

БАРЬЕРЫ ПРАКТИК КЛАССНОГО руководства в современных условиях

Лариса Сергеевна Ручко,

доцент Костромского областного института развития образования,

кандидат педагогических наук

Необходимость преобразований в области воспитания и социализации детей подтверждается рядом действующих документов: государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы (утв. постановлением Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 г. № 295), Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Федеральные государственные образовательные стандарты (в том числе Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897), профессиональный стандарт педагога (утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н) и другие. Основные положения данных документов указывают на значимость воспитательной деятельности для социально-экономического и культурного развития России, повышения её конкурентоспособности, обеспечения «востребованности экономикой и обществом каждого учащегося». Одной из центральных линий преобразований становится и обновление практик классного руководства, в том числе в сфере внеурочной деятельности.

- воспитание • психологические барьеры • компетентностные барьеры
- административные барьеры

Понятие «барьер» в научных исследованиях

Пересмотр содержания и форм деятельности требует решения дополнительных задач в определении возможностей и барьеров в реализации задач классного руководителя, в выявлении на их основе организационно-педагогических условий модернизации практик классного руководства в сфере внеурочной деятельности обучающихся по программам основного общего образования. Решение данных задач позволит обеспечить повыше-

ние качества профессиональной деятельности педагогических работников нового типа, способных осуществить принятую стратегию развития воспитания Российской Федерации до 2025 года (утв. распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р).

Проблема барьеров как индивидуально психологических затруднений человека в различных жизненных контекстах привлекает внимание педагогов и психологов. «Ограничительное влияние» психологических барьеров, их сущность и влияние на поведение личности представлены в работах Э. Фрейда, К. Хорни, К. Юнга

(психоаналитическая теория); А. Маслоу, К. Роджерса (гуманистическая концепция личности); К. Левина (теория личности); Дж. Келли (когнитивная теория личности). В отечественной науке вопросы преодоления психологических трудностей в профессиональной деятельности исследовались в рамках деятельности теории (А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн, Б.Д. Парыгин). Исследователями раскрыта сущность барьеров как основного фактора стимуляции или разрушения деятельности. Изучены различные виды психологических барьеров: когнитивные, эмоциональные, смысловые, тактические, языковые, этносоциокультурные барьеры, барьеры общения, собственно барьеры в педагогической деятельности и в различных видах инновационной деятельности.

Значение термина «психологический барьер» зачастую сходно со значением понятия «трудности», «препятствия» (А.К. Маркова, В.Ф. Гальгин) и рассматривается как особое состояние, проявляющееся в неадекватной пассивности субъекта, останавливающей и угнетающей его активность, деятельность и действия, препятствующей достижению им поставленных целей и задач.

Особый взгляд на барьер как источник развития личности представлен в работах Р.Х. Шакурова¹. По мнению данного автора, барьеры играют ведущую роль в динамизации и структурировании деятельности, они обуславливают её содержание и мобилизацию, развитие. Автором выделяются такие виды барьеров, как ценностно-ориентационный барьер, барьер неопределённости, предметно-преобразовательный барьер и барьер дефицита информации о полученном результате.

В процессе развёртывания каждой фазы деятельности, по мнению Р.Х. Шакурова, последовательно возникают три её компонента: динамизирующий механизм (барьер, ожидание, мотив, задача), действие и результаты.

¹ Шакуров Р.Х. Педагогические проблемы гуманизации процесса воспитания студентов вуза: монография. — М., 2001; Шакуров Р.Х. Новая психологическая теория деятельности: системнодинамический подход // Проф. образование. — 1995. — № 1.

В педагогической деятельности затруднения могут быть вызваны как самим предметным содержанием деятельности, связанным с характеристиками осваиваемой ребёнком области, так и профессионально-педагогическими компетенциями, связанными со средствами и способами осуществления педагогической деятельности. Это означает, что основные направления педагогических затруднений могут быть связаны с самим развитием, содержанием и формами образовательного процесса, а также с особенностями самого педагога как субъекта деятельности обучения и воспитания и с процессом общения. Вместе с тем следует говорить и о барьерах, связанных со сложностями в организации педагогической деятельности — несовершенством нормативно-правовой базы, недостаточностью финансирования, отсутствием необходимых временных и материально-технических условий её осуществления, характером отчётности и контроля, и прочее.

Мы предлагаем выделять три основных группы барьеров педагогической деятельности:

- психологические барьеры, связанные с внутренними эмоциональными, смысловыми, характерологическими, психофункциональными препятствиями к эффективному осуществлению педагогической деятельности, зачастую возникают из-за несовпадения интересов личности с требованиями ситуации или несоответствия индивидуальных черт личности существующим требованиям;
- компетентностные барьеры — специфические психологические состояния личности, которые не позволяют ей занять активную позицию и реализовать тот или иной вид профессиональной деятельности и общения, выражаются в недостаточности знаний, опыта, социально-нравственных установок, необходимых для эффективной деятельности в заданной области;

• административные барьеры — затруднения объективного характера, связанные с личной оценкой действующих норм, правил и условий осуществления деятельности, проявляются как личностные затруднения в деятельности, переживаемые вследствие осознания недостаточности и (или) расогласованности имеющихся ресурсов.

Выделение барьеров модернизации практик классного руководства тесно связано с понятием эффективности деятельности классного руководителя, реализующего целый комплекс педагогических задач — воспитательных, диагностических, управленческих, коррекционных и прочее. Эффективность возможно рассматривать с позиций взаимовлияния затрат участников образовательного процесса (трудовых, временных, материальных, моральных, организационных, информационных и т.д.) и результатов педагогической деятельности, отражённых в определённых показателях эффективности деятельности классного руководителя.

Как указывают М.И. Рожков и Л.В. Байборонова, «содержание деятельности классного руководителя определяется его функциями как руководителя педагогического процесса в определённой группе учащихся»². Авторы выделяют следующие функции классного руководителя: воспитания учащихся, социальной защиты ребёнка от неблагоприятных воздействий окружающей социальной среды, управления и организации деятельности учащихся. В соответствии с этим также можно обратиться к трём представленным группам профессиональных затруднений в проектировании, осуществлении и развитии практик классного руководства: группа психологических затруднений (барьеров); группа социально-педагогических или компетентностных затруднений (барьеров); сфера административных затруднений (барьеров).

² Рожков М.И., Байборонова Л.В. Теория и методика воспитания: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования. — Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2012.

Выявление содержательных характеристик указанных групп барьеров деятельности классного руководителя возможно на основе анализа результатов всероссийского профессионального обсуждения примерной программы основного общего образования.

Барьеры в педагогической практике

1 декабря 2014 г. завершились общественные консультации по проекту примерной основной образовательной программы основного общего образования (далее — примерная программа) на сайте <http://edu.crowdexpert.ru>. С помощью административных и педагогических работников образовательных организаций Российской Федерации была проделана огромная работа по обсуждению и совершенствованию примерной программы. Самыми активными регионами в ходе общественных консультаций стали Нижегородская область (координатор Игнатьева Г.А.), Новосибирская область (координатор Павлючик С.В.), Саратовская область (координатор Зайнетдинова К.М.), Краснодарский край (координатор Шлык М.Ф.), Московская область (координатор Лизогуб О.В.), Челябинская область (координатор Орехова И.И.), Оренбургская область (координатор Баранова Н.С.), Хабаровский край (координатор Хлебникова В.Г.), Самарская область (координатор Пряхина Ю.В.), Республика Татарстан (координатор Исланова Г.И.), а самыми активными городами — Новосибирск, Москва, Нижний Новгород, Хабаровск, Альметьевск, Балаково, Оренбург, Магнитогорск, Краснодар и Барнаул.

Обсуждение деятельности классного руководителя наиболее активно прослеживалось в разделах, посвящённых примерной программе воспитания и социализации, примерному плану внеурочной деятельности. За три месяца (с 04.09.2014 г. по 01.12.2014 г.) было собрано более 600 комментариев к проектам данных разделов примерной образовательной программы основного общего образования. Выделим на основе анализа высказываний

содержательные характеристики барьеров модернизации практик классного руководства, в том числе в сфере внеурочной деятельности обучающихся по основным образовательным программам.

Психологические барьеры, связанные с внутренними эмоциональными, смысловыми, психологическими, психофункциональными препятствиями к эффективному осуществлению функций классного руководителя. К ним относятся:

- профессиональное выгорание, проявляющееся в негативных переживаниях, связанных с работой, коллективом и особенностями организации деятельности («слишком большой объём, не под силу одному классному руководителю», «одному классному руководителю просто не справиться, если работать добросовестно», «у учителей просто нет времени на качественное проведение уроков, отсюда неудовлетворённость своей работой, профессиональное выгорание»);
- истощение психофизиологических ресурсов личности вследствие высокой нагрузки («проблема в большой часовой нагрузке классных руководителей», «классные руководители ведут большое количество уроков, очень загружены, и выполнить это всё сложно <...> работают на голом оптимизме»; «будет увеличение нагрузки на педагогов и, как следствие, возможное падение производительности труда», «в нашем образовательном учреждении есть педагоги, осуществляющие классное руководство не в одном, а в двух, трёх классах, — соответственно качество воспитательной работы снижается»);
- отвержение ситуации принятия внешней задачи, которое становится проявлением авторитарной догматической модели деятельности и поведения («в связи с загруженностью классных руководителей, есть опасение того, что эта программа превратится в формальность», «пошёл процесс отказа от этой миссии учителей»);
- отсутствие готовности к инновациям («современные школы — это не школы полного дня пребывания, и успеть реализовать задуманное через внеурочную деятельность невозможно», «главный риск — недостаточная мотивационно-психологическая готовность учителей и всех педагогических работников к реализации обновлённых функций, которые в некоторых суждениях пытаются переключать друг на друга, на коллег...»);
- отсутствие готовности педагога к изменению позиции, необходимой для осуществления педагогической поддержки обучающегося, и сопровождения его по пути социального становления («для начала, чтобы решать вопросы, затронутые в этой весьма обширной программе, надо дорастить до уровня поставленных задач основную массу педагогов, а уже потом дружно браться за учащихся»);
- отсутствие действий, направленных на саморазвитие, самообразование, здесь необходимо отметить важнейшую социальную функцию классного руководителя как транслятора культуры, которая может быть реализована лишь при условии социокультурного развития личности самого педагога («у нас порой не хватает времени книгу почитать, в театр сходить, а ведь мы должны соответствовать определённому уровню в обществе»);
- децентрация учителя с собственных затруднений на проблемы ребёнка («...а детям желательно как можно больше времени проводить не в школе, а дома в кругу семьи»);
- ощущение невозможности разделить ответственность за результат («думаю, будут трудности в плане готовности социальных партнёров работать со школой на общий результат»; «в программе не указана роль семьи и её функции в воспитании и социализации учащегося, складывается впечатление, что за эти два процесса ответственна только школа», «реальных рычагов воздействия на асоциальные семьи у нас нет»); при этом наблюдаются опасения, связанные с низкой оценкой компетентности партнёров по осуществлению педагогической деятельности («в партнёры к образовательному учреждению могут войти небескорыстные организации или учреждения с религиозным или военизированным характером»);
- закрытость, неготовность к внешней оценке деятельности («возникает риск общественной экспертизы, которая может

привести к тому, что в оценке деятельности педагога могут участвовать некомпетентные люди»);

- низкий социальный статус классного руководителя («статус классного руководителя надо менять <...> это самый больной вопрос сегодня в школах», «личность учителя — важнейший фактор и потенциал, а статус классного руководителя во вспомогательном формате»);

- а также здесь можно отметить рассогласованность нравственных ценностей педагога и обучающихся, сложности в эмпатии и рефлексии, низкую готовность к сопереживанию, пониманию воспитанника, неверие в конструктивность преобразований и прочее.

Компетентностные барьеры, связанные с недостаточностью знаний, опыта, социально-нравственных установок, необходимых для эффективной деятельности в области классного руководства. В качестве компетентностных барьеров выделяются:

- восприятие воспитательной деятельности как сложной, многоаспектной, объёмной («в программе достаточно доступно прописаны шаги её применения, воплощения в конкретном общеобразовательном процессе, однако охват и количество задач делают её весьма сложной для реализации»);

- трудности в освоении и удержании основных позиций федеральных государственных образовательных стандартов («работающим педагогам будет сложно выделить самое главное — на что они могли бы опереться при составлении своих воспитательных планов», «при выборе направлений и форм деятельности есть риск уйти в вариативную часть программы исходя из социального статуса школы, её месторасположения, контингента учащихся», «примерная программа не станет тем документом, который разъяснит как работать по ФГОС, а останется малосодержательными абстрактными методическими рекомендациями»); тенденция к эклектичности как способу

соединения различных взглядов, областей, вариантов деятельности;

- отсутствие достаточного опыта работы («программа достаточно интересная, сложная, но для её реализации, я считаю, должны быть настоящие педагоги, которые имеют большой опыт работы», «риск — неготовность многих выпускников педагогических институтов, университетов к осуществлению педагогической деятельности в целом»);

- слабая методическая оснащённость деятельности («не понятен алгоритм реализации программы», «педагог не сможет выстроить последовательность своих действий», «поддерживаю систему поощрения социальной успешности и проявления активной жизненной позиции обучающихся, хотя не совсем понимаю, как это будет происходить», «хочется надеяться, за перечисленными теоретическим и положениями последуют методические комментарии», «хорошо бы, чтобы было расписано больше количество форм внеурочной деятельности»); вместе с тем опытные педагоги говорят о важности предоставления свободы в инструментальной стороне деятельности («считаю лишней содержащуюся в программе информацию, где описываются формы занятий: либо исчерпывающий список должен быть представлен (что невозможно), либо (что более правильно) предоставить выбор форм учителю. Да и психолого-педагогический ликбез тоже не нужен. Программа — это вектор развития <...> необходимо больше доверять учителю!»);

- затруднения, связанные с контролем результативности воспитательной деятельности («размыто» прописан раздел мониторинга. очень сложно понять, как такой объём информации отследить в простых процедурах диагностики», «мне не хватает чётких критериев, по которым будут отслеживаться результаты», «не хватает конкретных методик для осуществления мониторинга развития личности»);

- сложности в проектировании деятельности («на сегодняшний день недостаточно сформирована методическая база: найти

достойные, сделанные по единым требованиям программы внеурочной деятельности крайне трудно»), в том числе деятельности с учётом особенностей детей различных категорий и социального статуса («в программе мало внимания уделяется работе с детьми «группы риска» и детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, размыто определены формы работы с категориями этих детей», «не отражена работа с одарёнными детьми»);

- дискретность, бессистемность деятельности («программа кажется перегруженной именно потому, что многие не совсем ясно понимают, что это не набор отдельных мероприятий, классных часов и т.п., а системная работа при использовании воспитательных возможностей содержания каждого занятия»);

- барьеры коммуникации с обучающимися, их родителями (законными представителями), партнёрами («провозглашается широкий круг участников процесса, а на деле получается, что всё сводится к роли учителя/классного руководителя», «какое бы большое место в развитии ребёнка ни занимала школа, главную ответственность за его воспитание несут родители <...> однако, на сегодняшний день, что бы ни случилось с ребёнком, спрашивают, прежде всего, со школы», «будут ли готовы социальные партнёры работать со школой?»);

- «закостенелость» индивидуального стиля деятельности, фиксация на «заготовках» или предварительно выстроенной модели («необходимы серьёзная подготовка для её внедрения, учёт региональных условий и, конечно же, специальная подготовка педагогов и управленцев теоретическая и практическая. Кроме того, нужно гармонично вписать в неё уже существующий опыт и наработки образовательных учреждений по воспитанию и социализации, ни в коем случае не отказываясь от этого, а преемственно развивая его. Для этого нужны мудрость и гибкость тем, кто будет внедрять эту программу и по ней работать. Без такого обеспечения при формальном отношении такая программа может иметь негативные последствия»).

Административные барьеры, связанные с личностной оценкой действующих норм, правил и условий осуществления деятельности. Среди них:

- рассогласованность мероприятий в области управления образованием («на школы вечно «валится» поток разных программ, документов, которые не согласованы между собой, за всё требуют отчёта, а школа должна придумывать, «как всем сёстрам (проверяющим разного уровня) раздать по серьгам» и ещё не забыть поработать с детишками», «предъявлены высокие требования к учителю — классному руководителю»);

- отсутствие законодательного закрепления ответственности семьи, других социальных институтов за результаты воспитания и социализации («я думаю, что надо прикрепить к школам организации (культурные, спортивные, духовные, правовые...), которые бы в обязательном порядке оказывали помощь в воспитательном процессе на высоком профессиональном уровне», «следует прописать взаимодействие с семьёй»);

- несоответствие реальных условий деятельности классного руководителя федеральным государственным образовательным стандартам и приоритетным задачам модернизации системы образования («как реализация данной программы будет проходить в условиях переполненности школ, двусмысленности и, как следствие, недостаточности учебных кабинетов»);

- отсутствие должности «классный руководитель» («необходимо ввести должность освобождённого классного руководителя на каждый класс»);

- рассогласование функций специалистов общеобразовательной организации в реализации образовательных результатов согласно ФГОС ООО («в сельских школах ограничено и дополнительное образование, кружки, которые школа старается сохранить, ведут школьные учителя»);

- недостаточность педагогических кадров («программа не учитывает реальную кадровую ситуацию на местах <...> есть педагоги, осуществляющие классное

руководство не в одном, а в двух классах», «нужен дополнительный штат педагогических работников, непосредственно занимающийся этой деятельностью: освобождённые классные руководители, педагоги-психологи, социальные педагоги. А во многих школах, особенно в сельских, таких работников нет»);

- низкая квалификация педагогических кадров («учёт новых программ по предметам педагогам надо переучиваться, причём в большом объёме часов и очно», «необходимы серьёзная подготовка, обучение администрации и педагогического коллектива»);

- слабость материально-технической базы («как быть школам со слабой материально-технической базой, на какие средства оборудовать соответствующие спортивные и опытные площадки, как выкручиваться, если не хватает помещений», «материально-техническое оснащение наших образовательных учреждений пока ещё не соответствует современным требованиям»);

- отсутствие финансового возмещения, стимулирующих выплат («в связи с подушевым финансированием и недостаточностью средств всё сокращено: нет заместителей директоров по воспитательной работе, нет кружков, учителя многих школ не получают стимулирующих выплат», «очень много обязанностей выполняет классный руководитель за 800 рублей»);

- отсутствие особых властных полномочий, определяемых социальной ролью и профессиональным статусом («отсутствие поддержки законодательной и исполнительной власти»);

- большой объём педагогической отчётности («огромное количество времени педагог тратит на описательную или отчётную часть проводимых мероприятий, а не на практическую их реализацию», «думаю, что мониторинг воспитания и социализации будет значительно увеличивать количество отчётности педагога и классного руководителя», «очень много готовим отчётов, справок, планов и т.п., хочется больше внимания уделять детям, а не компьютеру»);

- объективная занятость учащихся («надо иметь в виду, что школьники очень перегружены», «перегрузка учащихся, которые поми-

мо школы обучаются ещё и в спортивных секциях и разнообразных творческих объединениях», «как организовать внеурочную деятельность в сельских школах, где половина детей нуждаются в подвозе?»);

- недостаточность условий для реализации широкого круга задач в образовательных организациях, работающих в сельской местности («в сельской местности все пункты программы реализовать не всегда возможно, к примеру раздел программы по профориентации», следует «расширять географию сотрудничества»);

- отсутствие строгой регламентации, организационных стандартов деятельности классного руководителя и иных специалистов, осуществляющих воспитательную деятельность («нужно прописать количество часов на проведение воспитательной работы и организации внеурочной деятельности»).

Выделение организационно-педагогических условий модернизации практик классного руководства в сфере внеурочной деятельности учащихся по программам основного общего образования возможно на основе следующих параметров указанных барьеров:

- содержательная характеристика личностно-профессионального барьера (указание конкретных областей, сфер, вызывающих профессиональные затруднения);

- степень выраженности личностно-профессионального барьера (может определяться количеством людей, имеющих негативные психологические состояния, связанные с наличием барьеров схожего содержания);

- характер и формы проявления негативных реакций людей при возникновении личностно-профессионального барьера: пассивные формы проявления, активные, крайние.

Сегодня следует учитывать, что изменение организационно-педагогических условий деятельности классного руководителя, в том числе в сфере внеурочной деятельности учащихся по программам основного общего образования, связано с решением важнейшей задачи преобразования компенсаторных механизмов преодоления личностно-профессиональных барьеров в конструктивные механизмы их преодоления. **НО**