

Parent culture in traditions of domestic pedagogy of the XII–XX centuries (in the context of the doctoral research of L.A. Gritsai)

The article deals with the parent culture as the system of parental activities aimed to achieve the goal of education of children in the family – development of a personality close to the ideal. The phenomenon “paradigm of the parent culture” as a social stereotype and a set of theoretical issues is described in the article. It reveals the essential foundations of parent education of children in a particular historical period.

Key words: *parent culture, paradigms of parent culture, paradigmatic approach.*

(Статья поступила в редакцию 28.12.2016)

ПЕДАГОГИКА ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.М. БОРЫТКО
(Волгоград)

МОНИТОРИНГ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ФГОСа КАК МЕХАНИЗМ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ

Рассматривается управление качеством формирования личностных (воспитательных) результатов образования в аспекте мониторинга. Для этого уточняются характеристики мониторинга в образовании, специфика проявлений воспитательных результатов и роль выделенных в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) личностных результатов.

Ключевые слова: *воспитание, мониторинг, личностный результат, качество, диагностика.*

Мониторинг в образовании. Педагогический мониторинг обеспечивает участников образовательного процесса, руководителей структур учебного заведения качественной и своевременной информацией, необходимой для принятия решений по пересмотру (внесе-

нию коррективов) целевых, технологических, организационных, информационных, нормативных параметров педагогической деятельности, дает возможность реально обеспечить гуманизацию и гуманитаризацию учебно-воспитательного процесса.

Как и в других сферах человеческой деятельности, педагогический мониторинг означает непрерывный процесс наблюдения и регистрации параметров объекта в сравнении с заданными критериями (Википедия). Иначе говоря, ему присущи такие характеристики, как диагностика и направленность на процесс, а не только результат деятельности. Педагогический мониторинг не сводится к этим характеристикам. А.М. Саранов приходит к выводу, что «в реальном образовательном процессе мониторинг тесным образом связан со всеми функциями и стадиями управления, т. е. затрагивает цели, информацию, прогнозы, решения, организацию и исполнение педагогической деятельности, коммуникацию и коррекцию. С этой точки зрения, он – не только процесс выявления отклонений от стандартов и норм, но и основа для их пересмотра, т. е. не только основа отслеживания курса движения к целям, но и механизм корректировки целей и путей их достижения» [7, с. 183–184] (курсив мой. – Н.Б.). Таким образом, мониторинг как контроль прохождения и коррекция направлен на педагогический процесс, выявление факторов и условий, обеспечивающих его (процесса) динамику для определения оптимального характера педагогической деятельности.

В педагогической науке мониторинг классифицируют по функциям – стратегический, тактический, оперативный (масштаб целей образования); по этапам обучения – входной или отборочный, учебный или промежуточный, выходной или итоговый; по временной зависимости – ретроспективный, предупредительный или опережающий, текущий; по частоте процедур – разовый, периодический, систематический; по охвату объекта наблюдения – локальный, выборочный, сплошной; по организационным формам – индивидуальный, групповой, фронтальный; по формам объектно-субъектных отношений – внешний или социальный, взаимоконтроль, самоанализ; по используемому инструментарию – стандартизованный, нестандартизованный, матричный и др. Как видим, во всех случаях основой мониторинга является диагностика.

То же обнаруживается и при выделении компонентов мониторинга, которые, согласно выводам А.М. Саранова, следующие:

– диагностический мониторинг – целенаправленный сбор информации о состоянии управляющей системы и результатах педагогического процесса; проверка выполнения учебных программ и плана;

– мониторинг деятельности, направленный на определение усвоения учениками знаний и умений, навыков, уровня их обученности и воспитанности;

– мониторинг согласования управления – выявление затруднений учителей с целью оказания им помощи [7, с. 184–185].

Педагогический мониторинг – это органическая часть проектирования развивающейся школы. Основная задача проведения мониторинга – комплексный анализ педагогической деятельности. Система мониторинга должна оценивать деятельность школы или педагога за такой промежуток времени, который выделяется своей качественной определенностью (урок, система уроков и т. д.).

При таком подходе, рассматривая основные стороны деятельности педагога или педагогического коллектива, можно установить взаимосвязь и взаимозависимость внутренних процессов, происходящих в педагогическом взаимодействии, вскрыть причины успехов и неудач, сравнить полученные результаты с прогнозируемыми, определить пути, средства, методы и приемы, которые помогли бы обеспечить высокий уровень обучения и воспитания школьников.

Частичный мониторинг может осуществляться как *контроль*, являющийся необходимым компонентом любого управленческого цикла, в том числе и учебно-воспитательного процесса. *Контроль как вид управленческой деятельности связан с сопоставлением определенных нормативных показателей с показателями, фиксируемыми различными способами в ходе изучения управляемого процесса на определенных этапах.*

Контроль, как и диагностика, может быть индивидуальным, групповым, массовым (по масштабам проведения), текущим или итоговым, прямым или косвенным, стратегическим или тактическим. Но в любом случае *контроль ориентирован на данный нормативный образец, в то время как диагностика – на характеристику состояния объекта (педагогического явления или процесса).* В качестве такого нормативного образца в совре-

менной школе выступают предусмотренные соответствующим ФГОСом результаты образования и портрет выпускника. Но не только. Есть и выявленные закономерности развития ребенка. Обратимся к педагогическому опыту выдающегося советского педагога В.А. Сухомлинского [9, с. 84–85].

В глухом уголке школьной усадьбы пионеры посадили хризантемы. К осени здесь расцвели белые, синие, розовые цветы. В ясный теплый день я повел сюда своих малышей. Дети были в восторге от обилия цветов. Но горький опыт убедил меня в том, что детское восхищение красотой часто бывает эгоистичным. Ребенок может сорвать цветок, не видя в этом ничего предосудительного. Так получилось и на этот раз. Вот я вижу в руках у ребят один, другой, третий цветок.

Как видим, «отправной точкой» в диагностике эгоизма детей стал «горький опыт» педагога, а по сути – знание возрастных закономерностей их развития. Ведь он пишет: *Ребенок может сорвать цветок, не видя в этом ничего предосудительного.* Однако педагог не «навешивает ярлыки», а выявляет реальную картину, проводя для этого диагностический эксперимент: приведя «своих малышей» «в глухой уголок школьной усадьбы», где «расцвели белые, синие, розовые цветы». Диагностика показала наличие эгоизма. Но ведь задача педагога – не уличить детей в этом, не зафиксировать даже «отклонение от нормы», а помочь детям стать лучше, совершеннее. Для этого диагностики недостаточно, нужен мониторинг. Именно это мы видим в последующих действиях В.А. Сухомлинского.

Когда осталось не больше половины цветов, Катя вскрикнула:

– А разве можно рвать хризантемы?

В ее словах не было ни удивления, ни возмущения. Девочка просто спрашивала. Я ничего не ответил. Пусть этот день станет уроком для детей.

Во-первых, педагог отслеживает динамику в поведении детей, во-вторых, «выжидает» условия для своего вмешательства в этот процесс. Ведь его роль не в регулировании поведения, а в воспитании внутренних регулятивов этого поведения, в формировании соответствующего (нравственного) отношения. Поэтому он не отвечает на, казалось бы, «подходящий» вопрос девочки. Ведь *в ее словах не было ни удивления, ни возмущения. Девочка просто спрашивала.* Как тут не вспомнить известное: «вышел сеятель сеять семя свое, и

когда он сеял, иное упало при дороге и было потоптано, и птицы небесные поклевали его; а иное упало на камень и, взойдя, засохло, потому что не имело влаги; а иное упало между тернием, и выросло терние и заглушило его; а иное упало на добрую землю и, взойдя, принесло плод сторичный» (Лука 8:4–8). Чтобы получить «плод сторичный», нужна «добрая земля». Этим и объясняются действия (и «бездействие») педагога.

Ребята сорвали еще несколько цветков, красота уголка исчезла, лужайка выглядела осиротевшей. Порыв восхищения красотой, вспыхнувший в детских сердцах, угас. Малыши не знали, что делать с цветами.

И вот он, «подходящий момент» для корректирующих действий педагога! Они готовы воспринять и прочувствовать слова педагога. И его слово «падает на добрую землю».

– Ну как, дети, красивый этот уголок? – спросил я. – Красивы эти стебельки, с которых вы сорвали цветы?

Дети молчали. Потом сразу заговорило несколько человек:

– Нет, некрасивые. . .

– А где теперь мы будем любоваться цветами?

Свои корректирующие действия педагог начинает с приема драматизации, обострения проблемы, чтобы максимально «подключить» эмоциональные переживания детей для их перевода в устойчивые чувства и действенные отношения.

– Эти цветы посадили пионеры, – говорю детям. – Они придут сюда любоваться красотой – и что же увидят? Не забывайте, что вы живете среди людей. Каждому хочется любоваться красотой. У нас в школе много цветов. Но что получится, если каждый ученик сорвет по одному цветку? Ничего не останется. Людям нечем будет любоваться. Надо создавать красоту, а не ломать, не разрушать ее. Придет осень, наступят холодные дни. Мы пересадим эти хризантемы в теплицу. Будем любоваться красотой. Чтобы сорвать один цветок, надо вырастить десять.

Строгий эксперт скажет: «Это должны были сами дети проговорить», а мы посмотрим в начало описания ситуации и вновь вспомним, с кем в данном случае работает педагог: *В ясный теплый день я повел сюда своих малышей.* Вместе с тем педагог применил прием диалога. Вспомним: греч. *dia* – через, *logos* – слово: *диалог* – буквально «через слово», т. е. облечение переживаний в абстрактно-логические конструкции. Как сказал поэт:

Так образы изменчивых фантазий,
Бегущие, как в небе облака,
Окаменев, живут потом века
В отточенной и завершенной фразе.

(В. Брюсов «Сонет к форме»)

Вряд ли малыши способны сформулировать такой четкий вывод. Поэтому педагог «проговаривает» вывод за детей. И диагностирует результативность своей работы:

Через несколько дней мы пошли на другую лужайку – здесь росло еще больше хризантем. Дети уже не срывали цветов. Они любовались красотой.

Так мы видим, что мониторинг не только может (и должен!) стать органичной составляющей педагогической деятельности, но и выводит эту деятельность на результативный, технологический уровень.

Мониторинг как инструмент технологизации воспитательной деятельности. До сих пор периодически возникают споры на тему «Возможно ли говорить о технологиях в педагогике?». Поскольку в буквальном переводе технология (от греч. *techne* – искусство, мастерство, умение и *logos* – слово, учение) – это учение о мастерстве, то вопрос звучит как «Можно ли говорить о мастерстве педагога?». Ответ очевиден: не можно, а нужно! Учитель, освоивший педагогическую технологию, – это человек, владеющий педагогическим мастерством.

В педагогической литературе дискутируется вопрос о том, *к чему относятся технологии: к деятельности или образовательному процессу?* Использование в определении технологии категорий «цель», «средство» (а методы и приемы, вне всякого сомнения, относятся к педагогическим средствам), «результат» однозначно относит ее к деятельности. Однако технологии присущи и такие характеристики процесса, как закономерная логика (интенция), стадии (этапы или фазы). Закономерности, на которых строится структура применяемых приемов и методов, есть не что иное, как устойчиво повторяющиеся причинно-следственные связи между внутренними факторами и внешними условиями становления обучающегося или воспитанника, – это также относится к признакам процесса. Представляется правомерным признать, что всякая технология акцентирует внимание на процессуальной стороне деятельности (ее этапности, закономерной логике), но представляет собой целенаправленную и эффективную деятельность по управлению соответствующим (в частности, образовательным) процессом.

Среди основных признаков технологии – диагностичность, означающая обеспеченность технологии диагностическими средствами, которые помогают педагогу отслеживать и корректировать процесс и результаты педагогических воздействий. Иначе говоря, это и есть мониторинг. Возвращаясь к описанной ситуации из опыта В.А. Сухомлинского, именно по признаку мониторинга мы можем с уверенностью утверждать, что описанная деятельность педагога технологична, выражаясь словами В.В. Серикова, это «законосообразная деятельность, приводящая к законосообразному результату» [8, с. 175].

При рассмотрении мониторинга с позиций технологии приходится, однако, акцентировать внимание на первостепенное выделение критериев оценки исходного, промежуточных и конечного состояний объекта, логики этапов процесса, а также показателей его динамики. Таким образом, мониторинг востребует одновременно *диагностику состояния* и *диагностику процесса становления* объекта на основе понимания объективных взаимосвязей его внутренних структур с внешними условиями среды. А это означает, что грамотный мониторинг строится на интеграции диагностической и теоретической деятельности педагога. При этом приходится учитывать не только общие закономерности педагогической деятельности, но и специфику различных ее видов. Без этого диагностика не даст сколько-нибудь достоверных результатов, а коррекция может стать для педагогических явлений и процессов разрушительным фактором.

В связи со спецификой формирования личностных результатов образования, являющихся предметом воспитания как деятельности, обращенной к целостному человеку в динамике его самостановления, диагностика в воспитании также имеет ряд отличий. Это связано, в частности, с тем, что результаты воспитания имеют отдаленный характер и зависят от большого числа внутренних факторов и внешних условий.

Во-первых, результативность воспитания («воспитательные эффекты»), как правило, нельзя установить на основе линейной причинно-следственной зависимости «стимул – реакция». Механистический подход не дает сколько-нибудь значимых результатов для педагогической практики.

Например, авторы одного из подходов к оценке результатов воспитания предлагают в качестве диагностического критерия усвоение трех групп понятий: социально-нравственных,

общеинтеллектуальных и общекультурных [3]. Таким образом реализуется попытка свести воспитание к обучению: очевидно, что «усвоение понятий» не является показателем результативности воспитания; ориентация на него приводит к начетничеству и фактически к разрушению не только воспитательной работы, но и воспитательных отношений в целом. Именно эта логика и приводит авторов при выделении диагностических показателей к выделению воспитания как *отдельного специального направления*, т. е. к редуccionизму.

Во-вторых, в воспитании нет шаблона, инвариантного эталона. Для демократического общества он просто не логичен. А это ведет к невозможности сравнивать с этим образцом (по аналогии с экзаменами). В воспитании оценка может проводиться либо по отношению к возможностям (индивидуально-личностный потенциал воспитанника или условия воспитательной работы), либо по динамике результатов. Но и здесь нет однозначных критериев. О чем говорит, например, такой показатель, как «снижение вдвое количества состоящих на учете правонарушителей: было – 2, стало 1»; двое – за курение в общественном месте, один – за разбойное нападение?

В-третьих, в отличие от обучения как функциональной подготовки воспитание обращено к целостному человеку и оцениваться может лишь в логике качественных изменений. При этом качество предмета, с точки зрения философии, не сводится к отдельным его свойствам. Оно охватывает предмет полностью и неотделимо от него. Результативность воспитания не может быть сведена к количественным показателям (сколько понятий усвоено, сколько мероприятий проведено и т. д.) – они могут быть лишь вспомогательными, которые можно оценить только в контексте определенного качества результата.

Школа работает по методике В. А. Караковского, когда центральное дело месяца (или четверти) предваряет целая система подготовительных дел и его результаты закрепляются последующими мероприятиями. Как считать количество проведенных мероприятий: как одно комплексное или каждое в отдельности? Считать ли во втором случае отдельным мероприятием беседу по телефону классного руководителя с мамой ученика, которая не отпускает сына на репетицию? И самый главный вопрос: а что дадут нам эти подсчеты в оценке воспитательной работы школы?

В-четвертых, воспитание принципиально отличается от прочих объектов диагности-

ки тем, что в нем субъективность не является нежелательным явлением. Как воспринимает воспитанник себя, других людей и окружающий мир, как относится к своим возможностям, поступкам, перспективам – и многие другие субъективные характеристики необходимы и для оценки достигнутых результатов (эффективности предшествующих действий педагога), и для прогнозирования перспектив развития, и для отбора оптимальных средств воспитания.

Главным воспитательным результатом многие современные исследователи признают позицию воспитанника как систему его доминирующих ценностно-смысловых отношений к себе, другим людям, к миру. Позиция реализуется в соответствующем характере социального поведения и деятельности человека. В этом отношении применимо положение синергетики о том, что становление человека как сложноорганизованной системы зависит в большей мере не от прошлого, а от будущего. Это предполагает оценку действий воспитанника в его собственных культурно-психологических координатах, а главное – в контексте сослагательного наклонения и анализа альтернативных сценариев (в том числе не реализовавшихся) развития воспитанника и процесса взаимодействия его с педагогом. Иначе говоря, понимание того, что воспитанник «представляет о себе», определяет прогноз и цели воспитателя, характер его деятельности.

В-пятых, следует учитывать три аспекта воспитания: *социальный* (принятие ценностей среды, формирование чувства сопричастности), *индивидуальный* (выделение себя из среды: самоопределение, самостановление, самореализация... и прочие «само...»), которые определяют самооценку человека в жизни и деятельности) и *коммуникативный* (взаимодействие со средой: обмен влияниями, не только принятие ценностей среды, но и утверждение в ней своих взглядов, своего значения).

Данные три аспекта воспитания соответствуют трем аспектам бытия человека (личностному, индивидуальному и субъектному) и могут рассматриваться только в единстве их взаимообусловленности, взаимопроникновения. «Объемное» видение человека невозможно без одновременного учета всех трех его измерений. А это требует проведения многофакторной диагностики и комплексного анализа ее результатов.

В-шестых, диагностика воспитательных эффектов возможна лишь в единстве диагно-

стики процесса и результатов воспитания, качественной оценки и анализа количественных отношений.

Таким образом, при диагностике, анализе и оценке результативности воспитания основными следует рассматривать не количественные показатели (проведенные мероприятия, переданные знания, сформированные умения, взгляды и т. д.), а получение иного качества педагогического процесса, которое реализуется одновременно в его субъектах (педагоге и воспитаннике) и предмете их совместной деятельности (педагогическом взаимодействии). Здесь очень важна оценка не только знаниевого аспекта или аспекта деятельности – гораздо более важным показателем являются отношения, эмоциональная атмосфера образовательного процесса, то, что называют «духом школы». А в этом деле требуются особая корректность и доверительность в процедурах диагностики и оценивания, забота о достоинстве тех, кого мы оцениваем.

Учитывая все эти особенности, приходится характеризовать мониторинг не только системностью (сложным составом, структурой, логической соподчиненностью компонентов), но и систематичностью (продолжительностью, периодической повторяемостью). Мониторинг воспитательного процесса, как его определяет Н.Е. Щуркова, – это последовательное и постоянное прослеживание характеристик воспитанности детей в процессе их взросления и духовного развития, фиксируемое на бумаге в виде четких количественных данных.

Личностные результаты образования как ориентир в управлении качеством образования. В качестве ориентиров или характеристик, о которых говорит Н.Е. Щуркова, в современном образовании (как мы уже признали выше) выступают предусмотренные соответствующим ФГОСом личностные результаты образования и портрет выпускника соответствующей ступени образования.

Именно видение результата становится концептуальной основой педагогической деятельности. Философское понятие «результат» базируется на представлениях о тесном единстве его с понятиями «цели» и «средства». Результат прогнозируемый и результат реальный совпадают лишь отчасти и в той мере, в какой средство-понятие тождественно средству реальному, преобразующему предмет [11, с. 121–122]. Исследователи (Я.А. Пономарев, С.А. Расчетина, О.К. Тихомиров и др.)

подчеркивают тот факт, что результат действия содержит новое по отношению к цели.

Обращаясь к категории «результат воспитания», мы имеем в виду, что под результатом в русском языке понимается не только «то, что получено в завершение какой-н. деятельности, работы, итог», но и «показатель мастерства» [4], а значит, учитывая предыдущие выводы, – технологичности педагогической деятельности. Таким образом, в отношении педагогической деятельности категория результата, очевидно, связана с категорией *качества*.

Анализ состояния современной системы образования России приводит к выводу, что проводимые в ней преобразования направлены на количественные изменения в функциональной подготовке «частичного человека», а не на качественное преобразование воспитанника в целом (как, впрочем, и самого педагога-воспитателя). Наши собственные исследования согласуются с выводами Е.В. Бондаревской, Е.П. Белозерцева, Н.Е. Щурковой и других педагогов, которые полагают особенностью современного образования его философскую, воспитательную направленность.

Е.В. Титова [10, с. 97] предлагает под результативностью воспитательной деятельности понимать, прежде всего, достижение такого *качества* организации деятельности воспитанников, которое обеспечивает возможность их ценностно значимых личностных проявлений и обогащение их личного опыта жизненно необходимым содержанием.

«Мир Маленького принца совсем другое измерение не в количественном, но в качественном отношении, – пишет И.А. Колесникова. – Именно поэтому все его занятия носят бытийный характер: чистка вулкана, прополка баобабов, т. е. сохранение жизни планеты; воплощение очищающей (экологической, если употреблять современную терминологию) функции. И смыслы жизни, и проблемы, с которыми сталкивается Маленький принц, носят глобальный, вечный характер... сопряженные с внутренней ответственностью “за тех, кого приручил”» [2, с. 83].

Отметим, что качество предмета, с точки зрения философии, как правило, не сводится к отдельным его свойствам. Оно связано с предметом как целым, охватывает его полностью и неотделимо от него. В связи с этим признаём, что в педагогических исследованиях обычно не различаются такие категории, как «качество личности» и «свойство личности». В своих рассуждениях мы придерживаемся понимания «качества личности» как целостной харак-

теристики ее своеобразия, устойчивой типологической характеристики личности. «Свойство личности» понимается нами как проявление целостной личности в отношениях с другими личностями или явлениями. Еще более показательным является соотношение категорий «качество человека» и «свойство человека».

В связи с этими уточнениями лишь отчасти можно согласиться с утверждением, что «поскольку представления педагогов о ценностной значимости личностных проявлений всегда субъективны, то и понятие результативности воспитательной деятельности также несет в себе субъективную окраску» [10, с. 98]. Безусловно, «представления о результативности воспитательной деятельности у различных субъектов организации воспитательного процесса могут не совпадать, т. к. могут не совпадать их представления о ценности и значимости личностных проявлений воспитанников и желательном содержании их личного опыта» [Там же]. Но в этом случае речь идет именно о разном качестве, о разном результате педагогического процесса.

Обратимся к практике. В своей консультативной и исследовательской работе нам не раз приходилось наблюдать и анализировать уроки опытных учителей. В большинстве случаев обнаруживалось, что внешне безупречный урок, в котором выдержаны все мыслимые и немыслимые методические рекомендации и требования, был задуман и воплощен одним лишь учителем. Он (учитель) вел детей по логике своего замысла, к намеченной им цели, отобранными им же средствами. А детям отводилась пассивная роль «строительного материала» («глины», «чистой доски» и т. д.) для реализации, воплощения учительского замысла (в лучшем случае) или требований программы (в худшем). Если на таком уроке задать ученикам вопрос «Зачем вы выполняете те или иные действия?», то они отвечают «Потому что учитель требует». Ни изучаемый материал, ни выполняемые действия не объясняются при этом каким-либо личностным смыслом, все происходит в пространстве значений (то, что, скорее, можно назвать пространством поведения, но не деятельности).

Как правило, посещение и анализ уроков происходили с участием административно-методических работников школы. Они, соглашаясь с нашим анализом, нередко произносили одну и ту же фразу: «Но ведь этот учитель дает стабильно высокие результаты!» Как только эти слова были произнесены впервые,

обнаружилось, что именно с них и начинается собственно анализ содержания педагогической деятельности.

Известно, что предмет не может, оставаясь самим собой, потерять свое качество. Если количественная определенность предметов характеризуется внешним отношением к их природе, то качественная отражает их внутреннюю сущность. В отличие от количественных, качественные изменения сразу же ведут к уничтожению или существенному изменению предмета [12, с. 194]. В связи с этим определенность в анализ вносил ответ на вопрос «А в чем учитель видит результат? В том, что ученик много знает? В том, что умеет пользоваться знаниями? Или умеет сам добывать их?» «Быстрее! Выше! Сильнее!» – этот девиз не определяет качественных изменений, т. е. воспитания.

С этой точки зрения понятны данные социологического обследования, о котором говорится в исследовании А.И. Григорьевой [1]. В этом обследовании были выявлены рост творческой активности педагогов на поприще учителя-предметника и серьезные профессиональные трудности в воспитательном общении и взаимодействии со школьниками. К сожалению, большинство педагогов в своей работе ориентируются на количественные результаты (знания, умения, навыки, опыт и т. д.), в этом они видят свои свершения, обнаруживают ситуации успеха, профессионального роста. Даже в научных исследованиях обнаруживаются частые попытки оценить достижения исключительно количественными данными (частотность, интенсивность, сила проявления формируемого свойства). Ориентация же на изменение качества ученика или учения (т. е. на воспитательный результат) свойственна лишь малому числу педагогов. Причем введение такого показателя, как личностные / метапредметные / предметные результаты образования, мало изменило эту картину: администрация и педагоги стали считать количество достигнутых результатов.

Рассматривая эффективность педагогического процесса через взаимодействие педагогов и школьников, Н.Ф. Радионова [6, с. 28–29] отмечает, что «процесс взаимодействия педагогов и учащихся можно считать эффективным, если он реализует свою преобразовательную функцию одновременно и по отношению к предмету совместной деятельности, и по отношению к воспитанникам, и *обязательно по отношению к самим воспитателям... Другими словами, при оценке эффективности*

процесса в поле зрения должны попадать не только результаты развития воспитанников, но и мера актуализации личностных потенциалов педагогов» (курсив мой. – Н.Б.).

Из сказанного видно, что результатом воспитания является саморазвитие жизненной (или мировоззренческой) позиции не только воспитанника, но и самого педагога – не количественные показатели (проведенные уроки или мероприятия, переданные знания, сформированные умения, взгляды и т. д.), а получение иного качества педагогического процесса, которое реализуется одновременно в его субъектах (педагоге и воспитаннике) и предмете их совместной деятельности (педагогическом взаимодействии).

Возвращаясь к выводам Н. Ф. Радионовой [Там же, с. 28–29], отметим, что до сих пор мы рассматривали в качестве результата воспитания лишь *преобразование его субъектов*. Однако специфика воспитательного процесса состоит в том, что к его важнейшим результатам относятся и *преобразование самого процесса*, переход его в новое качественное состояние, что и является особым предметом мониторинга формирования личностных (воспитательных) результатов образования во всех его проявлениях: в учебном взаимодействии, внеучебной работе и т. д.

В этом отношении целостными критериями мониторинга формирования личностных результатов образования (безотносительно к какому-либо конкретному результату) могут быть признаны выделенные академиком РАО З.А. Мальковой и Л.И. Новиковой признаки гуманистической воспитательной системы школы:

- наличие собственной своеобразной *идеологии школы*, которая разделяется и принимается как взрослыми, так и детьми (целостный образ собственной школы, представление о ее прошлом, настоящем и будущем, ее месте в окружающем мире, ее специфических особенностях);

- формирование определенного *образа жизни*, в котором преобладают позитивные ценности, мажорный тон, динамизм, чередование различных жизненных фаз (событийность и повседневность, праздники и будни);

- педагогически целесообразная *организация среды* образовательного учреждения – как внутренней (предметно-эстетической, пространственной, духовной), так и внешней (социальной, природной). Важно не только то, что и как делает ребенок, но и в каких условиях протекает его деятельность;

– гуманистический характер межличностных отношений, реализация *защитной функции* школы по отношению к личности, превращение школы в своеобразную общину, основанную на господстве гуманистических ценностей (цит. по: [5, с. 4]).

Таким образом, мониторинг формирования личностных результатов образования должен распространяться не только на результат (изменение взаимодействующих субъектов), но и на сам процесс воспитания (характер и условия взаимодействия). И тогда, чтобы смоделировать систему педагогических условий формирования личностных результатов образования на основе мониторинга, представляется необходимым выполнить следующие процедуры:

– на основе анализа эмпирического педагогического материала и педагогической литературы, собственного педагогического опыта выявить развивающий потенциал, заложенный в применяемых методах и формах работы с учащимися;

– на основе анализа отобрать наиболее эффективные и управляемые педагогические условия, характерные методы, методические приемы и формы работы;

– отобрать средства мониторинга (диагностики и корректировки) процесса, а также экспериментально выявить результативность предлагаемой системы условий.

Данная модель, в первую очередь, используется для диагностики педагогического потенциала воспитательной среды. Поскольку она раскрывает единство внутренних факторов и внешних условий становления педагогического явления, то позволяет перейти от разовой диагностики к мониторингу педагогического процесса.

Список литературы

1. Григорьева А. И. Становление профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе послевузовской подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1998.
2. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб., 1999.
3. Методические рекомендации по аттестационной и аккредитационной оценке воспитательной деятельности образовательных учреждений, реализующих общеобразовательные программы различного уровня и направленности // Вестник образования. 2004. № 5. С. 39–57.
4. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка / РАН; Рос. фонд культуры. 2-е изд., доп. и перераб. М., 1994.

5. Першуткин Б. О новых подходах к понятию «воспитание» // Воспитание школьников. 1994. № 6. С. 2–6.

6. Радионова Н. Ф. Взаимодействие педагогов и старших школьников: учеб. пособие к спецкурсу. Л., 1989.

7. Саранов А. М. Инновационный поиск в современной развивающейся школе: учеб. пособие к спецкурсу. Волгоград, 1999. С. 183–184.

8. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999.

9. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Минск: Нар. асвета, 1981. С. 84–85.

10. Титова Е. В. Методика воспитания как феномен педагогической науки и практики: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1995.

11. Трубников М. Н. О категориях «цель», «средство», «результат». М., 1963.

12. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. 5-е изд. М., 1986.

* * *

1. Grigor'eva A. I. Stanovlenie professional'noj pozicii pedagoga-vospitatelja v sisteme poslevuzovskoj podgotovki: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 1998.

2. Kolesnikova I. A. Pedagogicheskaja real'nost' v zerkale mezhpardigmal'noj refleksii. SPb., 1999.

3. Metodicheskie rekomendacii po attestacionnoj i akkreditacionnoj ocenke vospitatel'noj dejatel'nosti obrazovatel'nyh uchrezhdenij, realizujushhij obshheobrazovatel'nye programmy razlichnogo urovnja i napravlenosti // Vestnik obrazovanija. 2004. № 5. S. 39–57.

4. Ozhegov S. I., Shvedova N. Ju. Tolkovij slovar' russkogo jazyka / RAN; Ros. fond kul'tury. 2-e izd., dop. i pererab. M., 1994.

5. Pershutkin B. O novyh podhodah k ponjatiju «vospitanie» // Vospitanie shkol'nikov. 1994. № 6. S. 2–6.

6. Radionova N. F. Vzaimodejstvie pedagogov i starshih shkol'nikov: ucheb. posobie k speckursu. L., 1989.

7. Saranov A. M. Innovacionnyj poisk v sovremennoj razvivajushhejsja shkole: ucheb. posobie k speckursu. Volgograd, 1999. S. 183–184.

8. Serikov V. V. Obrazovanie i lichnost'. Teorija i praktika proektirovanija pedagogicheskijh sistem. M., 1999.

9. Suhomlinskij V. A. Serdce otdaju detjam. Minsk: Nar. asveta, 1981. S. 84–85.

10. Titova E. V. Metodika vospitanija kak fenomen pedagogicheskijh nauki i praktiki: dis. ... d-ra ped. nauk. SPb., 1995.

11. Trubnikov M. N. O kategorijah «cel'», «sredstvo», «rezul'tat». M., 1963.

12. Filosofskij slovar' / pod red. I. T. Frolova. 5-e izd. M., 1986.

Monitoring of formation of personal results of FSES as the mechanism of educational process management

The article deals with the management of formation of the personal (educational) results of education in the aspect of monitoring. The characteristics of monitoring in education, the features of educational results and the role of the personal results mentioned in the Federal state educational standard (FSES) are described in the article.

Key words: *education, monitoring, personal result, quality, diagnostics.*

(Статья поступила в редакцию 28.12.2016)

Е.Н. РАМЗАЕВА
(Волгоград)

**СУБКУЛЬТУРА МЕГАПОЛИСА
КАК ФАКТОР СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ
АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ
ИЗ МАЛОНАСЕЛЕННЫХ ПУНКТОВ**

Рассмотрены понятия мегаполиса, креативного класса, социокультурной адаптации учащихся из малонаселенных пунктов к субкультуре мегаполиса, определена роль субкультурной грамотности подростка в процессе социокультурной адаптации учащихся из малонаселенных пунктов.

Ключевые слова: *социокультурная адаптация, мегаполис, креативный класс, подростки, субкультура, субкультурная грамотность подростка.*

Реалии постиндустриального мира в корне меняют представление человека о своем месте и роли в современном обществе. Взамен привычным схемам получения образования и профессии находятся революционные пути построения собственной карьеры. Сегодня вчерашний школьник может в удивительно сжатые сроки стать известной и влиятельной фигурой в пространстве социальных сетей, а успешный профессионал отправиться из столицы в глубинку в поисках собственной идентичности. Такие прецеденты заставляют полностью пересмотреть существующие

подходы к воспитанию и обучению подростков, ведь перед школой встает задача не просто дать комментарий современным социальным тенденциям, а создать опору и четкую систему координат, с помощью которых подросток смог бы ориентироваться в мире истинных и ложных культурных ценностей.

В особо чутком сопровождении нуждаются учащиеся из малонаселенных пунктов, уязвимость которых становится наиболее очевидной перед вхождением в абсолютно новый и в чем-то чуждый мир мегаполиса, в котором им предстоит развиваться в культурном и профессиональном плане. К сожалению, таких ребят подстерегает осязаемая опасность потерять собственную индивидуальность и выбрать ложный путь подражания популярным образцам и шаблонам, усвоить ложные жизненные ценности. Все это способно помешать им как в личной, так и в профессиональной жизни. Крайне важно, чтобы учащиеся из «глубинки» на пороге вхождения в большой мир не чувствовали себя закомплексованными провинциалами, пытаясь экстренно трансформироваться в стандартного горожанина, а свободно и с гордостью проявляли свои личностные качества в социокультурном пространстве большого города. В этой связи необходимо подготовить учащихся к вхождению в городскую культуру, помочь в агрессивной и чуждой среде мегаполиса открыто позиционировать себя как субъекта аутентичной культуры, другими словами – способствовать социокультурной адаптации учащихся из малонаселенных пунктов к субкультуре современного мегаполиса.

Прежде всего, необходимо рассмотреть само понятие мегаполиса, определить характерные черты данного социокультурного феномена. Термин «мегаполис» (большой город) впервые ввел в научный оборот французский исследователь Ж. Готтманн. Изначально к данной категории относили города-миллионеры с населением от одного до двух миллионов человек. Со временем эти критерии увеличились до восьми и более миллионов человек [7].

Согласно ряду культурологических исследований, культурное пространство мегаполисов обладает рядом признаков, основные из которых – социокультурная гетерогенность, диалогичность городского пространства, интенция на инновацию, преобладание интеллектуального характера духовной жизни. Для большого города характерно, что его культурное пространство наполнено различными субкультурами. Это многообразие позволяет со-