

Г. В. Новикова

ПРОБЛЕМА САМООРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

*(факультет педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова;
e-mail: fpo.mgu@mail.ru)*

В статье с позиций междисциплинарных подходов синергетики и психологии труда обоснована роль самоорганизации педагогического коллектива в повышении эффективности учебно-воспитательного процесса. Рассматриваются некоторые проблемные аспекты цифровизации системы школьного образования. Среди проблемных вопросов рассмотрены сложности межличностного взаимодействия в системе «учитель – ученики», проектирование и результативность воспитательного процесса в цифровой образовательной среде (ЦОС), проблема организации инклюзивного образования, а также проблема профессионального выгорания и профессиональных деструкций педагогов, которые не просто осложняют, но делают невозможным решение многих педагогических задач. В качестве решения проблемных вопросов, связанных с организацией учебного процесса в ЦОС, предлагается усиление внимания руководителей и исследователей к педагогическим коллективам с точки зрения их самоорганизации, достижения согласованного уровня функционирования при наличии общей цели совместной педагогической деятельности.

Ключевые слова: педагогический коллектив; воспитание; учебное взаимодействие; самоорганизация педагогического коллектива; цифровая образовательная среда.

В настоящее время в научной педагогической литературе нечасто можно встретить исследования педагогических коллективов, несмотря на то, что в истории отечественной педагогики существует традиция особого уважения к коллективному труду педагогов. Вспомним слова известного педагога советского времени В. А. Сухомлинского: «Поколение за поколением дети поступают в школу, учатся, заканчивают её, а школа живёт непреходящими духовными ценностями, которые по капле накапливаются и умножаются. Наследником и хранителем этих ценностей является педагогический коллектив, который живет вечно – столько, сколько живет школа. И именно от того, насколько мудро, бережно, заботливо укрепляется из года в год этот главный корень школы, зависит её сила как очага воспитания, её влияние на сознание и чувства воспитанников» [1, с. 204]. Не секрет, что в последнее время особенно обострилась проблема усиления воспитательной функции образовательных организаций, построения надёжно работающей воспитательной системы в каждой школе. Решение этой важнейшей для государства задачи не может осуществляться на уровне индивидуального педагогического труда.

«Азбука моральной культуры входит в сознание и душу лишь тогда, когда в школьном коллективе есть элементарная моральная культура человеческих взаимоотношений» [2, с. 190].

Непростые условия реформирования системы общего образования в России, повышенные требования к профессиональным компетентностям учителей, конфликтогенность школьного социума как открытой социальной системы, вызванная ухудшением социально-экономической ситуации в стране, перегрузка учителей и другие причины, к сожалению, обусловили состояние разобщенности многих педагогических коллективов. В исследованиях мы встречаем констатацию фактов неудовлетворительного физического, психического и личностного состояния учителей. Ранее мы уже рассматривали цифровую трансформацию российского образования как глубокий и длительный кризис, основную тяжесть которого вынуждены переносить рядовые сотрудники образовательных организаций [3]. Отношения неприязни, конкуренции, дезориентация в вопросах воспитания, отсутствие взаимопонимания между коллегами усугубляют процессы профессионального выгорания и профессиональных деструкций учителей [4]. Описывая результаты исследования эмоционального выгорания у молодых педагогов и педагогов со стажем, авторы сообщают, что симптомы эмоционального истощения высокого уровня испытывают более половины участников исследования. По этой причине молодые педагоги часто уходят из школы. «Молодые педагоги – “ровесники времени”, носители новаторских знаний, полны энтузиазма и инициативы, а если этот общественный потенциал так и останется невостребованным, то в ближайшее время мы будем наблюдать тотальное старение педагогического сообщества, огромный разрыв между поколениями и потерю преемственности педагогического опыта» [4, с. 147].

По нашему мнению, наступило время для преодоления разрывов между поколениями, что может быть достигнуто через консолидацию усилий, развитие педагогических коллективов от диффузной группы к сообществу единомышленников. Администрациям школ нужно уделять особое внимание методам, формам общения и взаимодействия педагогов, ставить цели создания наиболее эффективно организованной группы профессионалов, объединенных общими ценностями и высшими смыслами педагогической профессии. Необходимость более близкого межличностного взаимодействия обоснована ещё и тем, что в условиях цифровизации системы школьного образования, педагоги изменяют свои традиционные функции и расширяют профессиональные роли: «... наряду с традиционными ролями педагог начинает выступать в роли модератора, супервизора, тьютора, координатора, аниматора, конфликтолога, а это другой характер взаимодействия, общения, отношений» [5, с. 93].

Рассматривая деятельность современных учителей, необходимо учитывать реализацию проекта правительства Российской Федерации «Современная цифровая образовательная среда» (2016 г.) и проведение в 2020–2022 гг. эксперимента по внедрению целевой модели цифровой образовательной среды (ЦОС) в сфере общего образования. Пандемия усугубила ситуацию с введением ЦОС и заставила всех без исключения педагогов принимать участие в электронном (дистанционном) обучении школьников, независимо от уровня компетенций в сфере ИТ-технологий. В настоящее время педагоги пришли к пониманию того, что им нужна как формальная помощь руководства системы образования в виде организации курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки на базе специальных учебных заведений, так и неформальная помощь в оказании психологической поддержки, помощи в ситуациях технических и методических затруднений, повышения цифровой грамотности.

Анализируя опыт разных стран в использовании информационных технологий в области обучения и воспитания школьников, В. В. Гриншун и Л. К. Орынбаева указывают на педагогическое ядро создаваемой информационной образовательной среды, состоящее из четырех взаимосвязанных элементов: учащиеся, педагоги, содержание образования и ресурсы [6]. Рассматривая деятельность педагогов как основных участников образовательного процесса, от которых зависит целеполагание, отбор содержания и методов обучения, использование ресурсов информационной среды с максимальной пользой и эффективностью для воспитания личности школьников, авторы подразумевают, что речь идет о согласованной работе всех педагогов образовательной организации. Также является очевидным вывод о том, что отношение к цифровизации образования в педагогическом коллективе должно быть обсуждаемым с профессиональной педагогической точки зрения. Педагоги должны быть объединены общими целями и ценностями воспитания. Без согласованности позиций педагогов в отношении использования новейших технических средств в образовательном процессе, учащиеся будут получать противоречивые установки, будут сравнивать разные педагогические подходы и преодолевать дополнительные сложности адаптации к разным методам дистанционного или он-лайн обучения. К сожалению, достижение согласованности педагогических позиций, выработка единых подходов к организации учебного процесса в ЦОС, в педагогических коллективах осложняются невниманием к этим важнейшим вопросам, объясняются большой загруженностью текущими делами, составлением разнообразных форм отчетности. «Часто технологическое развитие и совершенствование педагогических подходов воспринимаются педагогической общественностью как разные векторы развития системы образования. При этом их следует рассматривать в качестве основного единого

подхода к повышению эффективности обучения и воспитания обучающихся в наступившем веке» [6, с. 13].

Проблема определения психологических механизмов учебного взаимодействия не является новой для науки и практики образования. Эта проблема достаточно остро ставится в педагогических системах современных школ. К сожалению, встречаются учителя, которые индифферентно относятся к ученикам, рассматривают их как «объектов педагогического воздействия», о чем мы упоминали ранее. В большинстве случаев отношения учителя и учеников насыщены эмоциональными, ценностными, когнитивными и другими содержаниями, составляющими сущность человеческих отношений. Вопрос о качественных сторонах межличностного взаимодействия между педагогами и учащимися в ЦОС пока остается открытым. Достаточно очевидными являются проблемы межличностного восприятия в опосредованном компьютерами общении, проблема стимулирования познавательной деятельности и получение педагогом обратной связи от учащихся. В силу не прямого, не «живого» общения в учебном взаимодействии в ЦОС осложнены рефлексивные процессы как для педагога, так и для ученика. Также для учеников осложняется перенос полученного на занятиях опыта из виртуальной среды в реальные условия. Кроме сенсорной деградации и обезличивания субъектов образовательного процесса, существует большой список «минусов» дистанционного и он-лайн обучения: «отсутствие непосредственного эмоционального, энергетического, суггестивного контакта учащихся с педагогом (усложняет процесс передачи социокультурного опыта, снижает харизматические возможности субъектов образования, негативно влияет на групповую и профессиональную идентификацию учащихся, учебную мотивацию)» [7, с. 80]. Все указанные затруднения педагогам необходимо преодолевать не стихийно, а организованно, с опорой на научные исследования и положительный опыт коллег.

Ещё одним проблемным аспектом функционирования педагогического коллектива является организация инклюзивного образования в различных его вариантах. Для инклюзивного образования наиболее часто применяются методы дистанционного обучения. Ранее мы уже обращали внимание на слабую разработанность методологических подходов обучения детей с ОВЗ, а также на сложности организации психолого-педагогического сопровождения школьников и их родителей в условиях реформирования и оптимизации специального образования в России [8]. Теперь ситуация с построением индивидуальных программ, с определением уровня требований к школьникам с ОВЗ, осложняется переносом преподавания в ЦОС. Для того, чтобы разработать индивидуальную образовательную программу для школьника с ОВЗ, необходимо не только заключение ПМПК, но и высокая квалификация методистов, учителей предметников и психологов, а также их междисциплинарное

сотрудничество. Необходимо продумать и согласовать наилучшие условия, при которых школьник с ОВЗ сможет не только полноценно общаться, но и общаться со сверстниками в ЦОС.

Описывая разные системы педагогического взаимодействия между педагогами и учащимися, И. В. Вачков выделяет уровни взаимодействия в зависимости от качества межличностного общения и самоорганизации учителей в решении педагогических задач. Им обозначены четыре уровня: предсубъектное взаимодействие педагогов с учащимися (создаваемая система отношений практически не осознается, педагог сосредоточен на прагматических аспектах текущей ситуации); субъект-объектное взаимодействие (педагоги сосредоточены на своих личных интересах, их деятельность направлена на удовлетворение меркантильных целей). Корпоративный коллективный субъект представляет собой более высокий уровень самоорганизации (деятельность направлена на достижение групповых целей); универсальный полисубъект (деятельность организуется в направлении саморазвития и помощи в развитии «Другого», система межличностных отношений субъектом полностью осознается) [9]. «В системе инклюзивного образования полисубъектное взаимодействие в общности “учитель – учащиеся” является результатом развития субъектности всех членов общности. Критериальными признаками полисубъектности, отражающими важнейшие свойства субъектности – способности к познанию, формированию отношения и преобразованию, выступают соответственно способность к рассмотрению себя и общности как целостности, способность к осознанию системы отношений между субъектами и направленность деятельности на себя и Другого» [9, с. 95].

Наиболее ярко идеал учебного взаимодействия описан известными философами и методологами науки, сторонниками синергетического подхода к изучению сложных систем. «С синергетической точки зрения процедура обучения, способ связи обучающего и обучаемого, учителя и ученика – это их взаимная циклическая детерминация и их взаимное конструирование, становление и развитие. Обучение – это не передача знаний как эстафетной палочки от одного человека к другому, но создание условий, при которых становятся возможными процессы порождения знаний самим обучающимся, его активное и продуктивное творчество. Это – нелинейная ситуация открытого диалога, прямой и обратной связи, солидаристического образовательного приключения, попадания – в результате разрешения проблемных ситуаций – в один и тот же, самосогласованный, темпомир. Последнее означает, что благодаря совместной активности в такого рода ситуации учитель и ученик начинают функционировать с одной скоростью, в одном темпе. Учитель ... ставит проблемы так, чтобы начать совместное исследование, чтобы ученик удивился тайнам бытия, понял неисчерпаемость познания мира и приобрел не столько “знаю что”, сколько “знаю как” (know how)» [7, с. 147]. Синергетический

подход позволяет рассматривать педагогическую систему как самоорганизующуюся, преодолевающую состояние хаоса и стремящуюся к порядку. Соответственно, систему педагогического взаимодействия можно рассматривать как открытую систему, обусловленную множеством внутренних и внешних влияний, таких, как особенности личностей педагога и учащегося, особенности ученических и педагогических коллективов, других параметров образовательной среды.

Говоря о результативности совместной деятельности педагогов, педагогический коллектив необходимо рассматривать не только с точки зрения синергетики, но и отечественной психологии труда, в которой существует понятие коллективного субъекта деятельности. Не любую рабочую группу можно назвать субъектом. Назовем условия, необходимые для «активной сущности группы по отношению к выполняемой совместной деятельности»: наличие общих целей, опора на совместные действия для достижения целей и обязательная оценка результатов совместной деятельности. Здесь речь идет о соотношении групповых и индивидуальных мотивов, которое может изменяться в зависимости от множества факторов как внутренней, так и внешней среды образовательной организации. В отечественной науке Л. И. Уманским разработана универсальная схема развития группы как последовательная смена стадий от антиколлектива и дезинтеграции к кооперации, автономии и развитому коллективу. Достаточно хорошо изучены и феномены, проявляющиеся в совместной трудовой деятельности, например, сдвиги риска, огруппление мышления и социальная лень. Педагогический коллектив представляет собой сложное организационное и психологическое единство. Он должен быть устойчивым и способным к противостоянию внутренним и внешним силам, которые могут ослаблять или разрушать связи между его членами. Самоорганизация педагогического коллектива связана с разрешением внутренних противоречий, с процессом согласования личных и общественных целей и ценностей, с прояснением отношений в подсистемах формально-организационных, функционально-ролевых и неформальных отношений между всеми субъектами образовательного процесса: педагогами, администрацией, школьниками и сообществом родителей школьников. Самоорганизация означает не столько иное качество межличностных отношений, сколько качества совместной деятельности, так как в развитом педагогическом коллективе наблюдаются более высокие результаты учебно-воспитательного процесса, что было доказано на практике в советское время.

Деятельность педагогического коллектива в цифровой образовательной среде (ЦОС) пока мало исследована, поэтому сделать выводы о результативности обучения, воспитания и развития школьников достаточно сложно. Мы считаем, что введение технологических инноваций в педагогические системы не умаляет роли педагога, так как его личность

по-прежнему является ключевой фигурой. Также верным остается тезис о том, что повышение результативности учебно-воспитательного процесса зависит не только от индивидуальных усилий отдельных учителей. Ещё столетие назад А. С. Макаренко считал, что «нормальная работа школы немислима без сплоченного педагогического коллектива», разделяющего единую систему ценностей и имеющему коллективную ответственность за результаты учебно-воспитательного процесса. Стержнем педагогического процесса является взаимодействие педагогического коллектива с учащимися. «Для того, чтобы влияние личности воспитателя стало реальной силой, мало таланта, энергии, творческой работы педагога. Эта сила вдохновляется ценностями, созданными педагогическим коллективом, – его взглядами, убеждениями, традициями, идеями, которые живут в школе не одно десятилетие» [1, с. 204]. Для того, чтобы преодолеть поколенческие разрывы, усилить воспитательную работу в школах, преодолеть когнитивный диссонанс при смене педагогических парадигм от традиционной к инновационной, необходимо разработать и «запустить» процессы самоорганизации педагогических коллективов.

Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект 19-010-00423.

Литература

1. Сухомлинский В. А. Мудрая власть коллектива. М.: Молодая гвардия, 1975. 240 с.

2. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. М.: Молодая гвардия, 1971. 336 с.

3. Малинецкий Г. Г., Новикова Г. В. Кризис цифровой трансформации российского образования. // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2020, № 3. С. 19–37. DOI: 10.51314/2073-2635-2020-3-19-37

4. Якубенко О. В., Зарипова Т. В., Ожогова Е. Г. Особенности деструктивных профессиональных изменений у педагогов на разных этапах профессионального развития // Гуманитарные исследования. 2020, № 3(28). С. 144–147. DOI: 10.36809/2309-9380-2020-28-144-147

5. Суртаева Н. Н. Факторы эффективного социального взаимодействия субъектов образовательного пространства в условиях системных изменений // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. 2017. С. 90–95.

6. Гриншкун В. В., Орынбаева Л. К. Существующая практика и особенности информатизации воспитательной деятельности в школе. // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Информатика и информатизация образования». 2017, № 1(39). С. 8–17.

7. Марчук Н. Ю. Психолого-педагогические особенности дистанционного обучения // Педагогическое образование в России. 2013, № 4. С. 78–85.

8. Новикова Г. В., Бойко Ц. О. Методологические вопросы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2015, № 2. С. 48–55.

9. Вачков И. В. Полисубъектный подход к взаимодействию субъектов инклюзивной образовательной среды. // Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография / Отв. ред. С. В. Алехина. М.: МГППУ, ООО «Буки Веди», 2013. 334 с.

10. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики: Человек, конструирующий себя и свое будущее. Изд. 4-е, доп. М.: Книжный дом «Либроком», 2011. 264 с.

PROBLEM OF SELF-ORGANIZATION OF THE SCHOOL'S TEACHING STAFF IN THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

G. V. NOVIKOVA

The article from the perspective of interdisciplinary approaches of synergy and work psychology justifies the role of the self-organization of the teaching staff in increasing the effectiveness of the teaching and educational process. Some problematic aspects of the digitization of the school system are addressed. Among the problematic issues are the complexities of interpersonal interaction in the system «teacher – pupils», the design and efficiency of educational process in the digital educational environment, the problem of organization of inclusive education, and the problem of professional burnout and professional destruction of teachers, which not only complicates but makes it impossible to solve many pedagogical problems. As a solution to the problems associated with the organization of the training process in digital educational environment, it is proposed to increase the awareness of managers and researchers of the educational communities in terms of their self-organization, achieving an agreed level of performance with a common goal of joint pedagogical activities.

Keywords: teaching staff; education; learning interaction; self-organization of teaching staff; digital educational environment.

References

1. Suhomlinskij V. A. Mudraja vlast' kollektiva [Wise power of the collective]. Moscow: Molodaja gvardija, 1975. 240 p. (In Russian)

2. Suhomlinskij V. A. Rozhdenie grazhdanina [Birth of a citizen]. Moscow: Molodaja gvardija, 1971. 336 p. (In Russian)

3. Malinetskij G. G., Novikova G. V. Krizis cifrovoj transformacii rossijskogo obrazovanija [Crisis of digital transformation of Russian education]. Moscow

University Bulletin. Series 20. Teacher education. 2020, № 3. pp. 19–37. DOI: 10.51314/2073–2635–2020–3–19–37

4. Jakubenko O. V., Zaripova T. V., Ozhogova E. G. Osobnosti destruktivnyh professional'nyh izmenenij u pedagogov na raznyh jetapah professional'nogo razvitiya [Features of destructive professional changes in teachers at different stages of professional development]. Gumanitarnye issledovanija [Humanitarian research]. 2020, № 3(28). pp. 144–147. DOI: 10.36809/2309–9380–2020–28–144–147

5. Surtaeva N. N. Faktory jeffektivnogo social'nogo vzaimodejstvija sub#ektov obrazovatel'nogo prostranstva v uslovijah sistemnyh izmenenij [Factors of effective social interaction of subjects of educational space in conditions of systemic changes]. News of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen. 2017. pp. 90–95. (In Russian)

6. Grinshkun V. V., Orynbayeva L. K. Existing Practice and Peculiarities of Informatization of Educational Activity in School. Moscow city university Scientific Journal. Series «Informatics and Informatization of Education». 2017, № 1(39). pp. 8–17. (In Russian)

7. Marchuk N. Ju. Psihologo-pedagogicheskie osobennosti distancionnogo obuchenija [Psychological and pedagogical features of distance learning]. Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii [Pedagogical education in Russia]. 2013, № 4. pp. 78–85. (In Russian)

8. Novikova G. V., Bojko C. O. Metodologicheskie voprosy podgotovki pedagogov k rabote v uslovijah inkljuzivnogo obrazovanija [Methodological issues related to the preparation of teachers for inclusive education]. Moscow University Bulletin. Series 20. Teacher education. 2015, № 2. pp. 48–55. (In Russian)

9. Vachkov I. V. Polisub'ektnyj podhod k vzaimodejstvuju sub'ektov inkljuzivnoj obrazovatel'noj sredy [Multidisciplinary approach to interaction of subjects of inclusive educational environment]. Psihologo-pedagogicheskie osnovy inkljuzivnogo obrazovanija: kollektivnaja monografija. Ed. S. V. Alehina. [Psychological-pedagogical foundations of inclusive education: collective monograph] Moscow: MGPPU, OOO «Buki Vedi», 2013. 334 p. (In Russian)

10. Knjazeva E. N., Kurdjumov S. P. Osnovanija sinergetiki: Chelovek, konstruirujushhij sebja i svoe budushhee [Bases of synergism: Man, constructing himself and his future]. Moscow: Knizhnyj dom «Librokom», 2011. 264 p. (In Russian)

ABOUT THE AUTHOR

Novikova Galina Viktorovna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Faculty of Pedagogical Education of M. V. Lomonosov Moscow State University, Russia. E-mail: novikg@rambler.ru