемость; высокая мера психологической и социальной ответственности; ненормированность рабочего времени; наличие превалирующего гендерного признака; проецирование психологического микроклимата, межличностных отношений, стиля управления и деятельности педагогического коллектива на детский коллектив воспитанников.

7. Доказано, что в условиях Центра помощи детям, функционирующего в социуме в определенной социокультурной ситуации, формируется специальная личностно ориентированная среда, реализующая образовательные функции, включающие обучение и воспитание, и имеющая пятикомпонентную структуру (*модель личности воспитанника как целевой ориентир, модель содержания обучения и воспитания, модель технологического обеспечения образовательного*

процесса, модель педагогического коллектива, модель коллектива воспитанников).

8. Центр помощи детям, организованный по семейному типу, функционирует как сложная, саморазвивающаяся, педагогическая система, содержание, принципы и организационная структура которой отличаются преемственностью, открытостью, вариативностью, а составляющими компонентами являются *коллектив воспитанников, педагогический коллектив, иерархия целей, информационно-технологическое обеспечение педагогического процесса.* Представленная общая структура коллектива Центра помощи детям дает возможность оценить весь спектр специалистов и их роль в коллективе. Выявлено, что количество педагогических работников составляет около 35 % от общего количества сотрудников центра помощи детям, а также тот факт, что специалисты непедагогического профиля в своей деятельности опираются на «бытовые» представления о целях воспитания, что приводит к разрушению, дискредитации «неуклюжими» в педагогическом смысле действиями других членов коллектива и, как следствие, зачастую деятельность такого коллектива непоследовательна и малоэффективна.

9. В рассмотрении специфики деятельности Центра помощи детям выявлены два принципиальных момента, играющих ключевую роль в успешной социализации воспитанников и их образовании: 1) ценностно-смысловые ориентации индивида, определяющие центральную позицию в его личности, направляют и придают смысл деятельности человека, обеспечивают содержание социальной активности, отношение к окружающему миру и самому себе, определяют его поведение и поступки, поэтому являются ведущими в организации работы педагогического коллектива; 2) самоактуализация и самореализация воспитанников Центра помощи детям находятся в прямой зависимости от установок, мотивов, интересов, ценностных ориентации и убеждений всех взрослых, составляющих общий коллектив учреждения.

10. Выделены и обоснованы четыре этапа становления эффективного педагогического коллектива: 1) ознакомление с поставленной задачей, понимание

и принятие личных мотивов; 2) взаимообмен информацией и рефлексия; 3) выработка и согласование единых ценностных, целевых, содержательных и технологических компонентов; 4) интериоризация. С учетом указанных этапов разработана структурная модель технологии формирования эффективного педагогического коллектива, представляющая собой совокупность *теоретико-методологического* (подходы и концепции, цели, принципы, миссия, условия формирования), *процессуально-содержательного* (формы, методы, приемы, содержание, алгоритмы процессуальной части, средства) и *диагностического* (методики и материалы диагностики, критерии и параметры эффективности) блоков.

11. Выявлены и обоснованы оптимальные *условия* становления эффективного коллектива на платформе гуманистической педагогики (принятие задачи становления интенциональной консолидации коллектива в качестве приоритетной цели; рассмотрение профессиональных компетенций сотрудников (социально-педагогической, профессионально-коммуникативной, рефлексивной, проектной, андрагогической и других) как метапредметного компонента содержания, усвоение которого происходит в ходе организации коллективных форм педагогической деятельности; ориентация на создание социокультурной среды, обеспечивающей возможность творческой самореализации педагогов в их профессиональной деятельности и воспитанников в личностном росте; достижение ценностно-ориентационной общности коллектива (педагогов и младшего персонала) в логике культивирования значимости личного вклада в процесс подготовки воспитанников к самостоятельной жизни и социализации в обществе; научно-методическое обеспечение деятельности и профессионального роста сотрудников; разработка и практическая реализация семинаров по проблемам сплочения, методических и тренинговых занятий для сотрудников Центра помощи детям; определение оптимальных форм и методов для согласования групповых и индивидуальных, проектных, творческо-поисковых объединений и мастерских воспитателей и педагогов).

12. Сформулированы и обоснованы *принципы* формирования эффективного педагогического коллектива (*интенциональной консолидации, деятельностной основы, сотрудничества, самоопределения, системности, рефлексивности, ценностного управления*). Обосновано, что системообразующим принципом является принцип интенциональной консолидации.

13. Выявлены и обоснованы *методы* (формирования коллективного педагогического сознания на основе коллективной интенциональности, организации деятельности и профессионального роста, контроля эффективности, стимулирования и мотивации), *средства* (нормативно-правовая база, медиатексты, авторские модели педагогической деятельности, проектная деятельность, общеразвивающие программы, мультимедиа-компьютеры, материально-техническая база учреждения) и *формы* работы с коллективом (деловые игры, тренинги, направленные на коллективное изучение и овладение инновационными технологиями с целью активного применения в практической деятельности; заседания педагогических советов, методических объединений, обучающие семинары, производственные и организационные совещания, психолого-медико-педагогические консилиумы, диалоги и дискуссии, индивидуальные поручения, беседы, презентации педагогического опыта).

ГЛАВА II. РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА В ЦЕНТРЕ ПОМОЩИ ДЕТЯМ

Рассмотренные в первой главе исследования теоретические основы решения проблемы становления эффективного педагогического коллектива Центра помощи детям позволили нам выявить и обосновать теоретические положения, лежащие в основе формирования эффективного педагогического коллектива, и разработать технологию, позволяющую реализовать этот процесс.

2.1. Особенности и алгоритм реализации технологии формирования эффективного педагогического коллектива в Центре помощи детям

В соответствии с теоретическими положениями, рассмотренными нами в первой главе, мы полагаем, что формирование эффективного педагогического коллектива имеет 4 этапа, представленных на рисунке 9.



Рисунок 9 – Структурная схема основных этапов работы по формированию эффективного педагогического коллектива

Рассмотрим подробно этапы и уровни формирования эффективного педагогического коллектива из педагогов и работников различных служб детского дома на всех стадиях, а также действия административного звена в ходе реализации данной технологии.

Остановимся подробнее на некоторых моментах каждой фазы формирования эффективного педагогического коллектива.

Этап адаптации. На этом этапе коллектив взрослых и детей собирается после летней оздоровительной кампании и входит в русло стабильной творческой работы. Коллектив взрослых (сотрудников) и детей претерпевает значительные изменения за счет естественных процессов, таких как увеличение численности молодых специалистов, нахождение сотрудников в периодических отпусках по уходу за детьми до трех лет.

Процесс консолидации коллектива Центра помощи детям в команду единомышленников начинается с «встраивания» новых воспитателей в группы-семьи (построение микрогрупп). Адаптация новых педагогов к многофункциональной деятельности и среде Центра помощи детям может быть достаточно сложным, и не все в итоге почувствуют свою сопричастность к жизни учреждения. Для успешной адаптации и уменьшения проблемных ситуаций молодых специалистов необходима поддержка со стороны руководства и опытных педагогов-наставников. Коллегиальной поддержкой может стать введение в специфику деятельности (беседы о типичных ошибках воспитателей, о способах недопущения, анализ конкретных ситуаций). Совершать педагогические ошибки не запрещено, но гораздо важнее – упреждать опасные ситуации. При этом сохраняется право воспитателя на незначительные ошибки с последующим анализом ситуации совместно с педагогом-наставником. Важно со стороны руководства отмечать даже незначительную положительную динамику молодого педагога, чтобы раскрыть его сильные стороны и включить нового специалиста в систему сбора достижений (педагогическое портфолио). В качестве критериев успешной адаптации молодого педагога в педагогическом коллективе Центра помощи детям и сопричастности общей деятельности, мы выделяем: умение

педагога самостоятельно решать текущие задачи, выстраивать деловые отношения с коллегами, вносить свой личный вклад в развитие детского и педагогического коллективов.

Подводятся итоги летней оздоровительной работы с детьми (в рамках нашей технологии это фаза развития прошлого года), результаты которой зависят от единства и эффективного взаимодействия воспитательского корпуса, т.к. воспитатели вместе с детьми находились в загородных лагерях. Также оценивается техническая сторона готовности учреждения к новому учебному году, где важную роль играют обслуживающий и учебно-вспомогательный персонал. Третий важный момент – это устройство выпускников, их уровень социализации, который напрямую зависит от эффективности деятельности педагогического коллектива. На этапе адаптации происходит утверждение целей, задач, плана учебно-воспитательной работы на новый учебный год, которые претерпевают изменения с учетом анализа ситуации в учреждении и государственной социальной политике в области реформирования сети организаций для детей-сирот.

Изменения связаны также с отчислением выпускников в связи с поступлением в учреждения профессионального образования и другими видами постинтернатного устройства. Несмотря на то, что прием детей в Центр помощи детям осуществляется в течение всего года, практика показывает, что большая часть детей поступает именно в данный период, поэтому этот этап осложняется еще и процессом адаптации как новых взрослых, так и новых детей.

На первом этапе происходит построение личностно ориентированного и гуманистического пространства, в котором сотрудники Центра помощи детям, не только имеющие профессиональное педагогическое образование, рассматриваются как посредники между воспитанником и культурой, способные ввести его в среду культуры, оказать поддержку и помощь каждому ребенку в его индивидуально-личностном самоопределении в мире культурных и общечеловеческих ценностей. Поэтому предъявляются особые требования к кадровому составу не только в профессиональном плане, но и к ценностно-

смысловым ориентациям личности педагога. Однако деятельность по обеспечению повышения компетентности в вопросах воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, проходит «красной нитью» через всю технологию, в том числе и с сотрудниками непедагогического профиля. На этом этапе происходит также организация неформальных структур (клубов по интересам), работа с которыми осуществляется в русле культурно-исторической педагогики и отвечает специфике ценностного управления. Клубы по интересам, организованные и реализуемые воспитателями, ориентированы, прежде всего, на личностный рост педагога, т.к. переводят педагога с инструментально-методического уровня на методологический и философский уровень. Кроме того, клубная деятельность способствует разностороннему развитию воспитанника, влияет на формирование мотивационно-ценностного компонента его личностной сферы.

Организация клубной деятельности помогает решать следующие задачи: для педагогов обеспечивает стимулирование личностного роста, перевод педагогического мышления с инструментально-методического уровня на философский и методологический, для детей – расширение спектра общеразвивающих программ, возможность найти дело по интересу.

Клубное направление в профессиональной деятельности воспитателя является важным и позволяет абстрагироваться от бытовых проблем группы, повести своих воспитанников интеллектуальными, познавательными, культурными и другими путями, решая при этом многие проблемы личностного плана, в том числе самообразование, самоутверждение и признание в коллективе, повышение профессиональной компетентности, реализация на практике имеющихся знаний, связанных с педагогической специальностью (учитель математики, музыки и т.д.) или увлечения, хобби (вязание, спорт, кулинария и т.д.). Это способствует выстраиванию доверительных, теплых отношений с подростками. Решаются следующие воспитательные задачи: сплочение группы на основе общего интереса коллективно-творческой деятельности, повышение мотивации воспитанников к образованию, самосовершенствованию, культурная

организация досуга, дополнительное обшеразвивающее образование детей в соответствии с их потребностями, интересами и способностями, раннее выявление одаренных детей.

Более того, на наш взгляд, именно дополнительное образование позволяет нашим детям со специфическими особенностями развития и социализации расширить диапазон возможностей и найти свое место в обществе. Эта деятельность позволяет организовать разновозрастных детей с разными интеллектуальными способностями, сплотить, мотивировать, оказать влияние на ценностно-мотивационные установки личности воспитанников, дает шанс ребенку-сироте обрести семью, так как делает его социально привлекательным для потенциальных родителей.

Клубное направление, включающее проектно-поисковую, коллективно-творческую деятельность и другие, позволяет применять инклюзию в образовательном процессе и включать в деятельность детей с разными уровнями интеллектуального и социального развития, воспитывающихся в Центре помощи детям. Все клубные направления объединены в одну комплексную социально-педагогическую общеразвивающую программу «Навигатор», направленную на обучение, воспитание и социализацию детей-сирот в условиях Центра помощи детям и формирование социально компетентной личности, способной к самореализации и успешной адаптации в обществе. Такая интеграция клубов разных направлений позволяет выстроить единое образовательное пространство и объединить образовательные усилия всех педагогов. Программа координирует и направляет усилия всех участников образовательного процесса на выполнение главной миссии учреждения – готовности воспитанника к самоопределению в самостоятельной жизни и успешной интеграции в обществе (Приложение П).

В рамках установочных мероприятий в начале учебного года проводится ряд совещаний с участием директора, на которых *коллегиально* решаются следующие организационные вопросы: комплектование групп с учетом новых воспитанников и семейно-родственных отношений детей, обсуждение входной диагностики воспитанников и проектирование индивидуальных маршрутов

развития, организация сотрудничества с общеобразовательными учреждениями, в которых обучаются воспитанники, с учреждениями дополнительного образования, проблемы, связанные с соблюдением режима воспитанниками, обеспечение безопасности образовательного процесса и т.д., делегируются отдельные общественные поручения. Принципиальной для такой работы является коллегиальность, однако не стоит по всем вопросам собирать весь коллектив, т.к. высока вероятность того, что рабочая обстановка перейдет в дискуссию ради дискуссии без принятия каких-то решений, что является бесполезным и неэффективным на организационном этапе. Поэтому мы предлагаем проводить такие совещания перекрестными отдельными группами: педагогический коллектив, который включает разнопрофильных специалистов, воспитателей и помощников воспитателей, ночной персонал, административно-хозяйственный персонал, медицинский и педагогический персонал и т.д. Такие мини-дискуссионные поля позволяют решать проблемы организации деятельности и воспитания детей в доброжелательном эмпатийном климате, выстраивая единую *специальную образовательную среду центра помощи детям* с постепенным включением в нее специалистов непедагогического профиля.

На данном этапе одним из видов работы формирования эффективного педагогического коллектива является перенос на членов коллектива ответственности за проведение текущих мероприятий и реализацию проектов, а также руководство некоторыми видами деятельности. Это способствует формированию ответственности за результат, самостоятельности в принятии решения, обеспечивает взаимоподдержку среди коллег, т.е. направленно реализует поставленные цели в интенциональной консолидации коллектива Центра помощи детям, способствующей формированию эффективного педагогического коллектива.

В административной практике есть и другие приемы, например, на этапе, когда руководство видит достаточное взаимопонимание коллег в структуре одной группы-семьи, при подготовке традиционных общеучрежденческих мероприятий, таких как Новогодний утренник (День именинника, День Детства и т.д.)

привлекает ответственную творческую группу, включающую воспитателей из разных групп и педагогов музыкальной, художественной направленности. Конечно, в такой работе между педагогами иногда возникают некие противоречия, но именно стремление их преодолеть, компромиссы, умение корректно и убедительно отстаивать свою позицию, рационально поделить ответственность и объем работы, переводят коллектив на новый этап адекватного взаимопонимания и развития.

Принципиальной для этого этапа является четкая регламентация деятельности сложной полифункциональной структуры Центра помощи детям, бесперебойной работы сложного организма, которая достигается изучением нормативно-правовой базы, регламентирующей деятельность учреждения, инструкций по безопасности жизнедеятельности и контролем со стороны администрации за их выполнением.

Основными формами для этого избраны постоянно действующий семинар, по изучению особенностей детей-сирот, выявлению их трудностей и поиску эффективных способов психолого-педагогической помощи в рамках учреждения; производственные совещания, направленные на решение вопросов по созданию благоприятных условий для воспитания и развития детей-сирот; заседание методического объединения, педагогические дискуссии, педагогические консилиумы и внутриучрежденческие мероприятия, направленные на повышение компетентности специалистов. Далее мы представим подробнее основные из них.

Так, например, одним из мероприятий является педсовет на тему: «Образ выпускника как вектор деятельности». На наш взгляд, это одно из центральных мероприятий этапа адаптации, т.к. мы уверены, что коллектив создается и развивается, если в центре всей его работы стоит личность ребенка. Состав этого педагогического совета должен быть расширенным, т.е. с привлечением специалистов других профилей, например, врача-педиатра от медицинской службы, помощника воспитателя от ночной службы. Решением (продуктом) данного педсовета должна стать некая «Модель выпускника», возможно, не совсем законченная и в дальнейшем нуждающаяся в корректировке, но данный

образ, должен стать вектором деятельности, как для всего коллектива в целом, так и для отдельно взятого сотрудника. На втором этапе этого мероприятия данную модель выпускника необходимо представить общему собранию трудового коллектива, решением которого должно стать понимание и интенциональное принятие этой модели как общего направления деятельности сотрудников Центра помощи детям, несмотря на специфику и сложность контингента воспитанников. По мнению Е.А. Ямбурга, директора школы-лицея № 109 г. Москвы, доктора педагогических наук, автора технологии адаптивной школы: «Нужно учить всех детей без исключения, вне зависимости от их способностей и склонностей, индивидуальных различий. В этом одновременно заключается гуманизм и демократизм адаптивной школы» [324, с. 79].

Заседание методического объединения на тему «В помощь молодому специалисту» носит более инструктажный характер по введению педагога в модель «центр помощи детям семейного типа», т.к. реальную практическую помощь пролонгированного действия окажет педагог-наставник. Очень важно, чтобы пара «наставник и молодой специалист» определялась не формально, или административным приказом, чтобы люди установили контакт. Иногда на практике в такой союз объединяются работающие на одной группе-семье, что благоприятно для выработки единых требований и сохранения традиций в группе, другой вариант объединения для наставничества – в зависимости от смены работы, т.е. когда в одной смене педагоги разных групп взаимодействуют с более опытным и авторитетным специалистом.

Работает постоянно действующий семинар по психолого-педагогическим аспектам обучения и воспитания детей группы «риска» (разрабатывается тематический план, назначается руководитель семинаров, занятия готовятся поочередно опытными педагогами) с привлечением представителей профессорско-преподавательского состава факультета психологии и социальной педагогики Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)». Цель семинара – формирование профессиональной

компетентности педагогов и воспитателей в вопросах обучения и воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, детей группы «риска».

Педагоги и психологи Центра помощи детям включены в работу по формированию профессиональной компетентности в вопросах воспитания детей-сирот сотрудников непедагогического профиля, прежде всего, помощников воспитателя, поваров, медицинских работников, которые тесно взаимодействуют с детьми. В рамках этой деятельности педагоги получили возможность реализовывать практические идеи, которые в дальнейшем стали основной для подготовки принимающих родителей. Разработанный и реализованный курс лекций для коллег непедагогического профиля не только повысил их компетентность в вопросах воспитания детей-сирот, но и дал возможность сформировать адрогогическую готовность у педагогов и психологов и заложил основу новому опыту. Тематика лекций представлена в Приложении Р.

Дальнейшими обязательными командообразующими стимулами являются принятие участниками воспитательного процесса группы внутренних правил и традиций, миссии организации, обеспечение безопасности и защиты каждому участнику команды. Существенная роль в первой фазе отводится воспитателям, т.е. педагогическим работникам. Их задача состоит в том, чтобы выступить надежными и компетентными партнерами в педагогических, организационных и административных вопросах. Доверие как основной принцип (фундамент, основополагающий базовый компонент) руководства Центра помощи детям создает базу для успешного старта деятельности в новом учебном году. Важным моментом на этом этапе является акцентирование, заострение внимания на общей культуре сотрудников, их поведении, внешнем виде, умении ведения диалога, имидже сотрудника Центра помощи детям, соответствии перечисленных показателей этическим нормам.

Следующим этапом в реализации технологии формирования эффективного педагогического коллектива является ***этап конфронтации***. К концу данного этапа разрешаются конфликты во взаимодействии и определяются внутригрупповые роли, достигается консенсус в разнопрофильном сообществе.

Члены коллектива Центра помощи детям на этом этапе наблюдательны, отслеживают различия, вследствие чего осуществляется ориентировка руководителя по группе в целом.

Во временном отношении этот этап наступает в декабре и длится до марта. На этом этапе важным условием является предоставление площадки для дискуссий в виде педагогических советов, консилиумов, производственных совещаний, собраний всего коллектива, отсутствие такового может привести к переносу дебатов в кулуары Центра помощи детям с переходом на личностные конфликты сотрудников. Перед директором Центра помощи детям стоит сложная задача в рамках дискуссионных площадок – с одной стороны, необходимо четко позиционировать свои решения, с другой – гибко влиять и направлять всех членов команды, не занимая позиции определенных участников, в т.ч. учить членов коллектива тактично и аргументировано отстаивать свою позицию. Администрации учреждения (директору, заместителям) нельзя выпускать из поля зрения характер межличностных отношений (антипатий, симпатий и др.) между членами коллектива, а также коммуникативные связи внутри личностных и профессиональных микрогрупп, из которых состоит коллектив или которые непременно сформируются в нем в конкретной ситуации.

На этом этапе важно создать условия для управления конфликтами в коллективе посредством обеспечения дискуссионного (коммуникативного) поля для обсуждения возникающих проблемных ситуаций и психологической поддержкой сотрудников. Обеспечение совместного культурного досуга, в т.ч. коллективное посещение театра, концертных мероприятий, участие в спортивных и творческих мероприятиях, формирование вокального коллектива (хора) для участия в самодеятельности педагогических коллективов города также будут способствовать снижению эмоционального напряжение в неформальной обстановке.

Функционирование педагогического коллектива на этапе конфронтации проявляется в активных обсуждениях вопросов внутригруппового и более широкого содержания (деятельности учреждения) посредством интенсивных

дискуссий, в которых обсуждаются различные педагогические реалии воспитательного процесса, разные точки зрения, где большую роль играют соперничество и конкурентное мышление.

Поэтому на этом этапе основными видами работы являются дискуссии и обсуждения, в основе которых – педагогическая рефлексия. В соответствии с предполагаемой технологией мы подобрали ряд художественных и документальных фильмов, на наш взгляд, открывающих возможности для их психолого-педагогической, социальной, культурологической и профессиональной интерпретации. Медиатексты мы обеспечили дидактическим сопровождением в виде проблемных вопросов, заданий, тематической подборки творческих работ, ссылок на литературные источники и т.п. Вопросы и задания, содержащиеся вдидактическом материале, заставляют членов педагогического коллектива обратиться к личному социокультурному опыту.

В частности, для рефлексивно-аналитической практики сотрудников Центра помощи детям в условиях подготовки к педагогическим дискуссиям (как домашняя самостоятельная работа) нами были отобраны следующие медиатексты (фильмы):

- цикл фильмов «Ищу учителя» Владимира Маслова («Цикл документальных фильмов, представляющих уникальный опыт авторских школ – «Школы Ямбурга», «Класс-центра» С. Казарновского, Свято-Алексиевской пустыни отца Петра (Василенко), лицея «Текос» М.П. Щетинина, школы В.Ф. Шаталова, школы-лаборатории В. Гармаша и многих других);
- «Географ глобус пропил», режиссер Александр Велединский, 2013;
- «Похороните меня за плинтусом», режиссер Сергей Снежкин, 2009;
- «Мачеха», режиссер Олег Бондарёв, 1973;
- «Джон», режиссер Джеймс Робертсон, 1969;
- «Хозяйка детского дома», режиссер Валерий Кремнев, 1983.

Данный вид работы имел явные плюсы, которые мы отметили сразу в ходе первых дискуссий, а именно: активно включилось в обсуждение значительное количество сотрудников разного профиля; минимизирована психологическая

зажатость и скованность сотрудников непедагогического профиля, не имеющих опыта публичного выступления при высказывании собственной позиции, единство в точках зрения и т.д.

При анализе медиатекстов учитывалось то, что конфликт чаще всего развернут во времени. Из этого мы сделали вывод о том, что наблюдаемые в медиатекстах проблемные ситуации невозможно решить разовыми действиями одного человека, нужны взаимосвязанные и комплексные действия всего коллектива, т.к. процесс коррекции требует времени и усилий. Мы согласны с Е.П. Александровым, который отмечает, что «практика анализа аудиовизуальных текстов разворачивается в условиях дискуссионного сопоставления мнений и предложений сотрудников различного профиля. Таким образом, выявляются варианты решения рассматриваемой проблемы, что позволяет выработать толерантную ценностно-смысловую позицию по отношению к чужому мнению, формируется опыт рефлексии в социально-педагогическую проблематику, опыт публичной аргументации собственной точки зрения и внимательного отношения к аргументации других членов коллектива, опыт *интериоризации психолого-педагогического диалога во внутренний план сознания*, опыт *принятия чужой ценностно-смысловой позиции* (либо на уровне признания правомерности ее сосуществования наряду с собственной, либо заимствования ее полностью или частично в ситуациях, когда собственная позиция не выдерживает конкуренции), опыт *группового взаимодействия* (консолидации и сотрудничества) в поиске оптимального решения и др.» [19, с. 232].

На этом этапе члены команды ищут единомышленников и противопоставляют себя руководству. Здесь руководитель (директор) Центра помощи детям стоит перед сложной задачей. С одной стороны, необходимо четко позиционировать свои решения, с другой – гибко влиять на всех членов команды и направлять их, не занимая позиции определенных участников коллектива. Этот этап не очень приятный и держит руководство организации в большом напряжении, но, с нашей точки зрения, именно здесь происходить интенсивный поиск интенциональностей участников, где каждый находит свою роль и

утверждается в ней, поэтому этот процесс имеет большое значение для развития команды.

Основными формами для реализации этой фазы стали производственные совещания, педагогические дискуссии, консилиумы и другие внутриучрежденческие мероприятия, направленные на анализ разных точек зрения специалистов и развитие конкурентного мышления.

Приведем примеры некоторых форм работы, характерных для этого этапа. Например, круглый стол «Комплексная работа специалистов с воспитанниками «группы риска»», цель которого – создать условия, способствующие: формированию интереса к совместной деятельности по осуществлению анализа, планирования, контроля воспитательного процесса и его результатов; повышению профессиональной компетентности педагогов и управленцев в вопросах, связанных с обучением и воспитанием детей группы «риска»; формированию благоприятного микроклимата отношений; созданию традиции взаимодействия и сотрудничества в профилактическом направлении.

Другой пример – психолого-медико-педагогический консилиум, цель которого – обсуждение имеющей непосредственное отношение к контингенту воспитанников проблематики, носящей «стыковой» (медико-биологический, физиологический, психофизиологический, психологический, педагогический, культурологический и социологический) характер. Эти мероприятия, наряду с реализацией информационной цели, преследуют цель коллективной консолидации, формирования чувства внутреннего единства специалистов различного профиля (коллективное «Мы»). На этой основе мы стремились к повышению уровня личной и коллективной ответственности специалистов за общие результаты воспитательной деятельности учреждения. Каждый взрослый, работающий в педагогическом коллективе центра помощи детям, должен чувствовать свою причастность к формированию личности выпускника и понимать меру персональной ответственности. Предлагались следующие темы и проблемы для обсуждения:

– Комплексное диагностическое обследование воспитанников центра помощи детям, составляющих категорию неуспевающих и испытывающих затруднения в адаптации в микросоциуме «Школа – центр помощи детям». *Цель*: диагностировать проблемы воспитанников; установить причины неуспеваемости воспитанников; разработать комплекс мер по устранению причин.

– Системная работа специалистов (психологов, педагогов, управленцев) по выполнению рекомендаций психолого-медико-педагогического консилиума. *Цель*: обеспечить условия для выполнения рекомендаций психолого-медико-педагогический консилиума; разработать модель психолого-педагогического сопровождения детей на основе системного подхода.

– Результаты психолого-педагогического сопровождения воспитанников, выработка рекомендации по дальнейшему образовательному маршруту. *Цель*: корректировка модели комплексного сопровождения воспитанников по результатам промежуточного анализа.

Еще одной формой работы являются педагогические советы, на которых для обсуждения была предложена следующая тематика:

– Роль наставника в процессе развития ребёнка.

– Комплексный подход к профилактике и коррекции дезадаптации детей и подростков в условиях центра помощи детям.

Ежедневное общение и взаимодействие членов педагогического коллектива должны осуществляется в атмосфере внимания и взаимного уважения. Чтобы установить такие доверительные отношения в коллективе, педагоги должны иметь смелость для открытости в общении. Возможно, что некоторые члены коллектива для достижения своих установок и ожиданий впервые проявили свои личностные ресурсы и самосознание. В результате чего зародилась свободная коммуникация, в основе которой внимание и толерантность членов коллектива. Стоит отметить, что стиль общения сотрудников влияет на детский коллектив, т.к. становится основным и важным образцом общения для детей.

Регулярное обсуждение в коллективе организационных и социально-педагогических вопросов в процессе деятельности учреждения является

необходимостью, особенно на этом этапе. Любой вопрос может обсуждаться. Однако практика показывает, что формирование культуры коллектива требует времени. Поскольку в начале работы в коллективе приводились аргументы, что такое обсуждение непродуктивно и несущественно, это свидетельствовало об ограниченности в понимании интенционально консолидированного коллектива. Практикой мы доказали коллективу, что совместное и регулярное рефлексирование составляет основу организации воспитательного процесса, дискуссии предотвращают сложности в обмене информацией, а рефлексия в форме самокритики является важным инструментом в оптимизации качества работы. Анализ ответов на вопросы: «Как дела у моих детей и выпускников?» и «Какие выводы я могу сделать за период работы в Центре?» становятся традиционными для каждого сотрудника. Руководителю необходимо помнить некоторые правила таких служебных обсуждений: участникам коллектива должна быть понятна повестка, сущность обсуждаемых вопросов и форма обсуждений (дискуссия по проблеме, заседание педагогического совета, методического объединения или методического совета, совета учреждения и др.), каждый сотрудник должен чувствовать себя комфортно, в связи с чем необходимо сформировать свободную от напряжения обстановку.

Этап сотрудничества. На этом этапе обмен мнениями и мыслями происходит в атмосфере дружбы и доверия. Созданы и поддерживаются со стороны руководства условия для непрерывного образования и развития метапредметных компетенций (социально-педагогической, профессионально-коммуникативной, рефлексивной, проектной, андрагогической и других) педагогов, их профессионально-творческой самореализации, развития творческих групп и коллективных проектов с участием педагогов. В этой фазе члены коллектива способны чередовать лидерство в коллективных делах и проектах и проявлять личную ответственность за результаты деятельности.

Этап сотрудничества позволяет руководителю совершенствовать дальнейшую работу на платформе личностно ориентированной парадигмы. Группа все больше сплачивается и кооперируется, уважается индивидуальность

участника команды, легче разрешаются конфликты. Кооперация позитивно воспринимается членами команды, поскольку во взаимодействии преобладает уже мотивационно-целевая доминанта (интенциональность) и связанная с ней удовлетворенность работой. На этой стадии директор Центра помощи детям отмечает возросшее к нему доверие.

На третьем этапе мы полагаем необходимым четкое разделение и определение функций педагогов, социально-педагогической службы, психологической службы, медицинской службы, учебно-вспомогательного и технического персонала. Это необходимо в связи с тем, что в соответствии с принципом коллективной интенциональности, который лежит в основе нашей технологии формирования коллектива, каждый член коллектива в данной фазе его формирования начинает осознавать важность своей профессиональной составляющей для успешной реализации общих целевых установок в деятельности учреждения. Рассмотрим функции различных служб Центра помощи детям на этом этапе.

На данном этапе *педагогическая служба (воспитатели)*:

– способствует формированию и развитию мотивационно-смысловой сферы воспитанников через саморефлексию и проявление личностного опыта;

– проводит диагностику и мониторинг трудностей, испытываемых воспитанниками, в учебной, трудовой, коммуникативной деятельности;

– опирается в своей практической деятельности на самостоятельность и активность воспитанников, стимулирует стремление к достижениям и саморазвитию, развитию самоконтроля;

– способствует формированию, развитию и совершенствованию коммуникативной компетентности воспитанников, результатом чего является, прежде всего, бесконфликтное и доброжелательное общение;

– определяет «подлинный диалог» в качестве приоритетного направления воспитательного взаимодействия, обеспечивая адекватное понимание текста;

– организует социокультурную среду воспитанников, формируя ценностно-смысловые позиции воспитанников;

– реализует активные и интерактивные методы формирования позитивного личностного опыта ребенка и включения в социальные связи социокультурной среды;

– принимает активное участие в деятельности психолого-медико-педагогического консилиума с целью разработки и принятия индивидуальных программ развития и жизнеустройства воспитанников;

– систематически повышает уровень психолого-педагогической квалификации и др.

Социально-педагогическая служба реализует следующее:

– обеспечивает охрану социальных и имущественных прав воспитанников с целью эффективной социализации в постинтернатный период;

– создает совместно с другими службами социокультурную среду учреждения в соответствии с воспитательными и социализирующими целями, миссией Центра помощи детям;

– проводит диагностику и мониторинг социально-педагогических трудностей, испытываемых воспитанниками, с целью построения личностно ориентированных корректирующих взаимодействий;

– создает условия для адаптации воспитанников к социуму в целом и к среде Центра помощи детям для преодоления имеющихся трудностей, социально-педагогической реабилитации;

– стимулирует развитие детского самоуправления посредством организации работы детского совета с целью формирования у воспитанников социальной ответственности, коммуникативных способностей для успешной социализации;

– создает условия для всестороннего развития воспитанников через вовлечение в систему дополнительного образования;

– является активным участником психолого-медико-педагогических консилиумов с целью разработки и принятия индивидуальных программ развития и жизнеустройства воспитанников;

– систематически повышает уровень профессиональной квалификации и др.

Психологическая служба выполняет следующие функции:

– на платформе личностно ориентированной образовательной парадигмы в тесном взаимодействии с воспитателями разрабатывает и предпринимает меры, направленные на социализацию и адаптацию воспитанников;

– участвует в комплексном прогнозировании личностного развития подростков в социокультурной среде Центра помощи детям и в постинтернатный период;

– осуществляет диагностику и мониторинг социально-педагогических трудностей воспитанников, отклонений в развитии их психики от возрастной нормы;

– проводит мониторинг системы межличностных и групповых взаимоотношений между воспитанниками, а также воспитанниками и другими участниками жизнедеятельности Центра помощи детям семейного типа с целью их гармонизации;

– оказывает помощь воспитателям и подросткам в разрешении трудностей и конфликтных ситуаций;

– проводит работу с педагогическим коллективом по предотвращению профессионального выгорания;

– участвует в создании благоприятной, комфортной социокультурной среды воспитания;

– оказывает консультационную помощь в обеспечении устойчивого познавательного интереса воспитанников;

– реализует психокоррекционную работу, направленную на снижение тревожности у воспитанников, становление их коммуникативных умений и навыков;

– проводит профилактическую работу совместно с другими службами Центра помощи детям, направленную на своевременное выявление и преодоление имеющих вредных привычек, девиантных форм поведения у подростков;

– систематически повышает профессиональную квалификацию;

– участвует в работе психолого-медико-педагогического консилиума с целью разработки и утверждения индивидуальных программ развития и жизнеустройства воспитанников и др.

В задачи *медицинской службы* входит:

– мониторинг соматического состояния воспитанников, прогноз его динамики; владение информацией о соматическом состоянии воспитанников имеет значение для выработки стратегии педагогического коллектива;

– ежегодная углубленная диспансеризация воспитанников и информирование заинтересованных специалистов и службы о необходимых коррективах в учебно-воспитательной деятельности воспитанников в соответствии с результатами диспансеризации;

– контроль санитарно-гигиенических норм в учреждении, организация питания воспитанников во взаимодействии с другими службами и специалистами;

– участие в просветительской и консультативной работе среди воспитанников и педагогов по организации здорового образа жизни;

– участие в работе психолого-медико-педагогического консилиума с целью разработки и принятия индивидуальных программ развития и жизнеустройства воспитанников;

– систематическое повышение профессиональной квалификации и т.д.

Учебно-вспомогательный персонал, младший технический персонал выполняют следующее:

– обеспечивают комплекс мер по организации питания и хозяйственно-бытового обслуживания детей, соблюдения ими личной гигиены;

– участвуют в трудовой адаптации воспитанников;

– участвуют в создании благоприятных условий, приближенных к домашним;

– участвуют в тьюторской деятельности, индивидуальном наставничестве отдельных воспитанников на основе личностных мотивов;

– участвуют в укреплении и сохранении здоровья воспитанников;

– участвуют в создании и поддержке в каждой семье-группе своих традиций, своего уклада жизни и др.

Одним из мероприятий этого этапа является ежегодное участие педагогического коллектива в конкурсе творческой самодеятельности педагогов города. В качестве главной задачи хоровой самодеятельности мы выделяем идейно-эстетическое воспитание людей, удовлетворение их духовно-нравственных потребностей. Функций у данного вида деятельности много, в частности, отметим воспитательную, познавательную, художественно-эстетическую, коммуникативную, функцию отдыха и развлечения и т.д. Такое многообразие функций связано с большим диапазоном воспитательных средств, которыми располагает хоровая музыка, а так же с активным характером деятельности участников хоровых самодеятельных коллективов, которые непосредственно участвуют в творческом процессе по созданию художественного образа. Еще одно достоинство хорового искусства – его демократичность и доступность, что открывает широкую возможность участия в хоровом коллективе людей, желающих петь. Так как абсолютно немузыкальные люди встречаются крайне редко, а в нашем коллективе значительная часть имеет хотя бы начальное музыкальное образование, а некоторые – даже профессиональное, то участие в хоре зависит практически от собственного желания. Поэтому важна другая особенность – добровольность, которая выражается в особых взаимоотношениях участников самодеятельного хора, где определяющими являются нравственно-этические стимулы, принцип моральной ответственности, личность руководителя хора. Отметим, что объединение сотрудников в хоровой самодеятельный коллектив на добровольных началах требует особых ценностных ориентаций его участников.

Другое мероприятие – конкурс молодых педагогов «Дебют». В рамках данного мероприятия решаются следующие задачи: содействие формированию творческого союза и развитию консолидационных отношений молодых воспитателей и воспитанников, поднятие авторитета молодых специалистов в

глазах детей и коллег, усиление желания и обеспечение возможности проявления творческих умений педагогов и воспитанников посредством совместной борьбы за реализацию общих целей. Это способствует сплочению как по вертикали, так и по горизонтали.

На этом этапе создаются творческие группы по разработке и реализации проектов. Еще один вид работы – проектная деятельность. Активно реализуется тьюторское направление, и педагоги-наставники представляют совместные результаты деятельности с воспитанниками на конкурсах и фестивалях разной направленности. Каждый сотрудник демонстрирует интерес к инновациям и готовность действовать в целях совершенствования деятельности Центра помощи детям в направлении социализации воспитанников. Возникающие конфликты и противоречия сотрудники между собой решают в честной корректной форме, используют пояснение, разъяснение и стараются найти решение в соответствии с нормативно-правовыми требованиями. В рамках деятельности центра помощи детям специалисты позиционируют себя как равноправные партнеры, готовые поддержать друг друга в решении сложных задач. Отсюда и удовлетворенность совместно достигнутыми результатами.

Интенционально консолидированный коллектив это ежедневное интенциональное согласие педагогов, позволяющее выработать и реализовать миссию Центра помощи детям. На этом этапе важно организовать длительные проекты, например, такие как *Проект «СОДРУЖЕСТВО*» – социально-коммуникативное партнерство общественных организаций, производственных объединений, образовательных учреждений, волонтерских и студенческих объединений, направленное на социализацию воспитанников учреждений государственной поддержки, профилактику социального сиротства, пропаганду семейных форм устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (авторы: педагоги Буршит Е.Л., Уфимцева Н.В.).

Другой пример – работа *творческого объединения «КИПАРИС»* (культурно-исследовательская познавательная академия «развитие, инициатива, самовыражение»). Цель проекта заключается в разработке и реализации новой

модели познавательной, учебной и исследовательской деятельности воспитанников; в модификации интеллектуально-развивающей среды с использованием ресурсов социальных институтов и социально-культурных центров города (авторы: педагоги Буршит Е.Л., Уфимцева Н.В.).

В этой фазе сотрудники активно транслируют свой педагогический опыт как в учреждении, так и на городских, областных и всероссийских площадках, публикуют свои практические разработки и научные работы, участвуют в научно-методических конкурсах, активно участвуют в системе наставничества, обучают молодых специалистов, организуют педагогическую практику для студентов педагогических вузов. Достигнутые результаты позволяют повысить квалификационные категории.

Завершает этот этап майский педагогический совет. Это первая половина (первая часть) подведения итогов учебного года, т.к. на этот период мы не владеем еще в полном объеме информацией об итоговых оценках (выпускники сдают ЕГЭ и ГИА позже). Учебную деятельность, поступление в профессиональные образовательные организации и устройство выпускников вместе с результатами проведения летней оздоровительной кампании мы традиционно анализируем в августе, но остаются для всестороннего анализа такие вопросы, как результаты воспитательной деятельности, клубной деятельности, эффективность связи с социумом и успешность дополнительного образования детей, портфолио воспитанников, педагогов и т.д.

Этап становления наступает тогда, когда совместная энергия педагогического коллектива направляется на достижение поставленных целей и задач. Благодаря высокому уровню групповой аттракции педагогический коллектив становится способным к максимальным достижениям.

Основными формами работы в этот период являются производственные совещания, педагогические дискуссии и внутриучрежденческие мероприятия, работа творческих групп, направленная на совместную реализацию поставленных целей и задач.

В работе центра помощи детям достигается совокупный эффект, объединяющий положительное влияние всех факторов. Совместная работа воспринимается участниками команды позитивно, вследствие чего у коллектива сотрудников Центра помощи детям возрастает удовлетворенность своей работой, что является также показателем эффективности деятельности. На этом этапе ставятся и достигаются общие цели учреждения. Возникающие конфликты рассматриваются как фактор дальнейшего развития. Этот этап представляется наиболее благоприятным для планирования и совместной реализации проектов в педагогической практике. Интенциональная настроенность на полноценный диалог и готовность к нему позволяют коллективу реализовать единую конечную цель – социализацию личности выпускника и подготовку его к взрослой самостоятельной жизни.

Анализируя различные формы работы с педагогическим коллективом, ориентированные на его эффективное функционирование, отметим, что первоначальной формой работы с коллективом были избраны педагогические дискуссии, которые проводились с педагогами как ядром общего коллектива сотрудников Центра помощи детям. Затем были организованы медико-психолого-педагогические консилиумы, объединяющие специалистов различных профилей, в т.ч. и медицинский персонал и, наконец, общие внутриучрежденческие мероприятия, направленные на повышение квалификационных уровней специалистов и сотрудников Центра помощи детям. Именно здесь психологические, философские, социологические, этические, культурологические, педагогические идеи должны были найти свою трансформацию в педагогические ценности, определяющие смысл деятельности педагогической системы Центра помощи детям.

Внутриучрежденческие мероприятия, направленные на повышение квалификации специалистов и служб, проводились в рамках методических объединений с привлечением для консультаций специалистов другого профиля.

Мероприятия (в большей части – педагогические дискуссии), преследовавшие цель коллективной консолидации и формирования чувства

внутреннего единства специалистов различного профиля и уровня образования (коллективное «Мы»), обеспечивали повышение уровня личной и коллективной ответственности всех сотрудников за общие результаты воспитательной деятельности центра помощи детям и разворачивались по нескольким направлениям:

– обсуждение психолого-педагогической проблематики, носящей методологический характер; администрация Центра помощи детям должна ограничивать устаревшие традиционные формы работы, носящие малоэффективный характер, и при обсуждении заявленных тем обеспечивать предварительную подготовку специалистов к мероприятию посредством изучения материала по проблеме; при этом в подборке материала следует учесть дискуссионный характер тем, различные по методологическим установкам образцы педагогической рефлексии;

– обсуждение комплексных проблем контингента воспитанников (медико-биологические, физиологические, психофизиологические, психологические, педагогические, культурологические и социологические); важно отметить роль такой службы, как психолого-медико-педагогический консилиум, цель которого в диагностико-коррекционном и психолого-медико-педагогическом сопровождении воспитанников, совершенствовании коррекционной, методической работы, повышении качества обучения и воспитания, а также в выработке стратегии и тактики взаимодействий в сложных педагогических ситуациях, требующих экстренной реакции и помощи; в его состав входят директор учреждения, заместители директора по учебной, воспитательной и коррекционной работе, медицинский работник, учитель-логопед, педагог-психолог, социальный педагог и другие;

– обсуждение педагогических инноваций, обмен передовым педагогическим опытом; психолого-педагогические тренинги проводились на заседаниях методических объединений нередко с привлечением для консультаций специалистов другого профиля.

Стоит добавить, что в результате деятельности руководства и реализации данной технологии в сознании воспитателей, педагогов и других сотрудников возникает более или менее четкий (и более или менее точный) образ воспитанника (модель личности) в текущем времени и в некоторой временной перспективе (в постинтернатный период). Что, в свою очередь, является одновременно не только частью результата, но и условием становления эффективного и сплоченного коллектива сотрудников малокомплектного Центра помощи детям семейного типа. Но здесь тоже возникают риски, связанные с тем, что образ в сознании воспитателя часто не соответствует образу «Я» в сознании воспитанника, его интенциям, а перспективные планы и ожидания воспитателя не становятся планами и ожиданиями воспитанника, и, следовательно, не стимулируют его активность в объективно нужном для него направлении, а превращают воспитательный процесс в набор понуканий и принуждений.

Вот почему методологический анализ проблем, обсуждаемых на педагогических мероприятиях, побуждал весь коллектив к стимуляции процессов становления механизмов внутреннего смыслопорождения воспитанников, реализации комплексно-целевых программ. Только собственная мотивационно-смысловая система обеспечивает преодоление внутренних и внешних препятствий на пути достижения сознательно выдвигаемых социально и личностно значимых целей.

В летний период перед коллективом стоят две основные проблемы – оздоровление детей, т.е. применение имеющегося опыта и знаний в практической деятельности в условиях летней оздоровительной кампании и профессиональное самоопределение выпускников, их постинтернатное устройство. Этот этап не может быть реализован сиюминутно, т.к. является результатом деятельности не одного года. На практике, если ребенок не был устроен в семью, то период его пребывания в детском доме может доходить до 10 лет и более. Это могут быть разные детские дома, сменяющие друг друга. Ответственность за итоговую социализацию и самостоятельную постинтернатную жизнь в обществе, в любом случае, несет коллектив, который выпускает ребенка в жизнь. Поэтому

консолидация коллектива на идее общей интенциональности, прохождение первых трех этапов в течение года призваны, как минимум, минимизировать погрешности в социализации за предыдущие годы, а, как максимум, компенсировать объем содержания социальной адаптации, чтобы выпускник был готов к самостоятельной жизни, умел использовать внутренние ресурсы и творчески их реализовывать.

Завершает этап реализации технологии интенциональной консолидации коллектива Центра помощи детям заседание педагогического совета в конце августа «Итоги летней оздоровительной компании и постинтернатного устройства текущего года с учетом консолидации коллектива», о чем уже говорилось в начале параграфа. Коллективный самоанализ состояния воспитательной деятельности учреждения дает старт для начала более качественного витка развития коллектива сотрудников Центра помощи детям семейного типа.

Таким образом, технология формирования эффективного педагогического коллектива предполагает последовательное изменение взаимодействия педагогического коллектива Центра помощи детям от формальной группы сотрудников к сотрудничеству педагогов и специалистов на уровне межпредметных связей (предметное взаимодействие), затем к взаимодействию, направленному на формирование социально-педагогической компетентности воспитанников (функциональное взаимодействие), далее – к взаимодействию, сконцентрированному на создании условий для развития личности воспитанника, обладающей социальной позицией и социокультурными компетенциями (ценностно-смысловое взаимодействие), и завершают процесс формирования интериоризация и актуализация.

2.2. Критерии и параметры сформированности эффективного педагогического коллектива

В рассмотрении критериев и параметров сформированности эффективного педагогического коллектива мы опирались на социально-психологический анализ эффективной деятельности педагогического коллектива (Р.С. Немов), а также на исследование путей решения социально-психологических проблем руководства педагогическим коллективом (Р.Х. Шакуров).

По мнению данных авторов, с которым мы абсолютно согласны, пятью основными критериями эффективности «педагогического коллектива следует считать:

– обученность обучающихся;

– их воспитанность;

– способность педагогического коллектива оперативно решать возникающие задачи;

– профессиональная квалификация;

– наличие стремления к личностному самосовершенствованию педагогов.

Как полагают указанные нами авторы, степень соответствия педагогического коллектива каждому из названных критериев позволяют оценить следующие показатели:

– объем и глубину знаний изучаемых в школе предметов, уровень общего интеллектуального развития и уровень специальных способностей (обученность);

– уровень моральной зрелости детей, сформированность основных социально полезных качеств (воспитанность);

– умение педагогического коллектива вовремя мобилизовать свои ресурсы, слаженно действовать, находить лучшее решение проблем при минимальных затратах времени и усилий (способность к. оперативному решению задач);

– расширение и углубление специальных знаний, совершенствование педагогических умений и навыков (профессиональный рост педагогов);

– степень самоактуализации педагога, стиль его общения с окружающими людьми, характерологические и другие личностные качества, кругозор, уровень общей образованности и культуры (личностное самосовершенствование)» [186].

Все предлагаемые критерии и показатели являются важными, но нам необходимо модифицировать описанную выше систему критериев и показателей, учитывая специфику коллектива, о котором идет речь в нашем исследовании.

В связи со спецификой такого коллектива предлагаемый Р.С. Немовым *критерий обученности учащихся* не принимается во внимание, поскольку дети обучаются в общеобразовательных организациях и педагогический коллектив не организует процесс обучения. Речь может идти только о дополнительном образовании детей, но учет его уровня как критерия в данной ситуации не является правильным. Критерий воспитанности детей вполне приемлем для условий нашего исследования. Критерии способности педагогического коллектива оперативно решать возникающие задачи профессиональной квалификации и личностного самосовершенствования педагогов также являются применимыми к нашему исследованию, но мы предлагаем их использование в расширенном виде, поскольку, на наш взгляд, они нуждаются в дополнении с учетом специфики организации, в которой функционирует исследуемый нами педагогический коллектив. Критерии и показатели представлены комплексно в таблице 1.

Таблица 1 – Критерии и показатели сформированности эффективного педагогического коллектива

Название критерия	**Показатели**
воспитанность детей	- уровень воспитанности или уровень сформированности основных социально-полезных качеств личности и моральной зрелости детей

ценностно-смысловой	- уровень ценностно-ориентационного единства
рефлексивный	- уровень развития рефлексивности
профессионально-творческий	- уровень творческого потенциала личности
	- уровень готовности педагога к воспитательной работе
	- уровень профессиональных достижений педагогов
интенциональный	- уровень общительности
	- уровень коммуникативного контроля
социально-психологический	- психологический климат в коллективе
	- уровень агрессивности в отношениях
командный	- уровень развития группы как коллектива
	- уровень группой сплоченности
управленческий	- уровень поликоммуникативной эмпатии
	- оценка стилей управления
	- оценка ориентации системы управления коллективом на общечеловеческие ценности

Сформированность эффективного педагогического коллектива, по нашему мнению, определяется следующими критериями*: 1) критерий воспитанности детей* (моральная зрелость детей и сформированность основных социально-полезных качеств); *2) ценностно-смысловой (*единство ценностно-смысловых ориентаций членов коллектива в опоре на идеи гуманистической педагогики); *3) рефлексивный (*коллективная рефлексия в психолого-педагогическую проблематику и становление рефлексивно-аналитического опыта сотрудников)*; 4) профессионально-творческий* (готовность коллектива к профессионально-творческой деятельности); *5) интенциональный* (сформированность интенционально-диалогической среды в коллективе); *6) социально-психологический* (сформированность благоприятного социально-психологического климата в коллективе); *7) командный* (готовность сотрудников работать в единой команде); *8) управленческий* (ориентированность системы управления коллективом на общечеловеческие ценности).

Критерий воспитанности детей измеряется уровнем воспитанности или уровнем моральной зрелости детей и сформированности у них основных социально полезных качеств личности, отражающих систему отношений ребенка (к обществу, к себе, к знаниям, к труду, к природе, к прекрасному). В качестве основных показателей в отношениях человека с миром нами учитываются такие

основные моральные ценности, как честность, справедливость, человечность и сознательный выбор ребенком способа поведения в соответствии с ценностями-нормами. Нами оцениваются такие аспекты, как долг и ответственность, бережливость, дисциплинированность, ответственное отношение к учебе и общественному труду, чувство товарищества, доброта и отзывчивость, честность и справедливость, скромность и простота, общекультурный уровень.

Изучение уровня воспитанности детей (диагностика и анализ воспитанности) является важным показателем эффективности педагогического коллектива, т.к. отражает результат деятельности и позволяет корректировать воспитательный процесс, а именно: конкретизировать цели воспитательной работы; дифференцировать подходы к детям с разным уровнем воспитанности; обеспечивать индивидуальный подход к каждому ребенку; актуализировать выбор содержания и методов воспитания; прослеживать динамику изменений ребенка соотнести промежуточный с первоначально зафиксированным результатом; видеть близкие и перспективные результаты воспитательной системы.

Параметрами данного критерия являются *уровень воспитанности детей* или уровень сформированности основных социально-полезных качеств личности и моральной зрелости детей, который имеет три уровня оценивания: низкий, средний, высокий.

Сущность *ценностно-смыслового критерия* заключается в единстве ценностно-смысловых ориентаций членов коллектива в опоре на идеи гуманистической педагогики. Это проявляется в сплоченности коллектива, в которой конкретные и реальные общие цели сочетаются с целями большинства членов коллектива Центра помощи детям. Сплоченность коллектива является одним из основных факторов, влияющих на его жизнедеятельность. Взаимодействие членов коллектива взрослых протекает не только на уровне совместных воспитательных мероприятий, но и носит характер взаимоподдержки, солидарности, сопричастности ко всему происходящему. Ценностно-смысловое

ядро воспитательной системы организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, включает ценности, принципы, цели и задачи, критерии оценки ожидаемых результатов, а также традиции, обычаи как формы поведенческого выражения коллективных норм. Параметром данного критерия является *коэффициент ценностно-ориентационного единства*, который имеет три уровня оценивания: низкий, средний, высокий.

Рефлексивный критерий означает наличие коллективной рефлексии в психолого-педагогическую проблематику и становление рефлексивно-аналитического опыта сотрудников. Это проявляется в форме постоянного и научно обоснованного коллективного самоанализа и совместной выработки эффективных путей разрешения различных педагогических ситуаций. При наличии коллективной рефлексии сотрудники коллектива центра помощи детям выявляют, фиксируют и осознают особенности групповых действий с целью их дальнейшей координации. Коллективная рефлексия возникает в условиях интенционального диалога, внутри которого осуществляется взаимодействие, присутствует взаимопонимание и реализуется взаимосогласование. По мнению А.В. Карпова, рефлексия проявляется «в трех базовых аспектах, соответствующих трем основным модусам: как психический процесс, как психическое свойство и как психическое состояние» [118].

Предложенная им методика позволяет выявить уровень развития рефлексии, её направленность, определяемую по «временному» принципу, как *ситуативная* (актуальная), *ретроспективная* и *перспективная* рефлексии.

Обратимся к раскрытию сущности данных видов рефлексии. «*Ситуативная* рефлексия обеспечивает непосредственный самоконтроль поведения человека в актуальной ситуации, осмысление ее элементов, анализ происходящего, способность субъекта к соотнесению своих действий с ситуацией и их координации в соответствии с изменяющимися условиями и собственным состоянием. Поведенческими проявлениями и характеристиками этого вида рефлексии являются, в частности, время обдумывания субъектом своей текущей деятельности; то, насколько часто он прибегает к анализу происходящего; степень

развернутости процессов принятия решения; склонность к самоанализу в конкретных жизненных ситуациях.

Ретроспективная рефлексия проявляется в склонности к анализу уже выполненной в прошлом деятельности и свершившихся событий. В этом случае объекты рефлексии - предпосылки, мотивы и причины произошедшего; содержание прошлого поведения, а также его результативные параметры и, в особенности, допущенные ошибки. Эта рефлексия выражается, в частности, в том, как часто и насколько долго субъект анализирует и оценивает произошедшие события, склонен ли он вообще анализировать прошлое и себя в нем.

Перспективная рефлексия соотносится с функцией анализа предстоящей деятельности, поведения; планированием как таковым; прогнозированием вероятных исходов и др. Ее основные поведенческие характеристики: тщательность планирования деталей своего поведения, частота обращения к будущим событиям, ориентация на будущее» [118, с. 257].

Параметром данного критерия является *уровень развития рефлексивности в коллективе,* который определяется как «низкий», «средний», «высокий».

Профессионально-творческий критерий, сущность которого заключается в готовности коллектива к профессионально-творческой деятельности, проявляется в наличии личного интереса педагога к совместной творческой деятельности, в желании созидать и творить, в переосмыслении решений поставленных педагогических задач и отклонении формальных вариантов. В решении профессиональных задач по воспитанию и социализации детей-сирот от современного педагога центр помощи детям требуется умение наблюдать за детьми, стремление к изменению мировоззрения своих подопечных, если оно не соотносится с общецивилизационными ценностями, умение внимательно слушать и корректировать неверные суждения. При этом во главе всего остается уважение к личности ребенка, нацеленность на понимание и решение его проблем. Актуальной составляющей педагогической деятельности педагога в организации для детей-сирот становится комплексное осмысленное изучение ребенка, учет

психологических и физических особенностей его развития и выбор эффективных методов социализации и воспитания.

Сегодня воспитатель в центре помощи детям – это сотрудник, осознающий необходимость и способность выйти за пределы своих должностных обязанностей. Он критически осмысливает педагогические нововведения, видит их преимущества и недостатки, и имеет возможность самостоятельно осваивать, разрабатывать, создавать и внедрять новые технологии обучения, воспитания и коммуникации в рамках своей деятельности, осуществлять научный поиск и находить индивидуальные подходы к формированию личности осиротевшего ребенка с учетом диагностированных социально-педагогических, психологических и медицинских проблем.

Готовность педагогов к творческим преобразованиям в своей деятельности как одно из качеств личностно - профессионального становления и развития позволяет перевести профессиональную деятельность в инновационный режим, успешно внедрять новые разработки. Проявление исследовательских навыков педагогов детских домов в творческой вариативности при выборе дидактических приемов и методов обучения и воспитания, в самооценивании и самоорганизации своей деятельности обеспечивает не только профессиональный рост педагога, но и повышает эффективность его педагогической деятельности. Поэтому создание условий для профессионально-творческого становления коллектива является важной управленческой задачей.

Мы полагаем, что параметрами этого критерия являются *уровень творческого потенциала личности педагогов, уровень готовности педагога к воспитательной работе и уровень профессиональных достижений педагогов*.

Сформированность интенционально-диалогической среды в коллективе связана с *интенциональным критерием* и выражается в повышении уровня развития коммуникативных навыков всех членов коллектива, направленного на прогрессивное преобразование среды учреждения и ее субъектов, т.е. формирование подлинно интенционального диалога, в ходе которого взаимодействие всех его участников сопряжено с теми или иными приращениями

интенциональных полей субъектов взаимодействия, с обогащением их смысловых концептов. Адекватная интерпретация интенции в диалоге возможна только в том случае, если партнеры находят общие идентификационные признаки, нацелены и ориентированы на общение, готовы к осознанию сложившейся ситуации, благодаря чему достигается совмещение «смысловых фокусов» или коммуникативных доминант субъектов.

При формировании эффективного коллектива важен уровень развития коммуникативных навыков сотрудников, т.к. в значительной мере это определяет особенности восприятия и ощущения человеком внутрикорпоративных законов и норм.

Параметрами данного критерия являются *уровень общительности в коллективе* и *уровень коммуникативного контроля*.

Социально-психологический критерий связан с сформированностью благоприятного социально-психологического климата в коллективе, что выражается в ориентировании на общий коллективный успех и поддержание атмосферы совместного профессионального творчества, обмен и передачу опыта, в том числе молодым педагогам. Проблема создания благоприятного психологического климата изучалась многими отечественными психологами и педагогами А.С. Макаренко, Н.П. Аникеевым, Р.Х. Шакуровым, Т.А. Репиной, А.Н. Лутошкиным, В.П. Сергеевой и подробно представлена в работе выше, что подтверждает актуальность данного критерия. В рамках данного критерия стоит отметить динамический характер социально-психологического климата, который проявляется как в самом процессе коллективообразования, так и в условиях функционирования коллектива.

Поэтому еще раз обратим внимание на то, что социально-психологический климат может оказывать как положительное, так и негативное влияние на личность и коллектив в целом, а также на качество реализуемой воспитательной деятельности в соответствии со сложившимися в коллективе нормами отношений между людьми. В связи с этим важно определить социально-психологические свойствами личности, ее эмоционально-волевые качества. Так, педагоги, которые

имеют чувство долга, демонстрируют ответственное отношение к делу и дисциплинированность, а также общительны, доброты, тактичны и т.д., способствуют созданию психологически благоприятного климата в коллективе. Данные аспекты (т.е. личностные особенности сотрудников) влияющие на формирование положительного климата мы учли при определении параметров социально-психологического критерия.

Параметрами данного критерия являются *уровень сформированности психологического климата в коллективе* и *уровень агрессивности в отношениях*.

Командный критерий связан с готовностью сотрудников работать в единой команде, и реализуется через проявление особого «духа партнерства», взаимовыручки в педагогическом процессе, коллективную ответственность за конечный результат. Индивидуальные усилия отдельных педагогов, их деятельность не достигнут конечной цели воспитательного процесса, если в действиях педагогов не будет единства, взаимопонимания, взаимной поддержки и общего стремления к реализации поставленных целей.

Основные вопросы жизнедеятельности коллектива центра помощи детям являются предметом обсуждения на различных уровнях управления педагогическим коллективом. Деятельность коллегиальных органов управления, таких, как совет учреждения, педагогический совет, методический совет и методические объединения, психолого-медико-педагогический консилиум, попечительский совет, детский совет и др., развивает самостоятельность и инициативу членов педагогического коллектива. Поручение отдельных полномочий по вертикали воспитателям формирует необходимые предпосылки для становления положительного общественного мнения в педагогическом коллективе, развития его самостоятельности и инициативы. Важной чертой коллектива сотрудников центра помощи детям является его *стабильность*. Опросы воспитанников детских домов показали, что для 45,8% детей значительным взрослым человеком в их жизни является воспитатель (учитель) [249]. В ситуации с постоянно меняющими педагогами ребенок, по утверждению психологов, в состоянии восстановить прерванный ранее контакт не более

четырех раз. После чего он перестает стремиться к контактам и становится к ним равнодушным. Поэтому от того, насколько стабилен кадровый состав детского учреждения, насколько педагоги подготовлены к работе в соответствии с новым содержанием, зависит успешность проводимой работы. По мнению И.М. Пелевиной, «существуют четыре составляющих совместной деятельности: организационно-культурная среда, содержание цели или задачи, взаимодействие в группе, индивидуальность членов группы. Баланс этих четырех составляющих является фактором формирования команды» [206, с. 111].

Если рассматривать данный критерий как умение, которым должен овладеть сотрудник, то мы бы акцентировали внимание на ряде составляющих характеристик для оценки этого показателя, таких как: уровень адаптированности педагога в новом коллективе и выполнение своей части работы в общем ритме; умение вести интенциональный диалог с другими сотрудниками, умение аргументировать свои решения и убеждать коллег, умение признать чужую точку зрения и признать свою ошибку, умение делегировать полномочия, умение подчинятся и руководить в зависимости от поставленных задач, сдерживать свои эмоции, амбиции, не «тянуть одеяло на себя», прийти на помощь коллегам.

Параметрами данного критерия являются *уровень развития группы как коллектива* и *уровень группой сплоченности*.

Последний из критериев – *управленческий,* означает ориентированность системы управления коллективом на общечеловеческие ценности в деятельности, направленной на гуманизацию образовательной социокультурной среды учреждения. Основой для построения гуманистической образовательной среды должны стать главные компетенции педагога коллектива центра помощи детям – готовность принять разных детей, в том числе с особенностями поведения, здоровья, жизненной ситуации и оказать ему помощь. Такое управление принципиально. Опираясь на позиции адаптивной школы Е.А. Ямбурга [325], «под ценностным управлением образованием мы понимаем процесс постепенного терпеливого переосмысления целей образования *всеми субъектами педагогической деятельности* с последующей выработкой общей для всего

коллектива духовной культуры, позволяющей педагогам в оценке своего труда руководствоваться не только традиционными критериями обученности и воспитанности детей, но внимательно фиксировать этапы их *личностного роста, происходящего по мере освоения ребёнком иерархии ценностей»* (курсив наш) [325, с. 118].

В результате внедрения ценностного управления происходят изменения основных традиционных управленческих функций. Так, например, *в планировании* возрастает удельный вес целеполагания, придающий целям стратегический характер, *в руководстве учебно-воспитательным процессом* становится значимой функция поддержки, выражающаяся в оказании помощи воспитателю в рефлексии собственного труда, а также в мобильности и гибкости всех субъектов коллектива, способных и готовых, при необходимости, быть лидером в решении текущих задач или, напротив, перейти в режим подчинения по отношению к тем, кто эти вопросы решает успешно. В *организационных структурах* следует отметить появление и развитие неформальных органических структур во всем их многообразии, таких, как клубы, творческие лаборатории, проектные группы, кружки, студии и т.д., ориентированные на личностный рост воспитателя и переводящие его с инструментально-методического уровня на философский и методологический. При ценностном управлении функция *административного звена* имеет преимущественно мотивационное содержание по всем направлениям деятельности. При этом пусковым механизмом всего организационного процесса является директор центра помощи детям, выполняющий функцию главного педагогического идеолога, опираясь на личностно ориентированную парадигму и ее методологический фундамент, обеспечивающие внутреннее единство всего педагогического процесса.

Параметрами данного критерия являются *уровень поликоммуникативной эмпатии, сформированность стилей управления, ориентации системы управления коллективом на общечеловеческие ценности*.

Таким образом, проанализировав все предлагаемые нами критерии и параметры, позволяющие судить об уровнях их сформированности, мы

представим отобранные нами критерии, представляющие их параметры и методики, позволяющие оценить уровень их сформированности, комплексно в виде таблицы (таблица 2).

Таблица 2 – Критерии и параметры сформированности эффективного педагогического коллектива, уровни и диагностический материал для их измерения

№ п/п	Критерии сформированности эффективного педагогического коллектива	Параметры	Уровни сформированности	Диагностический материал и методики/ категория исследуемых
1	воспитанность детей (моральная зрелость личности ребенка и сформированность социальных качеств)	Уровень воспитанности или уровень сформированности основных социально-полезных качеств личности и моральной зрелости детей	Низкий Средний Высокий	Методика изучения уровня воспитанности (Н.П. Капустин) [114].
2	ценностно-смысловой (единство ценностно-смысловых ориентаций членов коллектива в опоре на идеи гуманистической педагогики)	Уровень ценностно-ориентационного единства	Низкий Средний Ввысокий	Методика изучения ценностно-ориентационного единства коллектива (Шпалинский В.В.) [209, 308].
3	рефлексивный (коллективная рефлексия в психолого-педагогическую проблематику и становление рефлексивно-аналитического опыта сотрудников)	Уровень развития рефлексивности	Низкий Средний Высокий	Методика определения уровня рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева) [197].
4	профессионально-творческий (готовность коллектива к профессионально-творческой деятельности)	Оценка творческого потенциала личности	Низкий Средний Высокий	Для педагогов: Тест «Самооценка творческого потенциала личности» [270], Для остальных сотрудников: - Наблюдения -Оценка степени выполнения поручений (оптимальное, приемлемое, формальное). - Оценка деятельности руководителем

		Уровень готовности педагога к воспитательной работе	Базовый Низкий Средний высокий	Тест «Самоопределение уровня готовности педагога к воспитательной работе» (Т.Т. Соколова) [39]; Для остальных сотрудников: -Наблюдение -Оценка степени выполнения поручений (оптимальное, приемлемое, формальное). -Оценка деятельности руководителем
		Профессиональные достижения педагогов	Низкий Средний высокий	Анализ портфолио педагогов, по следующим показателям профессионального роста: -уровень квалификации; - системность повышения квалификации; -наличие публикаций; -участие в профессиональных конкурсах и т.д. - участие в проектной деятельности.
5	интенциональный (сформированность интенционально-диалогической среды в коллективе)	Оценка уровня общительности	Низкий Выше среднего Адекватный Повышенный Чрезмерная общительность	Методика оценки уровня общительности (В.Ф. Ряховский) [229];
		Оценка коммуникативного контроля	Низкий Средний высокий	Диагностика коммуникативного контроля (М. Шнайдер) [270].
6	социально-психологический (сформированность благоприятного социально-психологического климата в коллективе)	Психологический климат в коллективе	Неблагоприятный Низкий средний высокий	Диагностика психологического климата коллектива (В.В. Шпалинский, Э.Г. Шелест) [270].
		Оценка агрессивности в отношениях	Низкий Средний высокий	Методика оценки агрессивности (А. Ассингер) [229].
7	командный (готовность сотрудников работать в единой команде)	Интегральная самооценка уровня развития группы как коллектива	Очень низкий Низкий Средний высокий	Тест «Интегральная самооценка уровня развития группы как коллектива» (Л.Г. Почебут) [270]. Участие в разно профильных службах (оценка личной и коллегиальной ответственности)
		Индекс группой сплоченности	Низкий Ниже среднего Средний Выше среднего высокий	Методика «Определение индекса групповой сплоченности Сишора» [270]
8	управленческий (ориентированность системы управления коллективом на общечеловеческие ценности или ценностное управление)	Уровень поликоммуникативной эмпатии	низкий средний высокий	Методика «Диагностика уровня поликоммуникативной эмпатии» И.М. Юсупова [270].;
		Оценка стилей управления	нулевое социальное авторитарное производственно-	Тест «Управленческая решетка» (Р. Блейк и Дж. Мутон) [105].

			социальное -командное	
		Оценка ориентации системы управления коллективом на общечеловеческие ценности	низкий средний высокий	1.Авторская методика оценки ориентации системы управления коллективом на общечеловеческие ценности документальных источников (анализ годовых итогов деятельности, различных документальных источников: самоотчетов педагогов, дополнительных общеразвивающих образовательных программ, планов учебно-воспитательной работы в т.ч. годовых, протоколов педагогических советов, совета учреждения, методического совета (объединения) и т.д.) (Приложение О). 2. Анализ ситуаций. Наблюдения (участие в наставничестве, руководстве и организации отдельных мероприятий) (Приложение С).

В зависимости от интенсивности проявления содержания в коллективе сотрудников центра помощи детям вышеописанных критериев и параметров, нами выделяются различные уровни эффективности педагогического коллектива. В нашей работе выделено три таких уровня развития эффективного коллектива.

Низкий уровень эффективности педагогического коллектива характеризуется неосознанием роли гуманистичекой педагогики в становлении личности ребенка-сироты, по своей сущности это – формальный коллектив, в котором каждый сам по себе, личные дружеские контакты между его членами сформированы отдельно у педагогического и непедагогического коллективов, они связаны чисто официальными отношениями, и их интенциональность определяется приказами. На этом уровне наблюдаются низкие показатели по удовлетворенности жизнедеятельностью организации, у членов коллектива превалируют материальные мотивы. Коллективные традиции и обычаи поддерживаются только отдельными членами коллектива. Каждый сотрудник выполняет свои обязанности и не несет ответственности за общий результат деятельности. Коллективный анализ не инициирует поисковую деятельность, и при коллективном обсуждении проблем и ситуаций к согласию приходит лишь

небольшая часть сотрудников. Сотрудничество педагогов ограничивается решением предметных проблем, достижением качества воспитания в определенный период, а их коллективная педагогическая деятельность проявляется в координации деятельности в соответствии с планом работы центра помощи детям, в установлении взаимосвязей с учреждениями по основному и дополнительному образованию, в которых обучаются воспитанники, в совместном проведении интегрированных мероприятий для воспитанников и т.д. Специалисты непедагогического профиля не проявляют желания участвовать в общих коллективных мероприятиях организации.

Средний уровень эффективности педагогического коллектива характеризуется тем, что сотрудничество педагогов переходит на более глубокий уровень, предполагающий их взаимодействие при постижении более сложных элементов содержания воспитания и социализации – методологической культуры, опыта творческого (продуктивного) мышления, стиля и самоорганизации в учебно-воспитательном процессе. На среднем уровне коллективная воспитательная деятельность формирует определенный опыт и традиции жизнедеятельности центра помощи детям и воспитанников. Усиливается самоактуалиация педагогов, формируется рефлексия коллективной деятельности, выстраиваются взаимосвязи со специалистами непедагогического профиля, возникает потребность в общеучрежденческих обсуждениях и мероприятиях. Повышается эффективность, в т.ч. административная при распределении функций сотрудников в структуре центра помощи детям. На этом уровне решаются комплексные воспитательные задачи, которые невозможно воспитателю решить самостоятельно, такие, как определение образовательного маршрута ребенка, принятие индивидуальных программ развития и жизнеустройства воспитанников, программ постинтернатного сопровождения выпускника и т.д.

Высокий уровень эффективности педагогического коллектива имеет место при достижении им интенциональной консолидации и ценностно-смыслового единства. Здесь взаимодействие педагогов и других специалистов коллектива происходит как на уровне воспитательных мероприятий, так на основе

солидарности, взаимоподдержки, стремления поддержать и усилить отдельные элементы авторских педагогических программ друг друга. Интенциональная консолидация коллектива организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, направлена на реализацию наиболее сложных педагогических и воспитательных задач, связанных с формированием положительного личностного опыта воспитанника, системы его ценностных ориентаций, общекультурных и базовых компетенций, позволяющих обеспечить успешность самореализации выпускника в обществе в постинтернатном периоде. Так как становление компетенций у воспитанников детерминируется не организационными усилиями сотрудников, а созданием ситуации развития личности, социокультурной интенционально-диалогической среды, проектной деятельности, что потребует от воспитанников проявления избирательного принятия ценностей, нравственной рефлексии.

В таблице 3 представлена комплексная характеристика уровней эффективности педагогического коллектива.

Таблица 3 – Комплексная характеристика уровней эффективности педагогического коллектива

Уровни эффективности педагогического коллектива	**Характеристика**
Низкий	- формальный коллектив; - коллективный анализ не инициирует поисковую деятельность, и при коллективном обсуждении проблем и ситуаций к согласию приходит лишь небольшая часть сотрудников; - неосознанность роли гуманистичекой педагогики в становлении личности ребенка-сироты; -низкие показатели по удовлетворенности жизнедеятельностью организации, у членов коллектива превалируют материальные мотивы; - коллективные традиции и обычаи поддерживаются только отдельными членами коллектива; - каждый сотрудник выполняет свои обязанности и не несет ответственности за общий результат деятельности; - сотрудничество педагогов ограничивается предметными проблемами, достижениями качества воспитания и обучения в школе в определенном периоде; - коллективная педагогическая деятельность проявляется в

	координации деятельности в соответствии с планом работы центра помощи детям, в установлении взаимосвязей с учреждениями по основному и дополнительному образованию, в которых обучаются воспитанники, в совместном проведении интегрированных мероприятий для воспитанников и т.д.; -специалисты непедагогического профиля не проявляют желания участвовать в общих коллективных мероприятиях организации.
Средний	- развивающийся коллектив; - сотрудничество педагогов переходит на более глубокий уровень, предполагающий их взаимодействие при постижении более сложных элементов содержания воспитания и социализации – методологической культуры, опыта творческого (продуктивного) мышления, стиля и самоорганизации в учебно-воспитательном процессе; - коллективная воспитательная деятельность формирует определенный опыт и традиции жизнедеятельности центра помощи детям и воспитанников; -усиливается самоактуалиация педагогов, формируется рефлексия коллективной деятельности, выстраиваются взаимосвязи со специалистами непедагогического профиля, возникает потребность в общеучрежденческих обсуждениях и мероприятиях; -повышается эффективность, в т.ч. административная при распределении функций сотрудников в структуре центра помощи детям; - решаются комплексные воспитательные задачи, которые невозможно воспитателю решить самостоятельно, такие, как определение образовательного маршрута ребенка, принятие индивидуальных программ развития и жизнеустройства воспитанников, программ постинтернатного сопровождения выпускника и т.д.
Высокий	- эффективный коллектив; - взаимодействие педагогов и других специалистов коллектива происходит на основе солидарности, взаимоподдержки, стремления поддержать и усилить отдельные элементы авторских педагогических программ друг друга; - интенциональная консолидация коллектива направлена на реализацию наиболее сложных педагогических и воспитательных задач, связанных с формированием положительного личностного опыта воспитанника, системы его ценностных ориентаций, общекультурных и базовых компетенций, позволяющих обеспечить успешность самореализации выпускника в обществе в постинтернатном периоде; -созданием ситуации развития личности, социокультурной интенционально-диалогической среды, проектной деятельности, что требует от воспитанников проявления избирательного принятия ценностей, нравственной рефлексии; - благоприятный социально-психологического климата в коллективе; - коллектив является единой профессиональной командой; - ценностное управление всеми процессами в учреждении.

Основываясь на теории интенциональности, положениях семиосоциопсихологической научной парадигмы, идеях гуманистической

педагогики, концепциях формирования эффективного коллектива, мы подошли к необходимости внедрить технологию формирования эффективного педагогического коллектива сотрудников центра помощи детям, представляющего собой многопрофильный *союз* разных специалистов и служб как фактора успешного решения образовательных задач, направленных, прежде всего, на социализацию воспитанников и получение ими образования.

Таким образом, рассмотренные нами критерии и параметры позволяющие определить эффективность педагогического коллектива, а также выделенные нами уровни сформированности, позволяют установить степень эффективности педагогического коллектива центра помощи детям.

2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию эффективного педагогического коллектива

Опытно-экспериментальная работа планировалась и осуществлялась в соответствии с гипотезой нашего исследования и предполагала апробацию разработанной в первой главе исследования технологии формирования эффективного педагогического коллектива организаций для детей-сирот с последующей оценкой ее результативности.

Основной целью опытно-экспериментальной работы стала апробация теоретически обоснованной и разработанной нами технологии формирования эффективного педагогического коллектива организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

В ходе опытно-экспериментальной работы предстояло решить следующие задачи:

1. Определить исходный уровень эффективности педагогического коллектива организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.
2. Реализовать обоснованную теоретически и разработанную технологию формирования эффективного педагогического коллектива.
3. Определить уровень эффективности педагогического коллектива после реализации разработанной технологии.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в соответствии со следующим алгоритмом действий, схема которого представлена на рисунке 10.



Рисунок 10 – Общая схема алгоритма опытно-экспериментальной работы по формированию эффективного педагогического коллектива центра помощи детям

Опишем этапы опытно-экспериментальной работы в соответствии с представленным алгоритмом.

Опытно-экспериментальная проверка технологии формирования эффективного педагогического коллектива проходила на базе двух организаций для детей-сирот Ростовской области: ГКУСО РО Таганрогского центра помощи детям № 5, представленного как экспериментальная группа (далее ЭГ) и

ГКУСО РО Шахтинского центра помощи детям № 3, в виде контрольной группы (далее КГ).

Для реализации основных видов деятельности в центрах помощи детям функционируют подразделения, необходимые для реализации основных задач. Отметим, что каждое из указанных подразделений играет свою важную роль в эффективном функционировании организации.

Как нами было установлено выше, коллектив сотрудников центров помощи детям – это сложный многопрофессиональный союз, состоящий из специалистов административно-управленческого, медицинского, психологического, педагогического, социально-педагогического, учебно-вспомогательного и технического профилей, разделенный на структурные подразделения (таблица 4).

Таблица 4 – Структура коллектива сотрудников центров помощи детям

Опытно-экспериментальные учреждения	Всего работников (чел.), из них		руководящих работников (чел.)		педагогических работников (чел.)		медицинских работников (чел.)		других (чел.)	
	количество	%	количество	%	количество	%	количество	%	количество	%
ЭГ	43	100%	4	9%	12	28 %	3	7%	24	56%
КГ	37	100%	4	11%	11	30 %	2	5%	20	54%

Из таблицы видно, что количество педагогических работников составляет менее 50 процентов от общего количества сотрудников. Проблема стоит в том, что специалисты непедагогического профиля в своей деятельности опираются на «бытовые» представления о целях воспитания и, как правило, вообще не проявляют склонности к погружению в педагогическую рефлексию. Но отсутствующий рефлексивно-аналитический педагогический опыт вовсе не является причиной для ограничения контактов с воспитанниками. Вот почему ситуации, когда кропотливая и трудоемкая воспитательная работа одних членов коллектива взрослых может быть осознанно или неосознанно разрушена, дискредитирована непрофессиональными в педагогическом смысле действиями

других членов коллектива, не являются редкими исключениями в педагогической действительности.

Ядром коллектива сотрудников центров помощи детям мы считаем педагогический коллектив, который, кроме выполнения основной задачи по воспитанию детей-сирот, реализует функцию «связующего звена» в социокультурной среде учреждения и участвует в обеспечении адекватного восприятия, понимания коммуникативных интенций и реагирования других участников образовательного процесса, где главную роль проводника играют воспитатели. Именно педагогический коллектив является основным инструментом в реализации предлагаемой технологии. К этой новой роли педагогический коллектив должен быть готов.

Воспитатели, как правило, обучались как учителя-предметники или воспитатели дошкольных учреждений. Очевидно, что базовая подготовка этих специалистов оказывается недостаточной для эффективного решения профессиональных задач. Но это не значит, что данные педагоги не смогут самореализоваться в системе центра помощи детям, наоборот, правильно расставленные приоритеты помогут педагогу завоевать симпатию и расположение ребенка. Обучение воспитанников центра помощи детям, как правило, осуществляется в общеобразовательных школах, расположенных в микрорайоне города, совместно с детьми, имеющими семью, что, без сомнений, способствует социализации первых через расширение социальных контактов. Но перед педагогами школы и центра помощи детям встает ряд проблем педагогического характера, связанных с социально-педагогической запущенностью, задержкой психического развития воспитанников. Часто проблемное поведение подростков в школе проявляется в неспособности справиться с учебной нагрузкой, низком уровне учебной мотивации, пробелах в знаниях, конфликтах, пропусках занятий и, как следствие, бедном словарном запасе, низком уровне знаний. Учебный процесс, который начинается на уроках в школе под руководством учителя и продолжается в процессе самоподготовки в детском доме с воспитателем, наиболее успешен в тех случаях, когда педагоги

двух коллективов будут едины в своих подходах и требованиях в вопросах воспитания и обучения детей-сирот. В процессе самоподготовки педагог-предметник, умеющий обеспечить условия для ликвидации пробелов в знаниях, крайне востребован как ребенком, так и администрацией центра помощи детям. Задача администрации при приеме на работу такого педагога – создать условия для повышения его профессиональной компетентности в вопросах, связанных с воспитанием и обучением детей центра помощи детям, и включить его в целостную систему психолого-медико-педагогического сопровождения ребенка-сироты. Поэтому педагоги центра помощи детям систематически повышают свою квалификацию.

Коллектив сотрудников центров помощи детям преломил в себе специфические особенности педагогических коллективов, такие как высокий уровень ответственности в труде, повышающий эмоциональные затраты, психологическую напряжённость; полифункциональность воспитательской деятельности; преимущественно женский состав.

Таким образом, таблица показывает, что два педагогических коллектива, принимавших участие в опытно-экспериментальной работе, являются примерно идентичными по составу, численности и профессиональному уровню.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в три этапа, первым из которых был констатирующий (2016-2017 уч. г.), вторым – формирующий (2017-2018 уч. г.), третьим – контрольный (2018-2019 уч. г.).

Констатирующий этап. Цель констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы: определение *исходного уровня эффективности* педагогических коллективов.

В качестве источников и способов получения объективной информации были выбраны следующие методы исследования: *анкетирование, тестирование, опрос, наблюдение, анализ деятельности учреждения, самооценка педагогов, мониторинг, анализ портфолио педагогов, индивидуальные и групповые беседы, интервьюирование.* Работая с обслуживающим персоналом как с частью воспитательного коллектива, мы целенаправленно отказались от

диагностического инструментария в виде анкетирования, тестирования и использовали такие методы, как прямое и косвенное наблюдение, индивидуальные и групповые беседы, мониторинг, интервьюирование, анализ ситуаций, анализ выступлений на производственных совещаниях и результат выполнения разовых (индивидуальных) поручений.

Процесс диагностики проходил в следующей последовательности:

1) проведение диагностики согласно подобранным диагностическим методикам;

2) обработка результатов диагностики по каждой методике в отдельности и определение уровней сформированности показателей эффективного педагогического коллектива;

3) анализ результатов по каждому критерию и учреждению;

4) определение уровня эффективности коллективов.

По итогам констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы в соответствии с таблицей № 2 «Критерии и параметры сформированности эффективного педагогического коллектива, уровни и диагностический материал для их измерения» были получены следующие результаты.

Для выявления показателей ***по первому критерию воспитанности*** была использована анкета, представленная в методике Н.П. Капустина «Уровень воспитанности учащихся» [114]. Выбор методики обоснован тем, что ребенку предоставляется возможность самому ответить на вопросы анкеты, что позволяет получить информацию субъективного характера о рассматриваемых компонентах воспитанности, а также можно получить ответы на вопросы анкеты классного руководителя образовательной организации (где обучается ребенок), который представляет «внешнюю» ситуацию поведения ребенка. Результаты диагностики имеют важное значение как для педагогов центра помощи детям, так и для нашего исследования в связи с тем, что: во-первых, выявляется видение ребенка самого себя в рассматриваемых направлениях; во-вторых, определяются «проблемные» ситуации, в которых ребенок испытывает проблемы и проявляет свое невежество и/или невоспитанность; и в третьих, результаты носят более

объективный характер. Так же в целях объективности, мы провели диагностику воспитанности детей на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы дважды (в начале учебного года и в конце), чтобы выявить динамику воспитанности в течение учебного года. Результаты диагностики приведены в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты уровня воспитанности

(по методике Н.П. Капустина [114])

ЭГ						**КГ**					
начало года			конец года			начало года			конец года		
В	У	Ср.А.	В	У	Ср.А.	В	У	Ср.А.	В	У	Ср.А.
		Разница оценки			Разница оценки			Разница оценки			Разница оценки
баллы											
Долг и ответственность											
0,3	0,2	0,25	0,48	0,47	0,47	0,47	0,41	0,44	0,52	0,53	0,52
		-0,1			-0,01			-0,06			-0,01
Бережливость											
0,75	0,7	0,72	0,71	0,55	0,63	0,93	0,71	0,82	0,9	0,95	0,92
		-0,05			-0,16			-0,22			- 0,05
Дисциплинированность											
0,69	0,58	0,63	0,85	0,79	0,82	0,77	0,67	0,72	0,80	0,76	0,78
		-0,11			-0,06			-0,1			-0,04
Ответственное отношение к учебе											
0,64	0,53	0,58	0,85	0,79	0,82	0,77	0,69	0,73	0,82	0,76	0,79
		-0,11			-0,06			-0,08			-0,06
Ответственное отношение к общественному труду											
0,82	0,70	0,76	0,98	0,98	0,98	0,96	0,82	0,89	0,97	0,96	0,96
		-0,12			0			-0,14			0,01
Коллективизм, чувство товарищества											
0,55	0,45	0,5	0,70	0,65	0,67	0,57	0,52	0,54	0,62	0,56	0,59
		-0,1			-0,05			-0,05			-0,06
Доброта и отзывчивость											
0,74	0,63	0,68	0,87	0,85	0,86	0,79	0,58	0,68	0,85	0,80	0,82
		-0,11			-0,02			-0,21			-0,05
Честность и справедливость											
0,79	0,59	0,69	0,91	0,84	0,87	0,87	0,73	0,8	0,86	0,85	0,85
		-0,2			-0,07			-0,14			-0,01
Простота и скромность											

0,67	0,53	0,6	0,85	0,80	0,82	0,77	0,69	0,73	0,76	0,73	0,74
		-0,14			-0,05			-0,08			-0,03
Культурный уровень											
0,63	0,54	0,58	0,86	0,84	0,82	0,86	0,80	0,84	0,89	0,84	0,86
		-0,09			-0,02			-0,06			-0,05
Среднеарифметический показатель (баллы)											
0,65	**0,54**	**0,59**	**0,8**	**0,75**	**0,77**	**0,77**	**0,59**	**0,71**	**0,79**	**0,77**	**0,78**
		-0,11			**-0,05**			**-0,18**			**-0,02**

Сокращения в таблице:
«В» - воспитанник; «У» - учитель; «Ср.А.» - среднее значение «В» + «У»

Качественный анализ количественных показателей таблицы содержит разницу в оценках ребенка «самого себя» и оценки ребенка школьным учителем. Воспитанники оценивают себя более высокими баллами, чем классные руководители. Особенно видна эта разница в первичной диагностике, проведенной в начале года. Результаты повторного исследования содержат менее значительную разницу оценок. Средние показатели первичной «самооценки» первого года воспитанников опытно-экспериментального учреждения 1 (ЭГ) находятся в диапазоне *от 0,6 баллов – «уровень ниже среднего»,* показатель классного руководителя – *0,54 – «низкий уровень».* Параллельная диагностика воспитанников опытно-экспериментального учреждения 2 (КГ) показала более высокую стартовую самооценку *0,77 – «средний уровень»,* однако оценка классных руководителей школы находится на отметке *0,59 баллов – «низкий уровень».* Результаты, полученные при повторном анкетировании в конце года, имеют меньший разрыв в оценках, однако учителями воспитанность оценивается ниже. Наименьшая рассогласованность оценок наблюдается в критериях:

– «Ответственное отношение к общественному труду» – опытно-экспериментальное учреждение 1 (ЭГ) разница «0» баллов, опытно-экспериментального учреждения 2 (КГ) – разница 0,01 балл;

– «Долг и ответственность» – разница оценок детей и учителей в двух опытно-экспериментальных учреждениях – 0,01 балл.

Показатель уровня воспитанности на конец года соответствует среднему уровню: опытно-экспериментальное учреждение 1 (ЭГ) – 0,77; опытно-экспериментального учреждения 2 (КГ) – 0,78.

По ***ценностно-смысловому*** критерию эффективности коллектива во всех учреждениях выявлены значения *коэффициента ценностно-ориентационного единства* (в таблице - КЦОЕ) в диапазоне от 39 до 42%, что соответствует ***среднему уровню***. Результаты представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Результаты изучения ценностно-ориентационного единства коллектива (по методике Шпалинского В.В. [209, 308])

Опытно-экспериментальные учреждения	Идеальные качества для коллектива	Отвергаемые качества для коллектива	Число совпадений	КЦОЕ	Уровень сформированности
ЭГ	справедливость разговорчивость трудолюбие	уравновешенность принципиальность осмотрительность	109	42 %	Средний
КГ	справедливость трудолюбие искренность	принципиальность осмотрительность самостоятельность	94	41%	Средний

Сокращения в таблице:
КЦОЕ – коэффициент ценностно-ориентационного единства

Далее по третьему ***рефлексивному критерию,*** оценивающему уровень коллективной рефлексии в психолого-педагогическую проблематику и становления рефлексивно-аналитического опыта сотрудников во всех коллективах выявлен ***средний уровень рефлексии***. Результаты диагностики рефлексии сотрудников центров помощи детям представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Результаты диагностики рефлексии (по методике А.В. Карпова и В.В. Пономарёвой [197])

Опытно-экспериментальные учреждения	**Уровни развития рефлексивности сотрудников**			
	Уровни развития рефлексивности	Категории сотрудников		Общий уровень рефлексивности в коллективе (количество человек в %)
		Педагогические работники (ПК) (количество человек в %)	Работники непедагогического профиля (НПК) (количество человек в	

			%)	
ЭГ	Высокий	50%	20%	28 %
	Средний	42%	38%	40 %
	Низкий	8%	42%	32 %
КГ	Высокий	45%	20%	27%
	Средний	45%	42%	43%
	Низкий	10%	38%	30%

Сравнительные данные уровней рефлексии по педагогическому составу (ПК) и непедагогическим работникам (НПК) в двух опытно-экспериментальных учреждениях (ЭГ, КГ) показывают значительную разницу (диаграмма 1), что в совокупности отразилось на общем уровне сформированности рефлективности двух коллективов (диаграмма 2).

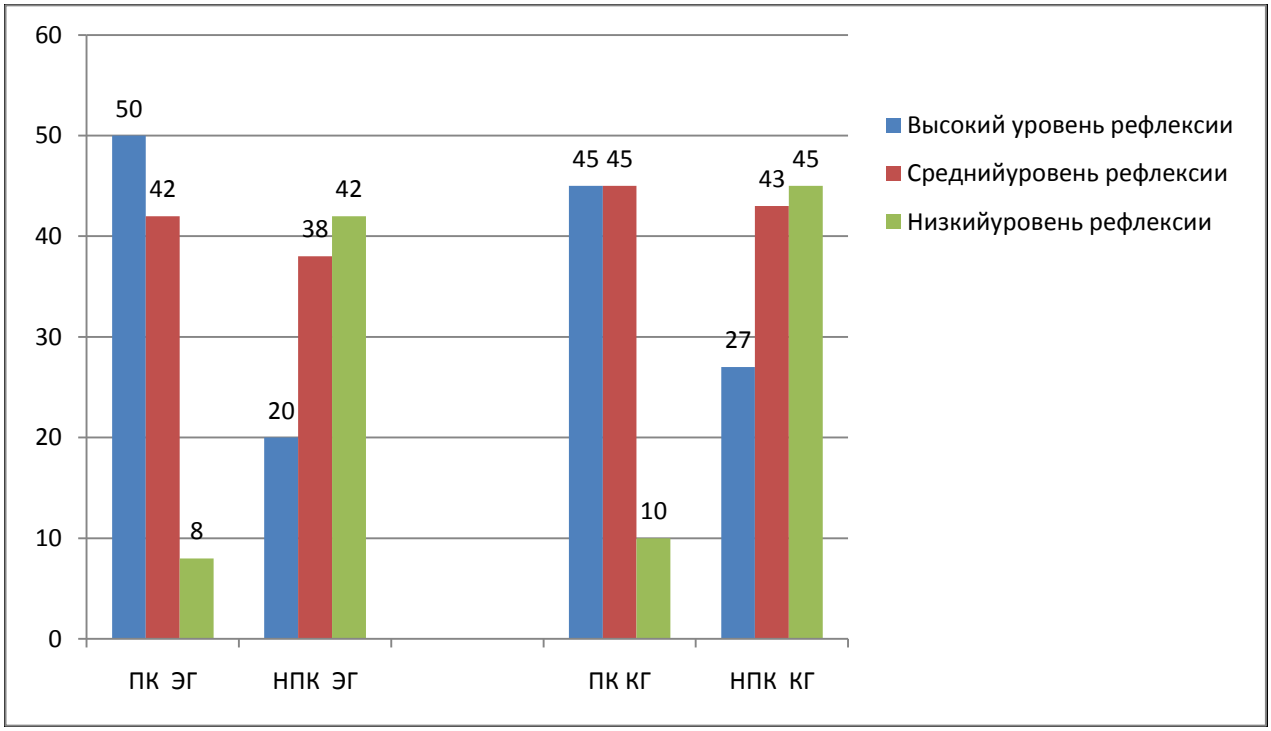


Диаграмма 1– Уровни рефлексии в ЭГ и КГ (с дифференциацией сотрудников)

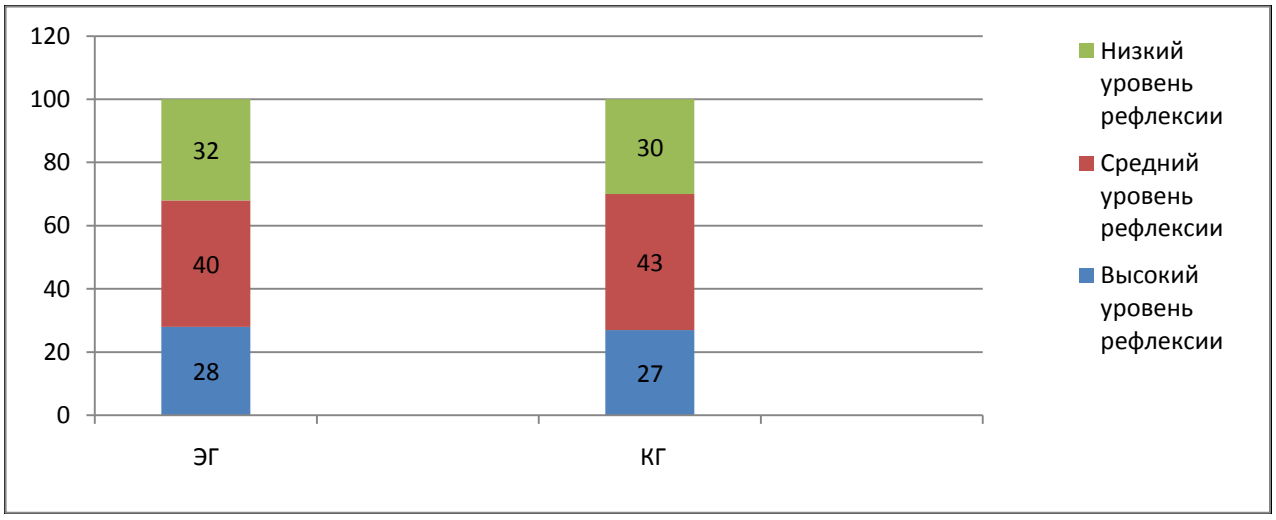


Диаграмма 2 – Уровни рефлексии в ЭГ и КГ (без дифференциации сотрудников)

По ***профессионально-творческому критерию*** выявлен ***средний уровень*** готовности к профессионально-творческой деятельности во всех коллективах.

Уровень творческого потенциала педагогических коллективов центров помощи детям представлен в таблице 8.

Таблица 8 – Результаты Самооценки творческого потенциала личности (Методика Н.П. Фетискина[270])

Опытно-экспериментальные учреждения	Уровни творческого потенциала педагогов		
	высокий (воображение преобразующее)	средний (воссоздающее воображение)	низкий творческий потенциал
	48 баллов и более	27- 47 баллов	Ниже 27 баллов
	%	%	%
ЭГ	17 %	83 %	0
КГ	9 %	91 %	0

Самым высоким баллом в педагогических коллективах центров помощи детям по результатам самооценки творческого потенциала личности являются 49 баллов, самым низким – 26 баллов. Основными баллами педагогов необходимо считать баллы от 39 до 43.

Представленные результаты позволяют сделать вывод о том, что значительная часть педагогов (83 % - 91 %) центров помощи детям имеют

высокий творческий потенциал, способны выражаться в творчестве, они ориентированы на шаблоны, социально приемлемые формы творчества в разных видах деятельности.

Выбранный тест «Самоопределение уровня готовности педагога к воспитательной работе» Т.Т. Соколовой [39] позволяет определить уровень готовности педагога к воспитательной деятельности по четырем блокам:

1. Моя профессия.
2. Мои знания.
3. Мои ориентации в методике воспитательной работы.
4. Могу ли я организовать воспитательный процесс.

Результаты теста «Самоопределение уровня готовности педагога к воспитательной работе» представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Результаты теста «Самоопределение уровня готовности педагога к воспитательной работе» (Т.Т. Соколовой[39])

Опытно-экспериментальные учреждения	**Уровни готовности педагогов к воспитательной деятельности в %**			
	высокий	средний	низкий	базовый
	80 баллов и более	64-79 баллов	48-63 баллов	47 балов и менее
ЭГ	17 %	66 %	17 %	0
КГ	9%	64 %	18%	9 %

Представленные в таблице результаты позволяют сделать вывод о том, что значительная часть педагогов имеет средний уровень готовности (64-66%), при этом это не молодые педагоги, а воспитатели, имеющие достаточный опыт работы от 10 до 30 лет. Наблюдение и дополнительные беседы показали, что средний уровень готовности связан с новыми условиями труда, требованиями к работе и ее результатам, изменение и расширение векторов деятельности, необходимостью использования новых подходов в деятельности, ее переосмысления.

Анализ портфолио педагогов по пяти основным показателям профессионального роста выявил наличие системного подхода к проблеме повышения квалификации. Результаты представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Результаты анализа портфолио педагогов

Опытно-экспериментальные учреждения	**Показатели профессионального роста педагогов**					Общий уровень по показателю
	Доля педагогов (%), имеющих высшую квалификационную категорию	Доля педагогов (%),системно повышают квалификацию	Доля педагогов (%), участников и победителей профессиональных конкурсов	Доля педагогов (%), имеющих публикации и опыта, статьи и т.д.	Доля педагогов (%), участвующих и реализующих проектную деятельность	
ЭГ	75%	100%	50%	59%	34%	64% средний
КГ	63%	100%	55%	36%	9%	53% средний

В качестве методов диагностики специалистов непедагогического профиля были выбраны наблюдения за результатами деятельности, решение вопросов в нестандартных педагогических ситуациях, личные беседы и персональные поручения. В результате диагностики нами были сделаны выводы, что значительная часть непедагогического коллектива (более 75 %) имеет низкий уровень в этом показателе, в отличие от педагогического коллектива. Специалисты непедагогического профиля не понимают свою роль в настоящей системе и не готовы к работе с контингентом детей, имеющих поведенческие отклонения и особые возможности здоровья.

Таким образом, по третьему критерию мы можем констатировать, что во всех опытно-экспериментальных коллективах выявлен средний уровень готовности коллектива к профессионально-творческой деятельности.

По ***интенциональному критерию*** (Таблица 2) для определения уровня сформированности интенционально-диалогической среды в коллективе были использованы диагностические материалы, разработанные В.Ф. Ряховским [228] и М. Шнайдером [270]. Оценка уровня общительности педагогов представлена в таблице 11, оценка уровня коммуникативного контроля педагогов – в таблице 12.

Таблица 11 – Результаты оценки уровня общительности (по В.Ф. Ряховскому [228])

Опытно-экспериментальные учреждения	Доля педагогов (%), имеющих						
	Показатель некоммуникабельности	Низкий уровень ком.	Выше среднего	Адекватный уровень	Повышенный уровень, вспыльчивость	Чрезмерная общительность, неумение слушать	Болезненная коммуникативность, вспыльчивость
	30-31 балл	25-29 баллов	19-24 балла	14-18 баллов	9-13 баллов	4-8 баллов	3 балла и менее
ЭГ	0	0	8 %	17 %	42 %	33 %	0
КГ	0	0	18 %	18 %	46 %	18 %	0

В авторской интерпретации от 14 - 18 баллов – это общительность, соответствующая норме, доля педагогов в коллективах от 12 до 18 %. Данная категория педагогов в меру любопытны, умеют слушать, могут отстоять свою точку зрения, выдержаны, они умеют контактировать с людьми, но при этом умеют слушать, что немаловажно в педагогической профессии.

Основная часть педагогов (42 - 55%) имеют достаточный уровень коммуникабельности, однако, умение слышать другого несколько снижено. Но ухода от коммуникабельности в разговорчивость нет. Такие люди легко знакомятся и общаются, отзывчивы на просьбы, вспыльчивы, но отходчивы.

16 - 33 % опрошенных педагогов, набравших от 4 до 8 баллов, относятся к категории чрезмерно общительных людей, пребывающих всегда в курсе всех событий. Не смотря на любовь к разговорам, они не любят обсуждать любые серьезные темы.

8 - 18% респондентов достаточно общительны (19 - 24 балла) и даже в новой обстановке чувствуют себя весьма комфортно. В их выражениях порой присутствует слишком много иронии и сарказма.

Результаты диагностики позволяют сделать вывод о том, что значительной части (около 70%) педагогов необходимо обращать внимание на другую сторону коммуникабельности – умение слушать говорящего, понимать сущность разговора, развивать умение рефлексировать.

Методика М. Шнайдера [270] предназначена для изучения уровня коммуникативного контроля. Согласно М. Шнайдеру, «люди с высоким коммуникативным контролем постоянно следят за собой, хорошо осведомлены, где и как себя вести, управляют своими эмоциональными проявлениями. Вместе с тем, они испытывают значительные трудности в спонтанности самовыражения, не любят непрогнозируемых ситуаций. Люди с низким коммуникативным контролем непосредственны и открыты, но могут восприниматься окружающими как излишне прямолинейные и навязчивые» [270].

Актуальность этой методики определяется тем, что среди педагогов коллектива отвергаемым качеством является уравновешенность как управление своим эмоциональным состоянием.

Таблица 12 – Результаты диагностики коммуникативного контроля (М. Шнайдер[270])

Опытно-экспериментальные учреждения	Уровни коммуникативного контроля педагогов (%)			Уровни коммуникативного контроля специалистов непедагогического профиля (%)			Уровни коммуникативного контроля по всему коллективу (%)		
	Низкий контроль, высокая импульсивность	Средний контроль	Высокий контроль	Низкий контроль, высокая импульсивность	Средний контроль	Высокий контроль	Низкий контроль, высокая импульсивность	Средний контроль	Высокий контроль
ЭГ	33 %	59 %	8 %	65%	32%	3 %	56 %	40 %	4 %
КГ	46 %	36%	18 %	77%	23%	0	68 %	27 %	5 %

По результатам диагностики выявлено, что доля педагогов, которым необходимо обратить внимание на высокий уровень импульсивности, эмоциональной несдержанности, достигает 50 %. У неуравновешенных педагогов состояние эмоциональной напряженности проявляется в раздражительности,

подавленности, вспыльчивости, что приводит к нарушению общения с коллегами, детьми и сказывается на собственном благополучии педагогов и благополучии детей.

Выявлено, что общей тенденцией в установлении уровня коммуникативности специалистов непедагогического профиля во всех учреждениях является неконструктивность диалога, непонимание собеседников, ведущее к разрозненности в деятельности и к скрытым конфликтам. Поэтому общий уровень интенционально - диалогической среды во всех учреждениях ниже среднего.

По ***социально-психологическому критерию*** выявлен ***средний уровень*** сформированности благоприятного социально-психологического климата в коллективе. Результаты диагностики психологического климата коллективов центров помощи детям представлены в таблице 13.

Таблица 13 – Результаты диагностики психологического климата в коллективах по методике В.В. Шпалинского, Э.Г. Шелест [270]

Опытно-экспериментальные учреждения	**Оценка психологического климата членами педагогического коллектива (%)**			
	весьма благоприятный психологический климат	достаточно благоприятный психологический климат	малоблагоприятный психологический климат	неблагоприятный психологический климат
	65-42 баллов	**41-31 балл**	**30-20 баллов**	**19 и менее баллов**
ЭГ	0	65 %	35 %	0
КГ	0	67%	33%	0

Как показывает анализ, получены наиболее высокие показатели *по направленности группы на общее дело, на сплочение коллектива в случае особой необходимости, трудных ситуаций.*

Полученные данные дают основание считать, что в коллективах присутствует доброжелательность и деловая критика, в том числе, по отношению к новым членам коллектива.

Результаты диагностики по методике «Оценка агрессивности в отношениях» (А. Ассингер) [228] представлены в таблице 14.

Таблица 14 – «Оценка агрессивности в отношениях» (А. Ассингер)

Опытно-экспериментальные учреждения	Количество сотрудников с высоким уровнем агрессивности, неуравновешенности (%)	Количество сотрудников со средним уровнем агрессивности (%)	Количество сотрудников с низким уровнем агрессивности, недостаточной решительностью (%)
	45 баллов и более	36 - 44 баллов	35 и менее баллов
ЭГ	0	65 %	35 %
КГ	0	67 %	33 %

Более 60 % опрошенных сотрудников во всех коллективах умеренно агрессивны, но вполне успешны, поскольку в них достаточно здорового честолюбия и самоуверенности.

Одна третья часть сотрудников, в большинстве педагоги, чрезмерно миролюбивы, что обусловлено недостаточной уверенностью в собственных силах и возможностях. По мнению автора, это не значит, что они слишком неуверены в себе, но для сотрудников такого типа учреждений большое значение имеет решительность.

В коллективах нет агрессивности, носящей разрушительный характер, т.е. людей, склонных к непродуманным поступкам и ожесточенным дискуссиям, провоцирующих конфликтные ситуации, которых вполне могли бы избежать.

По ***командному критерию*** выявлен пограничный уровень (средний и ниже среднего) готовности сотрудников работать в единой команде у педагогов (таблица 15). Данный результат показывает, что коллективы недостаточно зрелые, не всегда способны эффективно справиться с поставленными задачами. Считаем, что такие показатели, являются следствием динамично меняющихся задач по социализации и воспитанию детей.

Таблица 15 – Результаты методики «Интегральная самооценка уровня развития группы как коллектива» Л.Г. Почебут [270]

Оцениваемое качество	Цифровые показатели (баллы)		**Уровни**
	ЭГ	**КГ**	
Подготовленность к деятельности	344/8	268/7,2	средний
Направленность	352/8,2	290/7,8	ниже среднего
Организованность	300/7	274/7,4	средний
Активность	262/6,2	259/7	ниже среднего
Сплоченность	295/6,8	223/6	ниже среднего
Интегративность	340/8	260/7	ниже среднего
Референтность	400/9,3	307/8,2	средний
Свод	2293 /327 /7,6	1881/ 268/ 7,2	
Уровни	**средний**	**средний**	

Для диагностики сплоченности коллектива применена методика «Определение индекса группой сплоченности» Сишора [270], в результате применения которой выявлен средний уровень сплоченности. Результаты представлены в таблице 16.

Таблица 16 – Результаты методики «Определение индекса группой сплоченности Сишора» [270]

Опытно-экспериментальные учреждения	Уровни группой сплоченности сотрудников (%)				
	высокий	выше среднего	средний	ниже среднего	низкий
	15,1 баллов и выше	11,6 — 15 баллов	7— 11,5 баллов	4 — 6,9 баллов	4 и ниже
ЭГ	нет	20 %	60 %	20 %	нет
КГ	нет	27 %	67 %	6 %	нет

Управленческий критерий, показывающий ориентированность системы управления коллективом на общечеловеческие ценности (ценностное управление), в исследуемых коллективах был определен по совокупности уровня поликоммуникативной эмпатии, стиля управления и ориентации системы управления.

Для определения уровня сформированности поликоммуникативной эмпатии была использована методика казанского психолога И.М. Юсупова для исследования эмпатии (сопереживания), которая выявила средний уровень

эмпатийности в коллективах. Результаты методики «Диагностика уровня поликоммуникативной эмпатии» И.М. Юсупова [270] приведены в таблице 17.

Таблица 17 – Результаты использования методики «Диагностика уровня поликоммуникативной эмпатии» И.М.Юсупова

Опытно-экспериментальные учреждения	Количество педагогов с очень высокой эмпатийностью, ранимостью, в %	Количество педагогов с высоким уровнем эмпатии, необходимым педагогу, в %	Количество педагогов с нормальной эмпатийностью, приближенной к высокой, в %	Количество педагогов с нормальной эмпатийностью, низкой для педагога, в %	Количество педагогов с низкой эмпатийностью, в %
	82 - 90 баллов	63-81 балл	51 – 62 балла	37 – 50 баллов	12 – 36 баллов
ЭГ		9 %	23%	35 %	33 %
в т.ч.ПК		25 %	50 %	25 %	
КГ		3%	41 %	27 %	29 %
в т.ч. ПК			81 %	19 %	

Сокращения в таблице: ПК- педагогический коллектив.

В связи с тем, что эмпатия является профессионально-значимым качеством личности педагога, одним из показателей, гуманистического мировоззрения, оценка эмпатийности педагогических коллективов выведена из общих показателей по коллективам.

Для 22 - 25% респондентов из педагогов, имеющих высокий уровень эмпатии, характерны чувствительность к нуждам и проблемам окружающих, великодушие, склонность многое прощать. Они с неподдельным интересом относятся к людям, эмоционально отзывчивы, общительны, быстро устанавливают контакты и находят общий язык, нуждаются в социальном одобрении своих действий.

У 50 - 80 % в зависимости от коллектива обследуемых нормальный уровень эмпатийности, присущий подавляющему большинству людей, но по числовым значениям показатели их эмпатийности приближены к высокому уровню. В межличностных отношениях они более склонны судить о других по их

поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям. Им не чужды эмоциональные проявления, но в большинстве своем они находятся под самоконтролем.

У 19 - 27 % педагогов выявлен уровень эмпатии, приближенный к низкому. Эти педагоги предпочитают не высказывать свою точку зрения, не будучи уверенным, что она будет принята, затрудняются прогнозировать развитие отношений между людьми, поэтому их поступки оказываются для них неожиданными. Возможно предположить, что в эту группу вошли педагоги, имеющие признаки профессионального выгорания.

Для определения стиля управления руководителей опытно-экспериментальных учреждений своими коллективами был использован тест «Управленческая решетка» Р.Блейка и Д. Мутон [105, 330]. Результаты представлены в таблице 18.

Таблица 18 – Результаты теста «Управленческая решетка» Р.Блейка и Д. Мутон

Опытно-экспериментальные учреждения	Цифровой показатель (баллы)	Стиль управления
ЭГ	7/6,6	Производственно-командное управление
КГ	5,5/5	Производственно-командное управление

Результаты теста демонстрируют то, что выбранный руководителями коллективов стиль управления «производственно-командное управление» не отвечает в полной мере идеям ценностного управления.

Для определения ориентации системы управления была использована авторская методика оценки ориентации системы управления коллективом на общечеловеческие ценности (анализ годовых итогов деятельности, различных документальных источников: самоотчетов педагогов, дополнительных общеразвивающих образовательных программ, планов учебно-воспитательной работы в т.ч. годовых, протоколов педагогических советов, совета учреждения,

методического совета (объединения) и т.д.). Результаты представлены в таблице 19.

Таблица 19 – Результаты использования авторской методики оценки ориентации системы управления коллективом на общечеловеческие ценности

Опытно-экспериментальные учреждения	Блоки ценностного управления			Общее кол-во баллов	Уровень
	Цели ценности	Ценности средства	Ценности отношения		
	в баллах	в баллах	в баллах		
ЭГ	4	6	4	14	низкий
КГ	4	5	6	15	низкий

В результате анализа полученных данных по каждому критерию и учреждению нами был определен средний уровень общей эффективности во всех коллективах. Итоговые результаты состояния эффективности коллективов на констатирующем этапе приведены в таблице 20 и таблице 21.

Таблица 20 – Итоговые значения стартового диагностического обследования

Уровень сформированности	**Критерий 1**				**Критерий 2**	
	Уровень воспитанности в начале учебного года		**Уровень воспитанности в конце учебного года**		**Коэффициент ценностно-ориентационного единства**	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Низкий	0,59	-	-	-	-	-
Средний	-	0,71	0,77	0,78	42	41
Высокий	-	-	-	-	-	-

Продолжение таблицы 20

Уровень сформированности	**Критерий3**		**Критерий 4**						**Критерий 5**			
	Уровень развития рефлексивности		**1. Оценка творческого потенциала личности**		**2.Уровень готовности педагога к воспитательной работе**		**3.Профессиональные достижения педагогов**		**1. Оценка уровня общительности**		**2. Оценка коммуникативного контроля**	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ

Низкий	32	30	0	0	17	9	-	-	33	18	56	68
Средний	40	43	83	91	66	64	64	53	50	64	40	27
Высокий	28	27	17	9	17	27	-	-	17	18	4	5

Продолжение таблицы 20

Уровень сформированности	**Критерий 6**				**Критерий 7**			
	1. Психологический климат в коллективе		**2. Оценка агрессивности в отношениях**		**1. Интегральная самооценка уровня развития группы как коллектива**		**2. Индекс группой сплоченности**	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Низкий	35	33	35	33	-	-	20	6
Средний	65	67	65	67	7,6	7,2	60	67
Высокий	0	0	0	0	-	-	20	27

Продолжение таблицы 20

Уровень сформированности	**Критерий 8**						**Обобщенный результат по критериям**	
	1. Уровень поликоммуникативной эмпатии		**2. Оценка стилей управления**		**3. Оценка ориентации системы управления коллективом на общечеловеческие ценности**			
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Низкий	33	29	-	-	14	15		
Средний	70	68	7/6,6	5,5/5,5	-	-	средний	средний
Высокий	9	3	-	-	-	-		

Сокращения в таблице:
Критерий 1 – критерий воспитанности детей, т.е. уровень воспитанности детей.
Критерий 2 – ценностно-смысловой, т.е. единство ценностно-смысловых ориентаций членов коллектива в опоре на идеи гуманистической педагогики.
Критерий 3 – рефлексивный, т.е. коллективная рефлексия в психолого-педагогическую проблематику и становление рефлексивно-аналитического опыта сотрудников;
Критерий 4 – профессионально-творческий, т.е. готовность коллектива к профессионально-творческой деятельности

Критерий 5 – интенциональный, т.е. сформированность интенционально-диалогической среды в коллективе;
Критерий 6 – социально-психологический, т.е. сформированность благоприятного социально-психологического климата в коллективе;
Критерий 7 – командный, т.е. готовность сотрудников работать в единой команде;
Критерий 8 – управленческий, т.е . ориентированность системы управления коллективом на общечеловеческие ценности или ценностное управление.

Анализ результатов диагностики, проведённой на ***констатирующем этапе*** эксперимента, показал, что как в контрольной, так и в экспериментальной группе в коллективах центров помощи детям уровни сформированности измеряемых параметров в основном средние, как показывает таблица 21.

Таблица 21 – Итоговая таблица эффективности педагогического коллектива учреждений на констатирующем этапе

Показатели (критерии)	**Параметры**	**ЭГ**	**КГ**
Воспитанность детей	Уровень воспитанности	Средний	Средний
Ценностно-смыловой	Уровень ценностно-ориентационного единства	Средний	Средний
Рефлексивный	Уровень развития рефлексивности сотрудников	Средний	Средний
Профессионально-творческий	Уровень творческого потенциала	Средний	Средний
	Уровень готовности педагога к воспитательной работе	Средний	Средний
	Уровень профессиональных достижений педагогов	Средний	Средний
Интенциональный	Уровень общительности	Ниже среднего	Ниже среднего
	Уровень коммуникативного контроля	Ниже среднего	Ниже среднего
Социально-психологический	Уровень социально-психологического климата	средний	средний
	Уровень агрессивности в отношениях	Средний	Средний
Командный	Уровень группой сплоченности	средний	средний
	Уровень развития группы как коллектива	средний	средний
Управленческий	Уровень эмпатийности	средний	средний
	Оценка стилей управления	средний	средний
	Уровень развития основных показателей	средний	средний

При соотнесении уровня эффективности педагогического коллектива сотрудников надо отметить, что при выполнении диагностических процедур нам пришлось дифференцировать методики для педагогического и непедагогического коллектива. По результатам проведенных диагностик педагогический коллектив можно отнести к среднему уровню эффективности, а непедагогический коллектив – только к низкому, т.к. значительное количество обслуживающего персонала (за исключением медицинских работников, бухгалтеров) не имеют высшего образования. Отсюда такая разница в уровнях. В связи с тем, что соотношение между педагогами и другими специалистами в учреждениях составляет 39:61, общий уровень эффективности коллектива сотрудников ниже среднего, многие мероприятия обеспечиваются исключительно приказами директора, не осознана в полной мере всеми сотрудниками роль гуманистичекой педагогики в становлении личности ребенка-сироты. Коллективный анализ работы не инициирует поисковую деятельность, и при коллективном обсуждении проблем к согласию приходит лишь небольшая часть сотрудников. Однако коллективная воспитательная деятельность выходит за «предметные рамки», формирует определенный опыт и традиции жизнедеятельности центра помощи детям и воспитанников. Усиливается самоактуалиация педагогов, рефлексия их деятельности, формируются взаимосвязи со специалистами непедагогического профиля, возникает потребность в общеучрежденческих обсуждениях и мероприятиях. Происходит педагогически целесообразное распределение функций сотрудников в структуре центра помощи детям. Есть предпосылки к возникновению понимания, что решение комплексных воспитательных задач должно осуществляться всем коллективом.

Таким образом, в результате завершения констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы по формированию эффективного педагогического коллектива нами были определены контрольный (КГ) и экспериментальный (ЭГ) воспитательные коллективы для последующей реализации формирующего этапа опытно-экспериментальной работы. В контрольный коллектив вошли педагоги и вспомогательный персонал опытно-экспериментального учреждения 2 (далее КГ).

Экспериментальный коллектив был сформирован из педагогов и вспомогательного персонала опытно-экспериментального учреждения 1 (далее ЭГ).

Формирующий этап. Основная **цель** формирующего этапа – реализация технологии формирования эффективного педагогического коллектива в экспериментальном коллективе, т.е. построение межличностных отношений на основе общей интенциональности, опосредуемых общественно-ценным и личностно-значимым содержанием совместной деятельности.

С учетом полученных результатов диагностик реализацию технологии формирования эффективного педагогического коллектива организации для детей-сирот мы будем осуществлять в цикле «учебный год», т.к. жизнедеятельность учреждения подчинена ритму школ, в которых обучаются дети, несмотря на то, что другие составляющие данного процесса, в т.ч. и финансовая, подчинены календарному году. Поэтому все этапы предполагаемой нами технологии реализуются ежегодно по спирали, задача руководства состоит в том, чтобы перенести новый ее виток на более качественный этап развития.

На ***формирующем этапе*** контрольная группа педагогов осуществляла свою деятельность в штатном режиме, то есть так, как педагоги осуществляли ее всегда. Работа была организована в соответствии с планом работы.

Экспериментальная группа, представляет собой коллектив Таганрогского центра помощи детям № 5. Она осуществляла свою деятельность в соответствии с разработанной нами технологией формирования эффективного педагогического коллектива, представленного в параграфе 2.1.

Коллектив сотрудников ГКУСО РО Таганрогского центра помощи детям № 5 преломил в себе специфические особенности педагогических коллективов, среди которых наиболее выражены высокий уровень ответственности в труде, повышающий эмоциональные затраты, психологическую напряжённость; полифункциональность воспитательской деятельности; гендерная специфика. Процесс воспитания в ГКУСО РО Таганрогском центре помощи детям № 5 опирается на опыт совместной

деятельности ребенка и взрослого, где каждая из сторон играет активную роль: взрослый (не только педагог) выступает как носитель культурных образцов и ценностей социального поведения, как направляющая и организующая сила воспитательного процесса, ребенок – как самостоятельная, активная личность, обладающая индивидуальностью. Ключевую роль в организации для детей-сирот семейного типа играет позиция взрослого (его профессионализм, человеческие качества) как часть всего коллектива сотрудников.

В соответствии с разработанной технологией формирования эффективного педагогического коллектива, подробно описанной в параграфах 1.3 и 2.1. исследования, на рисунке № 11 представлены виды и формы работы с коллективом, которые осуществлялись на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы в соответствии с предложенной моделью. Подробно особенности всех видов и форм описаны в параграфе 2.1.



Рисунок 11 – Алгоритм процессуальной части модели формирования эффективного педагогического коллектива

Контрольный этап. На контрольном этапе опытно-экспериментальная работы по формированию эффективного коллектива нами была проведена повторная диагностика коллективов педагогов и детей двух учреждений – контрольного (КГ) и экспериментального (ЭГ) в соответствии с критериями и параметрами, представленными в таблице № 2 «Критерии и параметры сформированности эффективного педагогического коллектива, уровни и диагностический материал для их измерения».

Обратимся к результатам реализации технологии формирования эффективного педагогического коллектива, полученным в ходе опытно-экспериментальной работы.

Уровень воспитанности на контрольном этапе мы также диагностировали дважды (в начале учебного года и в конце) с целью выявления прогрессии в течение второго года, результаты приведены в развернутом виде в таблице 22.

Таблица 22 – Показатели уровня воспитанности в ЭГ и КГ

(второй год исследования)

ЭГ						**КГ**					
начало года			конец года			начало года			конец года		
В	У	Ср.	В	У	Ср	В	У	Ср	В	У	Ср
		Разница оценки в балах			Разница оценки в баллах			Разница оценки в баллах			Разница оценки в баллах
Долг и ответственность											
0,54	0,49	0,5	0,69	0,65	0,67	0,45	0,40	0,42	0,51	0,49	0,5
		-0,05			-0,04			-0,05			-0,02
Бережливость											
1	0,66	0,83	0,9	0,91	0,9	0,93	0,71	0,82	0,9	0,92	0,9
		-0,34			-0,01			-0,23			-0,02
Дисциплинированность											
0,83	0,80	0,81	0,83	0,82	0,82	0,77	0,69	0,73	0,80	0,73	0,76
		-0,03			-0,01			-0,08			-0,07
Ответственное отношение к учебе											
0,8	0,74	0,77	0,83	0,80	0,81	0,78	0,70	0,74	0,79	0,68	0,73
		-0,06			-0,03			-0,08			-0,11

Ответственное отношение к общественному труду											
0,95	0,94	0,94	0,97	0,97	0,97	0,89	0,91	0,9	0,93	0,90	0,91
		-0,01			0			-0,02			-0,03
Коллективизм, чувство товарищества											
0,69	0,65	0,67	0,79	0,76	0,77	0,62	0,58	0,6	0,63	0,59	0,61
		-0,04			-0,03			-0,04			-0,04
Доброта и отзывчивость											
0,87	0,86	0,86	0,87	0,88	0,87	0,70	0,66	0,68	0,79	0,84	0,81
		-0,01			- 0,01			-0,04			-0,05
Честность и справедливость											
0,88	0,83	0,85	0,87	0,84	0,85	0,87	0,81	0,84	0,79	0,81	0,8
		-0,05			-0,03			-0,03			-0,02
Простота и скромность											
0,79	0,76	0,77	0,81	0,80	0,80	0,77	0,72	0,74	0,76	0,74	0,75
		-0,03			-0,01			-0,05			-0,02
Культурный уровень											
0,89	0,85	0,87	0,88	0,89	0,88	0,81	0,78	0,79	0,83	0,82	0,82
		-0,04			-0,01			-0,03			-0,01
Среднеарифметический показатель											
0,82	**0,75**	**0,78**	**0,84**	**0,83**	**0,83**	**0,75**	**0,69**	**0,72**	**0,77**	**0,75**	**0,76**
		-0,07			**-0,01**			**-0,06**			**-0,02**

Сокращения в таблице:
«В» – воспитанник; «У» – учитель; «Ср.А.» – среднее значение «В» + «У»

Показатели второго года исследования свидетельствуют о положительной динамике воспитанности детей, как экспериментальной, так и контрольной групп, что отражает результативную работу педагогов двух коллективов центров помощи детям. Сравнительная характеристика данных позволяет сделать вывод о качественности изменения оценок в балловом выражении. Наблюдаемое снижение в начале года по ряду категорий может обосновываться периодом вхождения детей в режимность после летнего отдыха, который мог проходить не только в детских оздоровительных центрах, в которых продолжается система воспитательного процесса, но и в режиме летнего отдыха в семье, например,

родственников. В последнем случае дети имеют возможность более свободного режима, после которого требуется время для «переключения» на нормативность поведения не только в школе, но и в детском коллективе.

Несмотря на динамику развития, показатели, соответствующие «низкому уровню» воспитанности выявлены по критерию «долг и ответственность», что отражено в оценках детей и классных руководителей, как в экспериментальной, так и в контрольной группах. Стабильная «согласованность» оценок детей и классных руководителей наблюдается по критерию «отношение к общественному труду».

Критерий «честность и справедливость» обращает на себя внимание своей значимостью для подростков, которые обостренно реагируют на несправедливые замечания и болезненно переживают критику, что может вызывать недопонимание взрослых. Однако, второй год исследования показывает адекватное проявление детьми и восприятие педагогами честности и справедливости, которые своими оценками определяют эту категорию к «среднему уровню».

Наиболее высокий результат – «выше среднего» (от 0,9 баллов до 1), получен по критерию «бережливость», что отражает отношение детей к личному и государственному имуществу, в том числе и природным ресурсам, их сохранению.

Далее представлены сравнительные результаты по всем критериям сформированности эффективного педагогического коллектива в таблицах 23-30.

Таблица 23 – Результаты стартовой и итоговой диагностики по первому критерию воспитанности детей

Уровень сформированности	**Уровень воспитанности (в баллах)**													
	ДО						**ПОСЛЕ**						**Изменения за 2 года**	
	Начало года		**Конец года**		**Изменения**		Начало года		**Конец года**		**Изменения**			
	ЭГ	**КГ**	**ЭГ**	**КГ**	**ЭГ**	**КГ**	ЭГ	КГ	**ЭГ**	**КГ**	**ЭГ**	**КГ**	**ЭГ**	**КГ**

Низкий	**0,59**													
Средний		0,71	**0,77**	0,78	**+0,18**	+0,07	**0,78**	0,72	**0,83**	0,76	**+0,05**	+0,04	+0,24	+0,05
Высокий														

Таблица 24 – Результаты стартовой и итоговой диагностики по второму ценностно-смысловому критерию

Уровень сформированности	**Коэффициент ценностно-ориентационного единства** (в баллах)					
	ДО		**ПОСЛЕ**		**Изменения**	
	ЭГ	КГ	**ЭГ**	**КГ**	**ЭГ**	**КГ**
Низкий	-	-	-	-	-	-
Средний	42	41	**-**	**42**	**-42**	**+1**
Высокий	-	-	**81**	**-**	**+81**	**-**

Таблица 25 – Результаты констатирующей и контрольной диагностики по третьему рефлексивному критерию

Уровень сформированности	**Уровень развития рефлексивности** (количество человек в %)					
	ДО		**ПОСЛЕ**		**Изменения**	
	ЭГ	КГ	**ЭГ**	**КГ**	**ЭГ**	**КГ**
Низкий	32	30	**14**	**27**	**-18**	**-3**
Средний	40	43	**35**	**46**	**-5**	**+3**
Высокий	28	27	**41**	**27**	**+13**	**-**

Таблица 26 – Результаты стартовой и итоговой диагностики по четвертому профессионально-творческому критерию

Уровень сформированности	**1. Оценка творческого потенциала личности** (количество человек в %)						**2. Уровень готовности педагога к воспитательной работе** (количество человек в %)					
	ДО		**ПОСЛЕ**		**Изменения**		ДО		**ПОСЛЕ**		**Изменения**	
	ЭГ	КГ	**ЭГ**	**КГ**	**ЭГ**	**КГ**	ЭГ	КГ	**ЭГ**	**КГ**	**ЭГ**	**КГ**
Низкий	0	0	**0**	**0**	0	0	17	9	**0**	**9**	-17	0
Средний	83	91	**25**	**82**	-58	-9	66	64	**42**	**64**	-24	0
Высокий	17	9	**75**	**18**	+58	+9	17	27	**58**	**27**	+41	+10

Продолжение таблицы 26

Уровень сформированности	**3. Профессиональные достижения педагогов** (количество человек в %)					
	ДО		**ПОСЛЕ**		**ИЗМЕНЕНИЯ**	
	ЭГ	КГ	**ЭГ**	**КГ**	**ЭГ**	**КГ**
Низкий	-	-	-	-	0	0
Средний	64	53	-	**60**	-64	+7
Высокий	-	-	**98**	-	+98	0

Таблица 27 – Результаты констатирующей и контрольной диагностики по пятому интенциональному критерию

Уровень сформированности	**1. Оценка уровня общительности** (количество человек в %)						**2. Оценка коммуникативного контроля** (количество человек в %)					
	ДО		**ПОСЛЕ**		**Изменения**		ДО		**ПОСЛЕ**		**Изменения**	
	ЭГ	КГ	**ЭГ**	**КГ**	**ЭГ**	**КГ**	ЭГ	КГ	**ЭГ**	**КГ**	**ЭГ**	**КГ**
Низкий	33	18	**2**	**18**	-31	0	56	68	**19**	**54**	**-37**	**-14**
Средний	50	64	**51**	**64**	+1	0	40	27	**51**	**41**	**+11**	**+14**
Высокий	17	18	**47**	**18**	+30	0	4	5	**30**	**5**	**+26**	**0**

Таблица 28 – Результаты стартовой и итоговой диагностики по шестому социально-психологическому критерию

Уровень сформированности	**1.Психологический климат в коллективе** (количество человек в %)						**2. Оценка агрессивности в отношениях** (количество человек в %)					
	ДО		**ПОСЛЕ**		**Изменения**		ДО		**ПОСЛЕ**		**Изменения**	
	ЭГ	КГ	**ЭГ**	**КГ**	**ЭГ**	**КГ**	ЭГ	КГ	**ЭГ**	**КГ**	**ЭГ**	**КГ**
Низкий	35	33	**0**	**27**	-35	-6	35	33	**0**	**30**	**-33**	**-3**
Средний	65	67	**55**	**54**	-10	-13	65	67	**60**	**54**	**+2**	**-13**
Высокий	0	0	**44**	**19**	+44	+19	0	0	**40**	**16**	**+40**	**+16**

Таблица 29 – Результаты констатирующей и контрольной диагностики по седьмому командному критерию

Уровень сформированности	**1. Интегральная самооценка уровня развития группы как коллектива** (количество человек в %)						**2. Индекс групповой сплоченности** (количество человек в %)					
	ДО		**ПОСЛЕ**		**Изменения**		ДО		**ПОСЛЕ**		**Изменения**	
	ЭГ	КГ	**ЭГ**	**КГ**	**ЭГ**	**КГ**	ЭГ	КГ	**ЭГ**	**КГ**	**ЭГ**	**КГ**
Низкий	-	-	**-**	**-**	0	0	20	6	**0**	**11**	**-20**	**+5**
Средний	7,6	7,2	**-**	**8,2**	-7,6	+1	60	67	**55**	**62**	**-5**	**-5**
Высокий	-	-	**10,2**	**-**	+10,2	0	20	27	**44**	**27**	**+24**	**0**

Таблица 30 – Результаты стартовой и итоговой диагностики по восьмому управленческому критерию

Уровень сформированности	**1.Уровень поликоммуникативной эмпатии** (количество человек в %)						**2. Оценка стилей управления** (в баллах)					
	ДО		**ПОСЛЕ**		**Изменения**		ДО		**ПОСЛЕ**		**Изменения**	
	ЭГ	КГ	**ЭГ**	**КГ**	**ЭГ**	**КГ**	ЭГ	КГ	**ЭГ**	**КГ**	**ЭГ**	**КГ**
Низкий	33	29	**7**	**35**	-26	+6	-	-	**-**	**-**	**0**	**0**
Средний	70	68	**72**	**62**	+2	-6	7/6,6	5,5/5	**-**	**5,5/6**	**-7/6,6**	**+1**
Высокий	9	3	**21**	**3**	+12	0	-	-	**8/7,7**	**-**	**+8/7,7**	**0**

Продолжение таблицы 30

Уровень сформированности	**3. Оценка ориентации системы управления коллективом на общечеловеческие ценности** (в баллах)					
	ДО		**ПОСЛЕ**		**Изменения**	
	ЭГ	КГ	**ЭГ**	**КГ**	**ЭГ**	**КГ**
Низкий	14	15	**-**	**-**	**-14**	**-15**
Средний	-	-	**-**	**22**	**0**	**+22**
Высокий	-	-	**30**	**-**	**+30**	**0**

Сводные результаты изменений в сравнительном плане представлены в таблице 31.

Таблица 31 – Сводные результаты изменений в ЭГ и КГ

Критерии	**Показатели**	**Группы**	**Уровни сформированности** (в баллах)		
			низкий	средний	высокий
1. воспитанность детей	уровень воспитанности	ЭГ		+0,24	
		КГ		+0,05	
2. ценностно - смыловой	уровень ценностно-ориентационного единства	ЭГ	-	- 42	+ 81
		КГ	-	+1	-
3. рефлексивный	уровень развития рефлексивности	ЭГ	-18	- 5	+13
		КГ	-3	+3	-
4. профессионально -творческий	уровень творческого потенциала личности	ЭГ	-	-58	+58
		КГ	-	-9	+9
	уровень готовности педагога к воспитательной работе	ЭГ	-17	-24	+41
		КГ	-	-	+10
	уровень профессиональных достижений педагогов	ЭГ	-	-64	+98
		КГ	-	+7	-
5. интенциональный	уровень общительности	ЭГ	-31	+1	+30
		КГ	-	-	-
	уровень коммуникативного контроля	ЭГ	-37	+11	+26
		КГ	-14	+14	-
6 социально-психологический	психологический климат в коллективе	ЭГ	-35	-10	+44
		КГ	-6	-13	+19
	уровень агрессивности в отношениях	ЭГ	-33	+2	+40
		КГ	-3	-13	+16
7. командный	уровень развития группы как коллектива	ЭГ	-	-7,6	+10,2
		КГ	-	+1	-
	уровень группой сплоченности	ЭГ	-20	-5	+24
		КГ	+5	-5	-
8. управленческий	уровень поликоммуникативной эмпатии	ЭГ	-26	+2	+12
		КГ	+6	- 6	-
	оценка стилей управления	ЭГ	-	-7/6,6	+8/7,7
		КГ	-	+1	-
	оценка ориентации системы управления коллективом на общечеловеческие ценности	ЭГ	-14	-	+30
		КГ	-15	+22	-

Для оценки достоверности полученных входе констатирующего и контрольного этапов данных мы использовали χ^2 критерий Пирсона [247]. Для выбора критерия проверки гипотезы мы руководствовались шкалой, в которой измерены данные педагогического исследования. В оценке достоверности

использовалось информационное сопровождение в виде программ SPSS и «Педагогическая статистика». Поскольку количество критериев у нас довольно большое, а почти у каждого критерия несколько параметров, определение достоверности полученных данных не может быть представлено в полном объеме в связи с ограниченным объемом работы. Ограничимся несколькими примерами, которые позволяют получить представление о процессуальной и содержательной сторонах определения достоверности полученных данных.

Например, как видно из таблицы 25, после использования технологии формирования педагогического коллектива уровень рефлексивности повысился. Для оценки достоверности полученных результатов сформулируем гипотезу: *использование технологии формирования эффективного педагогического коллектива действительно повышает уровень рефлексивности.* Количественные данные ранжированы, следовательно, измерены в порядковой шкале. В ЭГ эмпирическое значение критерия χ^2 равно 9,3256, критическое – 5,991. Достоверность различий характеристик сравниваемых выборок составляет 95%. В КГ эмпирическое значение критерия χ^2 равно 0,259 при критическом – 5,991. Характеристики сравниваемых выборок совпадают на уровне значимости 0,05. Это значит, что гипотеза не подтвердилась: уровень рефлексивности в КГ до начала экспериментальной работы и после одинаков. Небольшое увеличение показателей не является статистически значимым, и говорить о формировании эффективного педагогического коллектива в данном случае нельзя.

Как видно из таблицы 27, после использования технологии формирования педагогического коллектива уровень интенциональности повысился. Для оценки достоверности полученных результатов сформулируем гипотезу: *использование технологии формирования эффективного педагогического коллектива действительно повышает уровень интенциональности.* Для проверки гипотезы снова будем использовать критерий χ^2. В ЭГ χ^2 = 6,1596, критическое – 5,991. Достоверность различий характеристик сравниваемых выборок составляет 95%. Следовательно, гипотеза подтверждена. В КГ χ^2 = 0 при критическом – 5,991. Характеристики сравниваемых выборок совпадают на уровне значимости 0,05.

Это значит, что гипотеза не подтвердилась: уровень интенциональности в КГ до начала экспериментальной работы и после одинаков. Небольшое увеличение показателей не является статистически значимым, и говорить о формировании эффективного педагогического коллектива в данном случае нельзя.

При оценке достоверности полученных данных по уровню поликоммуникативной эмпатии в ЭГ χ^2 = 21,1166 при критическом 5,991. Достоверность различий характеристик сравниваемых выборок в ЭГ составляет 95%.

В результате сравнения показателей диагностики на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы в контрольном и экспериментальном педагогических коллективах мы можем сделать следующие выводы:

1. Уровень воспитанности как показатель *критерия воспитанность детей* – является самым показательным в эффективности педагогического коллектива, и, одновременно самым труднодостижимым, т.к. воспитание – сложный, длительный и по существу непрерывный процесс социализации личности. Но именно выявление уровня воспитанности детей создает необходимый фундамент для целевых установок и планирования воспитательной работы всего педагогического коллектива.

Итоговые оценки в ЭГ (0,83) и КГ (0,76) относятся к «среднему уровню», и разница в баллах уровня воспитанности в группах составила всего 0,07. Если проследить динамику развития уровня воспитанности в ЭГ (0,59 – 0,77– 0,78 – 0,83) и КГ (0,71 – 0,78 – 0,72 – 0,76), то прирост в КГ составил – 0,05 балла, в ЭГ – 0,24. Этот цифровой мизер является достаточно значимым в совместном достижении детьми и воспитателями качественных положительных изменений в личности ребенка.

2. По *ценностно-смысловому критерию,* определяющему единство ценностно-смысловых ориентаций членов коллектива в опоре на идеи гуманистической педагогики, наиболее значительное увеличение наблюдается в высоком уровне сформированности ценностно-ориентационного единства в ЭГ

(+81) при отсутствии низкого уровня сформированности ценностно-ориентационного единства в обеих группах. При повторной диагностике значительный результат выявлен в ЭГ – полученное число 81 представляет собой коэффициент совпадения мнений членов коллектива и говорит о высоком уровне ценностно-смыслового единства коллектива, которое является важным показателем становления и сформированности профессионального мировоззрения педагогов, основой взаимодействия педагогического коллектива и воспитанников, обеспечивающей эффективность воспитательной деятельности. В КГ показатели остались без изменений.

3. По *рефлексивному критерию,* показывающему сформированность коллективной рефлексии в психолого-педагогическую проблематику и становление рефлексивно-аналитического опыта сотрудников, наиболее значительные изменения наблюдаются в ЭГ по высокому уровню сформированности рефлексивности (+13). Хотя значения критерия изменились не кардинально, однако важно отметить, что уровень развития рефлексии позволил выявить её направленность, выделяемую по «временному» принципу: ситуативную (актуальную), ретроспективную и перспективную рефлексии. Если на констатирующем этапе в ЭГ в большей степени выявлялась ситуативная и ретроспективная рефлексия, то итоговая диагностика вывила достаточный уровень перспективной рефлексии. В группе КК значимые изменения не выявлены, однако сформированный уровень рефлексивно-аналитического опыта сотрудников позволяет профессионально решать поставленные перед коллективом задачи.

4. В итоговой диагностике по *профессионально-творческому критерию*, определяющему готовность коллектива к профессионально-творческой деятельности, в ЭГ и КГ имеются положительные изменения, однако в ЭГ они значительны (+58, +41, +98), преобладает высокий уровень сформированности во всех трех параметрах. Достижение высокого уровня позволяет педагогическому коллективу ЭГ и педагогу, в частности, свободно ориентироваться в выборе технологий и методов воспитательной работы, учитывая особые условия

организации для детей-сирот, индивидуальные особенности воспитанников. Достигнутый ЭГ профессиональный уровень позволяет решать главную проблему – развитие личности ребенка-сироты, творчески подходить к организации воспитательной деятельности, критически относится к опыту коллег.

5. Итоговая диагностика *интенционального критерия,* т.е. сформированности интенционально-диалогической среды в коллективе в ЭГ показала положительные изменения количественных значений в уровнях (+30, +26). Выявленный уровень развития коммуникативных навыков сотрудников позволяет в значительной мере определять особенности «видения» человеком внутрикорпоративных законов и норм. В КГ изменения незначительны (+14). При этом параметр коммуникативного контроля в ЭГ достиг только среднего уровня, в КГ показатели остались ближе к низкому уровню.

6. Итоговая диагностика по *социально-психологическому критерию,* оценивающему сформированность благоприятного социально-психологического климата в коллективе, показала положительные изменения во всех группах, в первую очередь, на это повлияла стабильность коллективов, но количественные показатели (+44, +40) ЭГ значительно преобладают над показателями (+19, +16) КГ. При стартовой диагностике на констатирующем этапе выявлено, что коллективы двух организаций достаточно зрелые и способны выполнять производственные задания. В итоговой диагностике КГ сохранила свои позиции, ЭГ достигла высшей стадии в развитии группы.

7. По *командному критерию*, оценивающему уровень готовности сотрудников работать в единой команде и сплоченности коллектива, стоит отметить, что ЭГ (+10,2) достигла высокого уровня зрелости, работоспособности и надежности команды, показала высокий результат сплоченности группы (+24), уровень КГ по перечисленным параметрам остался средним.

8. При итоговой диагностике уровня сформированности поликоммуникативной эмпатии в КГ стоит отметить небольшое снижение уровней. Данный факт мы соотносим с наряженной деятельностью коллектива и эмоциональным выгоранием отдельных сотрудников. Напротив, в ЭГ, где

реализовывалась технология формирования эффективного коллектива, при той же напряженной деятельности не обнаружено эмоциональное выгорание у педагогов и достигнут рост показателей (-26, +2, +12).

9. Повторная оценка стилей управления показала, что руководитель ЭГ перешел на командное руководство (групповое управление или управление «лицом к лицу»), в котором максимум усилий направлены как на решение производственных вопросов, так и на решение проблем сотрудников. Такое руководство направлено на сплочение всех работников и вовлечение всех сотрудников в процесс принятия основных решений, направленных на достижение целей, стоящих перед организацией. Благодаря этому значительно повышается удовлетворенность подчиненных своей работой, а также достигается высокая эффективность деятельности всей организации. Стиль управления в КГ остался без изменений и определен нами как производственно-социальное управление. Руководитель, ориентирующийся на данный стиль управления, умеет сочетать решение как производственных задач, так и социальных проблем подчиненных, и он всегда идет на компромисс. Но данный стиль управления не предполагает обсуждение приятых решений руководителя, тем самым коллектив не включается в принятие решений и не несет ответственность за результат.

10. Определение уровней сформированности всех шестнадцати параметров: уровень моральной зрелости детей, уровень сформированности социально-полезных качеств воспитанников, уровень ценностно-ориентационного единства, уровень развития рефлексивности, уровень творческого потенциала личности педагога, уровень готовности педагога к воспитательной работе, уровень профессиональных достижений педагогов, уровень общительности, уровень сформированности коммуникативного контроля, психологический климат в коллективе, уровень агрессивности в отношениях, уровень развития группы как коллектива, индекс группой сплоченности, уровень поликоммуникативной эмпатии, установленный стиль управления, уровень ориентированности системы управления коллективом на общечеловеческие ценности позволили оценить уровень сформированности каждого критерия эффективности педагогического

коллектива. Таблицы 23 - 30 наглядно демонстрируют, на какой уровень сформированности каждого отдельного критерия перешли экспериментальная и контрольная группы. Очевидно, что большей части ЭГ удалось совершить уровневый переход из среднего, и даже с низкого уровня, на высокий. Уровневый прирост в ЭГ незначительно изменился лишь в одном случае – по второму критерию «коллективная рефлексия в психолого-педагогическую проблематику и становление рефлексивно-аналитического опыта сотрудников». Результаты КГ остаются неизменными и в своих значениях в основном соответствуют показателям среднего и низкого уровней (Таблица № 32. Сравнительная таблица показателей эффективности педагогических коллективов на констатирующем и контрольном этапах).

Таблица 32 – Сравнительная таблица показателей эффективности педагогических коллективов на констатирующем и контрольном этапах

№ п/п	Показатели (критерии)	параметры	ЭГ	КК	**ЭГ**	**КК**
			ДО		**ПОСЛЕ**	
1	Воспитанности детей	Уровень воспитанности	Н	С	**С**	**С**
2	Ценностно-смысловой	Уровень ценностно-ориентационного единства	С	С	**В**	**С**
3	Рефлексивный	Уровень развития рефлексивности сотрудников	С	С	**В**	**С**
4	Профессионально-творческий	Уровень творческого потенциала	С	С	**В**	**С**
		Уровень готовности педагога к воспитательной работе	С	С	**В**	**С**
		Уровень профессиональных достижений педагогов	С	С	**В**	**С**
5	Интенциональный	Уровень общительности	Н	Н	**В**	**С**
		Уровень коммуникативного контроля	Н	Н	**С**	**Н**
6	Социально-психологический	Уровень социально-психологического климата	С	С	**В**	**С**

		Уровень агрессивности в отношениях	С	С	**С**	**С**
7	Командный	Уровень группой сплоченности	С	С	**В**	**С**
		Уровень развития группы как коллектива	С	С	**В**	**С**
8	Управленческий	Уровень эмпатийности	С	С	**С**	**С**
		Оценка стилей управления	С	С	**В**	**С**
		Уровень развития основных показателей	С	С	**В**	**С**

Пояснения к таблице:
В – высокий уровень сформированности
С – средний уровень сформированности
Н– низкий уровень сформированности

Мы хотели бы подчеркнуть, что значения уровней сформированности параметров положительных изменений в группах не случайны, так как на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы между экспериментальной и контрольной группами различия не являлись существенными, однако на контрольном этапе выявлены статистически значимые различия.

Внешняя оценка эффективности деятельности двух коллективов основывается на показателях эффективности оказания государственных услуг (рейтинга) центрами помощи детям, оставшимся без попечения родителей Ростовской области за 2017 год (констатирующей этап) и 2018 год (итоговый этап), результаты приведены в таблице 33.

Таблица 33 – Результаты достижений показателей эффективности оказания государственных услуг (рейтинга) центрами помощи детям, оставшимся без попечения родителей Ростовской области

Наименование коллектива	Внешняя оценка эффективности за 2017 год (констатирующей этап)	Внешняя оценка эффективности за 2018 год (итоговый этап)
ЭГ	6 место из 26	1 место из 23
КГ	3 место из 26	2 место из 23

Из таблицы видно, что на констатирующем этапе коллективы ЭГ и КГ имели весомые результаты деятельности и высокие рейтинговые места, при этом КГ занимала 3 место, а ЭГ – 6 место. На итоговом этапе коллектив ЭГ достигнул высшего результата (1 место), опередив КГ (2 место).

В результате можно считать, что формирование эффективного педагогического коллектива явилось следствием экспериментальной деятельности, что доказывает состоятельность выдвинутой ранее гипотезы.

Таким образом, верификация технологии формирования эффективного педагогического коллектива на основе интенциональной консолидации показала динамику изменения показателей заявленных критериев. Формирующий этап экспериментальной деятельности обеспечил поэтапное внедрение технологии формирования эффективного педагогического коллектива. В результате сопоставления и анализа данных критериев и параметров интенциональной консолидации коллектива и повышению уровней, мы видим прямое влияние технологии формирования эффективного коллектива на становление эффективного педагогического коллектива и успешность профессиональной деятельности.

Таким образом, цель исследования достигнута, поставленные задачи решены, гипотеза доказана.

Выводы по второй главе

Во второй главе исследования приведено теоретическое обобщение концептуальных положений первой главы и представлен практический вариант решения проблемы становления эффективного педагогического коллектива на основе принципа интенциональной консолидации, который был проверен в ходе экспериментальной работы. Рассмотрев особенности и проанализировав результаты реализации технологии формирования эффективного педагогического коллектива в центре помощи детям, мы сделали следующие принципиальные для нашего исследования выводы.

1. В формировании эффективного педагогического коллектива нами выделены 4 этапа – адаптация (разнообразные ролевые ожидания членов коллектива), конфронтация (характеризуется направленностью на решение главного вопроса о дальнейшем существовании коллектива), сотрудничество (возникновение чувства «Мы»), становление (совместная энергия коллектива направляется на достижение поставленных целей и задач). Каждый этап характеризует определенный уровень изменений на пути к формированию эффективного педагогического коллектива. Технология формирования эффективного педагогического коллектива предполагает последовательное изменение взаимодействия педагогического коллектива центра помощи детям от формальной группы сотрудников, к сотрудничеству педагогов и специалистов на уровне межпредметных связей (предметное взаимодействие), затем к взаимодействию, направленному на формирование социально-педагогической компетентности воспитанников (функциональное взаимодействие), далее – к взаимодействию, сконцентрированному на создании условий для развития личности воспитанника, обладающей социальной позицией и социокультурными компетенциями (ценностно-смысловое взаимодействие), и завершает процесс формирования – интериоризация и актуализация.

2. При отборе критериев и параметров сформированности эффективного педагогического коллектива мы опирались на современные методы психолого-

педагогической диагностики, а также на социально-психологический анализ эффективной коллективной деятельности и на исследование путей решения социально-психологических проблем управления педагогическим коллективом. В результате анализа научных источников и опыта практической деятельности нами определено, что сформированность эффективного педагогического коллектива определяется следующими критериями: 1) критерий воспитанности детей (моральная зрелость детей и сформированность основных социально-полезных качеств); 2) ценностно-смысловой (единство ценностно-смысловых ориентаций членов коллектива в опоре на идеи гуманистической педагогики); 3) рефлексивный (коллективная рефлексия в психолого-педагогическую проблематику и становление рефлексивно-аналитического опыта сотрудников); 4) профессионально-творческий (готовность коллектива к профессионально-творческой деятельности); 5) интенциональный (сформированность интенционально-диалогической среды в коллективе); 6) социально-психологический (сформированность благоприятного социально-психологического климата в коллективе); 7) командный (готовность сотрудников работать в единой команде); 8) управленческий (ориентированность системы управления коллективом на общечеловеческие ценности). Для измерения предлагаемых критериев предложены соответствующие параметры, подобран диагностический материал и описаны уровни сформированности, описанные как низкий, средний и высокий.

3. Полученные теоретические результаты исследования процесса формирования эффективного педагогического коллектива на основе принципа интенциональной консолидации были проверены в ходе опытно-экспериментальной работы, включавшей констатирующий, формирующий и контрольный этапы, реализация которых осуществлялась в двух коллективах центров помощи детям. В результате проведения опытно-экспериментальной работы произошли изменения следующего характера: прирост уровня воспитанности детей в ЭГ больше, чем в КГ, на 0,19; по ценностно-смысловому критерию наблюдается увеличение на 81 позицию в высоком уровне

сформированности ценностно-ориентационного единства в ЭГ при отсутствии изменений в показателях КГ; по рефлексивному критерию наиболее значительные изменения наблюдаются в ЭГ по высокому уровню сформированности рефлексивности (+13) при отсутствии значимых изменений в КГ; в итоговой диагностике по профессионально-творческому критерию, определяющему готовность коллектива к профессионально-творческой деятельности, в ЭГ и КГ имеются положительные изменения, однако в ЭГ они значительны (+58, +41, +98), преобладает высокий уровень сформированности во всех трех параметрах; по интенциональному критерию изменения в ЭГ больше, чем в КГ, на 14 позиций; по социально-психологическому критерию количественные показатели ЭГ (+44, +40) значительно преобладают над показателями КГ (+19, +16); аналогичные результаты наблюдаются и по всем остальным критериям. Указанные изменения позволяют сделать вывод о значимости различий между КГ и ЭГ, что свидетельствует об эффективности опытно-экспериментальной работы. Данный результат подтверждается внешней оценкой эффективности деятельности двух педагогических коллективов центров помощи детям.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование становления эффективного педагогического коллектива на основе принципа интенциональной консолидации позволило сделать следующие выводы, к которым автор пришел в процессе реализации теоретического исследования и констатирующего, формирующего и контрольного этапов опытно-экспериментальной работы.

1. Анализ состояния проблемы формирования эффективного педагогического коллектива показал, что поиск путей решения указанной проблемы необходимо осуществлять с учетом современного этапа развития науки, социокультурной ситуации и последних достижений психолого-педагогических наук. Актуальность проблемы подтверждается ее спецификой в российском образовательном пространстве.

2. Система методологических подходов *(феноменологический, средовый, системный, субъектный, целостный, акмеологический*) к исследованию позволила рассмотреть становление эффективного педагогического коллектива как процесс взаимодействия совокупности личностей, объединенных общими намерениями и реализующих общие цели, в условиях специально формируемой в условиях центра помощи детям образовательной среды через деятельность, направленную на социализацию воспитанников и формирование и развитие их личности.

3. Выявление и обоснование особенностей педагогического коллектива центра помощи детям *(специфика деятельности; зависимость самоактуализации и самореализации воспитанников от социально-педагогической позиции коллектива взрослых; системная самоорганизация коллектива; полифункциональность педагогической профессии; самоуправляемость; высокая мера психологической и социальной ответственности; ненормированность рабочего времени; наличие превалирующего гендерного признака; проецирование психологического микроклимата, межличностных отношений, стиля управления и деятельности педагогического коллектива на детский коллектив*

воспитанников) вносят вклад в развитие общей теории коллектива и путей его становления.

4. В соответствии с выделенными и обоснованными четырьмя этапами становления эффективного педагогического коллектива *(ознакомление с поставленной задачей, понимание и принятие личных мотивов; взаимообмен информацией и рефлексия; выработка и согласование единых ценностных, целевых, содержательных и технологических компонентов; интериоризация*) предложена технология формирования эффективного педагогического коллектива, структурная модель которой представляет собой совокупность теоретико-методологического (подходы и концепции, цели, принципы, миссия, условия формирования), процессуально-содержательного (формы, методы, приемы, содержание, алгоритмы процессуальной части, средства) и диагностического (методики и материалы диагностики, критерии и параметры эффективности) блоков. Разработанная модель расширяет представления о моделировании в педагогике и способствует воспроизводимости представленного опыта формирования эффективного педагогического коллектива.

5. Обосновано, что в условиях центра помощи детям формируется *специальная личностно ориентированная среда*, реализующая образовательные функции, включающие обучение и воспитание, и имеющая пятикомпонентную структуру (*модель личности воспитанника как целевой ориентир, модель содержания обучения и воспитания, модель технологического обеспечения образовательного процесса, модель педагогического коллектива, модель коллектива воспитанников*). Описание возможностей формирования специальной образовательной среды, способствующей формированию эффективного педагогического коллектива, расширяет представления об образовательной среде в педагогике и показывает пути ее создания и практического функционирования.

6. В соответствии с методологической основой и теоретическими положениями, представленными в исследовании предложена *структурная модель* технологии формирования эффективного педагогического коллектива центра помощи детям, отражающая сущность и содержание технологии, включающая

теоретико-методологический, процессуально-содержательный и *диагностический блоки*. Данная модель расширяет представления о моделях в педагогической науке и предоставляет возможность воспроизведения представленного опыта формирования эффективного педагогического коллектива в любом образовательном учреждении с учетом его специфики.

7. Сформулированы и обоснованы оптимальные *условия* становления эффективного педагогического коллектива (*научно-методическое обеспечение деятельности; принятие администрацией центра помощи детям задачи становления интенциональной консолидации коллектива в качестве приоритетной цели; рассмотрение профессиональных компетенций сотрудников (социально-педагогической, профессионально-коммуникативной, рефлексивной, проектной, андрагогической и других) как метапредметного компонента содержания, усвоение которого происходит в ходе организации коллективных форм педагогической деятельности; ориентация на создание специальной социокультурной среды, обеспечивающей возможность творческой самореализации педагогов в их профессиональной деятельности и воспитанников в личностном росте; достижение ценностно-ориентационной общности коллектива в логике культивирования значимости личного вклада в процесс подготовки воспитанников к самостоятельной жизни и социализации в обществе; научно-методическое обеспечение деятельности; разработка и практическая реализация семинаров по проблемам сплочения, методических и тренинговых занятий для сотрудников центра помощи детям; определение оптимальных форм и методов для согласования групповых и индивидуальных, проектных, творческо-поисковых объединений и мастерских воспитателей и педагогов)* и *принципы (интенциональной консолидации, деятельностной основы, сотрудничества, самоопределения, системности, рефлексивности, ценностного управления),* на которых базируется технология формирования эффективного коллектива центра помощи детям. Доказано, что системообразующим принципом является *принцип интенциональной консолидации*. Выявленные условия и принципы позволяют установить необходимые меры для формирования

эффективного педагогического коллектива в любой образовательной организации.

8. Процессуальная часть технологии формирования эффективного педагогического коллектива разработана в соответствии с научно обоснованными целевыми установками четырех этапов *(знакомство с поставленной задачей, понимание и принятие личных мотивов; взаимообмен информацией и рефлексия; выработка единых ценностных, целевых, содержательных и технологических компонентов, интериоризация)* и представлена структурной схемой основных соответствующих указанным целям этапов работы (*адаптация, конфронтация, сотрудничество, становление*). Показано, что каждому этапу соответствуют определенные мероприятия. Разработанная процессуальная часть технологии формирования эффективного педагогического коллектива расширяет представления о технологиях в педагогике и предоставляет возможность воспроизведения данного опыта в условиях любого педагогического коллектива.

9. Определен критериально-диагностический инструментарий формирования эффективного педагогического коллектива: 1) критерий воспитанности детей (моральная зрелость детей и сформированность основных социально-полезных качеств); 2) ценностно-смысловой (единство ценностно-смысловых ориентаций членов коллектива в опоре на идеи гуманистической педагогики); 3) рефлексивный (коллективная рефлексия в психолого-педагогическую проблематику и становление рефлексивно-аналитического опыта сотрудников); 4) профессионально-творческий (готовность коллектива к профессионально-творческой деятельности); 5) интенциональный (сформированность интенционально-диалогической среды в коллективе); 6) социально-психологический (сформированность благоприятного социально-психологического климата в коллективе); 7) командный (готовность сотрудников работать в единой команде); 8) управленческий (ориентированность системы управления коллективом на общечеловеческие ценности).

10. Проанализированы результаты опытно-экспериментальной работы, которые убедительно свидетельствуют о результативности технологии

формирования эффективного педагогического коллектива, модель которой была апробирована. В экспериментальной группе отмечаются существенные положительные изменения. Прирост уровеня воспитанности в ЭГ на 0,19 выше, чем в КГ, что является достаточно значимым в совместном достижении детьми и воспитателями качественных положительных изменений в личности ребенка. Прирост в ЭГ наблюдался также по *ценностно-смысловому* (+81)*, рефлексивному* (+13)*, профессионально-творческому* (+58, +41, +98)*, интенциональному* (+30, +26)*, социально-психологическому* (+44, +40*), командному* (+10,2) *критериям,* при том, что в КГ прирост был меньше или вообще отсутствовал. Приведенные данные позволяют сделать вывод о результативности технологии формирования эффективного педагогического коллектива.

Проведенная работа и сделанные выводы позволяют считать обоснованную и разработанную модель технологии формирования эффективного педагогического коллектива и принципы ее реализации применимыми для решения широкого спектра образовательных и профессиональных задач в контексте повышения эффективности функционирования педагогического коллектива, ориентированного на социализацию и развитие личности воспитанников.

Таким образом, цель исследования достигнута. Поставленные задачи решены. Вместе с тем, исследование не претендует на исчерпывающее и окончательное решение заявленной проблемы и имеет потенциал к дальнейшей разработке.

Перспективы дальнейшего исследования предполагают разработку новых форм работы с педагогическим коллективом центра помощи детям в плане повышения его эффективности. Интерес представляет исследование путей совершенствования технологий управления коллективом центра помощи детям и способов развития и совершенствования компетентностной сферы членов педагогического коллектива.

Список литературы

1. Абакумова, И. В., Елагина, М. Ю., Проненко, Е. А., Никонова, Д. Ю. Смысловые аспекты управления командным взаимодействием / Молодой исследователь Дона. – 2019.– № 4 (19). – С. 121-126.
2. Абакумова, И. В., Ермаков, П. Н., Фоменко, В. Т. Новодидактика. Книга 1. Методология и технологии обучения: в поисках развивающего ресурса. – М.: КРЕДО, 2013. – 162 с.
3. Абакумова, И.В., Годунов, М.В., Пеньков, Д.В. Смыслообразующие стратегии: потенциал современных исследований. Учебное пособие. – М.: Кредо, 2019. – 44 с.
4. Абакумова, И.В., Рядинская, Е.Н. Ценностно-смысловые установки как фактор социальной интеграции личности в условиях вооруженного конфликта // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2017. – Т.27. – № 1. – С.52-58.
5. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991.– 299 с.
6. Авраменко, Н.С. Проблема воспитания социальных сирот в условиях детского дома//Научная педагогическая дискуссия: интеграция теории и практики: материалы международной заочной научно-практической конференции 23 мая 2017г. / отв.ред. Е.А. Кудрявцева. – Борисоглебск, ООО «Кристина и К», 2017. – С. 13-15.
7. Агапов, И.Г., Агапова, С.А. Педагогическое проектирование профессионального развития учителя / под ред. А. Л. Семенова, Н. А. Шарай – М: МИОО, 2012. – 110 с.
8. Адамьянц, Т.З. В поисках эмоционального и смыслового контекста (по материалам инновационных семинаров, посвященных отработке коммуникативных навыков) // Мир психологии. – 2002. – № 4 (32). – С. 178-186.

9. Адамьянц, Т.З. Дети в современной социокультурной среде / Т. З. Адамьянц // Россия реформирующаяся. – 2009. – № 8. – С. 404-417.
10. Адамьянц, Т.З. Коммуникативные механизмы понимания: знак, значение, смысл. Интенция как смысловая доминанта коммуникативного акта (От знака и значения – к смыслу) // Мир психологии. – 2008.– № 2.– С. 71-80.
11. Адамьянц, Т.З. Коммуникативные навыки как характеристика и условие оптимизации взаимодействия человека // Мир психологии. – 2008.– № 1. – С. 130-139.
12. Адамьянц, Т.З. Социальные коммуникации: учебник для вузов / Т.З. Адамьянц. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Изд. Юрайт, 2021. – 200 с.
13. Адамьянц, Т.З. Социальные коммуникации: учебное пособие для вузов / Т.З. Адамьянц. – М.: Дрофа, 2009. – 204 с.
14. Адамьянц, Т.З. Социальные смыслы глобальных процессов и перемен: механизмы и катализаторы: монография [Электронный ресурс] / Т.З. Адамьянц. – М.: Институт социологии РАН, 2017. – 69 с. – Режим доступа: http://www.isras.ru/publ.html?id=5020.
15. Адольф, В.А., Филькина, С.В. Организационно-педагогическое сопровождение деятельности воспитателей в учреждениях для детей-сирот // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева, 2016. – № 2 (36). – С. 33-39.
16. Акопов, Г.В. Психология сознания: Вопросы методологии, теории и прикладных исследований. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – 272 с.
17. Акопов, Г.В. Социальная психология образования. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2000. – 296 с.
18. Акопов, Г.В., Долгова, В.И. Управленческое сознание и готовность личности к инновационной деятельности // Известия Самарского научного центра РАН. – 2015. – № 1-2. – С. 376-370.

19. Александров, Е.П. Интенциональный диалог как фактор адаптации первокурсников к образовательной среде вуза и профессии. – Таганрог: Изд-во НОУ ВПО ТИУиЭ, 2009. – 260 с.
20. Александров, Е.П., Гриценко, В.П. Интенциональный диалог как технология социальной адаптации: философско-методологический аспект // Культурная жизнь Юга России. – 2019.– № 1 (72).– С. 58-67.
21. Алипханова, Ф. Н., Бекова, М. Р. Психолого-педагогические технологии формирования рефлексивной позиции у будущего педагога-психолога // Kant. – 2018. – №4 (29). – С. 6-9.
22. Алиханова, Р.А., Караханова, Г.А. Экологическое образование в формировании нравственной культуры личности // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. – 2017. – № 3. – С. 41-45.
23. Амамабаева, Н.С., Банетова, М.В., Сорокопуд, Ю.В. Подготовка бакалавров социально-культурной сферы в отечественной образовательной практике // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-1. – С. 28-30.
24. Ананьев, Б.Г. Психология педагогической оценки // Избр. психол. труды. В 2 т. – М., 1980б. – Т. 2. – С. 128-267.
25. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2010. – 288 с.
26. Андреева, Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений/ Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2012. – 363 с.
27. Антопольская, Т.А., Домырева, Е.А., Байбакова, О.Ю., Журавлева, С.С. Теоретические предпосылки проблемы социально-коммуникативного развития детей в современной социокультурной среде [Электронный ресурс] // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2017. – № 3 (43). – С. 185-190. – Режим доступа: http://www.scientific-notes.ru.
28. Арсалиев, Ш. М-Х., Петрова, Т. Н. Актуализация системы формирования личности как носителя этнокультуры в условиях современного

образовательного пространства // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2018. – №3 (99). – С. 134-141.

29. Арсалиев, Ш. М-Х. Воспитание нравственности как теоретическая проблема // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2015. – № 3. – С. 8-15.
30. Арсалиев, Ш. М-Х. Развитие теории и практики в организации эффективного управления общеобразовательной школы // В сборнике: 6 ежегодная итоговая конференция профессорско-преподавательского состава Чеченского государственного университета. – 2017. – С. 120-129.
31. Арсалиев, Ш. М-Х. Этнопедагогическая теория как основа формирования личности в информационном обществе // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2017. – № 2 (94). – С. 48-61.
32. Арсалиев, Ш. М-Х. Этнопедагогические основы воспитания нравственности в поликультурном образовательном пространстве: Монография. – М.: Гелиос АРВ, 2015. – 304 с. – С.54.
33. Арсалиев, Ш. М-Х., Писаренко, В.И. Моделирование этнопедагогических технологий в контексте современной научной картины мира // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2015. – №1 (85). – С. 79-84.
34. Арчакова, Т.О. Путешествие к новой семье [Электронный ресурс] // Электронный сборник статей портала психологических изданий PsyJournals.ru. – 2009. – Т.1. – № 2009-1. – Режим доступа: https://psyjournals.ru/pj/2009_1/22479.shtml.
35. Асадуллин, Р.М. Человек в зеркале образования / Р.М. Асадуллин. – Уфа. Вагант, 2016. – 320 с.
36. Аслаханов, С.-А.М. Педагогическая технология формирования навыков здоровьесберегающего поведения // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2016. – № 3 (133). – С. 30-34.

37. Асмолов А. Г., Гусельцева М. С. Психология как ремесло социальных изменений: технологии гуманизации и дегуманизации в обществе // Мир психологии. – 2016. – № 4. – С. 14-28.
38. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развитие человека. М.: Смысл, 2007. – 528 с.
39. Аттестация руководителей и работников воспитательной сферы общеобразовательных учреждений : метод. рекомендации и материалы / [авт.-сост. Т.Т. Соколова]. – М. : АРКТИ, 2005. – 61 с.
40. Базаева, Ф.У. Становление способности будущего учителя к самореализации в ходе его профессиональной подготовки//Среднее профессиональное образование. – 2017. – № 8. – С. 20-23.
41. Байер, Е.А. Формирование жизнестойкости детей-сирот в процессе спортивно-физического воспитания в условиях детского дома: учебно-методическое пособие. – Ростов н/Д: Альтаир, 2011. – 364 с.
42. Байер, Е.А., Аваков, С.И. Педагогическое наставничество для детей-сирот // Развитие личности. – 2017. – № 2. – С. 211-219.
43. Байер, Е.А., Залужная, М.В., Заярная, М.В. Педагогическая технология формирования готовности к ответственному родительству на базе учреждений государственной поддержки детства // Развитие личности. – 2018. – № 1. – С. 105-115.
44. Барбашова, Л.И. Развитие ценностных ориентаций учителя как условие совершенствования его профессиональной компетентности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Барбашова Людмила Ивановна. – Санкт-Петербург, 2009. – 177 с.
45. Басюк, В.С. Моделирование деятельности учреждений государственной поддержки детства по укреплению института семьи на основе интегративных форм работы: Методическое пособие / В.С. Басюк, Е.А. Байер, М.В. Залужная. – Азов.: АзовПринт, 2017. – 84 с.

46. Басюк, В.С. Психологическое сопровождение детей, оставшихся без попечения родителей: автореф. дис. …д-ра психол. наук: 19.00.13 / Басюк Виктор Стефанович. – М., 2016. – 41 с.
47. Басюк, В.С. Психологическое сопровождение развития и социальная помощь детям, оставшимся без попечения родителей // Педагогика. – 2017. – № 8. – С. 62-72.
48. Бахтин, М.М. Вопросы литературы и эстетики. – М.: Художественная литература, 1975. – 502 с.
49. Бегидова, С.Н., Хазова, С. А., Морозова, И.В., Ахтаов, Р.А. Пути модернизации воспитательной системы детского дома // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2016. – №2 (178). – С. 15-25.
50. Бездухов, В.П., Носков, И.А. О многоуровневом характере педагогической рефлексии // Известия Самарского научного центра РАН. – 2015. – №1-3. – С. 552-556.
51. Бездухов, В.П., Кулешова, Е.В. Аксиологические основания ориентации будущего учителя на реализацию идей гуманизации образования // Известия Самарского научного центра РАН. – 2015. – №1-4. – С. 802-806.
52. Белухина, Н.Н., Белоногова, Л.Н., Шубович, М.М., Петрищев И.О., Управление совершенствованием корпоративной культуры образовательной организации как фактора гуманизации воспитательного процесса// Вестник Мининского университета. – 2017. – № 3(20). – С. 1-10.
53. Бернс, Р. Развитие Я–концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
54. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
55. Библер, В.С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1990. – 413с.

56. Библер, В.С. М.М. Бахтин, или Поэтика культуры / В.С. Библер. – М.: Прогресс, 1991. – 176 с.
57. Бим-Бад, Б.М. Педагогическая антропология: учебное пособие. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 576 с.
58. Бойко, В.В., Ковалев, А.Т., Панферов, В.И. Социально-психологический климат коллектива и личность. – Москва, 1983. – 207 с.
59. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2000. – 352 с.
60. Бондаревская, Е.В., Кульневич, С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. пособие для студ. средн. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК. – Ростов-н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
61. Бондаренко, Г.И., Яковец, Г.В. Социально-экономические аспекты педагогической деятельности при формировании человеческого капитала // Общество: социология, психология, педагогика. – 2017. – №9. – С. 39-44.
62. Бондаренко, Н.А. Интенциональность социального поведения как философская проблема: автореф. дис. …канд. филос. наук: 09.00.11 / Бондаренко Надежда Алексеевна. – Москва, 2010. – 24 с.
63. Бордовская, Н.В. Педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н. Бордовская, А. Реан. – Москва [и др.] : Питер, 2015. – 299 с.
64. Боулби, Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей / Джон Боулби; [пер. с англ. В. В. Старовойтова]. – 2-е изд. – Москва : Акад. Проект, 2006. – 238 с.
65. Быков, С.В. Взаимосвязь ценностно-ориентационного единства и уровня развития группы в образовательной организации // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». – 2015. – № 2(18). – С. 10-22.

66. Вартанова, И.И. Система ценностей, мотивация и самоотношение: гендерная специфика старшеклассников // Национальный психологический журнал. – 2016. – №4 (24). – С. 115-120.
67. Васильев, А.А. Профессиональное становление воспитателя детского дома семейного типа: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Васильев Анатолий Анатольевич. – М., 2008. – 20 с.
68. Василькова, Т.А. Основы андрагогики: учебное пособие / Т.А. Василькова. – М.: КНОРУС, 2009 – 256 с.
69. Вентцель, К.Н. Свободное воспитание: сб. избр. трудов. – М., 1993. – 204 с.
70. Ветров, Ю.П., Турсунбаев, С.У. О готовности педагогов к участию в коллективных проектах по развитию одаренности у детей и подростков // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2019. – № 2. – С. 43-48.
71. Возрастные стандарты социализации детей-сирот. – М.: Исполнительная дирекция по президентской программе «Дети России», 1999. – 54 с.
72. Вольвач, Л.Н. Развитие педагогического коллектива общеобразовательной школы в процессе реализации идей педагогики индивидуальности: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Вольвач Людмила Николаевна. – Калининград, 2009. – 255 с.
73. Воронцова, М.В. Интенциональный диалог в процессе подготовки специалистов в сфере социальной работы: монография / научный ред. Александров Е.П. – Таганрог, 2011. – 304 с.
74. Воронцова, М.В., Макаров, В.Е., Уфимцева, Н.В., Чекаленко, Е.С. Адаптация и социализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в условиях малокоплектного детского дома: монография. – Таганрог: Изд-ль С.А. Ступин, 2016. – 192 с. (С. 86-138).
75. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования. – М., 1998. – 519 с.

76. Вялых, В.В., Самоделкина, Т.К., Паина, Л.И., Щеглова, М.И. Формирование философских представлений о феномене интенциональности // Таврический научный обозреватель. – 2016. – №6 (11). – С. 69-72.
77. Гарванова, М. З., Гарванов, И. Г. Исследование ценностей в современной психологии // Современная психология: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). – Казань: Бук, 2014. – С. 5-20.
78. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и составитель П.В. Алексеев.– М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
79. Гибадуллин, Н.В. Формирование семейных ценностей у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях замещающей семьи: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Гибадуллин Наиль Вазыйхович. – Омск, 2015. – 24 с.
80. Глузман, А.В. Формирование профессиональной готовности будущего учителя музыки к самостоятельному изучению инструментальных произведений // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 55-2. – С. 123-130.
81. Глузман, Н.А. Педагогические технологии развития социальной зрелости будущих учителей // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-2. – С. 93-98.
82. Глузман, Ю.В. Формирование инклюзивной компетентности обучающихся в рамках реализации магистерской программы «Психология и педагогика инклюзивного образования» // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2018. – № 2 (42).– С. 52-57.
83. Голобородько, А.Ю., Скуднова, Т.Д. Профессиональная этика педагога. Инновационный курс для профессионально-личностного саморазвития. Учебное пособие/ Ростов-на-Дону, 2020. – 298 с.
84. Горбунова, Н.В. Непрерывность процесса личностно-профессионального становления педагога // Дополнительное профессиональное образование в

условиях модернизации. Сборник статей девятой международной научно-практической интернет-конференции. – 2017. – С. 104-110.

85. Грибков, Г.Н. Социально-педагогические условия воспитания детей-сирот в малочисленном детском доме: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Грибков Дмитрий Николаевич. – Кострома, 2009. – 23 с.
86. Григорьева, А.А. Интенциональные основания психологического воздействия в дискурсе: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.01 / Григорьева Арина Андреевна. – М., 2012. – 24 с.
87. Гулина, Л.Д. Детский дом как институт социализации осиротевших детей: автореф. дис. канд. социол. наук: 22.00.04 / Гулина Лиана Димовна. – Уфа, 2011. – 23 с.
88. Гусинский, Э.Н., Турчанинова, Ю.И. Введение в философию образования. – М.: Логос, 2003. – 248 с.
89. Дридзе, Т.М. Две новые парадигмы для социального познания и социальной практики // Социальная коммуникация и социальное управление в экоантропоцентрической и семиосоциопсихологической парадигмах: В 2 кн. / РАН. Ин-т социологии. Центр соц. упр., коммуникации и соц.-проектных технологий; отв. ред. Т.М. Дридзе. – М.: Изд-во Ин-та социологии РАН, 2000. – Кн. 1. – С. 5-42.
90. Дружинина, А.А. Формирование инновационной компетентности будущего специалиста социальной сферы // Вестник ТГУ. – 2017. – №6 (170). – С. 54-60.
91. Дудко, В.В., Чернявская, В.С. Педагогическая интенциональность в профессиональной деятельности учителя // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – №13. – С. 58-62.
92. Еремина, Ю.С. Подготовка будущих социальных педагогов к формированию у детей-сирот устойчивости к асоциальному поведению: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Еремина Юлия Сергеевна. – Владикавказ, 2016. – 22 с.

93. Ермаков, П.Н. Преодоление ценностно-смысловых барьеров как педагогическая проблема. – Ростов н/Д, 2012. – 136 с.
94. Ефименко, В.Н., Рачковская, Н.А. Формы и методы подготовки будущих социальных педагогов к сопровождению неблагополучной семьи // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – №5. – С. 68-74.
95. Ефимова, М.В. Профилактика дезадаптивного поведения детей, оставшихся без попечения родителей: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Ефимова Марина Васильевна.– Москва, 2016. – 24 с.
96. Жуков, В.И. Опыт и проблемы жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечительства, в современных условиях / В.И. Жуков. – М., 2009. – 452 с.
97. Закирова, А.Ф. Методологический аппарат научного исследования в аспекте концептуализации педагогического знания // Образование и наука. – 2015. – №10 (129). – С. 4- 19.
98. Залужная, М.В. Готовность педагога (андрагога) к реализации эффективного процесса подготовки и сопровождения отцов из замещающих семей / М.В. Залужная, О.Ю. Латышев // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 12 (1). – С. 135-140.
99. Зарубина, А.И. Формирование сплоченности педагогического коллектива в образовательно-развивающей среде: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Зарубина Александра Ивановна. – Вологда, 2004. – 18 с.
100. Захарова, О.О. Формирование межкультурных ценностных ориентаций у подростков во внеурочной деятельности: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Захарова Ольга Олеговна. – Челябинск, 2016. – 24 с.
101. Здравомыслов, А.Г. Потребности, интересы, ценности: учебное пособие. – М.: Политиздат, 2010. – 222 с.
102. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования// Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – № 2. – С. 7-14.
103. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997. – 480 с.

104. Зоголь, С.Г. Формирование персональной компетентности будущего учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук:13.00.01 / Зозоль Светлана Геннадьевна.– Самара, 2013. – 26 с.
105. Золотарев, В.В. Тест «Управленческая решетка Блейка и Мутон» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ct-v.ru/category/upravlencheskaya-reshetka-bleika-i-mutona.
106. Золотовская, Л.А., Ивановский, В.С., Рихель, С.Г. Психология управления: аутогенный менеджмент: монография. – Балашиха, ВТУ, 2010. – 97 с.
107. Иванова, Т.Ф. Комплексное педагогическое обеспечение подготовки будущих учителей к личностно-ориентированному обучению. – Ростов н/Д: Изд–во РГПУ, 2004. – 152 с.
108. Искрин, Н.С. Педагогическое пространство социального сиротства // Вестник евразийской науки. – 2014. – №6 (25). – С. 1-18.
109. Искрин, Н.С. Управление развитием воспитательной системы образовательного интернатного учреждения: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Искрин Никита Сергеевич. – Казань, 2004. – 24 с.
110. Искрин, Н.С., Чичканова, Т.А. Менеджмент в образовании: системный подход // Образование и наука. – 2015.– №1(120). – С.7-21.
111. Кабанов, В.Л. О подготовке педагогов в области семейного воспитания, в том числе для замещающих родителей // Наука и школа. – 2018. – № 5. – С. 208-213.
112. Кабардиева, Ф.А. Педагогические условия социализации детей-сирот в условиях школы-интерната: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Кабардиева Фарида Алимовна. – Махачкала, 2012. – 22 с.
113. Калабалина, Г. К. Педагогические размышления: сб. – Изд. 2-е, испр. и доп. / Г. К. Калабалина; сост. и ред. Л. В. Мардахаев. – М.: Группа МДВ, 2018. – 312 с.

114. Капустин, Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы: учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Н. П. Капустин. – М.: Academia, 1999.– 214 с.
115. Караковский, В. А. Стать человеком // Воспитательная работа в школе. – 2015. – № 2. – С. 10-46.
116. Караковский, В.А. У воспитания долгое и «богатое» будущее // Воспитательная работа в школе. – 2015. – № 2. – С. 5–10.
117. Карелин, А.А. Большая энциклопедия психологических тестов.– М.: Эксмо, 2007. – 414 с.
118. Карпов, А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов; Рос. акад. наук, Ин-т психологии. – Москва : Изд-во Ин-т психологии РАН, 2004. – 421 с.
119. Католиков, А.А. Моя семья: записки директора сыктывкарской школы-интерната №1 для детей-сирот. – М.: Педагогика, 1990. – 240с.
120. Кирдянкина, С.В. Инновационное проектирование образовательных систем // Педагогический ИМИДЖ. – 2016. – №3 (32). – С. 46-55.
121. Кирдянкина, С.В. Научно-методическое сопровождение профессионального роста учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Кирдянкина Светлана Владимировна. – Хабаровск, 2011. – 28 с.
122. Кириченко, Е.Б., Важнова, О.Г. Профессиональная позиция педагога во взаимодействии с детьми-сиротами // Ярославский педагогический вестник. – 2015.– № 1. – С 16-21.
123. Кирьякова, А.В. Аксиология образования. Ориентация личности в мире ценностей: монография /А.В. Кирьякова. – М.: Дом педагогики, 2009. – 318 с.
124. Кирьякова, А.В., Сулейманова, А.К. Авторские модели воспитания зарубежной и российской теории и практики образования как аксиологический ориентир построения концепции авторской школы// Вестник ОГУ. – 2020. – № 2 (225). – С. 38-46.

125. Кирьякова, А.В., Мороз, В.В. Взаимосвязь ценностных ориентаций и креативности как аксиологический ресурс модернизации университетского образования // Вестник ЧГПУ. – 2015. – №1. – С. 57-68.
126. Кисляков, П.А., Феофанов, В.Н., Шмелева, Е.А., Силаева, О.А. Социально-психологическая безопасность подростков с интеллектуальными нарушениями в образовательных организациях различных типов // Современные исследования социальных проблем. – 2017. – №8. – С. 85-98.
127. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.А.Климов. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 304 с.
128. Князева, Т.Н., Масалимова, А.Р., Батюта, М.Б. Особенности ценностных и смысложизненных ориентаций студентов – будущих педагогов // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 2. – С. 31-42.
129. Коновалова, А.М. Психологическое содержание уважения к родителям в подростковом возрасте: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.13/ Коновалова Александра Михайловна. – М., 2017. – 34 с.
130. Корчак, Я. Как любить ребенка : Кн. о воспитании : [Сборник : Пер. с польского] / Януш Корчак; [Послесл. С. Соловейчика; Авт. примеч. Е. С. Рубенчик]. – М. : Политиздат, 1990. – 492 с.
131. Корягина, Т.О. К философской концепции диалога (от М. Бубера к В.С. Библеру) // Вестник Бурятского государственного университета. Философия. – 2019. – №1. – С.45-53.
132. Кочаргина, О.А., Кирюшина, О.Н. Проблемы готовности родителей школьников к повышению своей педагогической культуры// Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 4 (71). – С. 138-141.
133. Кочаргина, О.А., Кирюшина, О.Н. Системно-комплексный подход к организации повышения педагогической культуры родителей //Kant. – 2019. – № 3 (32). – С. 53-57.

134. Кочаргина, О.А., Семенова, А.А. Совместное чтение детей и взрослых как фактор объединения семьи // Педагогическое образование: традиции и инновации. – 2020. – № 1. – С. 147-153.
135. Кочетова, А.А. Модульное проектирование культурно-образовательной среды как совместная инновационная деятельность субъектов образования: монография / Под ред. З. И. Васильевой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. – 257 с.
136. Кривцова, С.В. Вызовы неопределенности и становление внутренней прочности личности в процессе онтогенеза (экзистенциально–аналитический подход) [Электронный ресурс] / С.В. Кривцова // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8 (40). – 8 с. – Режим доступа: http://psystudy.ru.
137. Кукушин, В.С. Теория и методика воспитательной работы: учебное пособие для студентов педагогических специальностей вузов/ В.С. Кукушин. – 3-е изд., перераб. и доп.– Ростов-на-Дону: Феникс: МарТ, 2010. – 348 с.
138. Кульневич, С.В. Педагогика личности от концепций до технологий. – Ростов-н/Д: Творческий центр «Учитель», 2001. – 160 с.
139. Культура труда руководителя социальной службы: учебник для вузов [Электронный ресурс]/ М.В. Воронцова, В.Е. Макаров, Ю.С. Моздокова, Я.В. Шимановская. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 287 с. – Режим доступа: https://urait.ru/bcode/466458 .
140. Курейчик, В.М., Писаренко, В.И. Синергетические принципы в моделировании педагогических систем // Открытое образование. – 2013. – № 6 (101). – С. 16-23.
141. Курцева, Е.Г. Самооценка педагогического коллектива как условие развития образовательного учреждения: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Курцева Елена Геннадьевна. – Санкт-Петербург, 2009. – 23 с.
142. Кушнарева, Н.Н. Диагностика уровня воспитанности учащихся. – Ростова-на-Дону: ГинГо, 2000 – 23 с.
143. Лаврентьева, З.И. Приемная семья как социально-педагогический феномен: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – 218 с.

144. Лазарев, В.С. Исследование педагогического коллектива как субъекта инновационной деятельности / В. С. Лазарев, И. А. Елисеева // Вопросы психологии. – 2015. – № 1. – С. 87-97.
145. Левицкая, А.А. Синтез медиаобразования и медиакритики в процессе подготовки будущих педагогов : монография / А.А. Левицкая, А.В. Федоров, Е.В. Мурюкина и др.; под общ. ред. А.А. Левицкой ; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2016. – 574 с.
146. Левицкая, А.А. Федоров, А.В. Педагогическая модель синтеза медиаобразования и медиакритики в процессе подготовки будущих педагогов // Медиаобразование. – 2015. – № 2. – С. 26-32.
147. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд. – Москва: Политиздат, 1977. – 304 с.
148. Леонтьев, Д.А. Современная психология мотивации/ Под ред. Д.А. Леонтьева.– М.: Смысл, 2002. – 343 с.
149. Лихачев, Б.Т. Педагогика: Курс лекций. Учебное пособие для студентов пед. уч. заведений и слушателей ИПК и ФПК. – М.: Прометей, 1992. – 527 с.
150. Лутошкин, А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива / А. Лутошкин. – М.: Педагогика, 1988. – 125 с.
151. Лутошкина, С.Ю. Формирование института социальной защиты детей-сирот идетей, оставшихся без попечения родителей, в России: автореф. дис. ... канд. социолог. наук: 22.00.04/ Лутошкина Светлана Юрьевна. – Москва, 2016.– 25 с.
152. Магомеддибирова, З.А. Развитие профессиональной культуры будущего учителя начальных классов как педагогическая проблема // Мир науки, культуры и образования. –2018. – № 5.– С.120-121.
153. Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. Т. 1 / Сост.: Л.Ю. Гордин, А.А. Фролов. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.

154. Макаренко, А.С. Человек должен быть счастливым: Избранные статьи о воспитании / Составитель, вступительная статья В.Э. Черник. – М.: Издательский дом «Карапуз», 2009. – 288 с.
155. Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. Т. 4 / Сост.: М.Д. Виноградова, А. А. Фролов. – М.: Педагогика, 1984. – 400 с.
156. Макаричева, А.А., Ефимова, В.М. Формирование здоровьесберегающей компетентности будущих специалистов: личностно-ориентированный подход // Дни науки КФУ им. В.И. Вернадского. Сборник тезисов участников IV научно-практической конференции профессорско-преподавательского состава, аспирантов, студентов и молодых ученых. – 2018. – С. 1010-1011.
157. Макарова, С.А. Формирование мотивационно ориентированной образовательной среды в учреждениях дополнительного образования: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Макарова Светлана Анатольевна. – Саранск, 2016. – 18 с.
158. Максимова, Т.В. Смысложизненные ориентации как фактор становления индивидуального стиля педагогической деятельности: автореф. дис… канд. психол. наук: 19.00.07 / Максимова Татьяна Владимировна. – Москва, 2001. – 23 с.
159. Мардахаев, Л.В. Педагогическое мастерство социального педагога, его сущность и содержание // ЦИТИСЭ. – 2020. – № 2 (24). – С. 58-70.
160. Мардахаев, Л.В. Со-бытийность и его влияние на воспитание, растущего человека [Электронный ресурс] / Л.В. Мардахаев // ЦИТИСЭ: Электр. науч. журнал. – 2018. – № 4 (17). – Режим доступа: http:// ma123.ru/ru/journal/цитисэ-№-417-2018/.
161. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика: основы профессиональной деятельности социального педагога. – Москва, 2019. – 326 с.
162. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика: социальное воспитание: учебник для студентов средних и высших учебных заведений, магистрантов и

аспирантов / Л. В. Мардахаев. – Москва – Берлин : Директ-Медиа, 2019. – 403 с.

163. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика: учебник для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательство РГСУ, 2013. – 416 с.
164. Мардахаев, Л.В. Социальное воспитание и его субъективность // Педагогический журнал Башкортостана. – 2019. – № 4 (83). – С. 43-50.
165. Мартынов, К.К. Интенциональность как единое проблемное поле аналитической философии сознания и феноменологии: автореф. дис. … канд. философ. наук: 09.00.01/ Мартынов Кирилл Константинович. – Москва, 2006. – 27 с.
166. Масаев, М.В. Патриотическое воспитание: грани культурологи, этики, социальной философии// Научный вестник Крыма. – 2016. – № 5(5). – С. 15.
167. Маслоу, А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
168. Махов, А.П. Научно-практические основы формирования тьюторской позиции педагога: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Махов Александр Павлович. – Нижний Новгород, 2012. – 24 с.
169. Махрина, Е.А., Москаленко, А.Е., Холина, О.А. Инклюзивное образование в России: опыт осмысления проблемы // Мир университетской науки: культура, образование. – 2019. – № 2. – С. 45-50.
170. Мерзляков, Ю.М. Проектирование воспитательной системы образовательного учреждения для детей-сирот: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Мерзляков Юрий Михайлович. – Оренбург, 2005. – 24 с.
171. Митяев, Л.Л. Детская деревня SOS как развивающая среда для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Митяев Леонид Львович. – М., 2005. – 18 с.
172. Молодцова, Т.Д., Гура, В.В., Шалова, С.Ю. Ценности и смыслы психолого-педагогического образования // Известия ВГПУ. – 2016. – № 2 (106). – С. 24-30.

173. Молокостова, А.М., Якиманская, И.С. Социально-психологические аспекты безопасности образовательной среды и субъективное благополучие специалистов помогающих профессий // Вестник ОГУ. – 2015. – №2 (177). – С. 189-193.
174. Морозова, И.В., Бегидова, С.Н. Формирования социального опыта в процессе воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей//Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2015. – № 2(32). – С. 46-50.
175. Мударисова, А.А. Формирование ценностно-смысловых компетенций молодежи средствами культурно-досуговой деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05/ Мударисова Алсу Айдаровна. – Казань, 2015. – 22 с.
176. Мудрик, А.В. Социальная педагогика. 8-е изд. – М., 2013. – 240 с.
177. Музыка, О.А., Ефремова, О.И., Макаров, А.В. Основы подготовки вожатых для детских оздоровительных центров: учебно-методическое пособие. – Ростов-на-Дону, 2019. – 160 с.
178. Музыка, О.А., Холина, О.А. Концепция инклюзии в контексте философии инструментализма // Социология. – 2020. – № 3. – С. 348-352.
179. Мурзина, С.М. Педагогические условия преодоления деформаций профессионально-личностных компетентностей учителей в процессе повышения квалификации: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Мурзина Светлана Михайловна. – Краснодар, 2012. – 25 с.
180. Мусханова, И.В. Нравственное воспитание: этнопедагогический и этнопсихологический аспекты // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2018. – №3 (99). – С. 246-251.
181. Мухина, В.С. Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа// Вопросы психологии. – 2016. – № 1. – С.32.
182. Мухина, В.С. Научное творчество и его амбивалентная феноменология// Развитие личности. – 2016. – № 2. – С. 181-208.

183. Мухина, В.С., Басюк, В.С. Психологическое сопровождение делинквентных подростков: проект и его реализация (Возможно ли преодолеть архетип делинквентности?) // Развитие личности. – 2016. – № 1. – С. 41-73.
184. Мухина, В.С., Басюк, В.С. Психология развития, акмеология: актуальные проблемы // Вопросы психологии. – 2017. – № 2. – С. 220-231.
185. Немов, Р.С. Социально-психологический анализ эффективной деятельности коллектива / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1984. – 200 с.
186. Немов, Р.С. Психология. Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. 2. Психология образования. – 2-е изд. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 496 с.
187. Немов, Р.С., Кирпичник, А.Г Путь к коллективу: Кн. для учителей о психологии ученич. коллектива / Р. С. Немов, А. Г. Кирпичник. – М.: Педагогика, 1988. – 144 с.
188. Николаев, В.А. Организация школьной образовательной среды мыследеятельностного типа: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01/ Николаев Валерий Анатольевич. – Барнаул, 2016. – 24 с.
189. Новик, Т.Н. Формирование коммуникативных способностей у подростков с отклоняющимся поведением: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Новик Наталья Николаевна. – Казань, 2012. – 22 с.
190. Новикова, Л.И. Педагогика воспитания: избранные педагогические труды / Л. И. Новикова. – Москва: Изд-во «ПЕР СЭ», 2010. – 335 с.
191. Нуретдинова, Л.Г. Гуманизация воспитательного пространства детского дома: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Нуретдинова Лилия Гависовна. – Казань, 2001. – 24 с.
192. Обозов, Н.Н. Общение в малых группах // Социальная психология. История. Теория. Эмпирические исследования / Под ред. Е.С. Кузьмина, В.Е. Семенова. – Л., 1979. – С. 150.

193. Овчарова, Р.В. Практическая психология образования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов. – М.: Издательский центр «Академия», 2003 – 448 с.
194. Овчарова, Р.В. Технологии работы школьного психолога с педагогическим коллективом. – Курган: изд-во Курганского гос. ун-та, 2006. – 187 с.
195. Одинцова, М.А., Ослон, В.Н., Огол, М.П. Самоактивация как основа развития личностно-профессиональной компетентности специалистов учреждений для детей-сирот. [Электронный ресурс] // Психология и право. – 2019(9). – № 4. – С. 1-17. – Режим доступа: https://doi.org/10.17759/psylaw.2019090401.
196. Олешков, М.Ю. Моделирование коммуникативного процесса: монография/ М. Ю. Олешков. – Нижний Тагил, 2006. – 335 с.
197. Орлова, И.В. Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии. – СПб.: Речь, 2006. – 128 с.
198. Орлова, Н.Н. Формирование ценностных ориентаций у воспитанников детских домов: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Орлова Нина Николаевна. – Ярославль, 2009. – 20 с.
199. Осипова, Н.В. Деятельность педагогических работников по сопровождению адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2015. – № 4(20). – С. 145-151.
200. Осипова, С.Н. Проектная деятельность в работе с одаренными детьми / С.Н. Осипова // Интерактивная наука. – 2017. – № 12. – С. 103 - 105.
201. Ослон, В.Н., Селенина, Е.В. Технология постинтернатного сопровождения выпускников организаций для детей-сирот в процессе получения профессионального образования и при первичном трудоустройстве [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. – 2018. – Т. 10. – № 3.– С. 70-83. – Режим доступа: doi: 10.17759/psyedu.2018100307.
202. Ослон, В.Н., Семья, Г.В., Прокопьева, Л.М., Колесникова, У.В. Операциональная модель и инструментарий для изучения субъективного благополучия детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

[Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25. – № 6. – С. 41-50. – Режим доступа: doi:10.17759/pse.2020250604.

203. Отечественная история в терминах и понятиях: учебное пособие / Авт. коллектив кафедры истории и культурологии МГУП: Демидов А.В., Заорская И.Ю., Зотова М.В., Панова И.А., Столяров А.А., Ускова Г.И.; под общей редакцией М.В.Зотовой. – МГУП, 2002. – 228 с.
204. Пазухина, С.В. Ценностное отношение будущего педагога к личности учащегося: антропологический подход: автореф. дис. …д- ра психол. наук: 19.00.07/ Пазухина Светлана Вячеславовна. – Москва, 2012. – 47 с.
205. Панькин, А.Б., Шагаева, Н.А. Управление на результат: учебное пособие / ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова». – Элиста, 2017. – 70 с.
206. Пелевина, И.М. Социально-психологическое обеспечение командного взаимодействия в организации / И. М. Пелевина // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2009. – Т. 15 .– № 3. – С. 110-114.
207. Перегонцева, Т.В. Аттестация как фактор социализации педагогических работников: дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Перегонцева Татьяна Валерьевна. – Омск, 2012. – 200 с.
208. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив/ А.В. Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
209. Петровский, А.В., Шпалинский, В.В. Социальная психология коллектива. Учебное пособие. – М.: Просвещение, 1978. – 176 с.
210. Писаренко, В.И. Особенности моделирования в современной педагогике в контексте междисциплинарного подхода // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. –2019. –№12/2. – С. 126-133.

211. Писаренко, В.И. Инновационное обучение иностранным языкам в техническом вузе/ Под ред. А.В. Непомнящего. – Таганрог: Издательство ТТИ ЮФУ, 2007. – 376.
212. Писаренко, В.И. Моделирование в современной педагогике// Общество: социология, психология, педагогика. – 2019. – № 12 (68). – С. 146-154.
213. Писаренко, В.И. Педагогика в контексте междисциплинарных исследований //Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей X Международной научно-практической конференции / Под общ. ред. Г.Ю. Гуляева – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2017. – 350 с. – С.15-19.
214. Писаренко, В.И. Проблема воспитания в условиях информационного общества / В.И. Писаренко // Школьные технологии: науч.-практ. журн. – 2016. – № 5. – С. 10-16.
215. Писаренко, В.И., Чекаленко, Е.С. Модель технологии формирования эффективного педагогического коллектива// Научные исследования: социальные, образовательно-инновационные, педагогические и медицинские технологии и практика: монография / [З.М. Амангулова, Л.Г. Ананьина, И.А. Ахметшина и др.]; под общей ред. проф. С.Г. Емельянова; (отв. ред. проф. О.И. Кириков; доц. А.В. Сухоруких). – Книга 68. – Воронеж: ВГПУ; Москва: Наука: информ, 2020. – 183 с. – С.56-77.
216. Пичугина, Л. Н., Овсянникова, О. А. Воспитание личности в условиях современного культурно-образовательного пространства // Педагогическое образование в России. – 2017. – №11. – С. 42-47.
217. Платонов, К.К. Личность как объект социальной психологии / К.К. Платонов // Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1972. – С. 72-88.
218. Поляков, С.Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики/С.Д. Поляков. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2011. –176 с.

219. Поспелова, О.В. Фундаментальная онтология Джона Сёрля и минимальные условия политического // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2010. – № 1(2). – С. 193-203.
220. Постановление Правительства РФ от 24 мая 2014 г. № 481 (ред. от 19.05.2021) «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей» (вместе с «Положением о деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей». – 2021. – 10 с.
221. Поташник, М.М. Эксклюзивные аспекты управления школой: пособие для руководителей образовательных учреждений и их заместителей/ М.М. Поташник. – М.: Изд. Легион, 2016. – 317 с.
222. Прихожан, А.М. Психология сиротства / А.М.Прихожан, Н.Н.Толстых. – 2-е изд._СПб.: Питер, 2005. – 400 с.
223. Прихожан, А.М. Активность/пассивность стратегий копинг-поведения воспитанников детского дома // Проблема сиротства в современной России: Психологический аспект / отв. ред. А.В. Махнач, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. – М.: Институт психологии РАН, 2015. – С. 180-192.
224. Психология смысла жизни: методологические, теоретические и прикладные проблемы: сб. науч. ст. / ГрГУ им. Я. Купалы; науч. ред.: В. Э. Чудновский, К. В. Карпинский. – Гродно: ГрГУ, 2014. – 261 с.
225. Райзберг, Б.А., Лозовский, Л.Ш., Стародубцева Е.Б. Современный экономический словарь.– 2-е изд., испр. М.:ИНФРА-М.1999. – 479 с.
226. Редлих, С.М. Портрет современного учителя // Педагогическое образование и наука. – 2021. – №1. – С. 70-74.
227. Редькина, Л.И. Учебный диалог как организующий инструмент единого коммуникативного пространства системы развивающего обучения студентов

вуза// Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-2. – С. 309-312.

228. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Гума-нит. изд. центр ВЛАДОС, 1999 – Кн. 1. – 384с.
229. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога: учебное пособие: В 2 кн. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 2. – 480 с.
230. Роджерс, К.Р. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы: монография / К.Р.Роджерс. – М.: ЗАО Изд-во Эксмо-Пресс, 1999. – 464 с.
231. Ромаева, Н.Б. Коллектив как инструмент социального воспитания в современной школе: актуализация опыта советской педагогики 20-30-х гг. XX в.// Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2015. – № 1. – С.17-22.
232. Романов, П.Е. Эволюция исследований языка и сознания в аналитической философии: автореф. дис.... канд. философ. наук: 09.00.03 / Романов Павел Евгеньевич. – Мурманск, 2011. – 21 с.
233. Романова, И.А. Формирование личностной готовности будущего социального педагога к трудностям профессиональной деятельности в детском доме и школе-интернате: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ Романова Ирина Алексеевна. – Тамбов, 2003.– 24 с.
234. Ромм, Т.А. Воспитание. Волонтерство. Молодежь:монография / Т.А. Ромм, Е.В. Богданова. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2014. – 450 с.
235. Ромм, Т.А. Педагогический профессионализм в меняющемся образовательном пространстве: монография / Т.А. Ромм, Е.В. Андриенко, И.И.Шульга, Т.Н. Кондратьева и др. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2014. – 244 с.

236. Рубцов, В.В., Семья, Г.В., Шведовская, А.А. Вызовы современного детства: ключевые результаты реализации Национальной стратегии действий в интересах детей // Психологическая наука и образование. –2017. – Том 22. – № 6. – С. 5-24.
237. Савченко, Д.Д. Социально-психологические особенности подростков, не имеющих опыта жизни в семье: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.05/ Савченко Дарья Дмитриевна. – Москва, 2016. – 28 с.
238. Саенко, Л.А. Аксиологическое содержание образования в условиях трансдисциплинарности // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – №6(67). – С. 136-137.
239. Семенова, Т.В. Сознание: от концепций к социально-психологической эмпирике / Соавторы: Г.В.Акопов, В.И. Тюрин-Авинский, Л.В.Давыдкина / Под общей редакцией Г.В. Акопова. Самара, ООО «Порто-принт», 2017. – 286 с.
240. Семья, Г.В., Зайцев, Г.О., Зайцева, Н.Г. Формирование российской модели преодоления социального сиротства // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21. – № 1. – С. 67-82.
241. Семья, Г.В., Телицына, А.Ю. Роль некоммерческих организаций и института добровольчества в реализации Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы // Психологическая наука и образование. –2016. – Т. 21. – №1. – С.168-183.
242. Сергодеева, Е.А. Идеи феноменологической философии в теории и практике современного образования // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2003. – № 35. – С. 25-32.
243. Сергодеева, Е.А. Культурологический и социологический «повороты» в современных историко-научных исследованиях //Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2011. – № 10. – С. 274-282.
244. Середенко, П.В. Методы математической статистики в психолого-педагогических исследованиях: учебное пособие / П.В. Середенко, А.В. Должикова. – 2-е изд., испр. и доп. – Южно- Сахалинск: СахГУ, 2009.–52 с.

245. Сёрль, Дж.Р. Рациональность в действии / Пер. с англ. А. Колодия, Е. Румянцевой. – М.: Прогресс-Традиция, 2004. – С. 75-76.
246. Серль, Дж.Р. Природа интенциональных состояний. – В кн.: Философия, логика, язык: [Сб. ст.] : Пер. с англ. и нем. / Сост. и предисл. В. В. Петрова; Общ. ред. Д. П. Горского, В. В. Петрова. – М. : Прогресс, 1987. – 331 с.
247. Сидоренко, Е.В. Методы математический обработки в психологии.– СПб: Речь, 2010.– 350 с.
248. Сидоренков, А.В. Динамика неформальных подгрупп в группе: социально-психологический анализ. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2004. – 320 с.
249. Сидорова, Л.К. Организация и содержание работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей / Л.К.Сидорова. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 112 с.
250. Скворцова, М.А. Педагогическое обеспечение создания ситуаций успеха ребенка в образовательной среде начальной школы: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Скворцова Марина Алексеевна. – Кострома, 2016. – 26 с.
251. Скуднова, Т.Д. Социокультурные векторы развития методологии и технологий психолого-педагогического образования // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки.– 2019. – №2. – С. 241-246.
252. Скуднова, Т.Д., Макаров, А.В. Психолого-педагогическая поддержка саморазвития личности в образовательном пространстве университета // В сборнике: Социальная психология и общество: история и современность. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием памяти академика РАО А.В. Петровского. – М.: МГППУ, 2019. – С. 151-154.
253. Скуднова, Т.Д., Макаров, А.В., Меньшикова, Т.И., Жилина, Л.Я. Реализация воспитательного потенциала содержания психолого-педагогического образования: теория и практика / под ред. Т.Д. Скудновой. – Изд-во: Фонд науки и образования. Ростов-на-Дону, 2017. – 178 с.

254. Сластенин, В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

255. Сластенин, В.А., Чижакова, Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.

256. Слободчиков, В.И. Детский дом как пространство становления человеческого в человеке // Проблемы современного образования. – 2011. – № 3. – С. 18-22.

257. Смирнов, Д.В., Морозова, С.В., Бойцов, А.Б. Социализация и профессиональное самоопределение воспитанников центра помощи детям, оставшихся без попечения родителей средствами туристической самодеятельности// Вестник академии детско-юношеского туризма и краеведения. – 2017. – №2. – С. 55-83.

258. Содержание и методика педагогической деятельности в социальной работе (социальная педагогика): учеб. пособие для студ. пед. вузов / под общ. ред. Н.А. Соколовой. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2014. – 307 с.

259. Солдатова, С.В. Психолого-педагогическое сопровождение подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей, в детском оздоровительном лагере: учебно-методическое пособие для педагогов и вожатых. – Орехово-Зуево: Изд-во МГОГИ, 2013. – 79 с.

260. Сосновская, А.М., Мурашев, А.В. Проектная деятельность как требование развития систем в современных условиях // Управленческое консультирование. – 2018. – № 9 (117). – С. 120-129.

261. Степанов, П.В. Современная теория воспитания: словарь-справочник / Под ред. Н.Л. Селивановой. – М.: Изд-во: АНО Издательский Дом «Педагогический поиск», 2016 – 48 с.

262. Толстых, Н.Н., Кондратьев, М.Д. Особенности интенциональности личности разностатусных подростков // Социальная психология и общество. – 2015. – Т.6.– №2.– С. 90-104.

263. Тринитатская, О.Г. Управление инновационными процессами в образовательном учреждении: учебное пособие / О.Г. Тринитатская, Л.Г. Захарова, Т.А. Безматерных. – Ростов н/Д.: изд-во ГБОУ ДПО РО РИПК и ППРО, 2016. – 296 с.
264. Уварова, М.В. Организационно-педагогические условия сплочения студенческой группы в учебно-воспитательном процессе вуза: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Уварова Мария Валентиновна. – Нижний Новгород, 2010. – 22 с.
265. Ульянова, И.В. Способность к рефлексии – актуальное качество будущего педагога / И.В. Ульянова // Высшее образование в России. – 2011. – № 8-9. – С. 147-150.
266. Ульянова, И.В. Формирование смысложизненных ориентаций учащихся в контексте гуманистической педагогической парадигмы (теоретико–методологический аспект): монография / И.В. Ульянова. – Владимир: ВГГУ, 2010. – 282 с.
267. Федеральный закон от 21 декабря 1996 г. № 159-ФЗ (ред. от 17.02.2021) «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей». – 2021. – 10 с.
268. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 02.07.2021) «Об образовании в Российской Федерации». – 2021. – 404 с.
269. Федосеева, Н.В. Профессиональное совершенствование педагогов в проектировании духовно-нравственного воспитания // European journal of education and applied psychology. – 2015. – №3. – С. 41-44.
270. Фетискин, Н.П., Козлов, В.В., Мануйлов, Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М. Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 340 с.
271. Фоменко, С.Л. Научно-методическое обеспечение становления педагогического коллектива как субъекта реализации компетентностной

модели образования: теория и практика: Практико-ориентированная монография. – М.: АПКиППРО, 2011 – 246 с.

272. Фомина, Н.В., Лебедева, И.В. Эмоциональная коммуникативность в структуре инновационной деятельности учителя // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 5-3. – С. 619-623.
273. Форманюк, Т.В. Синдром эмоционального сгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т.В. Форманюк // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С.57-63.
274. Франкл, В.Э. Человек в поисках смысла: [Сборник]: Пер. с англ. и нем. / В. Франкл; общ. ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева; вступ. ст. Д. А. Леонтьева [с. 5-21]. – М. : Прогресс, 1990. – 366 с.
275. Фрейд, З. Психоаналитические этюды: [Перевод] / Зигмунд Фрейд; [Послесл. В. Т. Кондрашенко]. – Минск: Беларусь, 1991. – 604 с.
276. Фролов, О.В. Смысловые интенции современной профессиональной педагогической культуры // Вестник Оренбурского государственного университета. – 2017.– № 6 (206). – С.24-31.
277. Фролова, Л.П. Социально–педагогическое сопровождение детей-сирот в условиях учреждений интернатного типа: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ Фролова Людмила Петровна. – М., 2006. – 23 с.
278. Фролова, Ф.Ф. Формирование компетенции профессионального саморазвития у будущих социальных работников: автореф. дис. …канд. пед. наук: 13.00.08/ Фролова Фарида Фидаилевна. – Казань, 2016. – 24 с.
279. Хайбулаева, А.Г. Динамика ценностных и смысложизненных ориентаций молодежи в полиэтнической образовательной среде: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07/ Хайбулаева Айшат Гамзатовна. – Махачкала, 2015. – 24с.
280. Хайдеггер, М. Время и бытие: Статьи и выступления / Сост., пер. с нем. и комм. В.В. Бибихина. – М.: Республика, 1993. – 447 с.

281. Холодкова, О.Г., Панфилова, С.Д. Развитие ценностного отношения к себе и сверстникам у младших школьников, воспитывающихся в условиях детского дома и массовой школы // Вестник КемГУ. – 2017. – №1 (69). – С. 137-142.
282. Хуторской, А.В. Дидактика: учебник для вузов/ А.В. Хуторской – СПб.: Питер, 2017. – 720 с.
283. Чалая, Е.В. Социально-педагогические условия формирования ценностного отношения к профессии учителя у студентов педагогических университетов Республики Корея: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01/ Чалая Елена Владимировна. – Москва, 2016. – 31 с.
284. Чекаленко, Е.С. Антропоориентированная социально-воспитательная практика центра помощи детям № 5 //В книге: Проблемы детства в фокусе междисциплинарных исследований. Под редакцией А.Ю. Голобородько. – Ростов-на-Дону, 2020. – С. 314-325.
285. Чекаленко, Е.С. Деятельность руководства детского дома, направленная на консолидацию педагогического коллектива и служб в процессе решения проблемы социализации воспитанников / Е. С. Чекаленко // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 674.
286. Чекаленко, Е. С. Интенциональные детерминанты и модели деятельности служб детского дома / Е. С. Чекаленко // Социальная политика и социология. – 2012. – № 10(88). – С. 37-45.
287. Чекаленко, Е.С. Интенциональный подход в профессиональном становлении педагогического коллектива детского дома // Ученые записки Российского государственного социального университета. – Москва, 2011. – № 5 (93). – С. 90-93.
288. Чекаленко, Е.С. Педагогический коллектив организации для детей-сирот и его социально-педагогическая характеристика// Педагогика: семья – школа – вуз – общество (образовательно-инновационные технологии): монография / [О.Б. Александрова, А.С. Амирбеков, Н.Б. Андренов и др.]; под общей ред.

проф. В.И. Писаренко; отв. ред. проф. О.И. Кириков. – Книга 49. – Воронеж: ВГПУ; М.: Наука: информ, 2020. – 163 с. – С. 144-163.

289. Чекаленко, Е.С. Проблемы взаимодействия специалистов психолого-педагогического сопровождения организаций для детей-сирот в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – № 5. – С. 21-26.
290. Чекаленко, Е. С. Проблема консолидации коллектива сотрудников детского дома на идейных платформах / Е. С. Чекаленко // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2012. – № 1. – С. 199-203.
291. Чекаленко, Е. С. Специфика педагогического субъекта детского дома семейного типа / Е. С. Чекаленко // Уникальные исследования XXI века. – 2015. – № 3(3). – С. 68-72.
292. Чекаленко, Е.С. Формирование эффективного педагогического коллектива как фактора нравственного воспитания детей-сирот // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – № 9. – С. 134-138.
293. Чекаленко, Е.С. Ценностно-смысловые ориентации педагогического коллектива организации для детей-сирот // Мир университетской науки: культура, образование. – 2019. – № 2. – С.27-34.
294. Челышева, И.В. Теория, методика и практика развития медиакомпетентности современного педагога [Электронный ресурс] / И.В. Челышева. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2019. – 149 с. – Режим доступа: по подписке. – URL: https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=497581 .
295. Черник, В. Э. Секреты педагогического мастерства: монография / под общ.ред. Е.В. Коротаевой, С.С. Чернова. – Книга 4. – Новосибирск: ЦРНС, 2009. – 172 с.
296. Черникова, Л.В. Оценка эффективности организации элективных курсов для педагогов-воспитателей / Л.В. Черникова // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, НГПУ, 2015. – № 2. – С. 95 - 100.

297. Черняева, М.Г. Профессиональная ориентация детей-сирот в условиях государственно-общественного взаимодействия: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Черняева Мария Григорьевна. – Калининград, 2011. – 23 с.
298. Чиркова, Е.В. Формирование готовности будущего воспитателя к созданию ситуации успеха в работе с дошкольниками: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Чиркова Елена Владимировна. – Воронеж, 2012. – 24 с.
299. Шакуров, Р.Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом / Р. Х. Шакуров. – М.: Педагогика, 1982. – 207 с.
300. Шамахова, Н.Н. Педагогические условия социальной адаптации воспитанников детского дома, организованного по семейному принципу: автореф. дис. … канд. пед. наук:13.00.01/ Шамахова Наталья Николаевна. – Вологда, 2004. – 24 с.
301. Шамионов, Р.М., Голованова А.А. Социальная психология личности: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – Издательство «Перо», 2017 – 300 с.
302. Шарипов, Ф.В. Педагогический менеджмент: учебное пособие. – Москва: Университетская книга, 2014. – 479 с.
303. Шевелев, Е.А. Управление процессом становления коллективного педагогического субъекта в образовательном учреждении: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Шевелев Евгений Александрович. – Астрахань – 2010. – 25 с.
304. Шмакова, Е.В. Духовно-нравственное воспитание подростков в сиротских учреждениях как фактор их успешной интеграции в общество: автореф. дис… канд. пед. наук: 13.00.01 / Шмакова Евгения Васильевна. – Ульяновск, 2012. – 29 с.
305. Шмерлина, И. А. «Натуралистический подход» Дж. Серля к проблеме институциональной реальности // Социологический журнал. – 2005. – № 2. – С. 37 - 67. http://www.socjournal.ru

306. Шогенова, Ф.З., Ханиева, З.А., Шинахова, М.М. Проблема социальной адаптации выпускников детских домов // Гуманитарий Юга России. – 2016. – №4. – С. 286-294.
307. Шпалинский, В.В. Психология менеджмента: учеб. пособие / В. В. Шпалинский; предисл. проф., академика РАО А. В. Петровского. – 2-е изд. – М.: УРАО, 2003. – 183 с.
308. Шпалинский, В.В. Экспериментальное изучение параметров малых групп // Вопросы психологии. – 1972. – №5. – С. 66-77.
309. Шпренгер, Г. Сотрудничество в команде детского сада// Психолог в детском саду. – Москва, 2011. – № 2. – С.105-117.
310. Шульга, Т.И. Особенности подготовки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей с ОВЗ, к передаче в замещающие семьи // Вестник МГОУ Серия: Психологические науки. – 2016. – № 1. – С. 72 - 88.
311. Шульга, Т.И. Реализация профессиональных стандартов межведомственных профессий (на примере специалиста по работе с семьей) [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. – 2017. – Том 9. – № 3. – С. 139-148. – Режим доступа: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2017/n3/Shulga.shtml.
312. Шульга, Т.И., Семья, Г.В. Социальное сопровождение замещающих семей, воспитывающих детей с ОВЗ: Метод. рекомендации. – М.: Изд-во МГОУ, 2016. – 38 с.
313. Шумейко, А.А. Формирование индивидуального стиля деятельности в системе педагогического образования [Электронный ресурс]: монография / Шумейко А. А.; Минобрнауки России, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет». – Комсомольск-на-Амуре: ФГБОУ ВО "АмГПГУ", 2017. – 1 электрон. опт. диск (DVD-ROM).

314. Шушара, Т.В. Психолого-педагогические основы социализации детей дошкольного возраста // АНИ: педагогика и психология. – 2019. – №3 (28). – С. 309-312. .
315. Щипицина, Л.П. Психология сиротства. – СПб., 2005. – 627 с.
316. Юрловская, И.А., Говердовская, Е.В. Инновационные технологии в обучении и воспитании лиц с ОВЗ// Современные технологии в образовании. – 2019. – № 19. – С. 233-237.
317. Юрова, Т.В. Педагогическая рефлексия: диагностика и условия развития: монография. – Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2008. – 224 с.
318. Юшкина, Н. А. Социокультурная адаптация детей-сирот посредством литературы // Вестник ГУУ. – 2018. – №3. – С. 153-160.
319. Якиманская, И.С. Состояние и психологическая травма ребенка при разводе родителей / В сборнике: Психология состояний человека: актуальные теоретические и прикладные проблемы. материалы Третьей Международной научной конференции. – 2018. – С. 607-610.
320. Якиманская, И.С. Основы личностно ориентированного образования. – М.: Бином. Лаборатория знаний, 2011. – 224с.
321. Якса, Н.В. Социальный опыт как составляющая социализации личности // Научный вестник Крыма. – 2018. – №1 (12). – С. 17-24.
322. Ямбург, Е.А. Беспощадный учитель: педагогика non-fiction. – М.: Бослен, 2017.– 464 с.
323. Ямбург, Е.А. Взаимодействие со службой сопровождения детей: дополнительные компетенции педагога // Социальная педагогика. – 2014. – № 1. – С. 21-28.
324. Ямбург, Е.А. Управление развитием адаптивной школы / Е. А. Ямбург; ин-т упр. образованием РАО. – М. : Per Se, 2004. – 366 с.
325. Ямбург, Е.А. Школа на пути к свободе: культурно-историческая педагогика/ Е. А. Ямбург. – М.: ПЕР СЭ, 2000. – 351с.

326. Ямбург, Е.А. Педагогика, психология, дефектология и медицина в модели адаптивной школы//Народное образование. – 2002. – № 1. – С.79-83.

327. Яницкий, М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система: учебное пособие. – Кемерово: Кубассвузиздат, 2010. – 204 с.

328. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию/ В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

329. Barsukova, T.I., Shvachkina, L.A., Rodionova, V.I., Saenko, L.A., Baranov, S.T. Social exclusion as theoretical construct: conceptualization problems // Modern Journal of Language Teaching Methods. – 2018. – Т. 8. – №2. – С. 209 - 216.

330. Blake and Mouton's Managerial Grid [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.managementstudyguide.com/blake-mouton-managerial-grid.htm.

331. Chen, A., Zhang, T., Wells, SL., Schweighardt, R., Ennis CD. Impact of Teacher Value Orientations on Student Learning in Physical Education// Journal of Teaching in Physical Education [Internet]. – Human Kinetics; 2017. – № 36(2). – P. 152–61. – Available from: http://dx.doi.org/10.1123/jtpe.2016-0027.

332. Dorokhova, T. Social-Pedagogical Support Of Children With Special Development Needs In Preschool Educational Institutions. – Cognitive-Crcs; 2018. – № 13. – Available from: http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.07.4.

333. Erdem-Keklik, D. Value Orientations of Candidate Teachers in Knowledge Society// Eurasian Journal of Educational Research [Internet]. – Ani Publishing and Consulting Company; 2016. – № 16(66). – P. 1-35. – Available from: http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.66.20.

334. Knutsen, O. Socio-structural Variables and Value Orientations// Social Structure, Value Orientations and Party Choice in Western Europe [Internet]. – Springer International Publishing, 2017. – Jul 10. – P. 59-110. – Available from: http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-52123-7_3.

335. Knyazeva, T.N., Powszechna, F.V., Batuta, M.B., Lebedeva, O.V., Sidorina, E.V. The Structure of the worldview of future teachers as a reflection of the

transformation of social values // international review of «Management and marketing». – 2015. – Vol. 4. – № 5. – P. 259-264.

336. Kuzmicheva, T.V. Psychological-Pedagogical Support Of Primary School Pupils With Mental Retardation// Cognitive-Crcs. – 2018. – Sep 5. – Available from: http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.09.109.
337. Lockyer, L., Bennett, S. Understanding Roles Within Technology Supported Teaching and Learning. Technology Supported Learning and Teaching [Internet]. – IGI Global, 2006. – P. 210-223. – Available from: http://dx.doi.org/10.4018/9781591409625.ch014.
338. Lou, Yunfei, Taylor, E.P., Folco, S.Di. Resilience and resilience factors in children in residential care: A systematic review // Children and Youth Services Review. – 2018. – Vol. 89. – P. 83-92.
339. Lourie, L.I. Anthropological problems of pedagogical cooperation. Part I. Origins and borders of pedagogical cooperation. Alma mater Vestnik Vysshey Shkoly [Internet]// INOITs ALMAVEST Ltd. – 2017. – Apr (4). – P. 40-7. –Available from: http://dx.doi.org/10.20339/am.04-17.040.
340. Pedagogical excellence and pedagogical technologies// TSNS Interaktiv Plus. – 2018. – Apr 19. – Available from: http://dx.doi.org/10.21661/a-529.
341. Pisarenko, V., Chekalenko, E. Technology for Forming Effective Team of Teachers for Orphaned Children [Электронный ресурс]// Proceedings of the International Conference Digital Age: Traditions, Modernity and Innovations (ICDATMI 2020): Advances in Social Science, Education and Humanities Research 15.12.2020. – Режим доступа: https://doi.org/10.2991/assehr.k.201212.054.
342. Searle, J.R. Putting consciousness back in the brain: Reply to Bennett and Hacker, Philosophical Foundations of Neuroscience. In: Neuroscience and philosophy: Brain, mind, and language. Ed. by M. Bennett; D. Dennett; P. Hacker; J.R. Searle, with an Introduction and Conclusion by D. Robinson. New York, Columbia University Press, 2007. – P.97–124.

343. Searle, J.R. The Construction of Social Reality. – New York, Free Press, 1995. – 239 p.
344. Searle, J.R. The construction of social reality. – New York, Free Press, 1995. – 239 p.
345. Tsekeris, C. Stylianoudi Youngsters and adolescents in troubled contexts: worldwide perspectives [Электронный ресурс]// Journal of the Academy of Social Sciences. – 2017. – Vol. 12. – P. 165-174. – Режим доступа: https://doi.org/10.1080/21582041.2017.1386261.
346. Tuomela, R. Collective Acceptance, Social Institutions, and Social Reality // American Journal of Economics and Sociology. – Jan 2003. – Vol. 62. – №1. – P. 123-165.
347. Tuomela, R. Social Ontology: Collective Intentionality and Group Agents. – OUP USA, 2013. – 310p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Уровень воспитанности учащихся (методика Н.П. Капустина)

Анкета

Инструкция. Прочитайте вопросы анкеты и постарайтесь долго не задумываться. Ответьте на них, оценивая себя по 5-балльной шкале

- «0» - всегда нет или никогда.
- «1»- очень редко, чаще случайно.
- «2»- чаще нет, чем да, иногда вспоминаю.
- «3»- чаще да, чем нет, иногда забываю.
- «4»- всегда да, постоянно.

Долг и ответственность						
1	Считаю для себя важным добиваться, чтобы коллектив моего класса работал лучше.	4	3	2	1	0
2	Вношу предложения по совершенствованию работы класса.	4	3	2	1	0
3	Самостоятельно организую отдельные мероприятия в классе.	4	3	2	1	0
4	Участвую в подведении итогов работы класса, в определении ближайших задач.	4	3	2	1	0
Бережливость						
1	Аккуратно пользуюсь библиотечными книгами.	4	3	2	1	0
2	Бережно отношусь к школьной мебели (не рисую, не черчу на партах).	4	3	2	1	0
3	Бережно отношусь к своей одежде (слежу за чистотой и опрятностью).	4	3	2	1	0
4	Экономлю природные ресурсы (электроэнергию, воду бумагу - до конца использую тетради).	4	3	2	1	0
Дисциплинированность						
1	Знаю и соблюдаю правила, записанные в Уставе школы.	4	3	2	1	0
2	Всегда внимателен на уроках, не мешаю слушать другим объяснения учителя.	4	3	2	1	0
3	Участвую во внеклассных мероприятиях, проводимых в классе (в школе).	4	3	2	1	0

4	Осознаю свою ответственность за результаты работы в коллективе класса.	4	3	2	1	0

Ответственное отношение к учебе

1	Прихожу в школу с выполненным домашним заданием.	4	3	2	1	0
2	При подготовке домашнего задания стараюсь не прибегать к помощи взрослых.	4	3	2	1	0
3	Использую дополнительную литературу (пользуюсь средствами Интернета).	4	3	2	1	0
4	Аккуратен, исполнителен, точен.	4	3	2	1	0

Отношение к общественному труду

1	Своевременно и точно выполняю порученные мне задания.	4	3	2	1	0
2	Принимаю участие в трудовых рейдах (уборке класса, школы, пришкольного участка, сборе макулатуры).	4	3	2	1	0
3	Выполняю трудовые поручения родителей.	4	3	2	1	0
4	Добросовестно выполняю все поручения.	4	3	2	1	0

Коллективизм, чувство товарищества

1	Удовлетворен отношением моих товарищей к другим классам.	4	3	2	1	0
2	Готов отстаивать интересы всего коллектива школы в других коллективах и общественных организациях.	4	3	2	1	0
3	Готов помочь своим одноклассникам выполнять домашнее задание или поручения взрослых.	4	3	2	1	0
4	Готов ответить за результаты своей работы и за результаты работы своих товарищей.	4	3	2	1	0

Доброта и отзывчивость

1	Стремлюсь помочь другим ученикам, а также младшим в разрешении трудностей, возникающих перед ними.	4	3	2	1	0
2	Вежлив со взрослыми, уступаю места старшим.	4	3	2	1	0
3	Не реагирую на случайные столкновения в школьных вестибюлях, помогаю младшим .	4	3	2	1	0
4	Ко мне всегда можно обратиться за помощью.	4	3	2	1	0

Честность и справедливость

1	Считаю, что необходимо отвечать за свои поступки.	4	3	2	1	0
2	Честно сознаюсь, если что-то натворил.	4	3	2	1	0

3	Осуждаю своего товарища, если он рассказал взрослому о проступке товарища без его присутствия при разговоре.	4	3	2	1	0
4	Открыто и смело высказываю свое мнение перед любым коллективом.	4	3	2	1	0

Простота и скромность

1	Говоря о своих успехах, не забываю об успехах товарищей.	4	3	2	1	0
2	Понимаю, что человека уважают не за деньги.	4	3	2	1	0
3	Иногда люблю похвастаться.	4	3	2	1	0
4	Могу дружить с девочками и мальчиками другой национальности.	4	3	2	1	0

Культурный уровень

1	Посещаю музеи, выставки, театры не реже одного раза в месяц.	4	3	2	1	0
2	Среди телевизионных передач смотрю учебные, познавательные фильмы (из жизни растительного и животного миров, передачи, посвященные жизни и деятельности писателей, артистов кино…). Слушаю не только современную музыку, эстрадную, но и классическую.	4	3	2	1	0
3	Слежу за своей речью, не допускаю, чтобы при моем присутствии говорили грубо, некорректно, нецензурно.	4	3	2	1	0
4	Соблюдаю правила поведения в общественных местах (в том числе транспорте)	4	3	2	1	0

Расчет делать по каждому пункту.

Результаты одного пункта складываются и делятся на 16 (максимальное кол-во баллов)

(3+4+3+4)/16

Затем складываются показатели по всем пунктам и делятся на 9.

(1+0,9+0,7+0,6+0,5+1+1+1+0,2)/9

Затем складываются показатели каждого ученика и делятся на количество учащихся, получаем уровень воспитанности класса (от учеников).

- До 0,5 – низкий уровень воспитанности
- 0,6- уровень воспитанности ниже среднего
- 0,7 -0,8 средний уровень воспитанности
- До 0,9 уровень воспитанности выше среднего
- 1- высокий уровень воспитанности

Учителя оценивают учеников класса без вспомогательных вопросов по 9 пунктам по 5-балльной шкале.

Затем показатели сравниваются и делаются выводы.

- Низкий уровень: слабое, неустойчивое положительное поведение, которое регулируется в основном требованиями взрослых и другими внешними стимулами и побудителями, самоорганизации и саморегуляции ситуативны.
- Средний уровень: свойственна самостоятельность, проявление самоорганизации и саморегуляции, отсутствует общественная позиция.
- Хороший уровень: положительная самостоятельность в деятельности и поведении, общественная позиция ситуативна.
- Высокий уровень: устойчивая и положительная самостоятельность в деятельности и поведении, проявляется активная общественная и гражданская позиция.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Методика Изучение ценностно-ориентационного единства коллектива (В.В. Шпалинский)

Назначение: определение степени и характера ценностно-ориентированного единства (ЦОЕ) коллектива, диагностика уровня развития коллектива путем выяснения сближения, частоты совпадения мнений членов коллектива по отношению к идеалу и объектам, существенно значимым для группы в целом: в нравственной и деловой сфере, в подходе к целям и задачам совместной деятельности и т.д.

Материал: бланк анкеты;

Форма проведения: фронтально;

Процедура проведения: анкетный опрос. Всем членам коллектива раздаются анкеты, которые могут быть или анонимные, или с указанием фамилии, имени и отчества опрашиваемого.

Инструкция: Перед Вами ряд качеств человека, которые расположены в беспорядке. Вам необходимо определить, какое из этих качеств должно быть в идеале самым важным, самым главным и необходимым для члена Вашего коллектива. После того, как Вы его определили, поставьте рядом с ним (слева) цифру «1». Затем найдите следующее такое же качество, но уже из оставшихся, и поставьте его на второе место и т. д. На последующих местах у Вас должны оказаться наименее значимые второстепенные качества.

Уважаемый коллега!

Перед вами ряд качеств человека, которые расположены в беспорядке. Вам необходимо определить, какое из этих качеств должно быть в идеале самым важным, самым главным и необходимым для члена вашего класса. После того, как вы его определили, поставьте рядом с ним слева цифру «1». Затем найдите следующее такое же качество, но уже из оставшихся, и поставьте его на второе место и т. д. На последних местах у вас должны оказаться наиболее второстепенные качества:

1. Осмотрительный.
2. Добросовестный.
3. Искренний.
4. Принципиальный.
5. Справедливый.
6. Энергичный.
7. Исполнительный.
8. Инициативный.
9. Разговорчивый.

10. Самостоятельный.
11. Трудолюбивый.
12. Откровенный.
13. Уравновешенный.
14. Добродушный.
15. Практичный.

Благодарим вас за участие в анкетировании!

Математическая обработка полученных результатов начинается с их сведения в единую таблицу. Свойства личности в таблице нумеруются в том порядке, в каком они были представлены в анкете.

Качества	1	2	3	4	5	6	7	8	….	15
ФИО										
////////	9	6	7	5	1	4	3	2	10	8
И т.д.										
Сумма мест	9	6	7	5	1	4	3	2	10	8
Средняя сумма мест	9	6	7	5	1	4	3	2	10	8

Вычисляется сумма мест по каждому качеству и средняя сумма мест по каждому качеству. Качества, занявшие первые три места, считаются коллективом идеальными для своих членов. И наоборот, свойства, оказавшиеся на последних трех местах, неидеальными. Затем подсчитывается количество совпадений мнений каждого опрошенного с мнением всего коллектива. Совпадением считается тот случай, когда опрошенный ставит какое-либо идеальное качество на одно из первых трех мест или какое-либо неидеальное свойство – одно из последних трех мест. После этого количество совпадений выражается в процентах, т.е. количество реальных совпадений нужно разделить на число возможных (каждый опрошенный имеет 6 таких возможностей – первые три и последние три места) и умножается на 100%. Полученное число представляет собой коэффициент совпадения мнений членов коллектива.

Интерпретация результатов заключается в изучении частоты совпадения мнений или позиций группы по отношению к объектам, существенно значимым для группы в целом: в нравственной и деловой сфере, в подходе к целям и задачам совместной деятельности и т. д.

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Методика определения уровня рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева) [118, 197]

Инструкция. Вам предстоит ответить на несколько утверждений методики. В бланке ответов напротив номера утверждения поставьте, пожалуйста, цифру, соответствующую варианту вашего ответа:

1 – абсолютно неверно;

2 – неверно;

3 – скорее неверно;

4 – не знаю;

5 – скорее верно;

6 – верно;

7 – совершенно верно.

Не задумывайтесь подолгу над ответами. Помните, что правильных или неправильных ответов в данном случае быть не может. Первый пришедший в голову ответ и является верным.

Текст методики.

1. Прочитав хорошую книгу, я всегда потом долгое время думаю о ней, хочется с кем-нибудь ее обсудить.
2. Когда меня вдруг неожиданно о чем-то спросят, я могу ответить первое, что пришло в голову.
3. Прежде чем снять трубку телефона, чтобы позвонить по делу, я обычно мысленно планирую предстоящий разговор.
4. Совершив какой-то промах, я долго потом не могу отвлечься от мыслей о нем.
5. Когда я размышляю над чем-то или беседую с другим человеком, мне бывает интересно вдруг вспомнить, что послужило началом цепочки мыслей.
6. Приступая к трудному заданию, я стараюсь не думать о предстоящих трудностях.
7. Главное для меня – представить конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение.
8. Бывает, что я не могу понять, почему кто-либо не доволен мною.
9. Я часто ставлю себя на место другого человека.
10. Для меня важно в деталях представлять ход предстоящей работы.

11. Мне было бы трудно написать серьезное письмо, если бы я заранее не составил плана.
12. Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач.
13. Я довольно легко принимаю решения относительно дорогой покупки.
14. Как правило, что-то задумав, я прокручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты.
15. Я беспокоюсь о своем будущем.
16. Думаю, что во множестве ситуаций надо действовать быстро, руководствуясь первой пришедшей в голову мыслью.
17. Порой я принимаю необдуманные решения.
18. Закончив разговор, я, бывает, продолжаю вести его мысленно, приводя все новые и новые аргументы в защиту своей точки зрения.
19. Если происходит конфликт, то, размышляя над тем, кто в нем виноват, я в первую очередь начинаю с себя.
20. Прежде чем принять решение, я всегда стараюсь все тщательно обдумать и взвесить.
21. У меня бывают конфликты оттого, что я порой не могу предугадать, какого поведения от меня ожидают окружающие.
22. Бывает, что, обдумывая разговор с другим человеком, я как бы мысленно веду с ним разговор.
23. Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки.
24. Прежде, чем сделать замечание другому человеку, я обязательно подумаю, в каких словах это лучше сделать, чтобы его не обидеть.
25. Решая трудную задачу, я думаю над ней даже тогда, когда занимаюсь другими делами.
26. Если я с кем-то ссорюсь, то в большинстве случаев не считаю себя виноватым.
27. Редко бывает так, что я жалею о сказанном.

Обработка результатов

Из этих 27 утверждений 15 являются прямыми (номера утверждений: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25). Остальные 12 – обратные утверждения. Это необходимо учитывать при обработке результатов. Для получения итогового балла суммируются: а) в прямых утверждениях цифры, соответствующие ответам испытуемых; б) в обратных утверждениях – значения, замененные на те, что получаются при переворачивании шкалы ответов.

Все пункты можно сгруппировать в четыре группы:

1). Ретроспективная рефлексия деятельности (номера утверждений: 1,4, 5, 12, 17, 18, 25, 27);

2) Рефлексия настоящей деятельности (номера утверждений: 2, 3, 13,
14, 16, 17, 18, 26);

3) Рассмотрение будущей деятельности (номера утверждений: 3, 6, 7,10, 11, 14, 15, 20);

4) Рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми(номера утверждений: 8, 9, 19, 21, 22, 23, 24, 26).

Полученные сырые баллы переводятся в стены:

Стены	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Сыры баллы	80 и ниже	81-100	101-107	108-113	114-122	123-130	131-139	140-147	148-156	157-171	

Интерпретация данных, полученных в результате тестирования

Результаты равные или больше семи стенов свидетельствуют о высокой рефлексивности. Человек с таким баллом в большей степени склонен обращаться к анализу своей деятельности и поступков других людей, выяснять причины и следствия своих действий как в прошлом, так в настоящем и в будущем. Ему свойственно обдумывать свою деятельность в мельчайших деталях, тщательно планировать и прогнозировать все возможные последствия.

Результаты в границах от четырех до семи стенов – индикаторы среднего уровня рефлексивности. Результаты меньше четырех стенов свидетельствуют о низком уровне развития рефлексивности. Это проявляется в том, что человеку сложно поставить себя на место другого и регулировать собственное поведение.

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Тест «Самооценка творческого потенциала личности» [270]

Инструкция. Просим вас дать свои ответы на предложенные вопросы. Для этого в бланке ответов рядом с номером вопроса проставьте свой ответ в буквенной форме.

1**. Считаете ли вы, что окружающий мир может быть улучшен?**

а) да;

б) нет;

в) да, но только кое в чем.

2. **Думаете ли вы, что сами сможете участвовать в значительных изменениях окружающего мира?**

а) да, в большинстве случаев;

б) нет;

в) да, в некоторых случаях.

3. **Считаете ли вы, что некоторые из ваших идей вызовут значительный прогресс в той сфере деятельности, которую вы выбрали?**

а) да;

б) откуда у меня могут быть такие идеи;

в) может быть, и не значительный прогресс, но кое-какой успех возможен.

4. **Считаете ли вы, что в будущем станете играть столь важную роль, что сможете что-то принципиально изменить?**

а) да;

б) очень маловероятно;

в) может быть.

5. **Когда вы решаете что-то сделать, уверены ли вы в том, что дело получится?**

а) конечно;

б) часто охватывают сомнения, смогу ли сделать;

в) чаще уверен, чем не уверен.

6. **Возникает ли у вас желание заняться каким-то неизвестным для вас делом, в котором в данный момент вы некомпетентны, то есть совершенно его не знаете?**

а) да, все неизвестное привлекает меня;

б) нет;

в) все зависит от самого дела и обстоятельств.

7. **Вам приходится заниматься незнакомым делом. Испытываете ли вы желание добиться в нем совершенства?**

а) да;

б) что получается, то хорошо;

в) если это не очень трудно, то да.

8. **Если дело, которое вы не знаете, вам нравится, хотите ли вы знать о нем все?**

а) да;

б) нет, надо учиться самому главному;

в) нет, я только удовлетворю свое любопытство.

9. **Если вы терпите неудачу,**

а) то какое-то время упорствуете, даже вопреки здравому смыслу;

б) сразу махнете рукой на эту затею, как только увидите нереальность;

в) продолжаете делать свое дело, пока здравый смысл не покажет непреодолимость препятствий.

10. **Профессию нужно выбирать исходя из:**

а) своих возможностей и перспектив для себя;

б) стабильности, значимости, нужности профессии, потребности в ней;

в) престижа и преимуществ, которые она обеспечит.

11. **Путешествуя, могли бы вы легко ориентироваться на маршруте, по которому уже прошли?**

а) да;

б) нет;

в) если местность понравилась и запомнилась, то да.

12. **Можете ли вы вспомнить сразу же после беседы все, что говорилось во время нее?**

а) да;

б) нет;

в) вспомню все, что мне интересно.

13. **Когда вы слышите слово на незнакомом языке, можете ли вы его повторить по слогам без ошибок, даже не зная его значения?**

а) да;

б) нет;

в) повторю, но не совсем правильно.

14. **В свободное время вы предпочитаете:**

а) остаться наедине, поразмышлять;

б) находиться в компании;

в) мне безразлично, буду ли я один или в компании.

15. **Если вы занимаетесь каким-то делом, то решаете прекратить его только тогда:**

а) когда дело закончено и кажется вам отлично выполненным;

б) когда вы более-менее довольны выполненным;

в) когда дело кажется сделанным, хотя его еще можно сделать лучше. Но зачем?

16**. Когда вы одни, то вы:**

а) любите мечтать о каких-то, возможно, абстрактных вещах;

б) любой ценой пытаетесь найти себе конкретное занятие;

в) иногда любите помечтать, но о вещах, которые связаны с вашими делами.

17. **Когда какая-то идея захватывает вас, то вы станете думать о ней:**

а) независимо от того, где и с кем находитесь;

б) только наедине;

в) только там, где тишина.

18. **Когда вы отстаиваете какую-то идею, то:**

а) можете отказаться от нее, если аргументы оппонентов покажутся вам убедительными;

б) останетесь при своем мнении, если сопротивление окажется слишком сильным.

Обработка и интерпретация результатов

Начисляется по 3 балла за ответ «а», по1 баллу за ответ «б», по 2 балла за ответ «в». Подсчитывается общая сумма баллов.

48 и более баллов. В вас заложен значительный творческий потенциал, который предоставляет вам богатый выбор творческих возможностей. Если вы сможете реализовать свои способности, то вам доступны самые разнообразные формы творчества.

24 – 47 баллов. У вас есть качества, которые позволяют вам творить, но есть и барьеры. Самый опасный – это страх, особенно если вы ориентированы только на успех. Боязнь неудачи сковывает ваше воображение – основу творчества. Страх может быть и социальным – страх общественного осуждения. Любая новая идея проходит через этап неожиданности, удивления, непризнания окружающими. Боязнь осуждения за новое, непривычное для других поведение, взгляды, чувства сковывают вашу творческую активность, приводит к деструкции вашей творческой личности.

23 и менее баллов. Вы просто недооцениваете себя. Отсутствие веры в свои силы приводит вас к мысли, что вы не способны к творчеству, поиску нового.

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Тест «Самоопределение уровня готовности педагога к воспитательной работе» (Т.Т. Соколова) [39]

Просим вас сосредоточиться и ответить «да», «иногда», «нет» на каждый предлагаемый вопрос.

Вопросы составлены на основе научных данных, но не волнуйтесь, это не экзамен. Важно, чтобы вы, отвечая, не старались лукавить перед собой. Не чувствуйте себя разочарованными, если результаты тестирования не соответствуют вашим ожиданиям: вы получите возможность остановиться и оглядеться, оглянуться на себя. У вас возникли вопросы, сомнения? Постарайтесь самостоятельно или с помощью коллег разрешить их. Пусть критическое осмысление своей деятельности поможет вам в работе с учащимися.

I. Моя профессия

1. Вы всегда мечтали о профессии учителя?
2. Вы случайно стали учителем?
3. При возможности вы поменяли бы свою профессию?
4. Вы считаете, что профессия учителя одна из главных?
5. Вы с радостью идете на работу в школу?
6. На процесс воспитания вы смотрите с “оптимистической гипотезой”?
7. Дети вас часто раздражают?
8. Вы устаете от общения с людьми?
9. Даже в свободное время вы думаете о своей работе?
10. Вы регулярно читаете «Учительскую газету»?
11. У вас неплохая библиотека педагогической литературы?
12. Вы отдаете предпочтение той художественной литературе, где показаны отношения между людьми, их переживания, судьбы?
13. В отпуске вы скучаете без своих учеников?
14. Вы самокритичны?
15. Вы увлечены своим предметом?

Подсчитайте баллы.

Ответ «да» – 2 балла; «иногда» – 1 балла; «нет» – 0 баллов. При завышенной самооценке отнимите от общей суммы 2 балла; при заниженной – прибавьте 2 балла.

Если вы набрали 22 и более – нет повода для беспокойства и сомнений. Ваша профессия – единственная для вас. Выбор сделан правильно. Ваши личностные качества (ответственность, дисциплинированность, отзывчивость, добросовестность) – залог успеха. Да, и на вашем пути встречаются трудности, но в вас есть силы преодолевать их.

Если вы набрали от 18 до 21 баллов – не отчаивайтесь. Вас посещают сомнения в выборе профессии. Иногда ситуация так сложна, что вы в отчаянии, но проходят трудные моменты в работе, и вам вновь кажется, что лучше ваших учеников нет на свете, вы опять с радостью идете в школу и в который раз убеждаетесь, что быть учителем не так уж плохо.

Если вы набрали от 14 до 17 баллов – есть, над чем подумать, поразмыслить. Ваш выбор стать учителем был случайным? А может быть, вас удерживает в школе тот факт, что вы не знаете, где было бы вам более интересно? А если вы не любите детей? Они раздражают вас – тогда подумайте, может быть, пока не поздно, надо поменять профессию? Если вы просто устали, раздражены – успокойтесь, обдумайте ситуацию, поищите в себе силы, чтобы новый день начать по-новому.

Если вы набрали 13 или менее баллов – все равно не все потеряно. Вы на старте. Впереди сложная, интересная дорога, а «дорогу осилит идущий». Постарайтесь найти привлекательные черты в вашей профессии.

II. Мои знания

1. В вашем дипломе по педагогике «хорошо» или «отлично»?
2. В институте вы считали педагогику не главным предметом?
3. Вы постоянно ощущаете дефицит в психолого-педагогических знаниях?
4. При решении педагогических проблем вы обращаетесь к психолого-педагогической литературе?
5. Вы участвовали в научно-практических конференциях?
6. Вы принимали участие в педагогических чтениях?
7. Вы покупаете психолого-педагогическую литературу?
8. Считаете ли вы, что вы все знаете?
9. Вы назовете хотя бы 5 современных ведущих ученых, занимающихся проблемами воспитания? (Назовите.)
10. Вы можете назвать статью, книгу по теории воспитания, которую прочитали недавно?
11. Вы можете назвать хотя бы нескольких ученых-классиков и их основные психолого-педагогические произведения?
12. У вас есть время для чтения другой литературы, кроме методической?
13. Вы считаете, что чтение психолого-педагогической литературы – пустая трата времени?

Подсчитайте баллы.

Если вы набрали 22 и более баллов – у вас выражен интерес к психолого-педагогической науке. Вы считаете, что для успешного решения сложных педагогических ситуаций нужна теоретическая база. Поэтому у вас неплохая библиотека Дома вы часто обращаетесь к периодическим изданиям, принимаете участие в научно-практических конференциях. Но все-таки вам кажется, что знания в области теории педагогики недостаточны, и вы стараетесь быть в курсе современных педагогических исследований, все чаще обращаетесь к классической педагогической литературе, посещаете лекции ученых.

Если вы набрали от 18 до 21 баллов – наверное, вы порой сожалеете, что без должного интереса относились к педагогике, обучаясь в институте? Практика ставит перед вами такие проблемы, что без теоретических знаний обойтись трудно. Вас следует похвалить за то, что вы стремитесь восполнить упущенное. Правда, вы отдаете предпочтение методической литературе, но по возможности не пропускаете научные публикации в периодических журналах.

Если вы набрали от 14 до 17 баллов – приходится сожалеть, поскольку ваша теоретическая база остается на низком уровне. Более того, вы считаете, что знакомство с психолого-педагогической литературой мало что дает для практической деятельности учителя. Ссылаясь на занятость, вы довольно редко обращаетесь к такой литературе, а сложные публикации, касающиеся теоретических вопросов педагогики, стараетесь пропускать. Порой вам кажется, что знаний, полученных в институте, – достаточно, успех придет с опытом. Но появится ли опыт при таком рассуждении? Измените отношение к науке, иначе – попадёте в тупиковую ситуацию.

Если вы набрали 13 баллов и менее – не успокаивайте себя, что все еще впереди. Да, базовые знания, если они есть, – основание для работы. А если их недостаточно? Хорошо, если вы не самоуспокаиваетесь и трудовые будни обращают к поиску путей пополнения знаний, повышения своей компетенции. Тогда ситуация не столь тревожна. А если же у вас постоянно нет времени, чтобы сесть за книгу, сходить на лекцию, проблемы в учебно-воспитательном процессе будут расти, как снежный ком.

III. Мои ориентации в методике воспитательной работы

1. В центре внимания вашей воспитательной работы личность ученика.
2. Вы считаете, что к положительному результату можно прийти, освоив опыт других учителей.
3. Вы можете реализовать педагогическую идею в практике? Вы знаете, в чем заключаются новые технологии воспитания?
4. Вы хорошо ориентируетесь в современных методах воспитательной работы?

5. Вы считаете, что явка на все мероприятия, проводимые в классе, обязательна для всех учащихся?

6. Вы предпочитаете пользоваться готовыми методическими разработками?

7. Вы хорошо знаете своих учеников?

8. При затруднениях в воспитательной работе вы предпочитаете обратиться к методической литературе?

9. У вас часто возникают оригинальные идеи в воспитательной деятельности?

10. Вы проявляете интерес к воспитательной деятельности своих коллег?

11. Вы с радостью делитесь своими методическими находками в воспитании?

12. Вас раздражают успехи коллег в воспитании?

13. Вы испытываете затруднения в выборе форм и методов воспитательной работы?

Подсчитайте баллы.

Если вы набрали 22 балла и более – вы свободно ориентируетесь в выборе методов воспитательной работы. Для достижения положительного воспитательного результата, выбирая методы, вы учитываете условия, в которых протекает деятельность, особенности классного коллектива, индивидуальные особенности учащихся. Вы решаете главную проблему – развитие личности. Предпочитаете творчески подходить к организации воспитательной деятельности, критически относитесь к опыту коллег.

Если вы набрали от 18 до 21 балла – вы отдаете предпочтение готовым методическим рекомендациям и разработкам, но похвально, что стремитесь трансформировать их, учитывая особенности детского коллектива, свои возможности, условия жизнедеятельности детей. Вы стараетесь быть в курсе педагогических новаций, но не всегда стремитесь их реализовать в своей практике. Признайтесь, что при проявлении интереса к воспитательной деятельности своих коллег у вас порой возникают эгоистические настроения. В то же время вы считаете, что обратиться к коллегам – унизительно для вас. Присмотритесь к себе, у вас есть потенциальные возможности для более эффективной, творческой работы.

Если вы набрали от 14 до 17 баллов – не увлекаетесь ли вы мероприятиями? Не остаются ли без внимания при таком подходе отдельные ученики? У вас нет желания или знаний, умений, чтобы подойти к организации воспитательной деятельности творчески. Вас удовлетворяют готовые методические разработки. Вы мало интересуетесь новыми технологиями воспитания. Вы считаете, что хорошо знаете своих учеников, достаточно уделяете им внимания, явка на мероприятия 100 %, но все чаще и чаще возникают конфликтные ситуации. По-прежнему много в классе учеников, занимающих пассивную позицию. Вам кажется, что администрация школы излишне придирчива к вам.

Если вы набрали 13 очков и менее – у вас недостаточно опыта, но есть стремление к самостоятельному конструированию воспитательной деятельности. Вы стараетесь изучить учеников, пытаетесь организовать их жизнедеятельность с учетом новых технологий в воспитании. Часто обращаетесь за советом в выборе форм и методов к своим коллегам. Тогда все трудности преодолимы. Иное дело, если вы довольствуетесь институтским багажом, забывая, что школьная жизнь динамична. Не думаем, что вы равнодушны к своим проблемам и безразличны к опыту коллег. Не бойтесь просить методических советов, учитесь у других, заставляйте себя чаще обращаться к методической литературе. Критически взгляните на свое отношение к работе.

IV. Могу ли я организовать воспитательный процесс

1. Вы можете назвать 3 воспитательных проблемы? (Назовите.)
2. В своей деятельности вы строго следуете логике воспитательного процесса?
3. Для вас привлекателен творческий союз учителей, классных руководителей?
4. Вы считаете, что у вас нет проблем, а проблемы есть у ваших учеников?
5. Вы человек организованный?
6. Вы помогаете ученикам принимать решения?
7. Вы отвечаете на вопросы учеников насколько возможно терпеливо и четко.
8. Вы никогда не говорите ученику, что он хуже других.
9. Вы никогда не наказываете ученика унижением?
10. Вы никогда не хвалите учеников беспредметно и неискренне?
11. Поощряете ли вы в учениках стремление к самостоятельности?
12. Вы доверяете своим ученикам?
13. Считаете ли вы, что учитель всегда прав?
14. Умеете ли вы с юмором выходить из неприятных ситуаций?
15. Вы нетерпеливы с теми, кто не сразу понимает, чего от него хотят?
16. Организуя воспитательную деятельность, вы ориентируетесь на интересы ученика?
17. Вы всегда анализируете свою воспитательную деятельность?

Подсчитайте баллы.

Если вы набрали 22 балла и более – у вас большой опыт организации воспитательной деятельности, которым вы щедро делитесь с коллегами. Вы – источник идей, заражаете своей энергией других. Успехи коллег вас радуют так же, как свои. Если случается конфликт, то, размышляя, кто в нем виноват, обычно начинаете с себя. Вы умеете критически осмыслить и проанализировать свою деятельность. Вы пользуетесь авторитетом у своих учеников, коллег и родителей.

Если вы набрали от 18 до 21 балла – ошибка в том, что вы не всегда последовательны в организации воспитательной деятельности. Следовало бы четко продумывать цели и задачи, которые вы хотите реализовать. Признайтесь, что вы не всегда анализируете свою воспитательную деятельность. При выборе форм работы отдаете предпочтение традиционным, проверенным. Вы интересуетесь опытом других, но не всегда стремитесь реализовать интересные идеи в своей практике. Часто принимаете решения сами, а надо поощрять у учеников стремление к самостоятельному принятию решений. Больше доверяйте и советуйтесь с родителями учеников. Главное – вы видите, над чем надо работать, в этом залог успеха.

Если вы набрали от 14 до 17 баллов – пора бить тревогу. Вы не справляетесь с организацией воспитательной работы. Затрудняетесь организовать себя и учеников. Идеи, которые возникают у вас и у ваших учеников, так и не находят воплощения. В классе часто возникают конфликтные ситуации по разному поводу, которых можно избежать, будь вы более внимательны к ученикам и терпимы. Обратиться за помощью, советом к коллегам, родителям вам не позволяет ваша гордость и, может быть, нежелание “выносить сор из избы”, но о ваших неудачах знают в коллективе. Постарайтесь идти от интересов учащихся. Найдите «болевые» точки, планируйте каждый свой день. Многое зависит только от вас самих.

Если вы набрали 13 баллов и менее – ваши затруднения естественны. Не отчаивайтесь. Главное – вы хотите работать творчески, вам нравится быть вместе с детьми. Вы критически относитесь к себе, к своей деятельности, вам интересен опыт других. Другое дело, если вы опустили руки из-за неудач, потеряли веру в свои силы, разочаровались в своих учениках. Соберитесь, взгляните на себя и свою воспитательную деятельность критически. При желании вы можете изменить ситуацию.

Суммируйте очки по всем четырем группам.

Если вы набрали 80 баллов и более – ваш уровень готовности к воспитательной деятельности **высокий.**

Если вы набрали от 64 до 79 баллов – уровень готовности **средний.**

Если вы набрали от 48 до 63 – уровень готовности **низкий.**

Если вы набрали меньше 47 баллов – уровень готовности **базовый.**

ПРИЛОЖЕНИЕ Е

Оценка уровня общительности (В.Ф. Ряховский)

Инструкция: Вашему вниманию предлагается несколько простых вопросов. Отвечайте быстро, однозначно: «да», «нет», «иногда».

Опросник

1. Вам предстоит ординарная или деловая встреча. Выбивает ли Вас ее ожидание из колеи?
2. Вызывает ли у вас смятение и неудовольствие поручение выступить с докладом, сообщением, информацией на каком-либо совещании, собрании или тому подобном мероприятии?
3. Не откладываете ли Вы визит к врачу до последнего момента?
4. Вам предлагают выехать в командировку в город, где Вы никогда не бывали. Приложите ли Вы максимум усилий, чтобы избежать этой командировки?
5. Любите ли Вы делиться своими переживаниями с кем бы то ни было?
6. Раздражаетесь ли Вы, если незнакомый человек на улице обратится к Вам с просьбой (показать дорогу, назвать время, ответить на какой-то вопрос)?.
7. Верите ли Вы, что существует проблема «отцов и детей» и что людям разных поколений трудно понимать друг друга?
8. Постесняетесь ли Вы напомнить знакомому, что он забыл Вам вернуть деньги, которые занял несколько месяцев назад?
9. В ресторане либо в столовой Вам подали явно недоброкачественное блюдо. Промолчите ли Вы, лишь рассерженно отодвинув тарелку?
10. Оказавшись один на один с незнакомым человеком, Вы не вступите с ним в беседу и будете тяготиться, если первым заговорит он. Так ли это?
11. Вас приводит в ужас любая длинная очередь, где бы она ни была (в магазине, библиотеке, кассе кинотеатра). Предпочитаете ли Вы отказаться от своего намерения или встанете в хвост и будет томиться в ожидании?
12. Боитесь ли Вы участвовать в какой-либо комиссии по рассмотрению конфликтных ситуаций?
13. У Вас есть собственные сугубо индивидуальные критерии оценки произведений литературы, искусства, культуры, и никаких чужих мнений на этот счет Вы не приемлете. Это так?
14. Услышав где-либо в кулуарах высказывание явно ошибочной точки зрения по хорошо известному Вам вопросу, предпочитаете ли Вы промолчать и не вступать в спор?
15. Вызывает ли у Вас досаду чья-либо просьба помочь разобраться в том или ином служебном вопросе или учебной теме?
16. Охотнее ли Вы излагаете свою точку зрения (мнение, оценку) в письменной форме, чем в устной?

Обработка результатов: «да» - 2 балла, «иногда» - 1 балл, «нет» - 0 баллов. Полученные баллы суммируются, и по классификатору определяется, к какой категории людей относится испытуемый.

Классификатор к тесту В.Ф.Ряховского

30 - 32 балла – Вы явно некоммуникабельны, и это ваша беда, так как страдаете от этого больше Вы сами. Но и близким Вам людям нелегко. На Вас трудно положиться в деле, которое требует групповых усилий. Старайтесь быть общительнее, контролируйте себя.

25 - 29 баллов – Вы замкнуты, неразговорчивы, предпочитаете одиночество, поэтому у Вас мало друзей. Новая работа и необходимость новых контактов если и не ввергают Вас в панику, то надолго выводит из равновесия. Вы знаете эту особенность своего характера и бываете недовольны собой. Но не ограничивайтесь только таким недовольством - в вашей власти переломить эти особенности характера. Разве не бывает, что при какой-либо сильной увлеченности Вы приобретаете вдруг полную коммуникабельность? Стоит только встряхнуться.

19 - 24 баллов – Вы в известной степени общительны и в незнакомой обстановке чувствуете себя вполне уверенно. Новые проблемы Вас не пугают. И все же с новыми людьми сходитесь с оглядкой, в спорах и диспутах участвуете неохотно. В ваших высказываниях порой слишком много сарказма, без всякого на то основания. Эти недостатки исправимы.

14 - 18 баллов – у Вас нормальная коммуникабельность. Вы любознательны, охотно слушаете интересного собеседника, достаточно терпеливы в общении с другими, отстаиваете свою точку зрения без вспыльчивости. Без неприятных переживаний идете на встречу с новыми людьми. В то же время не любите шумных компаний; экстравагантные выходки и многословие вызывают у Вас раздражение.

9 - 13 баллов – Вы весьма общительны (порой, быть может, даже сверх меры), любопытны, разговорчивы, любите высказываться по разным вопросам, что, бывает, вызывает раздражение окружающих. Охотно знакомитесь с новыми людьми. Любите бывать в центре внимания, никому не отказываете в просьбах, хотя не всегда можете их выполнить. Бывает, вспылите, но быстро отходите. Чего Вам не достает, так это усидчивости, терпения и отваги при столкновении с серьезными проблемами. При желании, однако, Вы можете себя заставить не отступать.

4 - 8 баллов – Вы, должно быть, «рубаха-парень». Общительность бьет из Вас ключом. Вы всегда в курсе всех дел. Вы любите принимать участие во всех дискуссиях, хотя серьезные темы могут вызвать у вас мигрень и даже хандру. Охотно берете слово по любому вопросу, даже если имеете о нем поверхностное представление. Всюду чувствуете себя в своей тарелке.

Беретесь за любое дело, хотя не всегда можете успешно довести его до конца. По этой самой причине руководители и коллеги относятся к Вам с некоторой опаской и сомнениями. Задумайтесь над этими фактами.

3 балла и менее – Ваша коммуникабельность носит болезненный характер. Вы говорливы, многословны, вмешиваетесь в дела, которые не имеют к Вам никакого отношения. Беретесь судить о проблемах, в которых совершенно не компетентны. Вольно или невольно Вы часто бываете причиной разного рода конфликтов в Вашем окружении. Вспыльчивы, обидчивы, нередко бываете необъективны. Серьезная работа не для Вас. Людям - и на работе, и дома, и вообще повсюду - трудно с Вами. Да, Вам надо поработать над собой и своим характером! Прежде всего, воспитывайте в себе терпеливость и сдержанность, уважительно относитесь к людям, наконец, подумайте о своем здоровье - такой стиль жизни не проходит бесследно.

ПРИЛОЖЕНИЕ Ж

Диагностика коммуникативного контроля (М. Шнайдер)

Назначение теста: Методика предназначена для изучения уровня **коммуникативного контроля**. Согласно М. Шнайдеру, люди с высоким коммуникативным контролем постоянно следят за собой, хорошо осведомлены, где и как себя вести. Управляют своими эмоциональными проявлениями. Вместе с тем они испытывают значительные трудности в спонтанности самовыражения, не любят непрогнозируемых ситуаций. Люди с низким коммуникативным контролем непосредственны и открыты, но могут восприниматься окружающими как излишне прямолинейные и навязчивые.

Инструкция к тесту: Внимательно прочитайте 10 высказываний, отражающих реакции на некоторые ситуации общения. Каждое из них оцените как *верное (В)* или *неверное (Н)* применительно к себе, поставив рядом с каждым пунктом соответствующую букву.

Тестовый материал:

1. Мне кажется трудным подражать другим людям.
2. Я смог бы свалять дурака, чтобы привлечь внимание окружающих.
3. Из меня мог бы выйти неплохой актер.
4. Другим людям иногда кажется, что мои переживания более глубоки, чем это есть на самом деле.
5. В компании я редко оказываюсь в центре внимания.
6. В различных ситуациях в общении с другими людьми я часто веду себя по-разному.
7. Я могу отстаивать только то, в чем искренне убежден.
8. Чтобы преуспеть в делах и в отношениях с людьми, я часто бываю именно таким, каким меня ожидают видеть.
9. Я могу быть дружелюбным с людьми, которых не выношу.
10. Я не всегда такой, каким кажусь.

Ключ к тесту: по 1 баллу начисляется на ответ «Н» на вопросы 1, 5, 7 и за ответ «В» на все остальные вопросы. Подсчитывается сумма баллов.

Интерпретация результатов теста:

- 0-3 балла – низкий коммуникативный контроль; высокая импульсивность в общении, открытость, раскованность, поведение мало подвержено изменениям в зависимости от ситуации общения и не всегда соотносится с поведением других людей.
- 4-6 баллов – средний коммуникативный контроль; в общении непосредственен, искренне относится к другим. Но сдержан в эмоциональных проявлениях, соотносит свои реакции с поведением окружающих людей.
- 7-10 баллов – высокий коммуникативный контроль; постоянно следит за собой, управляет выражением своих эмоций.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Диагностика психологического климата коллектива (В.В. Шпалинский, Э.Г. Шелест)

Инструкция. Перед вами опросник с двумя колонкам с противоположными по смыслу суждениями. Каждое из них – своеобразный параметр психологического климата первичного коллектив. В левой колонке – суждения, соответствующие признакам здорового психологического климата, в правой – антипод каждого суждения. Между антиподами пятибалльная шкала. Чем ближе к левому или правому суждению в каждой паре вы сделаете отметку, тем более выражен данный признак в вашем коллективе. Средний ответ «3» является промежуточным, свидетельствующий о наличии обоих признаков.

Признаки здорового психологического климата	**Шкала оценки**	**Признаки нездорового психологического климата**
1. Я редко вижу в начале рабочего дня хмурые и постные лица своих коллег	5 4 3 2 1	1. Большинство моих коллег приходят на работу с будничным настроением, не ощущая подъема и приподнятости
2. Большинство из нас радуются, когда появляется возможность пообщаться друг с другом	5 4 3 2 1	2. Члены нашего коллектива проявляют равнодушие к эмоциональному общению
3. Доброжелательность и доверительность преобладают в нашем деловом общении	5 4 3 2 1	3. Нервозность, явная или скрытая раздражительность окрашивают наши деловые отношения
4. Успехи каждого из нас искренне радуют всех остальных и почти ни у кого не вызывают зависти	5 4 3 2 1	4. Успех почти любого из нас может вызвать болезненную реакцию окружающих
5. В нашем коллективе новичок скорее всего встретит доброжелательность и радушие	5 4 3 2 1	5. В нашем коллективе новичок еще долго будет чувствовать себя чужаком
6. В случае неприятностей мы не обвиняем друг друга, а пытаемся спокойно разобраться в их причинах	5 4 3 2 1	6. В случае неприятностей у нас будут пытаться свалить вину друг на друга или найдут виноватого
7. Когда рядом с нами наш руководитель, мы чувствуем себя естественно и раскованно	5 4 3 2 1	7. В присутствии руководителя многие из нас чувствуют себя скованно и напряженно

8. У нас обычно принято делиться своими семейными радостями и заботами	5 4 3 2 1	8. Многие из нас предпочитают «свое» носить в «себе»
9. Неожиданный вызов к руководителю у большинства из нас не вызовет отрицательных эмоций	5 4 3 2 1	9. Неожиданный вызов к руководителю у большинства из нас не вызовет отрицательных эмоций
10. Нарушитель трудовой дисциплины отвечает у нас не только перед руководителем, но и всем коллективом	5 4 3 2 1	10. Нарушитель трудовой дисциплины будет отвечать у нас только перед руководителем
11. Большинство критических замечаний мы высказываем друг другу тактично, исходя из лучших побуждений	5 4 3 2 1	11. У нас критические замечания чаще всего носят характер явных или скрытых выпадов
12. Появление руководителя у нас вызывает приятное оживление	5 4 3 2 1	12. Появление руководителя у большинства из нас особых восторгов не вызывает
13. В нашем коллективе открытость – это норма жизни	5 4 3 2 1	13. До настоящей открытости в нашем коллективе еще далеко
Итого баллов		

Обработка и интерпретация. Итоговые показатели психологического климата по данной шкале находятся в диапазоне от 65 до 13 баллов:

- **65-42 баллов** - весьма благоприятный психологический климат;
- **41-31 балл** – достаточно благоприятный психологический климат;
- **30-20 баллов** - малоблагоприятный психологический климат;
- **19 и менее баллов** - неблагоприятный психологический климат.

ПРИЛОЖЕНИЕ И

Оценка агрессивности в отношениях (А.Ассингер)

Назначение теста: Тест А.Ассингера позволяет определить, достаточно ли человек корректен в отношении с окружающими и легко ли общаться с ним. Для большей объективности ответов можно провести взаимооценку, когда коллеги отвечают на вопросы друг за друга. Это поможет понять, насколько верна их самооценка.

Инструкция к тесту: подчеркните наиболее подходящий ответ.

ТЕСТ

1. Склонны ли Вы искать пути к примирению после очередного служебного конфликта?

a. Всегда.
b. Иногда.
c. Никогда.

2. Как Вы ведете себя в критической ситуации?

a. Внутренне кипите.
b. Сохраняете полное спокойствие.
c. Теряете самообладание.

3. Каким считают Вас коллеги?

a. Самоуверенным и завистливым.
b. Дружелюбным.
c. Спокойным и независливым.

4. Как Вы отреагируете, если Вам предложат ответственную должность?

a. Примете ее с некоторыми опасениями.
b. Согласитесь без колебаний.
c. Откажетесь от нее ради собственного спокойствия.

5. Как Вы будете себя вести, если кто-то из коллег без разрешения возьмет с Вашего стола бумагу?

a. Выдадите ему «по первое число».
b. Заставите вернуть.
c. Спросите, не нужно ли ему еще что-нибудь.

6. Какими словами Вы встретите мужа (жену), если он (она) вернулся с работы позже обычного?

a. «Что это тебя так задержало?»
b. «Где ты торчишь допоздна?»

c. «Я уже начал(а) волноваться».

7. Как Вы ведете себя за рулем автомобиля?

a. Стараетесь ли обогнать машину, которая «показала вам хвост»?
b. Вам все равно, сколько машин Вас обошло.
c. Помчитесь с такой скоростью, чтобы никто на догнал Вас.

8. Какими Вы считаете свои взгляды на жизнь?

a. Сбалансированными.
b. Легкомысленными.
c. Крайне жесткими.

9. Что Вы предпринимаете, если не все удается?

a. Пытаетесь свалить вину на другого.
b. Смиряетесь.
c. Становитесь впредь осторожнее.

10. Как Вы отреагируете на фельетон о случаях распущенности среди современной молодежи?

a. «Пора бы уже запретить им такие развлечения».
b. «Надо создать им возможность организованно и культурно отдыхать».
c. «И чего мы столько с ними возимся?»

11. Что Вы ощущаете, если место, которое Вы хотели занять, досталось другому?

a. «И зачем я только на это нервы тратил?»
b. «Видно, его физиономия шефу приятнее».
c. «Может быть, мне это удастся в другой раз».

12. Как Вы смотрите страшный фильм?

a. Боитесь.
b. Скучаете.
c. Получаете искреннее удовольствие.

13. Если из-за дорожной пробки вы опаздываете на важное совещание?

a. Будете нервничать во время заседания.
b. Попытаетесь вызвать снисходительность партнеров.
c. Огорчитесь.

14. Как Вы относитесь к своим спортивным успехам?

a. Обязательно стараетесь выиграть.
b. Цените удовольствие почувствовать себя вновь молодым.
c. Очень сердитесь, если не везет.

15. Как Вы поступите, если Вас плохо обслужили в ресторане?

a. Стерпите, избегая скандала.
b. Вызовите метрдотеля и сделаете ему замечание.

c. Отправитесь с жалобой к директору ресторана.

16. Как Вы себя поведете, если Вашего ребенка обидели в школе?

a. Поговорите с учителем.

b. Устроите скандал родителям «малолетнего преступника».

c. Посоветуете ребенку дать сдачи.

17. Какой, по-вашему, Вы человек?

a. Средний.

b. Самоуверенный.

c. Пробивной.

18. Что Вы ответите подчиненному, с которым столкнулись в дверях учреждения, если он начал извиняться перед вами?

a. «Простите, это моя вина».

b. «Ничего, пустяки».

c. «А повнимательней Вы быть не можете?!»

19. Как Вы отреагируете на статью в газете о случаях хулиганства среди молодежи?

a. «Когда же, наконец, будут приняты конкретные меры?!»

b. «Надо бы ввести телесные наказания».

c. «Нельзя все валить на молодежь, виноваты и воспитатели!»

20. Представьте, что Вам предстоит заново родиться, но уже животным. Какое животное Вы предпочтете?

a. Тигра или леопарда.

b. Домашнюю кошку.

c. Медведь.

Обработка и интерпретация результатов теста

За ответ **«a»** начисляется 1 балл, за ответ **«b»** – 2 балла, за ответ **«c»** – 3 балла. Подсчитайте сумму ваших ответов.

45 и более баллов. Вы излишне агрессивны, при том нередко бываете неуравновешенным и жестоким по отношению к другим. Вы надеетесь добраться до управленческих "верхов", рассчитывая на собственные методы, добиться успеха, жертвуя интересами окружающих. Поэтому Вас не удивляет неприязнь сослуживцев, но при малейшей возможности Вы стараетесь их за это наказать.

36- 44 балла. Вы умеренно агрессивны, но вполне успешно идете по жизни, поскольку в Вас достаточно здорового честолюбия и самоуверенности.

35 и менее баллов. Вы чрезмерно миролюбивы, что обусловлено недостаточной уверенностью в собственных силах и возможностях. Это отнюдь не значит, что Вы как травинка гнетесь под любым ветерком. И все же больше решительности Вам не помешает!

Если по семи и более вопросам Вы набрали по три очка и менее чем по семи вопросам – по одному очку, то взрывы Вашей агрессивности носят скорее разрушительный, чем конструктивный характер. Вы склонны к непродуманным поступкам и ожесточенным дискуссиям. Вы относитесь к людям пренебрежительно и своим поведением провоцируете конфликтные ситуации, которых вполне могли бы избежать.

Если же по семи и более вопросам Вы получите по одному очку и менее, чем по семи вопросам – по три очка, то Вы чрезмерно замкнуты. Это не значит, что Вам не присущи вспышки агрессивности, но Вы подавляете их уж слишком тщательно.

ПРИЛОЖЕНИЕ К

Интегральная самооценка уровня развития группы как коллектива (Л.Г.Почебут)

Инструкция к тесту: Просим вас оценить качества организации, в которой вы работаете. В опроснике представлены название качества и его содержательная характеристика. В бланке для ответов поставьте, пожалуйста, тот балл (от 12 до 1), который, по вашему мнению, соответствует развитию данного качества в вашей организации.

1. Подготовленность к деятельности		
1	12 11 10	Все члены группы обладают глубокими профессиональными знаниями, способны с успехом применять их на практике, заинтересованы в повышении своей квалификации. Каждый сотрудник имеет высокий профессиональный авторитет. Группа добивается высоких показателей в труде.
2	9 8 7	Большинство членов группы имеют хорошую профессиональную подготовку, стремятся повысить свою квалификацию, стараются применять свои знания на практике.
3	6 5 4	В нашей группе есть и недостаточно квалифицированные работники, которые своим самомнением наносят ущерб профессиональному авторитету фирмы.
4	3 2 1	Сотрудники группы имеют низкую профессиональную подготовку. В большинстве вопросов это дилетанты, не умеющие грамотно решать производственные проблемы и квалифицированно выполнять свою работу. Они часто срывают выполнение производственных заданий.
2. Направленность		
1	12 11 10	Наша группа имеет общую, четкую для всех цель, которая осознается и понимается каждым, как его собственная. Группа опирается на давние традиции, вырабатывая взаимоуважительные нормы поведения, общие ценности. В нашей группе высоко ценятся принципиальность, честность, бескорыстие.
2	9 8 7	Перед нашей группой стоит общая задача. Каждый сотрудник старается удовлетворить свои интересы в рамках решения общей групповой задачи. В нашей группе выработаны взаимоприемлемые нормы поведения.
3	6 5 4	У каждого члена нашей группы существуют свои индивидуальные цели и ценности, которые совершенно не зависят от официальной цели. Каждый в своем поведении руководствуется собственными нормами и правилами, не пытаясь согласовывать их с другими членами фирмы.
4	3	Наша группа существует только как официальная система, цели которой не

	2 1	принимаются, а часто входят в противоречие с целями отдельных сотрудников. Каждый строит свое поведение, опираясь на эгоистические цели. В отношениях наблюдается конфликтность, агрессивность.
3. Организованность		
1	12 11 10	Наша группа способна самостоятельно управлять своей работой и досугом. Отношения строятся на принципах сотрудничества, взаимной помощи и доброжелательности. Мы всегда совместно и дружно решаем, как нам эффективнее организовать свой труд. В группе есть авторитетные специалисты, способные взять на себя функции организаторов работы.
2	9 8 7	Наша фирма часто пытается самостоятельно организовать свою работу, но это не всегда получается эффективно. Наш организатор (менеджер, лидер, бригадир, руководитель) нечетко представляет себе план работы и возможности каждого.
3	6 5 4	При попытках группы организовать общую работу возникает много споров, суеты, потерь драгоценного времени. У нас нет человека, который мог бы взять на себя функцию организатора. В результате приходится вмешиваться вышестоящему начальнику.
4	3 2 1	Члены группы не могут договориться о том, как совместно организовать работу, часто мешают друг другу или делают ненужную работу, дублируя друг друга. В группе преобладают соперничество, агрессия, подавление личности. У нас нет человека, который был бы способен взять на себя организаторские функции. Даже вышестоящий начальник не в состоянии справиться с группой.
4. Активность		
1	12 11 10	Все члены нашей группы – люди энергичные, кровно заинтересованные в эффективной работе. Они быстро откликаются, если нужно сделать полезное для всех дело. Все очень активно участвуют в решении общих задач, сотрудничают и помогают друг другу.
2	9 8 7	Большинство членов нашей группы – люди энергичные, заинтересованные в эффективной работе. Когда нужно сделать полезное для всех дело, многие активно участвуют в общей работе, помогая друг другу.
3	6 5 4	Большинство членов группы пассивны, мало участвуют в общей работе, не помогают друг другу, стараются решать свои проблемы индивидуально.
4	3 2 1	Группу невозможно поднять на совместное дело, каждый думает только о своих интересах. Практически все члены группы проявляют пассивность, инертность при решении общих задач. Они разбираются со своими проблемами отдельно, независимо друг от друга. В группе преобладает соперничество, конкуренция.
5. Сплоченность		
1	12 11 10	В нашей группе существует справедливое отношение ко всем ее членам, здесь всегда поддерживают неопытных, выступают в их защиту. Группа участливо и доброжелательно относится к новичкам, помогает им адаптироваться в новых условиях. Все члены группы тесно сработались друг с другом, активно обмениваются знаниями и необходимым для работы инструментарием. При возникновении трудностей все сплачиваются, объединяются, живут по принципу "Один за всех, все за

		одного". В группе велико желание трудиться совместно.
2	9 8 7	Большинство членов нашей группы стараются справедливо относиться друг к другу, помочь неопытным, поддержать их, сориентировать в новых условиях. В трудных случаях группа временно объединяется, чувствуется эмоциональная поддержка друг друга.
3	6 5 4	Члены группы проявляют друг к другу равнодушие. Трудности, с которыми сталкиваются новички, не волнуют их. Каждый предоставлен сам себе и решает свои проблемы самостоятельно. В кризисных ситуациях наша группа "раскисает", возникает растерянность, отчужденность.
4	3 2 1	Наша группа заметно разделяется на "привилегированных" и "пренебрегаемых". Здесь презрительно относятся к слабым, неопытным, нередко высмеивают их. Новички чувствуют себя лишними, чужими, к ним могут проявить враждебность. В трудных случаях в группе возникают ссоры, конфликты, взаимные обвинения, подозрения, доносы.
6. Интегративность		
1	12 11 10	При необходимости выработать важное решение, определяющее дальнейшую деятельность группы, все члены активно участвуют в процессе выработки и принятия решения. Внимательно выслушивается мнение каждого и учитываются его интересы. В результате вырабатывается согласованное решение.
2	9 8 7	При необходимости выработать важное решение все члены группы стараются активно участвовать в процессе его выработки и принятия. Учитываются мнения большинства членов группы. Решение принимается путем общего гласного согласования.
3	6 5 4	При необходимости принять важное решение только узкий круг активистов участвует в процессе. Учитываются мнения и интересы нескольких человек, а не всех членов группы. Решение принимается без гласного обсуждения, на закрытом совещании.
4	3 2 1	В группе каждый считает свою точку зрения главной и нетерпим к мнению других. В результате совместное решение принять невозможно.
7. Референтность		
1	12 11 10	Все члены нашей группы доброжелательно настроены друг к другу. В группе развиты взаимопомощь, взаимное доверие и взаимопонимание. Все мы близкие друзья, глубоко симпатизирующие друг другу. Достижения и неудачи всей группы переживаются нами как свои собственные. Успехи (или неудачи) отдельных членов группы вызывают искреннее участие остальных. Критика высказываетсяс добрыми побуждениями. В группе преобладает бодрый, жизнерадостный тон взаимоотношений, оптимизм. Мы испытываем гордость за свою группу.
2	9 8 7	В нашей группе есть всякие люди – хорошие и плохие, очень симпатичные и малопривлекательные. Достижения и неудачи всей группы искренне переживаются нами. В группе у всех хорошее, ровное настроение.
3	6 5 4	Большинство членов нашей группы – люди малопривлекательные, несимпатичные, только в силу производственной необходимости работающие вместе. В группе относятся друг к другу критически, бывают мелочные придирки. Отношения между людьми прохладные. Настроение чаще всего подавленное.

4	3 2 1	Члены нашей группы – люди неприятные, враждебно настроенные друг к другу. В группе преобладает настроение угнетенности и пессимизма. Критические замечания носят характер явных или скрытных выпадов. Успехи отдельных членов группы вызывают зависть, неудачи – злорадство. Люди неуютно чувствуют себя в группе.

Обработка результатов теста

Ответы всех испытуемых суммируются, и по каждому качеству группы подсчитывается средняя оценка по формуле:

m = Σ / n, где

m – средняя оценка,

Σ– сумма ответов по отдельному качеству,

n – количество испытуемых, членов группы.

В зависимости от полученной средней оценки можно дать содержательное описание изучаемой группы, определить уровень ее развития (зрелости).

- **От 10 до 12 баллов** – зрелая, сложившаяся, работоспособная и надежная группа.
- **От 7 до 9 баллов** – группа достаточно зрелая, способная выполнять производственные задания.
- **От 4 до 6 баллов** – группа недостаточно зрелая, не всегда способная эффективно справиться с поставленными задачами.
- **От 1 до 3 балов** – группа незрелая, велика вероятность того, что она не справится с поставленными задачами.

ПРИЛОЖЕНИЕ Л

Определение индекса групповой сплоченности Сишора

Назначение и инструкция. Групповую сплоченность — чрезвычайно важный параметр, показывающий степень интеграции группы, ее сплоченность в единое целое, — можно определить не только путем расчета соответствующих социометрических индексов. Значительно проще сделать это с помощью методики, состоящей из 5 вопросов с несколькими вариантами ответов на каждый. Ответы кодируются в баллах согласно приведенным в скобках значениям (максимальная сумма +19 баллов, минимальная — -5).

В ходе опроса баллы указывать не нужно.

I. Как бы вы оценили свою принадлежность к группе?

1) Чувствую себя ее членом, частью коллектива (5).

2) Участвую в большинстве видов деятельности (4).

3) Участвую в одних видах деятельности и не участвую в других (3).

4) Не чувствую, что являюсь членом группы (2).

5) Живу и существую отдельно от нее (1).

6) Не знаю, затрудняюсь ответить (1).

II. Перешли бы вы в другую группу, если бы представилась такая возможность (без изменения прочих условий)?

1) Да, очень хотел бы перейти (1).

2) Скорее перешел бы, чем остался (2).

3) Не вижу никакой разницы (3). 4) Скорее всего остался бы в своей группе (4).

5) Очень хотел бы остаться в своей группе (5).

6) Не знаю, трудно сказать (1).

III. Каковы взаимоотношения между членами вашей группы?

1) Лучше, чем в большинстве коллективов (3).

2) Примерно такие же, как и в большинстве коллективов (2).

3) Хуже, чем в большинстве классов (1).

4) Не знаю, трудно сказать (1).

IV. Каковы у вас взаимоотношения с руководством?

1) Лучше, чем в большинстве коллективов (3).

2) Примерно такие же, как и в большинстве коллективов (2).

3) Хуже, чем в большинстве коллективов (1).

4) Не знаю. (1)

V. Каково отношение к делу (учебе и т. п.) в вашем коллективе?

1) Лучше, чем в большинстве коллективов (3).

2) Примерно такие же, как и в большинстве коллективов (2).

3) Хуже, чем в большинстве коллективов (1).

4) Не знаю (1).

Обработка и интерпретация результатов теста.

Уровни групповой сплоченности.

15,1 баллов и выше – высокая;

11,6 - 15 баллов – выше средней;

7- 11,5 – средняя;

4 - 6,9 – ниже средней;

4 и ниже – низкая.

ПРИЛОЖЕНИЕ М

Методика «Способность педагога к эмпатии» (И.М.Юсупов)

Назначение. Предлагаемая ниже методика успешно используется казанским психологом И.М.Юсуповым для исследования эмпатии (сопереживания), т.е. умения поставить себя на место другого человека, способности к произвольной эмоциональной отзывчивости на переживания других людей. Сопереживание — это принятие тех чувств, которые испытывает некто другой так, как если бы они были нашими собственными.

Эмпатия способствует сбалансированности межличностных отношений. Она делает поведение человека социально обусловленным. Развитая у человека эмпатия — ключевой фактор успеха в тех видах деятельности, которые требуют вчувствования в мир партнера по общению и прежде всего в обучении и воспитании. Поэтому эмпатия рассматривается как профессионально-важное качество педагога. Как отмечал В. А. Сухомлинский, «учителю следует начинать с элементарного, но вместе с тем и наитруднейшего — сформирования способности ощущать душевное состояние другого человека, уметь ставить себя на место другого в самых разных ситуациях». И далее: «Глухой к другим людям — останется глухим к самому себе: ему будет недоступно самое главное в самовоспитании — эмоциональная оценка собственных поступков».

Инструкция: «Для выявления уровня эмпатийных тенденций необходимо, отвечая на каждое из 36 утверждений, приписывать ответам следующие числа: если Вы ответили «не знаю» — 0, ответу «нет, никогда» припишите 1, «иногда» — 2, «часто» — 3, «почти всегда» — 4 и ответу «да, всегда» — 5. Отвечать нужно на все пункты».

1. Мне больше нравятся книги о путешествиях, чем книги из серии «Жизнь замечательных людей».
2. Взрослых детей раздражает забота родителей.
3. Мне нравится размышлять о причинах успехов и неудач других людей.
4. Среди всех музыкальных направлений предпочитаю музыку в «современных ритмах».
5. Чрезмерную раздражительность и несправедливые упреки больного надо терпеть, даже если они продолжаются годами.
6. Больному человеку можно помочь даже словом.
7. Посторонним людям не следует вмешиваться в конфликт между двумя лицами.
8. Старые люди, как правило, обидчивы без причин.
9. Когда в детстве слушал грустную историю, на мои глаза сами по себе наворачивались слезы.

10. Раздраженное состояние моих родителей влияет на мое настроение.

11. Я равнодушен к критике в мой адрес.

12. Мне больше нравится рассматривать портреты, чем картины с пейзажами.

13. Я всегда прощал все родителям, даже если они были не правы.

14. Если лошадь плохо тянет, ее нужно хлестать.

15. Когда я читаю о драматических событиях в жизни людей, то чувствую, словно это происходит со мной.

16. Родители относятся к своим детям справедливо.

17. Видя ссорящихся подростков или взрослых, я вмешиваюсь.

18. Я не обращаю внимания на плохое настроение своих родителей.

19. Я подолгу наблюдаю за поведением животных, откладывая другие дела.

20. Фильмы и книги могут вызвать слезы только у несерьезных людей.

21. Мне нравится наблюдать за выражением лиц и поведением незнакомых людей.

22. В детстве я приводил домой бездомных кошек и собак.

23. Все люди необоснованно озлоблены.

24. Глядя на постороннего человека, мне хочется угадать, как сложится его жизнь.

25. В детстве младшие по возрасту ходили за мной по пятам.

26. При виде покалеченного животного я стараюсь ему чем-то помочь.

27. Человеку станет легче, если внимательно выслушать его жалобы.

28. Увидев уличное происшествие, я стараюсь не попадать в число свидетелей.

29. Младшим нравится, когда я предлагаю им свою идею, дело или развлечение.

30. Люди преувеличивают способность животных чувствовать настроение своего хозяина.

31. Из затруднительной конфликтной ситуации человек должен выходить самостоятельно.

32. Если ребенок плачет, на то есть свои причины.

33. Молодежь должна всегда удовлетворять любые просьбы и чудачества стариков.

34. Мне хотелось разобраться, почему некоторые мои одноклассники иногда были задумчивы.

35. Беспризорных домашних животных следует отлавливать и уничтожать.

36. Если мои друзья начинают обсуждать со мной свои личные проблемы, я стараюсь перевести разговор на другую тему.

Обработка и интерпретация результатов теста.

Прежде чем подсчитать полученные результаты, проверьте степень откровенности, с которой Вы отвечали. Не ответили ли Вы «не знаю» на утверждения №№ 3, 9, 11, 13, 28, 36, а также не пометили ли пункты №№ 11, 13, 15, 27 ответами «да, всегда?». Если это так, то Вы не

пожелали быть откровенными перед собой, а в некоторых случаях стремились выглядеть в лучшем свете.

Результатам тестирования можно доверять, если по всем перечисленным утверждениям Вы дали не более трех неискренних ответов, при четырех уже следует сомневаться в их достоверности, а при пяти — можете считать, что работу выполнили напрасно. Теперь просуммируйте все баллы, приписанные ответам на пункты №№ 2, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 29 и 32. Соотнесите результат со шкалой развитости эмпатийных тенденций.

Если Вы набрали от 82 до 90 баллов – это очень высокий уровень эмпатийности. У Вас болезненно развито сопереживание. В общении, как барометр, тонко реагируете на настроение собеседника, еще не успевшего сказать ни слова. Вам трудно от того, что окружающие используют Вас в качестве громоотвода, обрушивая на Вас свое эмоциональное состояние. Плохо чувствуете себя в присутствии «тяжелых» людей. Взрослые и дети охотно доверяют Вам свои тайны и идут за советом. Нередко испытываете комплекс вины, опасаясь причинить людям хлопоты; не только словом, но даже взглядом боитесь задеть их. Беспокойство за родных и близких не покидает Вас. В то же время сами очень ранимы. Можете страдать при виде покалеченного животного или не находить себе места от случайного холодного приветствия Вашего шефа. Ваша впечатлительность порой долго не дает заснуть. Будучи в расстроенных чувствах, нуждаетесь в эмоциональной поддержке со стороны. При таком отношении к жизни Вы близки к невротическим срывам. Позаботьтесь о своем психическом здоровье.

От 63 до 81 балла – высокая эмпатийность. Вы чувствительны к нуждам и проблемам окружающих, великодушны, склонны многое им прощать. С неподдельным интересом относитесь к людям. Вам нравится «читать» их лица и «заглядывать» в их будущее. Вы эмоционально отзывчивы, общительны, быстро устанавливаете контакты и находите общий язык. Должно быть, и дети тянутся к Вам. Окружающие ценят Вас за душевность. Вы стараетесь не допускать конфликты и находить компромиссные решения. Хорошо переносите критику в свой адрес. В оценке событий больше доверяете своим чувствам и интуиции, чем аналитическим выводам. Предпочитаете работать с людьми, нежели в одиночку. Постоянно нуждаетесь в социальном одобрении своих действий. При всех перечисленных качествах Вы не всегда аккуратны в точной и кропотливой работе. Не стоит особого труда вывести Вас из равновесия.

От 37 до 62 баллов – нормальный уровень эмпатийности, присущий подавляющему большинству людей. Окружающие не могут назвать Вас «толстокожим», но в то же время Вы

не относитесь к числу особо чувствительных лиц. В межличностных отношениях более склонны судить о других по их поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям. Вам не чужды эмоциональные проявления, но в большинстве своем они находятся под самоконтролем. В общении внимательны, стараетесь понять больше, чем сказано словами, но при излишнем излиянии чувств собеседника теряете терпение. Предпочитаете деликатно не высказывать свою точку зрения, не будучи уверенным, что она будет принята. При чтении художественных произведений и просмотре фильмов чаще следите за действием, чем за переживаниями героев. Затрудняетесь прогнозировать развитие отношений между людьми, поэтому, случается, их поступки оказываются для Вас неожиданными. У Вас нет раскованности чувств и это мешает Вашему полноценному восприятию людей.

12 - 36 баллов – низкий уровень эмпатийности. Вы испытываете затруднения в установлении контактов с людьми, неуютно чувствуете себя в шумной компании. Эмоциональные проявления в поступках окружающих подчас кажутся Вам непонятными и лишенными смысла. Отдаете предпочтение уединенным занятиям конкретным делом, а не работе с людьми. Вы — сторонник точных формулировок и рациональных решений. Вероятно, у Вас мало друзей, а тех, кто есть, цените больше за деловые качества и ясный ум, чем за чуткость и отзывчивость. Люди платят Вам тем же: случаются моменты, когда Вы чувствуете свою отчужденность; окружающие не слишком жалуют Вас своим вниманием. Но это исправимо, если Вы раскроете свой панцирь и станете пристальнее всматриваться в поведение своих близких и принимать их потребности как свои.

11 баллов и менее – очень низкий уровень. Эмпатийные тенденции личности не развиты. Затрудняетесь первым начать разговор, держитесь особняком среди сослуживцев. Особенно трудны контакты с детьми и лицами, которые намного старше Вас. В межличностных отношениях нередко оказываетесь в неуклюжем положении. Во многом не находите взаимопонимания с окружающими. Любите острые ощущения, спортивные состязания предпочитаете искусству. В деятельности слишком центрированы на себе. Вы можете быть очень продуктивны в индивидуальной работе, во взаимодействии же с другими не всегда выгладите в лучшем свете. С иронией относитесь к сентиментальным проявлениям. Болезненно переносите критику в свой адрес, хотя можете на нее бурно не реагировать. Вам необходима гимнастика чувств.

ПРИЛОЖЕНИЕ Н

Тест «Управленческая решетка» (Р. Блейк и Дж. Мутон)

Назначение. На смену «одномерным» стилям управления в настоящее время пришли «многомерные». Для успешной деятельности организации уже недостаточно только каких-то определенных отношений между руководителем и его подчиненными, есть еще множество различных обстоятельств, которые также должны приниматься во внимание. Первой среди «многомерных» стилей управления стала «управленческая решетка», разработанная в начале 80-х годов американскими специалистами в теории менеджмента Робертом Блейком и Джейн Мутон (в некоторых источниках Моутон). *Управленческая решетка — это своего рода теоретическая матрица, которая определяет методы управления, используемые руководителями всех уровней с целью урегулирования внутригрупповых взаимодействий.* Данная «решетка» позволяет подобрать наиболее эффективные для деятельности организации приемы и методы управленческого влияния. Управленческая решетка представляет собой достаточно наглядную схему, состоящую из 81 квадрата: 9 вертикальных столбцов и 9 горизонтальных. По вертикальной оси управленческой решетки происходит ранжирование «заботы о человеке», а по горизонтальной — «заботы о производстве». Стиль управления определяется по обоим данным критериям.

Инструкция. Ниже приведен список утверждений для оценки Вашего стиля лидерства. Прочитайте каждый вопрос внимательно, затем, используя приведенную ниже шкалу, определите, насколько данное утверждение характерно для Вас. Отвечайте искренне для получения более точных результатов.

никогда		иногда		всегда	
0	1	2	3	4	5

Вопросы:

№	Балл	Утверждения
1	____	Я побуждаю свою команду участвовать в принятии решений, когда это нужно и стараюсь дать воплощение их идеям и предложениям.
2	____	Нет ничего более важного, чем достижение поставленных целей.
3	____	Я постоянно контролирую процесс выполнения поставленных задач, чтобы быть уверенным, что задачи будут решены к поставленному сроку.
4	____	Мне нравится помогать и направлять сотрудников, выполняющих новые для них задания.

5	____	Мне нравится решать новые интересные стимулирующие задачи
6	____	Я побуждаю своих подчиненных проявлять творческую активность в своей работе.
7	____	Рассматривая, как должно быть выполнено сложное комплексное задание, я уделяю внимание каждой детали.
8	____	Я могу одновременно решать несколько задач, для меня это не сложно.
9	____	Мне нравится читать статьи, книги, журналы о менеджменте, лидерстве, психологии и затем практически реализовывать новые идеи.
10	____	Я не боюсь испортить хорошие отношения с людьми, когда вынужден критиковать и исправлять их ошибки
11	____	Я умею эффективно управлять своим временем.
12	____	Мне нравится объяснять моим подчиненным детали сложного проекта, над которым мы работаем.
13	____	Работая над большим проектом, я всегда разбиваю его на несколько небольших задач, объединенных в одну цепь.
14	____	Нет ничего более важного, чем создание хорошей команды.
15	____	Мне нравится анализировать возникшие проблемы.
16	____	Каждый сотрудник – это личность, требующая уважения.
17	____	Я привык консультировать своих подчиненных, чтобы дать им более полное представление о предмете, определить их линию действий и повысить их производительность.
18	____	Мне нравится читать профессиональные статьи, книги и журналы о новых методах, чтобы затем использовать то новое, чему я научился.

Подсчет баллов:

После заполнения опросника впишите результаты:

ЛЮДИ - Вопросы:1,4,6,9,10,12,14,16,17**. Всего ____x 0,2 = ____**

ЗАДАЧИ - Вопросы:2,3,5,7,8,11,13,15,18. **Всего ____x 0,2 = ____**



Р. Блейк и Дж. Мутон подробно описали 4 крайние позиции «управленческой решетки» и одну среднюю следующим образом:

1. «Нулевое управление» (примитивное руководство, «отдых на работе» или страх перед бедностью). Квадрат 1.1 управленческой решетки. Руководителя, использующего данный стиль управления, не интересуют ни производственные результаты, ни его подчиненные. Он уверен в том, что всегда может обратиться за помощью к независимому эксперту. Все это позволяет ему избегать конфликтов, создавать для себя благоприятные условия работы. Однако лидером такой руководитель не является, он, скорее, «хранитель своего портфеля и кресла».

2. Социальное руководство (управление в духе загородного клуба, дом отдыха). Квадрат 1.9 управленческой решетки (1 — «забота о производстве», 9 — «забота о человеке»). При данном стиле управления руководитель уделяет особое внимание потребностям и нуждам своих подчиненных, оставаясь в стороне от вопросов, касающихся деятельности организации. По его мнению, чтобы добиться эффективной работы организации, абсолютно достаточно благоприятного микроклимата в рабочем коллективе. Также его любят подчиненные, готовы ему помогать. Однако сильно полагаясь на них, руководитель способен принимать часто непродуманные решения, наносящие вред организации.

3. Авторитарное руководство (авторитет — подчинение). Квадрат 9.1 управленческой решетки (9 — «забота о производстве», 1 — «забота о человеке»). Этот стиль управления предполагает ориентированность руководителя, прежде всего, на решение производственных задач. Социальная деятельность руководителем практически не осуществляется, в виду чего между ним и его подчиненными сохраняется дистанция, а также отсутствует взаимопонимание. Но есть в данном стиле управления и положительные моменты, а именно: руководитель достаточно ответственен и обладает хорошими организаторскими способностями.

4. Производственно-социальное управление (организация). Квадрат 5.5 управленческой решетки. Руководитель, ориентирующийся на данный стиль управления, умеет сочетать решение как производственных задач, так и социальных проблем подчиненных, и к тому же он всегда идет на компромисс. Принятые им решения не только обсуждаются с подчиненными, но и вполне могут быть откорректированы ими.

5. Командное руководство (групповое управление или управление «лицом к лицу»). Квадрат 9.9 управленческой решетки. Руководитель, придерживающийся командного стиля управления, прилагает максимум усилий как в принятии производственных вопросов, так и в решении вопросов подчиненных. Он пытается сплотить всех работников, вовлечь их в процесс принятия основных решений, направленных на достижение целей, стоящих перед организацией. Благодаря этому значительно повышается удовлетворенность подчиненных своей работой, а также достигается высокая эффективность деятельности всей организации.

Блейк и Мутон утверждали, что для различных организаций наиболее эффективными могут быть различные стили управления, но для большинства организаций самым успешным будет использование командного стиля управления.

ПРИЛОЖЕНИЕ О

Авторская методика оценки ориентированности системы управления коллективом на общечеловеческие ценности

Назначение. Оценка ценностной системы управления коллективом.

Инструкция. Ниже приведен список показателей для оценки системы управления коллективом и степени выраженности ценностного управления. Определите, насколько данное утверждение характерно для системы управления коллективом в учреждении. Варианты ответов: «Не осуществляется» – 0 баллов; «иногда осуществляется или в стадии становления» – 1 балл, «достаточно развито» – 2 балла.

Блоки ценностного управления		Показатели
Цели-ценности как образ желаемого	1	Формулирование миссии организации для детей-сирот, как важной управленческой задачи, включающей указание на предназначение, качества и компетенции выпускников, убеждения и ценности, разделяемые всем коллективом
	2	Осознанное выявление и постановка стратегических целей педагогической деятельности
	3	Постановка тактических целей педагогической деятельности
	4	Повышение роли целеполагания в планировании
	5	Принятие методологических концепций и идей деятельности
Ценности-средства, как инструмент достижения целей-средств	1	Реализация личностно ориентированного подхода
	2	Реализация коллективно-творческой деятельности (КТД), клубной деятельности, развитие творческо-поисковых объединений, мастерских педагогов и др. неформальных структур
	3	Реализация проектной деятельности
	4	Развитие кураторства, тьюторства, наставничества во всех видах деятельности
	5	Научно-методическое обеспечение деятельности организации для детей-сирот и профессионального роста сотрудников
	6	Создание социокультурной среды, обеспечивающей возможность творческой самореализации педагогов в их профессиональной деятельности и воспитанников в личностном росте
Ценности-отношения, как модель позитивного взаимодействия в духе взаимной поддержки	1	Принятие коллективом руководителя в качестве идеолога
	2	Чередование ролей лидера и исполнителя членами коллектива в службах, проектах
	3	Достижение ценностно-ориентационной общности коллектива с повышением значимости личного вклада каждого сотрудника в процесс подготовки воспитанников к самостоятельной жизни и социализации в обществе
	4	Коллективный рефлексивный самоанализ состояния воспитательной деятельности организации для детей-сирот
	5	Создание традиции взаимодействия и сотрудничества педагогического и вспомогательного персонала

Обработка и интерпретация результатов теста:

32 - 26 баллов – высокий уровень ориентированности системы управления коллективом на общечеловеческие ценности, характеризуется системой ценностных ориентаций, методологической культуры, общекультурных и базовых компетенций, позволяющих обеспечить успешность профессиональной деятельности. Взаимодействие педагогов и других специалистов носит характер солидарности, взаимоподдержки, стремления поддержать и усилить отдельные элементы авторских педагогических систем друг друга.

25-17 баллов – средний уровень ориентированности системы управления коллективом на общечеловеческие ценности, характеризуется сотрудничеством педагогов, предполагающее их взаимодействие на основе более сложных элементов содержания воспитания и социализации – методологической культуры, систем самостоятельной учебной деятельности, опыта творческого (продуктивного) мышления, стиля и самоорганизации в учебном процессе.

16 баллов и ниже – низкий уровень ориентированности системы управления коллективом на общечеловеческие ценности, характеризуется коллективной педагогической деятельностью в соответствии с планом работы центра помощи детям, в установлении взаимосвязей с учреждениями по основному и дополнительному образованию, в которых обучаются воспитанники, в бессистемных интегрированных мероприятий для воспитанников и т.д.;

ПРИЛОЖЕНИЕ П

Комплексная общеразвивающая программа «Навигатор»

(социально-педагогического направления)

1. Нормативно-правовые основания для проектирования программы

- Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
- Федеральный закон от 31.07.2020 № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся»;
- Федеральный закон РФ от 24.07.1998 № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка Российской Федерации» (в редакции 2013 г.);
- Концепции развития дополнительного образования детей, утвержденной распоряжением Правительства РФ от 4.09.2014г. № 1726-р;
- Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 года, утвержденная распоряжением Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р;
- Приказа Министерства просвещения РФ от 09.11.2018 г. № 196 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» (в редакции от 30.09.2020);
- Приказ Министерства просвещения РФ от 03.09.2019 № 467 «Об утверждении Целевой модели развития региональных систем дополнительного образования детей»;
- Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 28.09.2020 № 28 «Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи».

Комплексная общеразвивающая образовательная программа «Навигатор» разработана с учетом интересов воспитанников, имеющейся материально-технической базы центра, квалификации педагогических кадров учреждения.

Программа «Навигатор» предназначена удовлетворять потребности воспитанников центра помощи детям в получении качественного общеразвивающего образования по адаптированным общеобразовательным общеразвивающим программам, реализуемых центром; выборе объединения, педагога, общеобразовательной программы в соответствии с потребностями, возможностями и способностями воспитанников центра.

2.1.Пояснительная записка

Программа представляет собой комплексную общеразвивающую программу социально-педагогической направленности, позволяющая реализовать цель – воспитание социально компетентной личности, способной к самореализации и успешной адаптации в обществе.

Новизна программы заключается в общеразвивающем образовании детей на базе учреждения, опирающееся на понимание приоритетности воспитательной работы с детьми, проживающими и воспитывающимися в учреждении интернатного типа.

Формирование социальных компетенций у воспитанников Центра помощи детям - одна из самых острых и мало изученных педагогических проблем.

Воспитываясь в учреждении интернатного типа, ребёнок оказывается в некоторой изоляции от общества, социального окружения. Он исключен из естественного семейного быта, у него сужен круг общения с взрослыми. После длительного нахождения в такой искусственной обстановке у ребёнка нарушается процесс вхождения в реальную жизнь социума.

Выпускники Центров часто оказываются неготовыми к самостоятельной жизни. Они неспособны принимать самостоятельные ответственные решения и добиваться поставленных целей, выпускники данных учреждений зачастую не имеют элементарных бытовых навыков, не умеют строить отношения друг с другом и окружающим миром.

Интегративным показателем готовности к самостоятельной жизни выступает социальная компетентность, а её показателями являются уровень развития социальных навыков и умение их использовать в различных жизненных ситуациях, выполнение определенных социальных ролей взрослой жизни.

В настоящее время понятие «социальная компетентность» служит предметом многочисленных исследований российских и зарубежных специалистов в области образования, психологического сопровождения и социальной работы (Г.Э. Белицкая, Л.Н. Боголюбов, В.Н. Куницина, Х. Петиллон, В. Слот, Х. Спаниярд, А.В. Хуторской, Т.И. Шульга и др.).

Социальная компетентность может рассматриваться как собирательное понятие, свидетельствующее об уровне социализации человека (Н.А. Рототаева, 2002), т. е. в качеств ключевой компетентности (ключевые - это основные компетентности, которые обеспечивают нормальную жизнедеятельность человека в социуме), либо как составляющая ключевой компетенции и даже как личностное свойство, обеспечивающее взаимодействие человека с миром на базе его отношения к себе, обществу, другим людям, деятельности.

В отечественной педагогике понятие социальной компетентности стало исследоваться во взаимосвязи с качеством образования, с тем, каким должен быть обучающийся, как личность, гражданин. В обобщённом виде данный феномен включает различные виды готовности к определённым видам жизнедеятельности: к профессионально-трудовой деятельности; к созданию собственной семьи; выполнению гражданских функций и улучшению того общества, в котором он живет; творческому отношению к деятельности в любой сфере; к сохранению и укреплению своего физического, психического и социального здоровья; осознанию необходимости самоизменяться и совершенствоваться в дальнейшем.

Содержание понятия социальной компетентности может рассматриваться в аспекте компетентного и социального явлений. В толковом словаре русского языка понятие «компетентный» трактуется как знающий, осведомленный, авторитетный в какой-либо области человек, обладающий компетенцией, т.е. есть правами и полномочиями. Термин «социальный» понимается как общественный, связанный с жизнью и отношениями людей в обществе. Таким образом, лингвистически понятие «социальная компетентность» определяется как знания и способности в области общественных отношений. Основными понятиями программы являются: компетентностный подход, компетенция, компетентность.

Компетентностный подход обеспечивает формирование знаний, умений, навыков, способов практической деятельности, готовности и умения действовать в жизненно значимых ситуациях. Он включает в себя формирование ключевых компетенций.

Компетенция – это способность и готовность применять знания, умения, успешно действовать на основе практического опыта при решении задач общего рода.

Компетентность – владение, обладание ребёнком соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетентность всегда предполагает проявление личностных качеств конкретного воспитанника.

Итак, конечной целью деятельности является успешная социализация ребёнка в обществе. Этим объясняется актуальность разработки и реализации учреждением программы, формирующей и развивающей социальную компетентность ребёнка.

Данная общеобразовательная программа педагогически целесообразна, т.к. при ее реализации у детей формируются ключевые социальные компетенции, необходимые им для успешной социализации и интеграции в обществе, в рамках разных воспитательных направлений согласно Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 года.

Программа имеет практическую направленность, т.е. в период реализации программы для детей создаются условия, которые требуют применения приобретенных знаний здесь и сейчас. Этому способствуют технологии социального проектирования, организация социокультурной и общественно-полезной деятельности.

За компетенции, формируемые и развиваемые у детей в ходе реализации общеразвивающей программы, взяты ключевые компетенции, обозначенные И.А. Зимней:

- компетенции здоровьесбережения: знание и соблюдение норм здорового образа жизни, развитие физической культуры ребёнка, свобода и ответственность выбора образа жизни;
- компетенции ценностно-смысловой ориентации: ценности семейной жизни, экологической культуры, художественной культуры (живопись, литература, искусство, музыка), науки, истории и религии Отечества;
- компетенции интеграции: структурирование знаний, практическая актуализация знаний, расширение знаний;
- компетенции гражданственности: знание и соблюдение прав и обязанностей гражданина, соотнесение понятий свобода и ответственность, гражданское достоинство и долг, развитие чувства патриотизма;
-компетенции самосовершенствования и саморазвития, личностной и предметной рефлексии.

Суть воспитательного процесса в условиях компетентностного подхода – создание условий и организации деятельности для детей, которые могут привести к формированию той или иной компетентности.

1. Компетенции здоровьесбережения формируются и развиваются в рамках здоровьесберегающего и спортивно-оздоровительного направления.
2. Компетенции ценностно-смысловой ориентации – в рамках культуротворческого и эстетического, экологического, нравственно-духовного и семейного направлений.
3. Компетенции интеграции - в рамках социокультурного, социально-психологического и социально-педагогических направлений.
4. Компетенции гражданственности – в рамках правового и гражданско-патриотического направлений.
5. Компетенции самосовершенствования и саморазвития, личностной и предметной рефлексии формируются и развиваются в рамках работы всех клубов программы «Навигатор». (Итоговый тренинг саморазвития воспитанников комплексной программы «Навигатор» - индикатор развития компетенции).

Учитывая сложный и длительный процесс социального развития ребёнка, овладение им опытом социальных действий, усвоение социальных норм, образцов поведения, на основе которых формируются социально значимые качества личности, программа носит комплексный характер, обеспечивает преемственность, системность, взаимосвязь, а также целостность воспитательного процесса.

Программа координирует и направляет усилия всех участников воспитательно-образовательного процесса на выполнение главной миссии учреждения: готовности воспитанника к самоопределению в самостоятельной жизни и успешной интеграции в обществе.

При разработке программы учитывалось, что организация процесса социального воспитания должна осуществляться в трёх направлениях:

1. Создание поля самореализации воспитанника, что предполагает активизацию процесса самовоспитания со стороны самого воспитанника, обеспечение условий для реализации детьми своих потенциальных возможностей, т.е. личностные результаты.

Создание поля самореализации предусматривает:

— включение воспитанников в решение различных проблем социальных отношений в реальных и имитируемых ситуациях (социальные пробы);
— стимулирование самопознания детей, определения своей позиции и способа адекватного поведения в различных ситуациях;
— оказание помощи детям в анализе проблем социальных отношений и вариативном проектировании своего поведения в сложных жизненных ситуациях.

2. Создание воспитывающей среды внутри учреждения, что предполагает формирование в центре помощи детям таких отношений, которые будут способствовать формированию социальной компетентности ребёнка. *Создание воспитывающей среды предусматривает*:

— выделение доминирующей цели коллектива, объединяющей педагогов и детей;
— определение ведущей деятельности, являющейся значимой для всех членов коллектива;
— развитие детского самоуправления, инициативы и самостоятельности детей и взрослых;
— формирование отношений «ответственной зависимости» в среде педагогов и детей;
— достижение неповторимости атмосферы центра помощи детям («своего имиджа», «своего лица»).

3. Использование воспитательного потенциала внешней социальной среды:

— изучение и использование возможностей социума при организации воспитательного процесса;
— включение воспитанников в общественно-полезную деятельность в окружающей среде;
— привлечение к организации воспитательной работы специалистов, установление связей с различными организациями и учреждениями;
— взаимодействие со средствами массовой информации.

При выборе направлений деятельности по организации воспитательного процесса, определения форм, приёмов и методов, определяющих содержание деятельности по каждому направлению, учитывалось, что развитие ребёнка происходит в трёх основных сферах: деятельности, общении и самопознании.

В сфере деятельности ребёнок учится ориентироваться в каждом виде деятельности, овладевает соответствующими умениями и навыками и способностью к тому или иному виду деятельности, а также уверенностью в чувстве собственной значимости.

В сфере общения у ребёнка происходит усвоение норм и правил поведения, принятых в обществе, овладение различными его формами, приемлемыми в социальном окружении ребёнка и в обществе в целом.

В сфере самопознания формируется образ собственного «Я» как активного субъекта деятельности, осмысление своей социальной принадлежности и социальной роли, формирование адекватной самооценки.

Цель: воспитание социально компетентной личности, способной к самореализации и успешной адаптации в обществе.

Задачи:

1. Организация воспитательно-образовательного процесса, ориентированного на личностное развитие всех его участников (педагогов, воспитанников).
2. Создание социально-бытовых и психолого-педагогических условий, способствующих укреплению здоровья детей – физического и психологического, привитие навыков и потребности здорового образа жизни.
3. Формирование трудовой мотивации и психологической установке в понимании необходимости трудовой деятельности, как основного источника доходов и главного способа самореализации человека.
4. Воспитание будущего семьянина, формирование и развитие соответствующих умений и навыков, способствующих созданию полноценной семьи.
5. Формирование социальной и коммуникативной компетентности воспитанников, способствующих успешной социализации в обществе.
6. Формирование гражданско-правовой культуры воспитанников, формирование гражданской компетентности личности.
7. Формирование у воспитанников экологической культуры, обеспечивающей становление ответственного отношения детей к окружающей среде, своему здоровью, к другим людям, животным.
8. Воспитание гражданина и патриота своей Родины, полноценного члена современного российского общества.
9. Развитие творческого потенциала каждого ребенка и создание условий для его самореализации.
10. Мониторинг эффективности воспитательной работы учреждения на основе компетентностного подхода.

Способы достижения цели:

1. Вариативность организации работы с детьми.
2. Развитие самостоятельности и инициативы детей – развитие детского самоуправления, создание ситуаций для принятия детьми самостоятельных решений и ответственности за их выполнение, поддержка различных инициатив, направленных на достижение значимых целей.
3. Нравственное обогащение социальной среды – постоянное внесение в жизнедеятельность детей общечеловеческих ценностей, образцов культуры, упрочение и развитие нравственных норм в окружении детей, формирование у них побуждения к нравственным поступкам, развитие нравственных убеждений.

4. Организация социокультурной деятельности, участие детей в проектах разной направленности.

Индикаторы социальной компетентности:

— степень сознательности и дисциплинированности по отношению к выполняемой деятельности (трудовой, учебной, творческой и т.п.);
— знания и умения, обеспечивающие эффективное взаимодействие с окружающими людьми в системе межличностных отношений;
— представление о разнообразии социальных ролей, выработанные сценарии поведения в сложных ситуациях, способность считаться с коллективными интересами, уважать нормы коллективной жизни;
— способность критически, в соответствии с нормами морали и права, оценивать поступки окружающих, друзей, сверстников;
— знание о своих правах и обязанностях, знание о социальных институтах и структурах, их представителях в обществе, способность самостоятельно принимать решения и преодолевать трудности при их выполнении;
— положительно ориентированные жизненные планы, наличие профессиональных намерений;
— разнообразие и глубина интересов;
— соблюдение социально-культурных норм речевого поведения, внимательное, чуткое отношение к окружающим; способность к сопереживанию;
— социальный самоконтроль – самокритичность, наличие навыков самоанализа;
— развитое самосознание, способность к саморефлексии, саморегуляции;
— уважительное отношение к семье и её духовным ценностям, осознание необходимости и желания воспитывать своих будущих детей, развитие практических умений, необходимых в семейной жизни.

Формирование и последующее развитие социальных компетенций осуществляется воспитателями в рамках одного их воспитательных направлений на занятиях клуба. Занятия клуба проходят 1 раз в месяц. Продолжительность одного занятия 1 час (45 минут). Наполняемость группы от 5 до 14 человек.

Форма организации работы: групповая по подгруппам в зависимости от возраста.

Формы проведения занятий: эвристическая беседа, встреча с интересными людьми, посещение выставок, театра, музеев, диспут, проектная деятельность, деловая игра, игра-путешествие, сюжетно-ролевая игра, игровая программа, концерт, КВН, театральная постановка, конференция, круглый стол, практическое занятие, лекция, мастер-класс, «мозговой штурм», олимпиада, представление, презентация, соревнование, спектакль, студия, творческая мастерская, творческий отчет, тренинг, турнир, экскурсия и др.

Срок освоения программы: 1 год

Целевая группа – дети школьного возраста (7 – 18 лет). Целевая группа меняется в зависимости от поступления и отчисления детей школьного возраста из учреждения.

2.2. Структура программы

№ п/п	Название клуба	Воспитательное направление	Кол-во занятий в год	Составитель и исполнитель программы курса
I.	I.Компетенция здоровьесбережения			
1.	«Витамин»	Спортивно-оздоровительное и здоровьесберегающее	9	Воспитатель
II. Компетенции ценностно-смысловой ориентации				
2.	«Юный эколог»	Экологическое	9	Воспитатель
3.	«Азбука нравственности»	Нравственное	9	Воспитатель
4.	«Формирование интеллектуального потенциала личности воспитанника»	Интеллектуальное	9	Воспитатель
5.	«Живая кукла»	Культуротворческое и эстетическое	9	Воспитатель
6.	«Домовед»	Семейное	9	Воспитатель
III. Компетенции гражданственности				
7.	«Отчизна»	Гражданско-патриотическое	9	Воспитатель
8.	«Знатоки права»	Правовое	9	Воспитатель
IV. Компетенции интеграции (социального взаимодействия)				
9.	«Учусь понимать себя и общаться с другими»	Социально-психологическое	9 и участие в социокультурных проектах	Педагог-психолог
10.	«Я выбираю профессию»	Социально-педагогическое	9	Социальный педагог
11.	«Умелушка»	Трудовое	9	Инструктор по труду
	Итоговый тренинг саморазвития воспитанников комплексной общеобразовательной программы «Навигатор».	Компетенции самосовершенствования и саморазвития, личностной и предметной рефлексии	1	Педагог-психолог, руководители клубов

ПРИЛОЖЕНИЕ Р

Тематический план лекций

по повышению компетентности в вопросах воспитания детей-сирот

Цель: повышение воспитательных компетенций сотрудников непедагогического профиля.

Задачи:

- сформировать элементарные педагогические знания о детях-сиротах;
- помочь сотрудникам понять свое место в системе центра помощи детям, почувствовать себя членом команды;
- стимулировать сотрудников к совместной работе и решению возникающих проблем в сотрудничестве со службами.

Лекция-дискуссия 1. Этапы развития ребенка:

общая характеристика основных возрастных периодов развития ребенка (младенчество, ранний возраст, дошкольный возраст, младший школьный возраст, подростковый возраст, юношество);

роль психологических потребностей в личностном развитии: привязанность, безопасность, идентичность.

Базовые понятия и термины: Периодизация развития. Возрастная норма. Иерархия потребностей по А. Маслоу**.** Возрастной кризис. Психологические потребности. Личностное развитие. Привязанность. Безопасность. Идентичность.

Лекция-дискуссия 2. Особенности развития и поведения ребенка, оставшегося без попечения родителей, подвергавшегося жестокому обращению. Диспропорции развития ребенка:

виды жестокого обращения (пренебрежение нуждами ребенка, физическое, психологическое и сексуальное насилие) и их последствия для физического, эмоционального, интеллектуального, социального и сексуального развития ребенка;

диспропорции развития ребенка, понятия «умственная отсталость» и «задержка психического развития», их отличия.

Базовые понятия и термины: Жестокое обращение. Виды жестокого обращения: пренебрежение нуждами, эмоциональное, физическое и сексуальное насилие. Понятие «мозаики» развития. Конфиденциальность. Дихотомия «жертва-агрессор». Синдром посттравматических стрессовых нарушений.

Лекция-дискуссия 3. Последствия разрыва с кровной семьей для развития ребенка, оставшегося без попечения родителей (нарушения привязанности, особенности переживания горя и потери, формирование личной и семейной идентичности).

Потребность в привязанности, идентичности как основа благополучного развития ребенка; роль биологических родителей и кровных родственников в жизни ребенка и преодоление стереотипов мышления, связанных с восприятием их места в жизни ребенка.

Причины возникновения, проявление и последствия дефицита близких эмоциональных контактов у ребенка, оставшегося без попечения родителей.

Типы «нарушенной привязанности» (понятий «негативной (невротической) привязанности», «двойственной привязанности», «избегающей привязанности», «дезорганизованной привязанности»).

Понятие «горя и потери» в жизни ребенка, оставшегося без попечения родителей; психологические особенности и этапы процесса переживания ребенком горя, связанного с потерей семьи (шок, потрясение и недоверие, отрицание, стадия гнева и смешения чувств, депрессия, принятие); последствия вторичного отказа приемных родителей от ребенка.

Базовые понятия и термины: Идентичность. Привязанность и типы нарушений привязанности: негативная, амбивалентная, избегающая, дезорганизованная привязанность. Депривация: психосоматические, эмоциональные, поведенческие проявления. Симптомокомплексы: тревожность, конфликтность, чувство неполноценности, враждебность. Рабилитационное сопровождение. Стадии переживания горя: Депрессия. Шок. Отрицание.

Лекция-дискуссия 4. «Трудное» поведение ребенка, навыки управления «трудным» поведением ребенка:

формы «трудного» поведения ребенка: воровство, ложь, агрессия, попрошайничество, бродяжничество, избегание близких отношений, противоречивое поведение, аддиктивное поведение (прием алкоголя, наркотиков, сильнодействующих веществ); их причины и способы работы с ними;

эффективность и приемлемость наказаний и поощрений ребенка;

причины задержки усвоения ребенком этических ценностей и общественных норм;

влияние собственного опыта и поведения взрослого на поведение «трудного» подростка.

Базовые понятия и термины: Формы трудного поведения: воровство, ложь, бродяжничество, агрессия, попрошайничество, избегание близких отношений, амбивалентное поведение, аддиктивное поведение. Методы воспитания. Эффективность наказаний. Критерии оценки методов воспитания. Моральные нормы. Совесть.

Лекция-дискуссия 5. Обеспечение безопасности ребенка. Меры по предотвращению рисков жестокого обращения и причинения вреда здоровью ребенка:

создание безопасных условий для воспитания ребенка в детском доме и в обществе в зависимости от его возрастных особенностей и опыта жизни (в том числе в связи с безнадзорностью в семье родителей, бродяжничеством);

способы безопасного поведения ребенка в ситуациях, несущих риск жестокого обращения с ним;

предотвращение рисков жестокого обращения с ребенком в приемной семье, на улице и в общественных местах;

медицинские аспекты ухода за ребенком в зависимости от возраста, состояния здоровья и развития ребенка.

Базовые понятия и термины: Безопасное воспитание. Права детей. Охрана здоровья. Здоровый образ жизни. Кровная семья. Жестокое обращение. Виды жестокого обращения: пренебрежение нуждами, эмоциональное, физическое и сексуальное насилие. Понятие «мозаики» развития. Конфиденциальность. Дихотомия «жертва-агрессор». Синдром посттравматических стрессовых нарушений.

ПРИЛОЖЕНИЕ С

Протокол наблюдения № 1

за процессом общения

от 26.04.2013

Цель: Оценка ориентации системы управления коллективом на общечеловеческие ценности, изучение взаимодействия сотрудников, делового общения.
Сотрудники семейно - воспитательной группы:
помощник воспитателя С.Л. Р.
воспитатель А.В.Б.
Время наблюдения: режимный момент (подготовка ко сну).
Схема наблюдения:

Наблюдаемый момент	Деятельность помощника воспитателя	Деятельность воспитателя	Деятельность детей группы
режимный момент: подготовка ко сну.	Готовит младших детей ко сну (проводит купание, переодевание детей и укладывает их в постель), достаточно открыта в общении с маленькими детьми, при этом она четко излагает последовательность действий для малышей. Общение между взрослыми сухое, часто невербальное. Что можно расценить как высокий уровень взаимопонимания между взрослыми. Со старшими детьми общение на грани с фамильярным. Чувствуется некая напряженность с обеих сторон.	Активно координирует деятельность помощника воспитателя и детей. Ведет разговор со старшими детьми по выполнению режимного момента. С отдельными детьми выстраивает индивидуальное общение «тет-а-тет», при этом сохраняет контроль над всей группой. Спокойный, не громкий тон задает общую благоприятную обстановку.	Младшие дети капризничают и не хотят выполнять требования взрослых. Старшие дети вначале пассивны, с неохотой включаются в режимный момент. При этом агрессивности нет. Затем стабильность режима объединяет детей.

Вывод: достаточно деловое и демократичное взаимоотношение помощника воспитателя и воспитателя. Каждый фокусируется на своих должностных обязанностях, исключено дублирование действий, наоборот распределение функций не требует углубленных инструкций. Взрослые понимают друг друга без слов. Однако наблюдение показало, что помощник воспитателя испытывает трудности в общении с подростками. Видно, что взрослый ищет способы дружеского общения, но не находит, в связи с низким профессиональным статусом.

Протокол наблюдения № 2

за процессом общения

от 26.04.2013

Цель: Оценка ориентации системы управления коллективом на общечеловеческие ценности, изучение взаимодействия сотрудников, делового общения.
Сотрудники: заместитель директора по АХР;
помощники воспитателя - 6 сотрудников;
сторожа – 2 человека.
Время наблюдения: планерка ночной службы, проводит заместитель директора по АХР.
Схема наблюдения:

Наблюдаемый момент	Позиция заместителя директора по АХР	Позиция помощников воспитателя	Позиция сторожей
Планерка «безопасность в учреждении в ночное время в праздничные и выходные дни»	1. Знакомит с приказом по учреждению о дополнительных мерах по безопасности в период праздников. 2. Проводит повторные внеплановые инструктажи по комплексной безопасности; 3. Проводит анализ решения текущих задач коллективом ночной службы	Принимают административные решения приказа, владеют ситуацией по комплексной безопасности учреждения, в проблематике текущих задач выделяют общение с подростками и соблюдение режимных моментов. Дискуссия носит деловой и обстоятельный характер. Отмечено начало рефлексивного анализа педагогических ситуаций. Готовность принятия помощи педагогов.	Принимают административные решения приказа, владеют ситуацией по комплексной безопасности учреждения, в проблематике текущих задач выделяют только вопросы безопасности учреждения, при этом стоит отметить солидарность и готовность к взаимопомощи в решении нестандартных ситуаций в ночное время. Отсутствие отстраненности в анализе и разборе текущих вопросов.

Вывод: достаточно конструктивный диалог по текущим вопросам, направленный на коллективную выработку оптимальных мер и решений. Коллеги и непосредственный руководитель готовы слушать друг друга и анализировать проблемы с разных сторон. Явно прослеживается атмосфера доверия и взаимопомощи, при этом сохраняется рабочий стиль диалога.