

УДК 371

DOI: 10.34670/AR.2019.43.1.088

## Образовательное учреждение как поддерживающая среда саморазвития детей и молодежи

**Бороздина Ольга Сергеевна**

Кандидат педагогических наук

Доцент кафедры юридической психологии и педагогики

Вологодский институт права и экономики ФСИН России

160026, Российская Федерация, Вологодская обл., Вологда ул. Щетинина, 2;

e-mail: borozdina\_os@mail.ru

### Аннотация

В статье исследуется проблема создания в образовательном учреждении поддерживающей среды саморазвития детей и молодежи. В качестве условий создания такой среды рассматриваются: во-первых, формирование в образовательном учреждении событийной общности воспитателей и воспитуемых; во-вторых, осуществление педагогической поддержки развития индивидуальности посредством проектирования решения жизненных проблем воспитуемых; в-третьих, преобразование среды образовательного учреждения в воспитательное пространство.

Можно сделать вывод, что групповые и индивидуальные формы педагогической поддержки, в плане последовательности этапов и их смыслового наполнения, являются выражением одной идеи – идеи со-развития воспитуемых и воспитателей в совместной индивидуально и социально значимой жизнедеятельности детско-взрослого сообщества, целью функционирования которого является индивидуальное развитие каждого из участников.

Однако в каждом из типов образовательных учреждений и возрастной ступени в процессе педагогической поддержки возникают специфические проблемы, что требует создания соответствующих средовых условий для их решения.

### Для цитирования в научных исследованиях

Бороздина О.С. Образовательное учреждение как поддерживающая среда саморазвития детей и молодежи // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 1А. С. 459-468. DOI: 10.34670/AR.2019.43.1.088

### Ключевые слова

Образовательное учреждение, дети, молодежь, саморазвитие, образовательная среда, воспитательное пространство, педагогическая поддержка, проектирование индивидуально и социально значимой деятельности.

## Введение

В России основным типом института воспитания, обучения, развития и саморазвития детей и молодежи являются образовательные учреждения. Согласно Закону об Образовании в РФ, «образовательным является учреждение, осуществляющее образовательный процесс, то есть реализующее одну или несколько образовательных программ и (или) обеспечивающее содержание и воспитание обучающихся, воспитанников» (ст.12 п.1). К образовательным относятся учреждения следующих типов: дошкольные; общеобразовательные (начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования); учреждения среднего профессионального, высшего и послевузовского профессионального образования; учреждения дополнительного образования взрослых; специальные (коррекционные) для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья; учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (законных представителей); учреждения дополнительного образования детей; другие учреждения, осуществляющие образовательный процесс (ст.12. п.4).

В контексте педагогической поддержки центральным понятием, определяющим сущность образовательного процесса является понятие «саморазвитие». Такое понимание созвучно мысли великого педагога XIX – н. XX века П.Ф.Каптерева: «...педагогический процесс есть всестороннее усовершенствование личности на почве ее органического саморазвития и в мере ее сил согласно социальному идеалу» [Каптерев, 1982]. Образовательный процесс по П.Ф.Каптереву - процесс двусторонний, сущность которого составляет творческое саморазвитие человека и его педагогическое усовершенствование. Саморазвитие – внутренняя сторона педагогического процесса. Это самобытный творческий процесс изменений человека в ходе его активной деятельности, совершаемый им самостоятельно, по внутренней необходимости, а не по указаниям со стороны. «Усовершенствование сообразно социальному идеалу» - внешняя сторона педагогического процесса, - возможно только «на почве» саморазвития.

## Основная часть

С психолого-антропологических позиций сущность способности к саморазвитию может быть раскрыта через понятие «субъектности» как родовой особенности человека, отличающей его от всех других живых существ [Слободчиков, 2000]. В философско-психологической литературе «субъект» определяется как носитель предметно-практической деятельности и познания, источник активности, направленной на объект. Наше определение понятия «саморазвитие» сформулировано также на основе видов субъектной деятельности, предложенных В.А. Петровским: жизнедеятельность, предметная деятельность, общение, самосознание. Под саморазвитием мы понимаем процесс становления субъектности человека и результат его активной деятельности по самооздоровлению, самообучению, самовоспитанию и самоопределению в соответствии со своими взглядами и общечеловеческими ценностями (красоты, истины, добра, свободы) [Кевля, 2009, 44].

Для полноценного саморазвития человек на каждой из возрастных ступеней должен быть участником соответствующей событийной общности, которые В.И. Слободчиков называет «базисные общности, или ступени развития субъектности». Каждая человеческая общность осуществляет определенную совместную деятельность, характеризуемую содержанием этой деятельности, ее предметом. В построении любой человеческой общности участвуют по

крайней мере двое, и смена формы и содержания общности сопровождается сменой партнера. Эта смена не обязательно означает, что новая общность строится с новым человеком (людьми). Это может быть тот же самый человек, например, мама, но в новой жизненной позиции. Содержание, форма и тип партнерства каждой базисной общности как ступени развития и саморазвития человека охарактеризованы В.И. Слободчиковым в разработанной им интегральной периодизации развития субъективной реальности.

Из понимания сущности развития человека как процесса формирования психических новообразований (функциональных органов) следует, что развитие можно понимать как саморазвитие, ибо психические новообразования формируются только силами собственных стремлений человека. При этом направленность этих стремлений может быть как позитивной, так и деструктивной. Исходя из этого, считаем, что основой выстраивания педагогической поддержки в образовательном учреждении являются группы возрастных задач саморазвития, адекватные соответствующей ступени образования, в сочетании с учетом источников конструктивных и деструктивных тенденций процесса саморазвития на данной возрастной ступени.

А.В.Мудрик приводит перечень источников деструктивных влияний как опасностей, исходящих от семьи (ощущение заброшенности или сопротивление гиперопеке; непринятие родителей по разным причинам: асоциальное поведение, грубое отношение к детям), от ребёнка (агрессия; низкий уровень самоуважения; непринятие себя, неготовность и нежелание учиться; антисоциальные и саморазрушительные способы компенсации родительской любви), от общества сверстников (антисоциальные и саморазрушительные способы общения; противоправные формы самоутверждения; сексуальное насилие), от воспитательных организаций (конфликтность, агрессивность со взрослыми, внутриличностные конфликты от неуспеха в учёбе, общении; потеря ощущения самооценности; отсутствие или потеря перспектив развития) [Мудрик, 1995]. На наш взгляд, данный перечень следует дополнить указанием на деструктивное влияние современных СМИ.

Позитивный потенциал саморазвития детей и молодежи содержат материальные объекты, предметы и явления духовной культуры, аккумулирующие нравственные смыслы отечественной и мировой культуры. Для реализации этого потенциала они должны быть приняты участниками образовательного процесса в качестве собственных ценностей и ценностных ориентиров [Петракова, 1999].

Исходя из выдвинутого С.Л. Рубинштейном принципа – «внешние причины действуют, преломляясь через внутренние условия», в качестве внутренних условий саморазвития необходимо рассматривать внутренний мир человека – его «субъективную реальность». В этой связи, если образовательное учреждение понимать как среду саморазвития, то его надо понимать как «место встречи» образующегося человека - его внутреннего мира (субъективной реальности) и внешнего образующего (питающего) культурного содержания. В трактовке В.И. Слободчикова, «среда есть середина = средостение = ... посредничество; среда начинается там, где происходит встреча (сретение) образующего и образующегося, где... начинают выстраиваться определенные связи и отношения» [Слободчиков, 2000, 172-176].

В образовательном учреждении в качестве внешних средовых условий саморазвития выступает социокультурное окружение, включающее пространства внешних взаимосвязей субъектов педагогического процесса, несущих как позитивное, так и деструктивное содержание. И вот здесь надо учитывать одно важное обстоятельство. Среда в основе своей – данность, а не результат конструктивной деятельности. Среда образовательного учреждения – только место возможных встреч и взаимодействия человека с социокультурным окружением.

И, как уже отмечалось выше, не факт, что эти взаимодействия поддержат его саморазвитие в позитивном направлении. Образовательное учреждение призвано быть средой, целенаправленно и профессионально поддерживающей именно конструктивную направленность саморазвития субъектов образовательного процесса. И.В. Крупина справедливо полагает, что качественными характеристиками образовательного учреждения как среды саморазвития выступают вос-питательный потенциал ее компонентов и способ педагогической организации [Крупина, 2000, 7].

Взаимосвязь этих характеристик состоит в том, что различные способы педагогической организации среды актуализируют разные аспекты ее потенциала, влияют на эффективность педагогической деятельности. К примеру, способ организации среды образовательного учреждения в рамках авторитарной модели воспитания значительно снижает воспитательные возможности педагога, поскольку он оказывается как бы в разных пространствах («социальных организмах») с воспитуемым. В практике авторитарного воспитания реальное «питание» человека (т.е. организация соответствующего образа жизни) подменяется разговорами о «пище» или навязыванием питания, которое педагогу представляется полезным (или рекомендовано «сверху»). В первом случае это все равно, что голодному человеку показывать аппетитные картинки из книги о вкусной и здоровой пище. Во втором случае, если навязываемую педагогом пищу воспитуемый есть не желает, то и не будет - подержит за щекой, да и выплюнет. А реально «питать-ся» будет совсем в другом месте, а вовсе не в «образовательном учреждении». Будет ли это полезное питание, обеспечивающее саморазвитие, или такое, которое приведет к саморазрушению – неизвестно. Деятельность педагога по организации среды образовательного учреждения должна, следовательно, обеспечивать здоровое питание (но не принудительное кормление!) воспитанников, необходимое для их саморазвития.

В соответствии с закономерностями развития человека, образовательное учреждение имеет шанс стать средой, поддерживающей саморазвитие субъектов педагогического процесса только при условии, что оно функционирует как событийная общность. Адекватной психологическому понятию «со-бытийная общность» является категория «воспитательная система» - целостный социальный организм, возникающий в процессе взаимодействия основных компонентов воспитания (цели, субъекты, их деятельность, общение, отношения, материальная база) и обладающий такими интегративными характеристиками, как образ жизни социального сообщества, его психологический климат. Сущность педагогической поддержки как способа организации взаимодействия воспитанника с питающим его окружением, состоит в том, что педагог находится «внутри» ситуации со-развития, являясь составляющей живого социального организма. Причем такой составляющей, которая может осознанно, целенаправленно, и, главное – профессионально, влиять на организацию жизнедеятельности организма в целом. Воспитателю, осуществляющему педагогическую поддержку саморазвития воспитанника необходимо все время преобразовывать среду образовательного учреждения в воспитательное пространство жизнедеятельности событийной общности (детско-взрослой или учебно-профессиональной – в зависимости от возрастной ступени), которое станет фактором позитивной направленности саморазвития его субъектов. Среду надо уметь использовать в воспитательных целях, а воспитательное пространство надо уметь создавать, выстраивая его целесообразную организацию. В противном случае отдельные компоненты среды будут спонтанно влиять на воспитанников так или иначе или не влиять вовсе, причем эти влияния или невлияния отнюдь не обязательно будут позитивными.

Следует отметить, что в образовательном учреждении в основном благоприятные условия для построения воспитательного пространства. Образовательное учреждение находится под

значительным влиянием профессиональной педагогической деятельности, направленной на создание условий обучения, воспитания и развития воспитанников. Поэтому его можно рассматривать как особую - «образовательную» среду – пространство педагогического взаимодействия. По определению И.В. Крупиной, образовательная среда представляет собой «комплекс социокультурного окружения и личностно-ориентированного общения воспитанников, их родителей и педагогов» [Крупина, 2000, 5].

Социокультурное окружение содержит в своих границах предметно-деятельностную и социальную составляющие. В свою очередь, социальная составляющая включает самих субъектов образовательного процесса и социальную действительность (художественно-эстетическое, морально-этическое, информационное, событийное окружение). В.А. Ясвин предлагает выделять в структуре образовательной среды пространственный, социальный и психодидактический компоненты. Что касается пространственного и социального компонентов образовательной среды – то они есть ни что иное, как предметно-пространственное окружение, уже имеющееся в образовательном учреждении или специально конструируемое субъектами педагогического процесса в дидактических и воспитательных целях. Причем субъекты образовательного процесса могут быть как индивидуальными (дети, родители, воспитатели, учителя, педагоги дополнительного образования и другие) так и групповыми (семья, коллективы учреждений дополнительного образования, группы сверстников и т.п.). Но ведущая роль принадлежит педагогам, деятельность которых создает психодидактический компонент, включающий в себя содержание образования и саму организацию образовательного процесса [Ясвин, 1997].

Таким образом, среда образовательного учреждения является, с одной стороны, пространством отношений воспитанников с окружающей действительностью, а, с другой, - пространством профессиональной педагогической деятельности. Исходя из сказанного, воспитательный потенциал образовательного учреждения как среды саморазвития детей и молодежи обусловлен: богатством социокультурного окружения; степенью активности взаимодействующих с ним субъектов; способами педагогической организации этого взаимодействия. В нашем исследовании указанный процесс выстраивается в логике педагогической поддержки саморазвития.

Далее, нашей задачей является описание механизма самого процесса педагогической поддержки, обеспечивающего функционирование образовательного учреждения как среды, поддерживающей индивидуальное саморазвитие воспитателей и воспитуемых.

В трактовке О.С. Газмана, педагогическая поддержка развития индивидуальности предполагает: 1) индивидуально ориентированную помощь детям в реализации первичных базовых потребностей, без чего невозможно ощущение природной «самости» и человеческого достоинства; 2) создание условий для максимально свободной реализации заданных природой (наследственных) физических, интеллектуальных, эмоциональных способностей и возможностей, характерных именно для этого индивида. Главным для внутренней свободы является процесс и результат самоопределения, осознанного и ответственного выбора человеком ценностных ориентиров, позиций, целей и средств самореализации в конкретных жизненных ситуациях [Газман, 1995].

Механизм же этого процесса, с нашей точки зрения, - осознание и разрешение реальных, индивидуально и общественно значимых жизненных проблем субъектов педагогического взаимодействия. Причем процесс разрешения проблемы должен побуждать человека к осознанию себя не только как личности (члена общества), но и как уникальной индивидуальности, которая выделяет его из всех других, позволяя оставаться самим собой. А

это, в свою очередь требует внутреннего диалога с самим собой, рефлексии, критического отношения к собственным поступкам к способу жизни. Актуально проблема представляет собой затруднение, а потенциально может стать стимулом развития. Проблема педагогически используется как «полигон» для развития субъектных способностей: рефлексии, как механизма «выхода» за ситуацию; анализа как возможности определять причинно-следственные связи (ядро проблемы); и проектирования, как условия целенаправленной и активной деятельности по преобразованию сложившейся ситуации и выхода в управляющую позицию в отношении самого себя в проблеме. «Выход» за ситуацию означает переход проблемы из разряда остро эмоционально переживаемой в исследуемую с целью изменения ситуации, то есть решения (полного или частичного) проблемы. Разрешение проблемы - это своеобразный «тренинг», но проводимый не в специально искусственно созданных условиях с игровыми конфликтами, а в реальной ситуации его жизнедеятельности. Каждый реальный позитивный результат разрешения проблемы, достигнутый благодаря активности самого человека, - это его позитивный опыт выстраивания отношения к себе, как субъекту, деятелю, который может управлять ситуацией, противопоставляя обстоятельствам свое желание, волю и активность. Проблема как бы стягивает в один узел противоречий и желания, и возможности человека, и те условия, которыми он располагает. Педагог, используя естественное внутреннее побуждение воспитанника, помогает перевести проблему в ситуационную задачу (проект), которую возможно решать и решить, используя для этого адекватные и культурные средства. Социокультурное окружение предоставляет ребенку возможность выбора, а педагог - поддержку и помощь в его осуществлении. Акт выбора - «единица» непрерывного процесса самоопределения.

Выделение решения реальных жизненных проблем в качестве главной характеристики и механизма процесса педагогической поддержки требует высокого уровня мастерства. В.П. Бедерханова, активно разрабатывающая теорию и технологию педагогической поддержки развития ребенка, считает, что одним из наиболее важных средств осознания и решения жизненных проблем в целях саморазвития воспитуемых и воспитателей, является проектирование индивидуально и социально значимой деятельности [Бедерханова, 2001].

Для нашего исследования важна установленная В.П.Бедерхановой зависимость между участием человека в проектной деятельности и саморазвитием ее участников как субъектов собственной жизни (их самоопределением, самореализацией, развитием творческих способностей и т.д.). Во-первых, в процессе проектирования индивидуально и общественно значимых дел, участники осваивают новые понятия, новые представления о различных сферах жизни без специальной провозглашаемой дидактической задачи со стороны организаторов. Во-вторых, проектирование выступает как принципиально иная субъектная, а не исполнительская форма участия человека в социальном самоуправлении. Как пишет В.П. Бедерханова, «участие в проектировании ставит людей (детей и взрослых) в позицию «хозяина жизни», когда человек не как исполнитель, а как творец разрабатывает для себя и других новые условия жизни,... «изменяя обстоятельства, изменяет, то есть преобразовывает самого себя». В-третьих, проектирование есть специфический индивидуально-творческий процесс, требующий от каждого оригинальных новых решений, и в то же время процесс коллективного творчества. За счет обретения навыков работы в режиме группового творчества интенсивно развиваются проектные способности, предполагающие прежде всего способность к рефлексии, целеобразованию, выбору адекватных решений и, конечно, умению выстраивать из частей целое. Исходя из этого, автор приходит к выводу, что проектирование может стать средством социального и интеллектуального творческого саморазвития всех субъектов образования (и

детей, и взрослых).

В проектировочной деятельности ребенок сталкивается с необходимостью проявлять свою «самость» как минимум в следующих ситуациях:

- когда необходимо заявить свои собственные цели, свои представления о себе и об объекте проектирования, отстаивать свою позицию в дискуссии с товарищами и взрослыми;

- открыто и четко заявить о своих трудностях, проанализировать их причины и прежде всего искать причины в себе;

- согласовывать цели с другими, не отступать при этом от собственных идеалов и уметь находить общие точки выращивания нового, возникшего как новое качество (цель - средство) в общей работе; творческая самомотивация.

С точки зрения В.П. Бедерхановой, основной предмет собственно педагогической деятельности в процессе проектирования составляет умение поставить ребенка в позицию ответственности перед собой и другими и в то же время создать условия для раскрытия творческих задатков.

Чрезвычайно значимой, на наш взгляд, является и трактовка автором педагогического общения как культуротворческого процесса. В.П. Бедерханова считает, что именно в совместной проектировочной деятельности детей и взрослых пересекаются процессы смыслотворчества, житнетворчества и культуротворчества. Она делает акцент на со-развитии воспитателя и воспитанника в этом процессе: при условии со-творческой позиции субъектов, взаимодействующих в проектировочном процессе, участие детей может быть непременным фактором развития педагога.

В процессе проектирования очень важно менять позиции участников, что является, в частности, непременным условием активизации рефлексии. В первую очередь это касается педагогов, так как непременным условием педагогической деятельности является способность учителя к эмпатии, высокая чувствительность (ребенка, группы, ее настроения, переживаний, трудностей), способность предсказать поведение членов группы.

В проектировочной деятельности детей и взрослых в области образования по В.П. Бедерхановой для нас важны два направления:

1) психолого-педагогическое проектирование саморазвития ребенка, определение зоны его ближайшего развития, которое строится на помощи ребенку в познании самого себя и совместном со взрослым осознании или формулировке жизненных целей, конкретных трудностей, проблем (на базе этого возможно составление с помощью взрослого индивидуальной программы саморазвития);

2) групповое (коллективное) проектирование процессов, доступное школьникам только по отношению к предметной деятельности (речь не может идти, например, о проектировании психических процессов) - проектирование совместной деятельности в сфере учения и досуга.

Важно уяснить соотношение и взаимосвязь групповых и индивидуальных форм организации процесса педагогической поддержки в среде образовательного учреждения, и особенно, их технологические характеристики - последовательность и содержательное наполнение этапов. В этой связи, для нас представляет интерес пошаговое совместное проектирование образовательного процесса всеми его участниками, где сам процесс создания проекта - фактор становления образовательного учреждения как среды, поддерживающей саморазвитие, поскольку специфика проектной деятельности содержит в себе принцип саморазвития: решение одних задач и проблем приводит к постановке новых задач и проблем. К общим чертам такой деятельности относят процессы: проблематизации; целеполагания; рефлексивного позиционного анализа; группового творчества.

Проблема совместной проектировочной деятельности детей и взрослых только на первый взгляд кажется новой. Речь, в частности, может идти о концепции, методике и технологиях коллективной творческой деятельности, возникшей в 60-х годах прошлого века, и разработанной И.П. Ивановым, Ф.Я. Шапиро, Л.Г.Борисовой и другими, а затем получившей свое развитие в «орлятской педагогике». Суть ее заключена в обосновании и разработке структуры коллективной творческой деятельности («КТД»): коллективного планирования, организации и анализа совместной деятельности детей и взрослых. Действительно, если сравнить этапы проектировочной деятельности со стадиями организации коллективного творческого дела по И.П. Иванову, то обнаруживается очевидное совпадение. При сравнении стадий организации КТД с этапами педагогической поддержки (диагностический, поисковый, договорной, деятельностный, рефлексивный), осуществляемой в работе педагога с отдельным воспитанником (Т.В. Анохина, С.М. Юсфин) обнаруживается совпадение смыслов указанных стадий и этапов.

### Заключение

Можно сделать вывод, что групповые и индивидуальные формы педагогической поддержки, в плане последовательности этапов и их смыслового наполнения, являются выражением одной идеи – идеи со-развития воспитуемых и воспитателей в совместной индивидуально и социально значимой жизнедеятельности детско-взрослого сообщества, целью функционирования которого является индивидуальное развитие каждого из участников. Эту же идею мы находим в определении «общественного организма» у К.Д. Ушинского, «со-бытийного сообщества» у В.И. Слободчикова, а также в трактовке Л.И. Новиковой «воспитательной системы» как живого социального организма, интегративной характеристикой которого является общий «уклад» и «образ жизни». Если субъекты образовательного процесса составляют единый живой социальный организм – воспитательную систему («со-бытийную общность») как пространство саморазвития каждого участника, то смысл, содержание и последовательность развертывания их диалогического общения будут сходны и в ситуации работы с группой, и в случае педагогической поддержки конкретного человека.

Однако в каждом из типов образовательных учреждений и возрастной ступени в процессе педагогической поддержки возникают специфические проблемы, что требует создания соответствующих средовых условий для их решения.

### Библиография

1. Бедерханова В. П. Аукцион педагогических проблем, или средство творческого саморазвития детей и взрослых // «Директор школы». – 2001. - №6.
2. Газман О.С. Личность – субъект свободной деятельности // Новые ценности образования.– М.,1995. – № 2.
3. Каптерев П.Ф. Педагогический процесс // Избр. пед.соч. М., 1982, - С.179.
4. Кевля Ф.И. Педагогические технологии: диагностика, прогнозирование и поддержка личностного развития ребенка. /Практико-ориентированная монография для школьных психологов и социальных педагогов. / Ф.И. Кевля. – Вологда: Легия, 2009. – 226 с.
5. Крупина И. В. Образовательная среда семьи и школы как средство воспитания и обучения: автореф. дис. ... докт. пед. наук / И. В. Крупина. – М., 2000. – 44 с.
6. Мудрик А.В. Социальное воспитание как единство образования, организации социального опыта и индивидуальной помощи // Новые ценности образования: Десять концепций и эссе. - Москва, 1995. - № 3.
7. Петракова Т. И. Гуманистические ценности образования в процессе духовно-нравственного воспитания подростков: автореф. дисс. ... докт. пед. наук / Т. И. Петракова. – М., 1999. – 399 с.
8. Слободчиков В. И. Основания и смысл инновационной деятельности в образовании / В. И. Слободчиков //

- Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения: сб. науч. тр. / Институт педагогических инноваций РАО. – М., 1994.
9. Слободчиков В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // В. И. Слободчиков // Вторая Российская конференция по экологической психологии: тезисы (Москва, 12 – 14 апреля 2000 г.). – М.: Экспоцентр РОСС. – С. 172–176.
10. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М.: Педагогика, 1997. – 360 с.

## **Educational institution as a supportive environment for the self-development of children and youth**

**Ol'ga S. Borozdina**

PhD in Pedagogy

Associate Professor of Legal Psychology and Pedagogy Department  
Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Penitentiary Service of Russia  
160026, Schetinin, 2, Vologda, Vologda Region, Russian Federation;  
e-mail: borozdina\_os@mail.ru

### **Abstract**

The article examines the problem of creating in an educational institution a supportive environment for the self-development of children and young people. The following conditions are considered as conditions for creating such an environment: firstly, the formation in the educational institution of an event-related community of educators and educators; secondly, the implementation of pedagogical support for the development of individuality through the design of solving the life problems of the educated; thirdly, the transformation of the educational institution's environment into an educational space.

It can be concluded that group and individual forms of pedagogical support, in terms of the sequence of stages and their semantic content, are an expression of one idea - the idea of co-development of educators and educators in a joint individually and socially significant life-activity of the child-adult community, the purpose of the functioning of which is the individual development of each of the participants.

However, in each of the types of educational institutions and age levels, in the process of pedagogical support, specific problems arise that require the creation of appropriate environmental conditions for their solution.

### **For citation**

Borozdina O.S. (2019) *Obrazovatel'noye uchrezhdeniye kak podderzhivayushchaya sreda samorazvi-tiya detey i molodezhi* [Educational institution as a supportive environment for the self-development of children and youth]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (1A), pp. 459-468. DOI: 10.34670/AR.2019.43.1.088

### **Key words**

Educational institution, children, youth, self-development, educational environment, educational space, pedagogical support, design of individually and socially significant activities.

---

## References

1. Bederkhanova V.P. (2001) Auction of pedagogical problems, or a means of creative selfdevelopment of children and adults . "Headmaster". №6.
2. Gazman O.S. (1995) Personality the subject of free activity . New values of education. Moscow, № 2.
3. Kapterev P.F. Pedagogical process . Fav. ped.soch. M., 1982
4. Kevlya F.I. (2009) Pedagogical technologies: diagnostics, prediction and support of the child's personal development. / Practiceoriented monograph for school psychologists and social educators. / F.I. Kevlya. Vologda: Legia, 226 p.
5. Krupina I.V. Educational environment of the family and school as a means of education and training: author. dis. ... Dr. ped. Sciences / I. V. Krupina. M. 2000. 44 p.
6. Mudrik A.V. Social education as a unity of education, the organization of social experience and individual assistance . New values of education: Ten concepts and essays. Moscow, 1995. № 3.
7. Petrakova TI. Humanistic values of education in the process of spiritual and moral education of adolescents: author. diss. ... Dr. ped. Sciences / T. I. Petrakova. M., 1999. 399 p.
8. Slobodchikov V.I. (1994) The Foundations and the Meaning of Innovation Activity in Education / V.I. Slobodchikov . Design in Education: Problems, Searches, Solutions: Coll. scientific tr. / Institute of Pedagogical Innovations RAO. Moscow.
9. Slobodchikov V.I. (2000). On the concept of the educational environment in the concept of developing education // V.I. Slobodchikov . Second Russian Conference on Environmental Psychology: Abstracts (Moscow, April 12 14, Moscow. Ecopsycenter ROSS. p. 172–176.
10. Yasvin V.A. Educational environment: from modeling to design / V. A. Yasvin. M .: Pedagogy, 1997. 360 p.