

На правах рукописи

Лобанов

Лобанов Виктор Викторович

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ
РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОЛЛЕКТИВА

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора
педагогических наук

Томск – 2025

Диссертация выполнена в федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Томский государственный педагогический университет»

Научный консультант: доктор педагогических наук, профессор
Ревакина Валентина Ивановна

Официальные оппоненты:

Рожков Михаил Иосифович, доктор педагогических наук, профессор, федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Государственный университет просвещения», профессор кафедры непрерывного образования Центра образовательных практик и инновационных проектов.

Захарищева Марина Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Глазовский государственный инженерно-педагогический университет имени В.Г. Короленко», профессор кафедры педагогики и психологии факультета социальных коммуникаций и филологии.

Фришман Ирина Игоревна, доктор педагогических наук, профессор, Международный союз детских общественных объединений «Союз пионерских организаций – Федерация детских организаций», директор научно-практического центра.

Ведущая организация: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет».

Защита состоится 24 июня 2025 г. в 13 часов 00 минут на заседании диссертационного совета 33.2.021.01, созданного на базе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Томский государственный педагогический университет», по адресу: 634061, г. Томск, ул. Герцена, д. 66, учебный корпус № 4 ТГПУ (научная библиотека им. А.М. Волкова), ауд. 310.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке и на сайте федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Томский государственный педагогический университет»: <https://www.tspu.ru/>

Автореферат разослан «____» _____ 2025 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета



Поздеева Светлана Ивановна

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Актуальность исследования. Тенденции развития общества и государства значимо меняют и образовательную сферу. В настоящее время актуализировалась общественно-государственная потребность в коллективных формах образования. Коллективизм как ценность традиционно-консервативного подхода к обучению и воспитанию (М.В. Богуславский) занимает все более важное место в нормативных документах. Он отнесен к традиционным духовно-нравственным ценностям в указе Президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» от 9 ноября 2022 г. № 809, отмечен в числе принципов и ценностей народов России в Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации до 2025 года и др.

В современных условиях коллективизм следует переосмыслить в ракурсе концепции непрерывного образования (lifelong learning), которая предусматривает образование личности в течение ее жизни. Сегодня человек находится в процессе постоянной ресоциализации (И.А. Нуриев), не сводящейся к учрежденческим формам. К образовательным учреждениям регулярно предъявляются требования по соотносению программ с характером возрастного и индивидуального развития (В.А. Сластенин), но в программах всегда задан срок их выполнения. В этой связи теория коллектива как явления, исторически разработанная с позиций воспитания и характеризующая его социальную ценность (Л.В. Байбородова, Т.Е. Конникова, А.С. Макаренко, Л.И. Новикова, М.И. Рожков и др.), нуждается в дополнении за счет рассмотрения коллектива как неинституционального субъекта непрерывного образования взрослеющего человека.

В конце XIX – XX вв. отечественная педагогика накопила содержательный опыт коллективной деятельности (К.Н. Вентцель, И.П. Иванов, А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Росинский, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий и др.), но в массовой советской практике коллектив позиционировался как инструмент формирования личности по заданному образцу. Тем не менее в дореволюционные и в советские годы, кроме школьных классов, где обязательное образование получали ученики приблизительно одного возраста, существовали добровольные внешкольные или клубные объединения, регулярно становящиеся разновозрастными. Их участники приобретали опыт не-тоталитарного (А.В. Мудрик) взаимодействия и творчески осваивали разнообразные профильные знания и умения.

В таких группах зарождались методики работы, включающие взрослеющих активистов в образовательную деятельность с младшими товарищами. При этом в советской науке подобные группы исследовались в основном как воспитательные или досуговые, что вызвало неполноту осмысления возможностей их развития как субъектов образования. Неопределенность применимости сложившихся идей для организации современных коллективов обуславливается и тем, что распад СССР обеспечил рост интереса не столько к переоценке образовательных возможностей коллектива, сколько к изучению развития и деятельности личности во множестве сообществ, включая разновозрастные.

Названные обстоятельства предопределили отсутствие в теории педагогики понятия, представляющего добровольный разновозрастный коллектив как субъект образовательной деятельности. Однако данный коллектив способен стать средой непрерывной ресоциализации на основе социально ориентированной совместной деятельности, обеспечить долговременность участия человека в образовательной практике как в месте личного присутствия (М. Хайдеггер). Поскольку элементы образовательной деятельности реализуются учебным, воспитательным, клубным и другими коллективами, планирование развития образовательного коллектива в качестве субъекта, нацеленного именно на образовательную активность, требует разработки концепции, позволяющей преодолеть эмпиризм данного процесса.

Потребность в концепции усилена тем, что в философских, педагогических и психологических трудах затрагивается проблематика разновозрастных групп как коллективов, осуществляющих элементы образовательной деятельности, но не выявляется характер их развития в качестве субъектов образования. Признаки, категоризирующие образовательный коллектив и соразмерное его деятельности понимание образования, в педагогике в настоящее время еще не выделены, как и необходимое организационно-практическое обеспечение.

Степень разработанности темы исследования. Теоретический анализ показал, что к настоящему моменту описаны некоторые аспекты коллективности, разновозрастности и образовательной деятельности, ценные для разработки педагогической концепции развития образовательного коллектива.

Коллектив как педагогическое явление исследовался классиками науки и современными учеными: выявлялись *взаимосвязи развития личности и коллектива* (П.П. Блонский, Л.И. Божович, И.П. Иванов, Т.Е. Конникова, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, Л.И. Новикова, А.В. Петровский, В.А. Сластенин, В.А. Сухомлинский и др.), *воспитательные возможности коллектива* (И.В. Вагнер, К.Н. Вентцель, А.В. Волохов, А.В. Иванов, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, З.И. Равкин, В.И. Ревякина, М.И. Рожков, В.А. Сухомлинский, И.И. Фришман, С.Т. Шацкий и др.), *соотношение деятельности личности в группе и коллективной работы* (Л.В. Байбородова, А.Н. Лутошкин, Г.Н. Прокументова, М.И. Рожков, Н.Л. Селиванова, Л.И. Уманский и др.). Рассматривалась *динамика самоуправления в процессе сплочения коллектива* (И.П. Иванов, Л.И. Новикова, М.И. Рожков, В.Н. Сорока-Росинский, Е.Б. Штейнберг и др.).

Анализ литературы продемонстрировал, что *особенности разновозрастного коллектива как субъекта* освещены преимущественно в аспектах воспитания и социализации при ограниченности его субъектности условиями внешней среды (Л.В. Байбородова, М.М. Батербиев, Б.В. Куприянов, М.И. Рожков, И.Ю. Шустова и др.). Не нашла отражения в работах проблематика образования как активности неинституционального разновозрастного коллектива, выходящего за границы его исходной среды и порождающего установки, не равные учрежденческим. При этом разновозрастность изучена в основном как особенность детской группы или детско-взрослой общности, включающей педагогический коллектив и контингент детей. В этой связи требуется осветить деятельность разновозрастного коллектива как подлинного субъекта образования.

Деятельность по исследованию и организации образовательного коллектива как разновозрастного объединения не может не базироваться на *периодизациях возрастного развития личности*, разработанных российскими (П.П. Блонский, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, М.Ю. Кожаринов, М.Б. Кордонский, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, В.И. Слободчиков, Д.Б. Эльконин) и зарубежными (К.Л. Бюлер, Ш.М. Бюлер, А. Валлон, Л. Кольберг, Ж. Пиаже, З. Фрейд, Г.С. Холл, Э.Х. Эриксон, К.Г. Юнг) психологами и педагогами. Тем не менее этими авторами не конкретизировано, как этап развития личности связан с ее позицией в коллективе – субъекте образования.

Идеи, ценные для развития образовательного коллектива, затрагивались и современными диссертантами. Они рассматривали *активность разновозрастной группы и управление ею* (Г.С. Айкашев, Л.В. Байбородова, М.М. Батербиев, А.В. Бултукова, Т.Ю. Бурлакова, В.Н. Бутенко, А.С. Грушин, Б.А. Дейч, А.А. Ермакова, Н.В. Карпунина, Л.А. Крапивина, Т.А. Креславская, М.В. Кротова, А.Ю. Кругликова, В.В. Круглов, Н.С. Малетина, М.М. Мишина, Е.В. Опарина, Е.И. Павлова, И.С. Павлова, Н.Э. Политнева, С.В. Попова, С.Н. Сафронова, Ю.В. Серебrenикова, А.В. Тутолмин, Н.Э. Фаас и др.). При этом разновозрастная группа изучалась в основном в соответствии с научной традицией, восходящей к классикам первой половины XX в., как естественно возникшая или искусственно организованная структура, в которой возможны специфические способы решения педагогически целесообразных задач. Сопоставление трактовок разновозрастной группы позволяет увидеть, что она в теоретическом плане или не вполне свободна в выборе содержания и методов образования, подчиняясь институциональным нормам (это разные учебные группы), или реализует лишь точечные проявления образовательной деятельности в интересах социального воспитания (различные общественные структуры). Фокус анализа образования в разновозрастной группе второстепенен или смещен к его соответствию требованиям внешней среды, что формирует неполноту знания о возможности развития такой группы в субъект образовательной деятельности.

В диссертационных трудах раскрывается *проблематика образовательной и воспитательной деятельности педагога в различных условиях* (В.Г. Бебенин, В.Н. Белов, Н.Е. Брим, Г.В. Бугова, О.А. Замятина, О.Л. Захарова, О.Г. Ивановская, Т.М. Кашурникова, О.В. Ковальчук, М.В. Кротова, М.Е. Кудрявцева, И.А. Кузнецова, С.С. Куликова, В.В. Лебедев, Т.Н. Ломтева, Н.Н. Плотникова, З.З. Сабирова, Е.А. Савченко, И.В. Стрелкова, П.В. Суханов, Т.В. Тимохина, А.Ю. Фаррахова и др.). Достаточно исследованы *компоненты личностно-профессионального образа педагога-руководителя* (И.П. Бахтина, Е.С. Безбородкина, М.С. Гаврилова, И.О. Ганченко, Л.Б. Ибраева, М.С. Макашева, Н.Н. Малярчук, А.Н. Рябинов, Е.И. Сухова, А.Ю. Телухин и др.).

Однако в большинстве работ педагог выступает субъектом, отделенным от обучающихся, а его руководящая профессионально-педагогическая роль обычно позиционируется как константная. Если руководитель организует взаимодействие «младших» и «старших», оно чаще обосновывается с позиций воспитания, а не профильно-образовательной или педагогической работы. Однако личностное развитие члена разновозрастного коллектива, повышение его вовлеченности

в жизнь группы на правах индивидуального субъекта должны обеспечить освоение им функций педагога, вплоть до обретения статусной позиции, соответствующей должности, и открытия своей первичной группы. В этой связи необходимо определить роль педагогизации деятельности в развитии личности и коллектива как субъекта образования, специфику личности педагога, способного обеспечить развитие образовательного коллектива. Рядом диссертантов описаны *особенности научных представлений об образовательной среде* (А.А. Ергазина, Л.М. Ильязова, И.В. Корякина, Т.А. Прищепа, В.А. Рудаков, Ю.Т. Русаков, И.В. Сакоренко, Н.Л. Шпарева и др.). Значение среды для развития коллектива еще в начале XX в. обосновал С.Т. Шацкий, но отказ от видения коллектива в основном средстве воспитания требует углубленного анализа среды – как условий и определяющих жизнедеятельность коллектива, и определяемых ею.

Наконец, в трудах ученых выделены *аспекты методологических подходов к исследованию и организации образовательной деятельности группы, в том числе разновозрастной* (Л.В. Байбородова, В.П. Бездухов, С.М. Годник, И.А. Зимняя, А.Г. Кирпичник, Р.С. Немов, Г.Н. Прозументова, В.И. Ревякина, В.А. Сластенин и др.). Тем не менее имеющиеся разработки нуждаются в обобщении и уточнении для установления методологических основ развития коллектива как полноценного субъекта образовательной и при этом социально ценной деятельности.

В целом, работы дореволюционных, советских и современных ученых дают представление об аспектах развития разновозрастных групп в сфере образования и воспитания. Однако в педагогической теории пока не разработана концепция развития разновозрастной группы в особый субъект профильной образовательной деятельности, обозначенный в диссертации как образовательный коллектив.

Анализ классических и современных трудов по философии, педагогике, психологии, истории образования и изучение опыта формальных и неформальных коллективных практик, в котором реализовывались элементы образовательной деятельности, в том числе разновозрастного характера, позволили обнаружить **противоречия** между:

- сохраняющейся общественно-государственной необходимостью организации коллективных разновозрастных образовательных практик и неопределенностью возможностей применения с этой целью тематического опыта дореволюционной и советской педагогики;
- традиционностью проявлений образовательной деятельности в разновозрастных группах и недостаточностью научно-педагогического осмысления ее предпосылок для эффективного развития современных коллективов, ведущих образовательную деятельность;
- достаточным раскрытием в педагогической науке отдельных методологических подходов к групповой образовательной и разновозрастной деятельности и невыявленностью методологических основ исследования и организации коллективной разновозрастной образовательной деятельности в современных условиях;
- реализацией элементов образовательной деятельности в различных разновидностях разновозрастных коллективов и отсутствием концептуального обоснования разновозрастного коллектива как особого субъекта образования;

– потребностью теории педагогики в выявлении и осмыслении сущности, признаков, закономерностей, принципов, функций, условий, этапов развития образовательного коллектива и неразработанностью педагогической концепции, содержащей их научное описание;

– педагогическими возможностями поэтапного развития разновозрастной группы в образовательный коллектив и непредставленностью организационно-практического обеспечения этого процесса.

Противоречия определили **проблему исследования**, заключающуюся в необходимости концептуального обоснования развития разновозрастной группы в образовательный коллектив.

Замысел исследования состоял в получении научного знания о специфике и процессе развития разновидности разновозрастного коллектива, обозначенной как образовательный коллектив, и в использовании этого знания для разработки, теоретического обоснования и апробации педагогической концепции его развития.

Уточнение теоретических аспектов замысла осуществлялось одновременно с практикой руководства разновозрастным коллективом, что задавало композицию исследования. Выделение идей о коллективе как явлении, предпосылки которых видны в трудах прогрессивных деятелей в области воспитания, начиная со второй половины XIX в., прояснили перспективы развития коллектива в ходе социально полезной деятельности. Подход к современному коллективу как субъекту вывел за рамки исследования классы массовой школы и большинство объединений детских организаций, границы субъектности которых выстроены внешней средой. Анализ выявил, что подлинный коллектив неизбежно является или становится разновозрастным в процессе разнообразной деятельности, но его образовательная разновидность не имеет научного освещения. В центре интереса диссертанта – коллектив, названный в работе образовательным, разновозрастность которого вызвана нахождением участников на разных этапах личностного развития.

Деятельностный (в широком смысле) подход к развитию группы потребовал выявления историко-педагогических предпосылок коллективной разновозрастной образовательной деятельности. Данные предпосылки рационализировали выбор и конкретизацию методологических основ анализа современных трудов в ракурсе личностно-деятельностного и субъектно-деятельностного подходов, определение понятий и содержательно-методологических контуров этой деятельности с учетом ее ценностной значимости, определенной посредством аксиологического подхода. Совокупность этих подходов позволила создать характеристику образовательного коллектива – определение, признаки и функции, позднее вошедшие в концепцию. Образовательный коллектив неинституционален и постоянен (он не закрывается по внешним причинам), что исключило из рассмотрения временные коллективы.

Взаимосвязь развития личности в группе и развития образовательного коллектива обусловила конкретизацию этапности данных процессов и включение в название концепции термина «развитие». Апробация концепции, сопряженная с развитием руководимой диссертантом группы, высветила потенциал применения программы организационно-педагогических действий, сближающих признаки конкретной группы и эталонного образовательного коллектива, которые никогда ранее не достигались. Итоги апробации позволили считать, что использование

концепции может сделать образовательным коллективом и не разновозрастную изначально группу. В отмеченном ракурсе диссертация дополняет научное знание о развитии коллектива с позиций педагогики, а не социальной психологии, где данная проблематика изучена достаточно полно.

В соответствии с проблемой и замыслом была сформулирована **тема диссертационного исследования**: «Педагогическая концепция развития образовательного коллектива».

Цель исследования состояла в разработке, теоретическом обосновании и апробации педагогической концепции развития образовательного коллектива.

Объектом исследования являлся коллектив как педагогическое явление, а **предметом** – концептуализация процесса развития образовательного коллектива как разновидности разновозрастного коллектива.

Гипотеза исследования. Предполагается, что научно-педагогический базис развития образовательного коллектива сформируется, если:

- структурно-содержательная характеристика разновозрастного коллектива как потенциального образовательного коллектива составлена на базе непротиворечивых представлений классиков науки и современных ученых о коллективности и разновозрастности и актуализирует его создание как субъекта образовательной деятельности;
- теоретические основы развития образовательного коллектива выделены в соответствии с результатами осмысления историко-педагогических предпосылок коллективной разновозрастной образовательной деятельности;
- разработка концепции осуществлена на основе взаимодополняющих и научно обоснованных методологических подходов к исследованию и организации коллективной разновозрастной образовательной деятельности;
- понятие и характеристика образовательного коллектива описаны и объяснены в контексте позиционирования этого коллектива как разновидности разновозрастного коллектива;
- целостные научные представления об образовательном коллективе как педагогическом явлении, его признаках, закономерностях и принципах, функциях, условиях и этапах развития изложены в педагогической концепции;
- данная концепция позволяет устанавливать и преодолевать дефициты проявленности признаков образовательного коллектива в конкретных группах.

С учетом цели, объекта, предмета и гипотезы сформулированы **задачи исследования**:

1. Выделить и обобщить научно-теоретические представления о коллективе и разновозрастности как теоретической основе разработки структуры и содержания характеристики разновозрастного коллектива в качестве потенциального образовательного коллектива;
2. Определить и теоретически осмыслить историко-педагогические предпосылки коллективной разновозрастной образовательной деятельности;
3. Представить и раскрыть совокупность методологических подходов к исследованию и организации коллективной разновозрастной образовательной деятельности;

4. Охарактеризовать образовательный коллектив как разновидность разновозрастного коллектива;

5. Разработать и теоретически обосновать педагогическую концепцию развития образовательного коллектива, организационно-педагогические условия и диагностический аппарат ее реализации;

6. Выявить организационно-практические возможности применения концепции для развития разновозрастной группы в образовательный коллектив.

Методологическая основа исследования. Научная работа проводилась в контексте положений *личностно-деятельностного и субъектно-деятельностного подходов*, в совокупности позволяющих изучать развитие личности и группы как субъектов деятельности (Л.В. Байбородова, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, С.М. Годник, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, А.Н. Лутошкин, А.В. Мудрик, А.М. Новиков, Ю.П. Платонов, Г.Н. Прокументова, М.И. Рожков, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков, Л.И. Уманский, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.). Личностно-деятельностный подход дает возможность исследовать этапы развития взрослеющей личности в процессе коллективной образовательной деятельности, в том числе разновозрастной, выявлять динамику взаимосвязей личности и группы. Субъектно-деятельностный подход формирует ракурс рассмотрения деятельности личности и группы в ходе развития образовательного коллектива, связанного с повышением вовлеченности данных субъектов в изменение его профиля.

Для анализа ценностных аспектов и традиций деятельности коллективов в разных средах применен *аксиологический подход* (Н.А. Асташова, В.П. Бездухов, М.В. Богуславский, М.А. Захарищева, Ю.Н. Кулюткин, И.В. Мелик-Гайказян, З.И. Равкин, В.И. Ревякина и др.). Подход, обеспечивающий отношение группы к совершенствованию профиля как к общей и востребованной социумом ценности, сохраняет ее коллективность.

Методы исследования: *теоретические* (понятийный анализ терминологического поля исследования; систематизация подходов к решению проблемы исследования, описанных в философской, педагогической, психологической литературе; анализ идей, знаний и фактов, их классификация, концептуализация, систематизация, сопоставление и сравнение; обобщение данных); *эмпирические* (педагогическое наблюдение, беседы, интервьюирование, экспертная оценка, опытно-поисковая работа и анализ ее результатов).

Теоретическая основа исследования:

– *научные положения, определяющие базовый теоретический контекст общепедагогических* (В.И. Загвязинский, Н.И. Загузов, В.В. Краевский, А.М. Новиков, Д.А. Новиков, В.М. Полонский, Г.Н. Прокументова, В.Г. Рындак и др.) *и историко-педагогических* (М.В. Богуславский, З.И. Равкин и др.) *исследований проблем коллективности в современных условиях;*

– *теоретические установки, обуславливающие особенности разработки, формирования компонентного состава, логику построения и содержания педагогических концепций* (Р.В. Гурина, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, А.М. Новиков, Д.А. Новиков, Н.С. Пурышева, В.А. Рыжко, И.В. Скоробогатова, Е.М. Харланова, Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева и др.);

– *теории развития коллективов, общностей и сообществ, в том числе разновозрастных* (Л.В. Байбородова, Ю.В. Громыко, Б.А. Дейч, А.С. Залужный, А.В. Иванов, И.П. Иванов, А.Г. Кирпичник, В.В. Круглов, В.Б. Лебединцев, А.Н. Лутошкин, А.С. Макаренко, А.А. Марголис, Р.С. Немов, Л.И. Новикова, А.В. Петровский, Ю.П. Платонов, Н.А. Пушкин, Н.М. Рассадин, М.И. Рожков, В.В. Рубцов, В.Н. Сорока-Росинский, В.А. Сухомлинский, Л.И. Уманский, Д.И. Фельдштейн, А.С. Чернышев, Е.Б. Штейнберг, И.Ю. Шустова и др.);

– *психолого-педагогические идеи об особенностях возрастных этапов и их связи с развитием личности в процессе деятельности* (П.П. Блонский, Л.И. Божович, К.Л. Бюлер, Ш.М. Бюлер, А. Валлон, Л.С. Выготский, И.Я. Каплунович, М.Ю. Кожаринов, Л. Кольберг, М.Б. Кордонский, И.Ю. Кулагина, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, Ж. Пиаже, Т.А. Пушкина, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн, З. Фрейд, Л.М. Фридман, Г.С. Холл, Д.Б. Эльконин, Э.Х. Эриксон, К.Г. Юнг и др.);

– *педагогические характеристики субъекта, субъектности, субъектной деятельности* (И.В. Вагнер, В.А. Петровский, М.А. Плетнева, С.И. Поздеева, Г.Н. Прокументова, М.И. Рожков, В.И. Слободчиков, Л.И. Хасанова и др.);

– *научные представления об образовательных и воспитательных среде и пространстве* (Д.В. Григорьев, Я. Корчак, Л.Н. Коган, А.Т. Куракин, Ю.С. Мануйлов, Л.И. Новикова, В.И. Панов, Н.Л. Селиванова, Ф.А. Фрадкин, Ш.Р. Хисамбеев, С.Т. Шацкий, Н.П. Юдина, В.А. Ясвин и др.);

– *постулаты о детском и детско-взрослом самоуправлении в практике образования* (Т.Е. Конникова, А.С. Макаренко, Л.И. Новикова, С.Л. Паладьев, В.И. Ревякина, М.И. Рожков, С.Т. Шацкий и др.);

– *теоретические аспекты детского движения, вариативной внеурочной и внешкольной образовательной, воспитательной и досуговой деятельности, дополнительного и неформального образования* (И.В. Вагнер, В.П. Вахтеров, А.В. Волохов, И.П. Иванов, А.М. Каменский, О.С. Кель, В.П. Крапивин, Н.К. Крупская, Б.В. Куприянов, А.В. Луначарский, Е.Н. Медынский, А.В. Мудрик, В.А. Невский, В.И. Ревякина, Р.В. Соколов, В.А. Сухомлинский, В.Н. Терский, И.И. Фришман, Е.Б. Штейнберг и др.).

Информационные источники: методологические работы по вопросам педагогических и историко-педагогических исследований; педагогические и историко-педагогические статьи, монографии, диссертации, документы; организационно-методические и учебные материалы; периодическая печать; источники личного происхождения (архив диссертанта: отчеты о мероприятиях, отзывы участников коллективов о личной вовлеченности в процесс образования, об образовательных событиях и опыте собственных педагогических действий, сведения о посещаемости профильных занятий в разновозрастных группах, переписка с руководителями и участниками разновозрастных объединений, видеозаписи их выступлений, творческие и образовательные продукты и др.); отчеты экспериментальной площадки.

Исследование проводилось на базе: учреждений дополнительного образования, спорта и молодежной политики (Дворец творчества детей и молодежи г. Томска, дом детского творчества «Центральный» г. Новосибирска,

клуб «Факел» Санкт-Петербургского подростково-молодежного досугового центра «Фрунзенский»; клуб «Ритм» подростково-молодежного центра «Мир» г. Санкт-Петербурга; военно-исторический спортивно-культурный комплекс «Коломенский кремль» (г.о. Коломна г. Москвы), спортивная школа № 16 г. Томска, спортивная школа «Учебно-спортивный центр водных видов спорта им. В.А. Шевелева» г. Томска; *общеобразовательных учреждений* (средняя школа № 23 г. Томска, Томский гуманитарный лицей); *учреждения высшего образования* (Томский государственный педагогический университет); *спортивных организаций и сообществ* (Национальная академия фехтования, Международная академия фехтовальных искусств, Федерация артистического фехтования, Федерация фехтования Томской области); *коллективов, занимающихся постановочным фехтованием, в том числе региональных отделений неформальной Межрегиональной федерации саберфайтинга* (гг. Екатеринбург, Ижевск, Казань, Красноярск, Курган, Новосибирск, Омск, Самара, Санкт-Петербург, Томск, Тюмень); *студии фехтования “Saberia” и экспериментальной площадки* Томского государственного педагогического университета и Федерации фехтования Томской области «Самоорганизация подростков и молодежи на основе коллективной деятельности в области фехтования» (приказ ректора ТГПУ № 521/3-07 от 08.11.2021 г.) и др.

Этапы исследования: работа проводилась с 2011 г. по 2024 г. и включала четыре этапа.

Первый этап (2011-2015 гг.) – *проблемно-поисковый*: изучение научно-педагогической, философской, психологической и исторической литературы, нормативных документов; первичное выявление перечня ключевых понятий и подходов к анализу развития разновозрастных групп в ходе деятельности, в том числе образовательной; предварительное обозначение темы, цели, объекта, предмета, гипотезы и задач исследования; первичное научное осмысление личного опыта руководства коллективом.

Второй этап (2015-2019 гг.) – *содержательно-теоретический*: дальнейшее формирование и уточнение понятийного и методологического аппарата; продолжение сбора и теоретического осмысления материала; выявление и изучение специфических признаков особой разновидности разновозрастного коллектива, обозначенной в диссертации как образовательный коллектив.

Третий этап (2019-2023 гг.) – *опытно-аналитический*: сопоставление особенностей и деятельности разновозрастных групп как потенциальных образовательных коллективов с выделенными признаками образовательного коллектива; определение программы педагогических действий, позволяющих обеспечить развитие разновозрастной группы в образовательный коллектив; осуществление и оценка эффективности программы на основе предложенного в исследовании диагностического инструментария.

Четвертый этап (2023-2024 гг.) – *заключительно-обобщающий*: систематизация итогов работы; завершение концептуального обоснования образовательного коллектива и его развития; формулирование положений и оценка практики реализации концепции; описание результатов теоретического и опытно-поискового исследования в тексте диссертации.

Научная новизна исследования:

– *определены* особенности и основание выделения этапов развития коллектива в процессе социально ориентированной деятельности; *выявлено* значение разновозрастности как основополагающего признака современного коллектива; *представлено* содержание этапов развития разновозрастного коллектива в соотнесении с динамикой ведущей деятельности; *составлена* структурно-содержательная характеристика разновозрастного коллектива как потенциального образовательного коллектива;

– *выделены* историко-педагогические предпосылки коллективной разновозрастной образовательной деятельности и их содержание на основе анализа трудов классиков науки о воспитании, историко-педагогической практики и работ современных ученых;

– *обозначены* содержательно-методологические контуры исследования и организации коллективной разновозрастной образовательной деятельности, выделенные с учетом совокупности деятельностных, личностных, субъектных и коммуникативных ориентиров используемых методологических подходов;

– *охарактеризовано* содержание разновозрастности, коллективности и образовательной направленности группы, становящейся в процессе деятельности образовательным коллективом; *выявлены* этапы развития личности в образовательном коллективе («Ученик», «Инструктор», «Педагог», «Наставник») на основе дополнения и изменения ее субъектной вовлеченности в коллективную образовательную деятельность;

– *обоснованы* концептуальные положения развития образовательного коллектива, в том числе закономерности и принципы, опирающиеся на историко-педагогическую практику коллективной разновозрастной образовательной деятельности и подходы к развитию коллектива с личностно-деятельностных, субъектно-деятельностных и аксиологических позиций; *выявлена* совокупность организационно-педагогических условий реализации педагогической концепции развития образовательного коллектива, связанных с личностью педагога-руководителя, амбивалентностью образовательной среды и профильной продуктивностью; *конкретизированы* проявления признаков образовательного коллектива на различных этапах его развития (ученический, инструкторский, педагогический и наставнический); *выделены* последовательность и содержание организационно-педагогических действий по развитию образовательного коллектива;

– *установлены и доказаны* в рамках разработанной педагогической концепции организационно-практические возможности программы действий по развитию разновозрастной группы за счет обнаружения и преодоления дефицитов проявлений признаков образовательного коллектива.

Теоретическая значимость исследования:

– *сформировано* содержание теоретического базиса анализа развитости группы как коллектива с позиций ее социальной ориентированности; *введено* родовое определение коллектива как формы объединения личностей для совместной социально ориентированной деятельности; на основе понимания

возраста как этапа развития *определены* понятия «разновозрастность коллектива» и «разновозрастный коллектив»; *разработана* авторская видовая классификация коллективов;

- *установлены* границы применимости дореволюционного и советского историко-педагогического знания об особенностях организации элементов образовательной деятельности в разновозрастных коллективах, для развития современной разновозрастной группы в коллективный субъект образования;

- *обоснована* совокупность личностно-деятельностного, субъектно-деятельностного и аксиологического подходов для исследования и организации коллективной разновозрастной образовательной деятельности;

- *предложено* определение образовательного коллектива как формы объединения личностей для коллективного осуществления и развития образовательной деятельности; *выделены* особые признаки указанного коллектива (добровольность, профильность, педагогизированность, субъектность, интересность, гуманистичность, разновозрастность), его функции (образование, исследование, преобразование) в контексте совершенствования профиля;

- *уточнены* особенности педагогических концепций, создающие теоретическую базу разработки педагогической концепции развития образовательного коллектива, *сформированы* ее структура и содержание; *обоснована* вариативность разновозрастности потенциального и состоявшегося образовательного коллектива; *выявлена* амбивалентность содержания организационно-педагогических условий реализации концепции как обстоятельств, влияющих на группу, и объектов группового воздействия;

- *сформулировано* научное знание об организационно-практическом обеспечении реализации педагогической концепции развития образовательного коллектива как разновидности педагогического обеспечения и деятельности по осуществлению программы организационно-педагогических действий; *дополнены* теоретические представления о влиянии профиля группы на возможности ее развития в коллектив; *доказаны и подтверждены* целостность и специфичность развития образовательного коллектива как особого явления.

Практическая значимость исследования:

- *создано и отражено* в монографиях, авторских изданиях и статьях научно-методическое обеспечение, содействующее развитию групп различного профиля за счет образовательной активности в вариативных средах (учреждения дополнительного образования детей, подростково-молодежные клубы, музеи, вузы, общественные организации, неформальные практики и др.);

- *предложен и обоснован* инструментарий диагностики, позволяющий руководителю установить этап, на котором находится группа как потенциальный образовательный коллектив, и предусмотреть действия по ее развитию;

- *сформирована* нормативно-правовая база (положения, соглашения о сотрудничестве и др.), формирующая ориентиры для планирования и организации взаимодействия коллектива с разными средами;

- *подготовлены и внедрены* программные и учебно-методические материалы, способные повысить качество работы образовательных коллективов,

в том числе профиля «Постановочное фехтование», включающие: программу по постановочному фехтованию «Саберфайтинг» (2023 г.), ставшую лауреатом I степени Всероссийского открытого конкурса дополнительных образовательных программ «Образовательный ОЛИМП»; программу опытно-экспериментальной работы «Реализация воспитательного потенциала учреждения дополнительного образования в развитии субъектности личности» (в составе авторского коллектива Дворца творчества детей и молодежи г. Томска), завоевавшую диплом I степени областного конкурса методических материалов педагогических работников, реализующих дополнительные общеобразовательные программы в номинации «Методическая разработка» (2024 г.).

Разработанные научные положения о развитии коллектива как субъекта разновозрастной образовательной деятельности могут использоваться в высшей школе в процессе преподавания педагогики, методики воспитательной работы, истории педагогики и образования, возрастной психологии, в рамках курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников сферы образования, культуры, спорта и молодежной политики.

Положения, выносимые на защиту:

1. Коллектив как теоретико-педагогическое явление в российской науке к началу XXI в. характеризуется амбивалентностью представлений о нем как о высокоразвитой группе с субъектной позицией и инструменте для решения задач, выдвинутых руководителем в отношении участников. В первом случае коллектив постепенно и закономерно становится самостоятельным и неинституциональным, а во втором его развитие как субъекта ограничено условиями конкретной среды. Согласование научно-педагогических и социально-психологических положений о коллективе с расширенным контекстом употребления этого термина в практике воспитания порождает родовое определение коллектива как формы объединения личностей для совместной социально ориентированной деятельности. Динамика социальной ориентированности структурирует ее уровни (неопределенность, приемлемость, одобряемость и востребованность) по этапам развития коллектива как субъекта деятельности (приобщение, содействие, оптимизация, продвижение).

Психолого-педагогические основания разновозрастности современного коллектива обеспечены пониманием разновозрастности как основополагающего признака непрерывной ресоциализации в нем, причем этапность развития группы связана с личностным развитием участников. Это представляет разновозрастность коллектива как характеристику коллективного субъектного взаимодействия личностей, находящихся на разных этапах развития и востребующих особую ведущую деятельность: *учение* как общественно ценное усвоение содержания деятельности и норм коллектива; их *трансляцию* внутри коллектива; *трансформацию* деятельности коллектива; *совершенствование* внешней среды как изменение профильной деятельности. Минимальным и оптимальным для вступления в коллектив на правах субъекта является младший школьный возраст.

Авторская видовая классификация коллективов позволила обозначить разновозрастный коллектив как обладающую вариативными особенностями гетерогенную группу. Характеристика разновозрастного коллектива как потенциального образовательного коллектива определяется его *структурой*

(социальной, организационной и деятельностной) и *содержательными особенностями* (наличие участников на разных этапах личностного развития; динамичность среды группы как педагогического средства и объекта преобразования; сочетание типов взаимоотношений; развитие субъектности через продуктивную деятельность и самоуправление). Повышение субъектности и разновозрастности актуализирует образовательную функцию коллектива, которая становится определяющей и конституирует его обосновываемую разновидность через образовательность – направленность группы на осуществление образования, исследования и преобразования профильной деятельности.

2. Историко-педагогические предпосылки коллективной разновозрастной образовательной деятельности, сформировавшиеся в теории и практике отечественной педагогики, включают: добровольность участия; продуктивность единой детско-педагогической цели; соответствие форм, методов и направлений активности потребностям личности на разных этапах развития; связь статуса во внутригрупповой иерархии с влиянием личности на управление группой; развитие группы одновременно в нескольких средах, исключая типичную массовую школу. Однако в дореволюционной и в советской практике данные предпосылки не были достаточны для развития разновозрастной группы в коллективный субъект образования, поскольку разновозрастное взаимодействие осуществлялось с учетом константности руководящей роли педагога. Выделенные средой рамки субъектности уменьшали возможности развития разновозрастных групп в полноценные коллективы, неоправданно разграничивали цели и ценности руководителей и участников образовательной деятельности, значимо затрудняли изменение работы групп сообразно желаниям взрослеющих участников. Данные обстоятельства характеризуют неполноту реализации идей о развитии коллектива как разновозрастном субъекте образования в опыте массовой педагогики.

3. Совокупность установок личностно-деятельностного, субъектно-деятельностного и аксиологического подходов к исследованию и организации коллективной разновозрастной образовательной деятельности определила методологические основы создания характеристики образовательного коллектива. Использование данных подходов для анализа диссертационных работ выявило ключевые категории тематической проблематики (личность, субъект, активность, деятельность, внешняя и внутренняя среда, пространство, образовательный процесс, проблемная ситуация, событие, гуманизм, ценность, традиция, программа, продуктивность и др.). С учетом названных категорий и проведенной систематизации научного знания об использовании методологических подходов для исследования и организации коллективной разновозрастной образовательной деятельности выявлено, что ее содержательно-методологические контуры заданы: а) сопоставленностью развития коллектива с повышением его субъектности; б) многосторонней педагогизацией деятельности коллектива; в) взаимосвязью развития коллектива с развитием личности участников; г) совершенствованием профиля как ценностью и социально значимой целью организации разновозрастной коллективной образовательной деятельности. Разновозрастный коллектив как субъект образовательной деятельности интегрирует ряд признаков других постоянных коллективов (педагогического, учебного, воспитательного,

клубного, исследовательского и др.), однако до настоящего времени он не охарактеризован как особое явление – образовательный коллектив.

4. Характеристика образовательного коллектива включает определение, признаки и функции, выделенные с учетом разновозрастности, коллективности и образовательности группы. Образовательный коллектив – форма объединения личностей для коллективного осуществления и развития образовательной деятельности, характеризующаяся *признаками* добровольности, профильности, педагогизированности, субъектности, интерсредности, гуманистичности и разновозрастности. *Функции* такого коллектива – это образование, исследование и преобразование. *Образование* представлено как единство обучения и воспитания. Обучение подразделяется на инвариантную (зафиксированную в образовательной программе) и вариативную части, а воспитание реализуется в той мере, в какой оно необходимо для эффективности взаимодействия личностей при развитии профильной деятельности. *Исследовательская функция* нацеливает коллектив на поиск возможностей совершенствования внутренней и внешней профильной деятельности. Выполнение этой функции влияет на осмысление участниками и всей группой ведущейся ими активности как субъектной, создает предпосылки для их перехода из пространства функционирования в пространство развития. *Преобразующая функция* на основе проведенных в группе исследований отражает изменение образовательной деятельности в программе, модифицирует характер взаимоотношений участников в процессе личностного и группового развития, сохраняет коллективность самой группы как субъекта профильной активности. К данным функциям в образовательном коллективе последовательно приобщаются участники на этапах своего личностного развития («Ученик», «Инструктор», «Педагог», «Наставник»), выделенных с учетом субъектно-деятельностного, профильно-педагогического и социально-ценностного критериев.

5. Педагогическая концепция развития образовательного коллектива представляет собой целостное научное знание о теоретико-методологических особенностях, содержании, процессе, условиях, критериях и показателях оценки развития разновозрастной группы в образовательный коллектив и программе соответствующих организационно-педагогических действий. Педагогический характер концепции определяется тем, что она отражает сущность и содержание развития образовательного коллектива как педагогического явления и раскрывает развитие группы и личностей в ней в свете педагогизации коллективной образовательной деятельности.

Теоретико-методологический раздел концепции представлен целью, общетеоретической, прогностической и практической функциями, источниками построения и основной идеей, описывающей развитие данного коллектива при педагогизации коллективной и профильной образовательной деятельности. Идея подробно раскрывается положениями и закономерностями, обуславливающими принципы развития образовательного коллектива.

Содержательно-процессуальный раздел концепции характеризует этапы развития образовательного коллектива (ученический, инструкторский, педагогический и наставнический), логику их выделения и функции коллектива (образование, исследование и преобразование).

Организационно-практический раздел концепции включает правила как установки-традиции, основанные на ценностях; средства, представленные видами деятельности; организационно-педагогические условия и их содержание, связанное с динамикой развития группы в образовательный коллектив. Условие «Личность педагога-руководителя» отражает готовность педагога-руководителя к изменению практики сопровождения личностно-профильного разновозрастного взаимодействия по мере развития группы в образовательный коллектив. Условие «Амбивалентность образовательной среды» отображает возможность повышения влияния группы на обстоятельства ее развития и жизнедеятельности. Условие «Профильная продуктивность» выражает зависимость возможностей воздействия группы на свой профиль от качества созданных ею образовательных продуктов.

В данном разделе отражен инструментарий диагностики процесса развития образовательного коллектива на разных этапах и программа их достижения, предполагающая: а) исходный анализ проявленности профильной группой признаков образовательного коллектива и наличия организационно-педагогических условий реализации концепции; б) определение достигнутого этапа развития группы как образовательного коллектива через сопоставление с эталонными признаками; в) установление дефицитов проявленности каждого признака; г) выбор способов преодоления дефицитов с учетом профиля, традиций и других характеристик группы; д) реализацию конкретных мер по преодолению этих дефицитов; е) повторную диагностику проявленности признаков, коррекцию способов и особенностей преодоления дефицитов.

6. Организационно-практическое обеспечение реализации созданной педагогической концепции – это деятельность по осуществлению программы организационно-педагогических действий для развития образовательного коллектива. Возможность реализации концепции обеспечивается предпосылками формирования признаков образовательного коллектива в конкретном профиле группы и наличием условий, достаточных для ее функционирования как разновозрастной. Концептуализация признаков новой разновидности коллектива в ракурсе динамики его профиля показывает, что возможности развития группы в такой коллектив снижаются при отсутствии или неустойчивости самостоятельно выработанных ценностей, смыслов и норм. Стабильность развития группы как субъекта образования осуществляется посредством выявления и преодоления ее дефицитов по сравнению с эталонными признаками образовательного коллектива.

Личный вклад соискателя состоит: в постановке и теоретическом анализе проблемы исследования, в определении замысла и исследовательских действий; в организации и проведении работы по установлению возможностей развития разновозрастной группы в образовательный коллектив; в разработке, обосновании и апробации педагогической концепции развития образовательного коллектива; в публикации результатов исследования; в двадцатилетнем опыте управления разновозрастным объединением «Саберфайтинг», которое было исходной средой концептуализации признаков образовательного коллектива; в инициировании открытия и в руководстве экспериментальной площадкой «Самоорганизация подростков и молодежи на основе коллективной деятельности в области фехтования», содействующей интерсредности коллектива; в организационно-

педагогической поддержке вовлечения ее участников в образовательную, исследовательскую и профильно-преобразующую работу.

Диссертация соответствует пунктам паспорта специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования: «Развитие педагогической науки как целостной системы научного знания и научной деятельности; система современного педагогического знания. Исследования терминологического аппарата педагогической науки» (п. 5); «Исследования педагогического наследия выдающихся ученых и педагогов-практиков» (п. 8); «Динамика образования на различных этапах жизненного пути человека; социокультурные эффекты образования» (п. 11); «Развитие непрерывного образования. Взаимосвязь формального, неформального и информального образования» (п. 13); «Теории и концепции развития, воспитания и социализации. Социокультурная и личностная обусловленность воспитания; антропология современного детства. Взаимосвязь воспитания личности и развития коллектива (сообщества)» (п. 26); «Ценностные основания построения воспитательных систем в современном социокультурном пространстве, в образовательных организациях различных уровней образования» (п. 27); «Педагогические исследования воспитательных и социокультурных практик, детских и молодежных общественных движений и объединений» (п. 32); «Образовательный процесс как целостное педагогическое явление. Структура, компоненты образовательного процесса. Взаимодействие участников образовательных отношений» (п. 38); «Управление развитием образовательных сообществ» (п. 42).

Достоверность выводов и результатов подтверждается обоснованностью исходных теоретических и методологических установок; применением методологических подходов и методов, соответствующих цели, объекту, предмету и задачам исследования; последовательностью и глубиной теоретического и историко-педагогического рассмотрения тематических данных; разнообразием проанализированных информационных источников; обобщением обширного массива диссертационных исследований; успешностью многолетней апробации созданной концепции и внедрением ее результатов в практику.

Апробация и внедрение результатов осуществлялись в рамках научных проектов Российского фонда фундаментальных исследований (№ 11-06-00160 «Критерии самоорганизации информационных систем»; № 14-06-00440 «Разработка способов применения методов исследования нелинейной динамики для обнаружения аттракторов самоорганизации социальных систем»); Российского научного фонда (№ 15-18-10002 «Влияние античных идей на науку, культуру и образование современности»); государственного задания Минпросвещения РФ «Использование образовательного потенциала артпедагогики для развития практик гражданско-патриотического воспитания школьников, включая цифровые форматы» (проект QZOY-2023-0007).

Результаты исследования обсуждались на всероссийских и международных конференциях (Благовещенск, 2012 г.; Екатеринбург, 2012 г.; Томск, 2012-2024 гг.; Ярославль, 2014 г.; Брянск, 2019 г.), на заседаниях кафедры педагогики послевузовского образования Института теории образования ТГПУ, кафедры педагогики и управления образованием Института развития педагогического

образования ТГПУ, на сессиях Научного совета РАО по проблемам истории образования и педагогической науки (Санкт-Петербург, 2014 г.; Оренбург, 2023 г.; Калуга, 2024 г.); использовались в реализации проекта “Quality School” федеральной инновационной площадки Минпросвещения РФ (2023 г.), в рамках дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Основные направления развития профессиональной компетенции педагога: инструменты и технологии» Томского областного института повышения квалификации работников образования (2024 г.).

Внедрение результатов в деятельность экспериментальной площадки ТГПУ и Федерации фехтования Томской области «Самоорганизация подростков и молодежи на основе коллективной деятельности в области фехтования» обеспечило развитие студии фехтования “Saberia” (вторичной структуры, объединяющей первичные группы в разных средах) в образовательный коллектив. Разработанная программа «Саберфайтинг» внедрена в образовательный процесс Дворца творчества детей и молодежи г. Томска, Томского гуманитарного лицея, средней общеобразовательной школы № 31 г. Томска, Национальной академии фехтования и Международной академии фехтовальных искусств (г. Санкт-Петербург), Молодежно-подросткового центра «Московский» г. Санкт-Петербурга, Молодежного центра «Новые имена» (г. Красноярск), детско-юношеского центра «Техноспектр» (г. Хабаровск) и др.

Структура диссертации: введение, четыре главы, заключение, список литературы (510 наименований) и приложения. В тексте 29 таблиц, 5 рисунков.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Во **введении** обоснованы актуальность темы исследования и степень ее разработанности, определены проблема, цель, объект и предмет, гипотеза и задачи. Представлены методологическая и теоретическая основа, источники, база и этапы исследования; изложены его научная новизна, теоретическая и практическая значимость, положения, выносимые на защиту.

В первой главе **«Коллектив как теоретико-педагогическое явление»** исследуются проблематика коллектива в научно-педагогическом и социально-психологическом ракурсах, развитие психолого-педагогических представлений о разновозрастности, о структуре разновозрастного коллектива. Несмотря на наличие в России XIX-XX вв. традиций общей (совместной и коллективной) деятельности, существование добровольных кружков и клубов для компенсации дефицитов школьного обучения (А.У. Зеленко, В.С. Пирусский, С.Т. Шацкий и др.) и распространение идей о ценности товарищества, целенаправленный анализ коллектива как проблемы актуализировался лишь в 20-х – 30-х гг. XX в., что связано с развитием теории и практики воспитания в СССР и общественным запросом на создание новой советской педагогики. Во второй четверти XX в. проблематика коллектива исследовалась с биологизаторско-рефлексологических и социальных позиций, на антагонистичность которых указывает изучение трудов А.С. Залужного и А.С. Макаренко. Со временем в теории воспитания утвердилась социально-педагогическая установка на единство коллективов детей и педагогов,

причем считалось, что на высшей стадии развития требования этих коллективов к детям совпадают. Данная трактовка закрепила восприятие коллектива детей как педагогического инструмента, потенциальная субъектность которого ограничена нормами среды и задачами образовательного или воспитательного учреждения (Т.Е. Конникова, Л.И. Новикова и др.). Также появилось и воспроизводилось позиционирование коллектива в качестве субъекта социально полезной деятельности, опосредующей межличностные отношения в нем, основанное на достижениях социальной психологии (А.Н. Лутошкин, Р.С. Немов, А.В. Петровский, Л.И. Уманский, А.С. Чернышев и др.).

Изучение положений философских, педагогических и психологических трудов в контексте традиций употребления термина «коллектив» в практике воспитания, отражающих ценностную установку руководителей групп, позволило предложить в диссертационном исследовании родовое определение коллектива как формы объединения личностей для совместной социально ориентированной деятельности. Это дало возможность соотнести этапы развития коллектива как субъекта коллективной деятельности личностей с уровнями оценивания ее социальной ориентированности (рисунок 1).

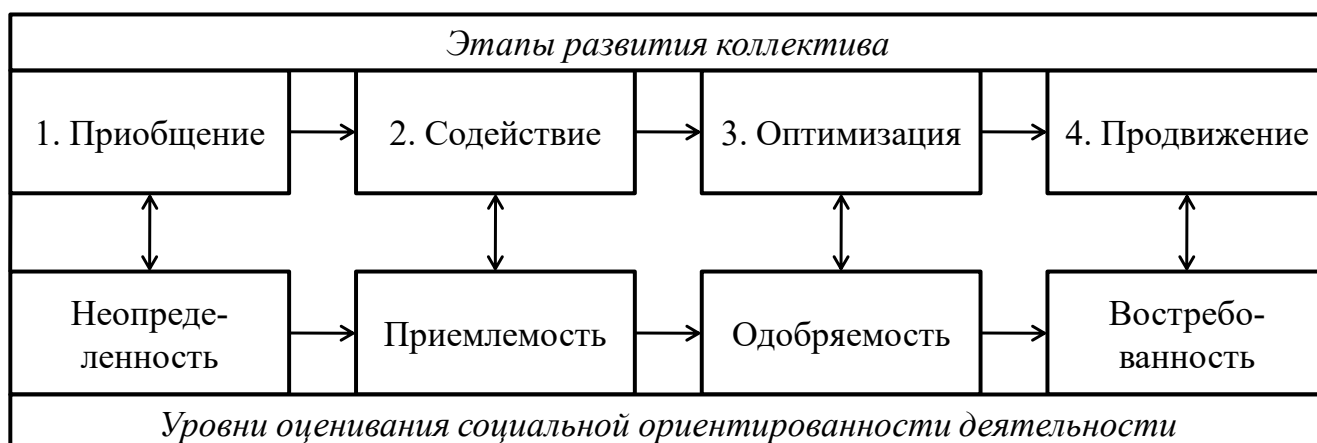


Рисунок 1 – Этапы развития коллектива как субъекта деятельности и уровни оценивания ее социальной ориентированности

Теоретическое рассмотрение коллектива как субъекта требует проявления взаимосвязей между его субъектностью и разновозрастностью, естественной при добровольном зачислении участников в группу и незаданности ее возрастного состава нормами конкретного учреждения. В этом контексте разновозрастность коллектива – характеристика коллективного субъектного взаимодействия личностей, находящихся на разных этапах развития. Для каждого этапа развития личности и коллектива выделена особая деятельность. При переходе личности и коллектива на новые этапы ведущая ранее деятельность (учение; трансляция материала внутри группы; изменение ее деятельности; совершенствование внешней среды) продолжается, но частично замещается и дополняется новой.

Минимальный возраст вовлечения в коллективную деятельность связан с достижением личностью этапа развития, на котором ведущим становится

учение в социально полезном смысле: ребенок должен быть способен действовать по образцу и признавать ценность как своих, так и коллективных целей (Л.И. Божович, В.И. Слободчиков и др.). Коллективная деятельность не предполагает субъектного участия в ней детей дошкольного возраста, что выводит за границы исследования разновозрастные группы детского сада, как и большинство «классных коллективов» школ, где сужены рамки развития субъектности личности и группы.

Соотнесение разновозрастности с пребыванием группы на высшей стадии развития обусловило разработку структурно-содержательной характеристики разновозрастного коллектива, содержащей его определение и представление структурных и содержательных особенностей. Для анализа видового положения разновозрастного коллектива потребовалось разработать классификацию коллективов по следующим основаниям: функции, состав участников, продолжительность, структурная принадлежность, юридический статус и др. При этом возрастная гетерогенность данного коллектива позволила обозначить его как форму коллективного объединения участников, находящихся на разных этапах личностного развития. Следовательно, идеально разновозрастный коллектив должен состоять из личностей, находящихся на всех этапах развития, в рамках которых становится возможным их субъектное участие в общей деятельности.

В русле исследований Л.В. Байбородовой, А.В. Иванова, Т.Е. Конниковой, А.Т. Куракина, А.Н. Лутошкина, А.С. Макаренко, Л.И. Новиковой, С.Л. Паладьева, В.И. Панова, М.И. Рожкова, В.Г. Рындак, Л.И. Уманского и др. в диссертации выделены социальная, организационная и деятельностная структуры разновозрастного коллектива. Социальная структура включает демографический и квалификационный аспекты. Организационная структура характеризуется как совокупность постоянных и временных групп, а также процессов управления ими, включая соуправление и самоуправление. Деятельностная структура представлена профильным и коммуникативным аспектами. В профильном аспекте разновозрастный коллектив осуществляет все виды деятельности, от учения до труда и игры, причем их творческий характер обеспечивает развитие личности в группе и группы в целом. Коммуникативный аспект деятельностной структуры основывается на понимании общения как деятельности. Он отображает динамику сочетания тоталитарного, авторитарного и гуманистического типов взаимоотношений, отображенную на рисунке 2. Схема разработана с учетом идей Я. Корчака, И.В. Мелик-Гайказян, А.И. Пригожина, В.А. Ясвина и др.

Исследование детализировало особенности разновозрастного коллектива, основанные на целесообразности понимания возраста как этапа развития личности; естественном повышении разновозрастности вне влияния формализованной внешней среды; специфике внутренней среды как средства формирования инвариантов коллективной деятельности и объекта изменения личностями; вариативности взаимоотношений, характеризующихся возрастанием гуманистичности по мере развития группы; субъектности и образовательности коллективной деятельности.

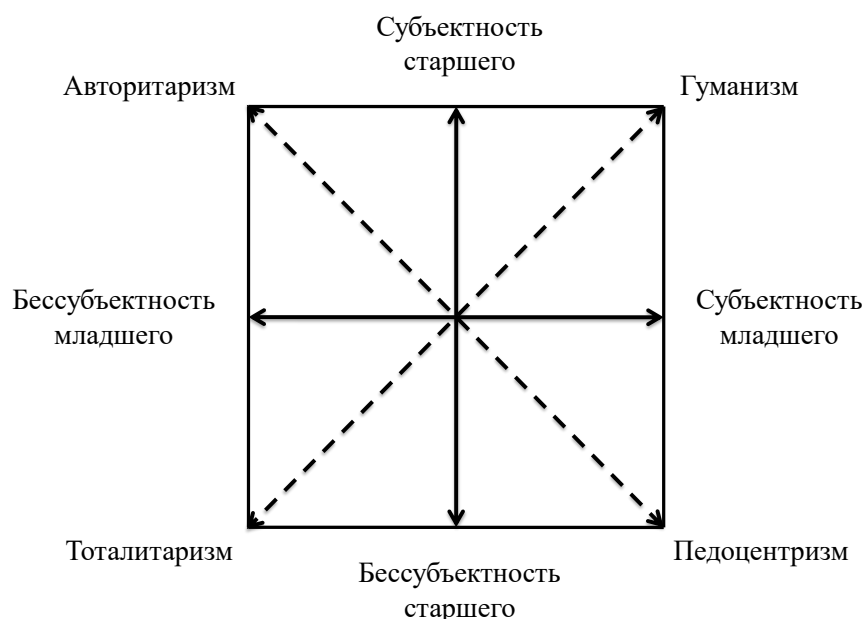


Рисунок 2 – Типы взаимоотношений в разновозрастном коллективе

Итак, современный коллектив в теоретико-педагогическом смысле является неинституциональным субъектом, в котором личности на разных этапах развития добровольно вовлекаются в общую социально ориентированную деятельность.

Во второй главе **«Теоретико-методологические основы развития образовательного коллектива»** проведен анализ историко-педагогических предпосылок и современных методологических подходов к образовательной деятельности в разновозрастном коллективе и разработана характеристика образовательного коллектива как его разновидности. Основой для формирования современных представлений об образовательной деятельности в разновозрастном коллективе служит теория и практика общественно-педагогической, клубной и кружковой работы, детского движения. Она подробно охарактеризована в трудах И.П. Иванова, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, М.В. Полетаевой, З.И. Равкина, Р.В. Соколова, В.Н. Терского, С.Т. Шацкого и др., но разновозрастный коллектив позиционируется в них как средство воспитания, а не субъект образования. Коллективность разных групп, постулировавшаяся в советской литературе, при этом необходимо понимать не буквально (как отражение реальной практики), а в русле ценностных предпочтений того времени. Тем не менее теория коллектива не потеряла актуальности в качестве базиса тематических изысканий.

Группа, ведущая образовательную деятельность, ориентирована на действия в качестве полноценного субъекта в отношении не только своих членов, но и внешней среды. На высшей стадии развития такая группа уже не играет роли инструмента в руках руководителя, так как ее разновозрастность естественно изменяет смыслы, нормы и содержание ведущейся деятельности с учетом интересов и потребностей участников, в том числе повзрослевших. В этом видна предпосылка к разнообразности и многопрофильности функций разновозрастного коллектива, вряд ли способных полностью осуществляться в среде единственного учреждения.

Осмысление историко-педагогического опыта показало, что развитие образовательной деятельности в разновозрастных коллективах обеспечивалось рядом предпосылок. К их числу относятся: добровольность вхождения в коллектив и выхода из него, ограниченная волей коллектива как субъекта и содействующая длительности участия личности в коллективной активности; наличие единой цели коллектива, которая не разделена на детскую и взрослую и конституирована в образовательных продуктах; востребованность форм, методов и направлений на всех ступенях личностного развития; фиксация субъектной позиции личности в системе рангов коллектива; жизнь и деятельность коллектива одновременно в ряде сред, исключая среду класса типичной массовой школы. Анализ работ, посвященных аспектам разновозрастной (29 диссертаций) и образовательной (30 диссертаций) деятельности, выявил нацеленность авторов на ее представление, как правило, в качестве контекста разнообразных процессов, а не предмета исследования. Изучение этой деятельности ведется преимущественно на основе комбинирования системных, деятельностных, личностных, субъектных и коммуникативных позиций, с учетом которых выделены ключевые категории исследования (личность, субъект, активность, деятельность, внешняя и внутренняя среда, пространство, образовательный процесс, проблемная ситуация, событие, гуманизм, ценность, традиция, программа, продуктивность и др.). Состав категорий дает возможность рассмотреть педагогизацию взаимодействия старших и младших, динамику статуса и роли педагога по мере развития коллектива.

Специфика образовательной деятельности разновозрастного коллектива потребовала обоснования анализа предмета исследования на основе совокупности личностно-деятельностного, субъектно-деятельностного и аксиологического подходов. В русле идей личностно-деятельностного подхода (Л.В. Байбородова, Л.И. Божович, И.А. Зимняя, М.И. Рожков и др.) были сопоставлены развитие взрослеющей личности в группе и развитие разновозрастной группы в образовательный коллектив. Субъектно-деятельностный подход (С.М. Годник, А.М. Новиков, Г.Н. Прозументова, В.А. Сластенин и др.) дал возможность считать образовательную деятельность средством развития личности и группы в качестве субъектов. Аксиологический подход (Н.А. Астахова, В.П. Бездухов, М.В. Богуславский, М.А. Захарищева, Е.В. Кулешова, Ю.Н. Кулюткин, З.И. Равкин, В.И. Ревякина и др.) позволил ориентировать участников группы на становление именно коллективом, а не корпорацией как его альтернативе по Л.И. Уманскому.

Содержательно-методологические контуры исследования и организации коллективной разновозрастной образовательной деятельности заданы сопоставленностью развития коллектива с повышением его субъектности, многосторонней педагогизацией деятельности и взаимосвязью развития коллектива с развитием личности участников, совершенствованием профиля как ценностью и социально значимой целью организации разновозрастной коллективной образовательной деятельности. Разновозрастный коллектив, ведущий образовательную деятельность, проявляет признаки разных типов коллективов, описанных в научных трудах, но в качестве группы, становящейся образовательным коллективом, он до настоящего времени не рассматривался. Это актуализирует необходимость составления особой характеристики.

Характеристика образовательного коллектива состоит из его определения, признаков и функций. Образовательный коллектив – это форма объединения личностей для коллективного осуществления и развития образовательной деятельности, тогда как его признаками являются добровольность, профильность, педагогизированность, субъектность, интересность, гуманистичность и разновозрастность. Специфическими функциями обозначены *образование* в единстве обучения и воспитания, *исследование* возможностей совершенствования деятельности и ее *преобразование*. Вовлеченность в реализацию функций связана с этапами развития, на которых находятся личность и группа.

Опора на совокупность положений личностно-деятельностного, субъектно-деятельностного и аксиологического подходов позволила выделить этапы развития личности в коллективе (ученик, инструктор, педагог, наставник) на базе субъектно-деятельностного, профильно-педагогического и социально-ценностного критериев (таблица 1). Критерии учитываются при осмыслении этапности развития образовательного коллектива, что обуславливает содержание концепции с учетом контекста жизни исходной группы: образовательная деятельность как содержание работы группы; педагогизация индивидуальной и групповой активности в развитии субъектности; отражение динамики группы в образовательной программе.

Таблица 1 – Этапы и критерии развития личности в образовательном коллективе

Критерий Этап	Субъектно- деятельностный	Профильно- педагогический	Социально- ценностный
Ученик	Добровольность вступления в группу с учетом одобрения ее ценностей	Освоенность содержания образования, требующегося для участия в групповой деятельности	Эмоциональная вовлеченность в учение как подготовку к коллективной деятельности
Инструктор	Выбор адресатов трансляции содержания образования внутри группы	Профильно-педагогическая подготовленность, необходимая для трансляции содержания образования по заданным методикам	Осознанное содействие учебной деятельности других участников группы как проявление коллективной ориентированности
Педагог	Определение аспектов транслируемого содержания и методик образования	Методико-педагогическая подготовленность, позволяющая выбирать аспекты и способы трансляции содержания образования	Авторская педагогическая активность, влияющая на отдельные аспекты внутригрупповой образовательной деятельности
Наставник	Инициативное нахождение направлений преобразования профильной деятельности	Исследовательско-педагогическая подготовленность, допускающая разработку новых методик и компонентов содержания образования	Творческая организационно-педагогическая деятельность, приобщающая группу к профильному развитию социума

Обобщим, что теоретико-методологические основы развития образовательного коллектива как новое знание, необходимое для создания концепции, заключаются в историко-педагогических предпосылках коллективной разновозрастной образовательной деятельности и содержательно-методологических контурах ее исследования и организации, позволивших составить характеристику обозначенного коллектива.

В третьей главе **«Концептуальные основы развития образовательного коллектива»** осуществлено рассмотрение современных методологических идей о сущности концепций, включая педагогические, определивших контуры создания концепции развития образовательного коллектива, установлены ее структура и содержание (рисунок 3). Концепция является целостным педагогическим знанием об указанном коллективе, особенностях его организации и развития, причем этот коллектив позиционируется как субъект, интегрирующий возможности разных ступеней и видов образования в сфере развития личности и группы. Структура концепции сформирована на основе сопоставления материалов докторских диссертаций по педагогике, содержащих родственные концепции. Вариативность их структур и компонентного состава позволила положить в основание созданной концепции установки, общие для позиций методологов, среди которых Р. Атаханов, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, А.М. Новиков, Д.А. Новиков, Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева, и отразившиеся в докторских диссертационных трудах. Согласно этим установкам, в концепцию входят основная идея и уточняющие ее положения, закономерности и принципы, обеспечивающие использование знания на практике.

Основную идею, представленную в содержании концепции на рисунке 3, раскрывают следующие *теоретические положения*:

1. Разновозрастность группы, объединяющей участников на разных этапах личностного развития, но способных к коллективной деятельности, в которой содержится образовательный компонент, формирует предпосылки ее движения к образовательному коллективу, сохраняющему разновозрастность в качестве признака. В процессе развития разновозрастной группы образовательная деятельность превращает ее в коллективный субъект образования.

2. Развитие субъектной вовлеченности участников в деятельность коллектива определяется как потребностями этапа их личностного развития, так и коллективностью реализации образования, исследования и преобразования. При этом в структуре образования содержание (ценности) и объем воспитания заданы целесообразностью обеспечения участия личности в профильной коллективной деятельности и позволяют гармонизировать ее индивидуальную субъектность с групповой.

3. Образовательный коллектив развивается как группа личностей, а не индивидов, вследствие чего этапы развития личности и группы соразмеряемы. Развитие образовательного коллектива – это процесс изменения состояния группы, характеризующийся повышением ее субъектности в коллективной образовательной деятельности: участники приобретают коллективную, а затем социальную направленность, реализуя стремление совершенствовать профильную сферу деятельности как внутри коллектива, так и во внешней среде.

4. Педагогизация деятельности образовательного коллектива ведет к постепенному сближению коммуникативных и функциональных позиций руководителя и обучающихся, переходящих на новые этапы развития личности. Необходимость сохранения собственного авторитета в ходе развития группы в коллектив, сопряженного с личностным развитием ее членов, определяет рост требований к профильно-педагогическому мастерству педагога-руководителя и других участников как субъектов педагогической деятельности.

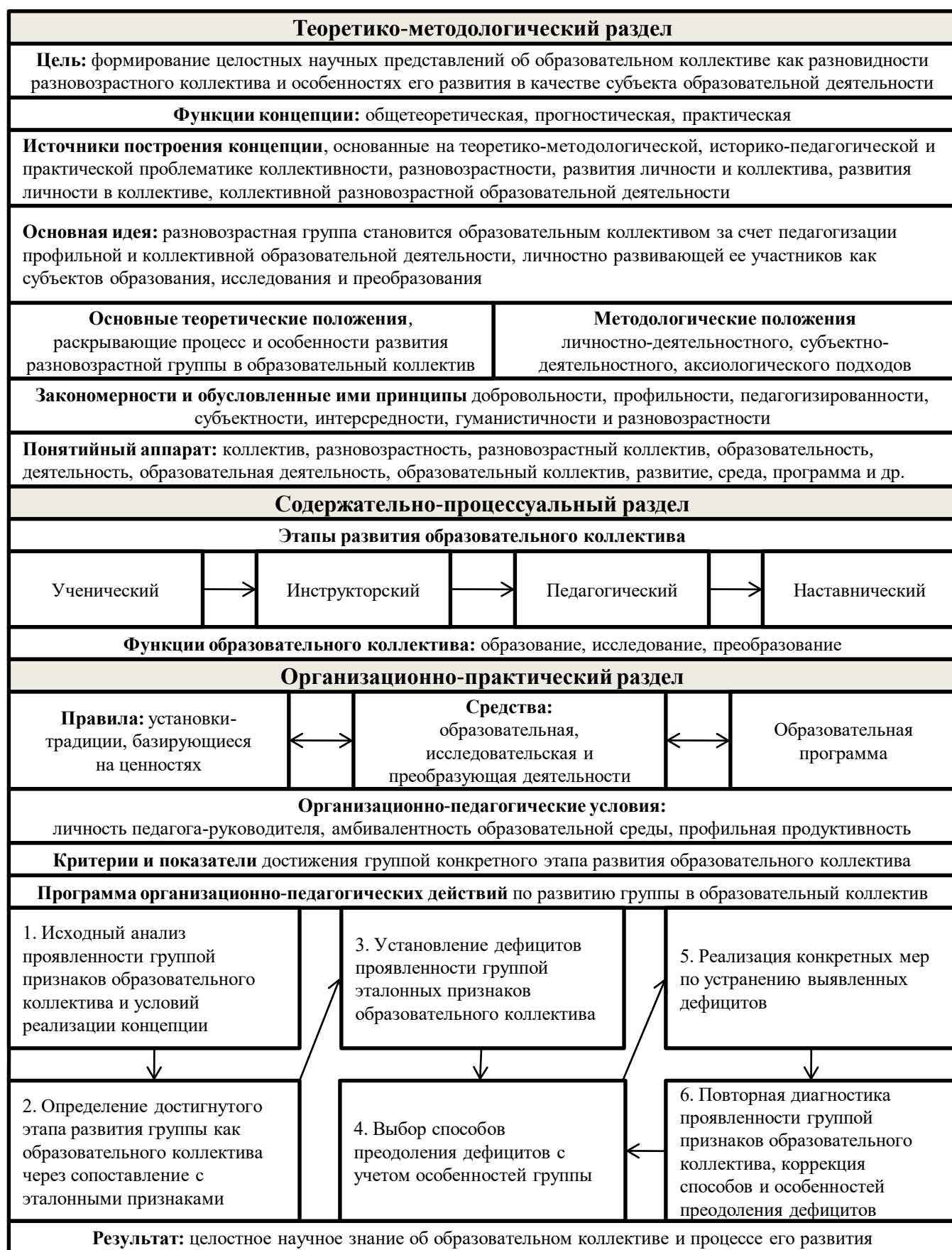


Рисунок 3 – Педагогическая концепция развития образовательного коллектива

Закономерности и принципы выделены автором диссертации с учетом научных положений обоснованной им совокупности личностно-деятельностного, субъектно-деятельностного и аксиологического подходов, вследствие чего разработанная концепция может стать научно-педагогическим базисом развития разновозрастной группы в образовательный коллектив.

Закономерности и *принципы* развития образовательного коллектива таковы: взаимосвязь добровольности участия в группе и возможностей развития группы в образовательный коллектив (принцип добровольности); расширение влияния образовательного коллектива на совершенствование внешней среды за счет осмысления им профиля деятельности (принцип профильности); педагогизация деятельности членов образовательного коллектива (принцип педагогизированности); создание им собственных смыслов и правил образовательной деятельности (принцип субъектности); вариативизация влияющих на него сред (принцип интерсредности); возрастание личностной вовлеченности членов развивающегося коллектива в совершенствование профиля (принцип гуманистичности); повышение разновозрастности данного коллектива (принцип разновозрастности).

Кратко изложим названные принципы. *Принцип добровольности* регулирует комплектование группы, причем правила зачисления и отчисления, принятые в среде, где она возникла (требования к возрасту, выпуск по окончании освоения программы) стимулируют поиск дополнительных сред для развития коллектива. *Принцип профильности* означает реализацию личностью и группой образования, исследования и преобразования в профильной области, которая расширяется по мере развития коллектива и его членов. В рамках *принципа педагогизированности* развитие личности в коллективе как субъекте образования связано с освоением функций педагога и профильной педагогической деятельностью в группе и вне ее. *Принцип субъектности* – это ориентация на развитие коллективной субъектности, которая позволит совершенствовать внутреннюю и внешнюю среду в интересах участников, всей группы и профиля деятельности. *Принцип интерсредности* дает возможность осваивать новые среды учреждений дополнительного образования, высшего образования, культуры и др. на базе сетевого взаимодействия, привлекая для развития их ресурсы, если цель и особенности коллектива не противоречат нормам этих сред. *Принцип гуманистичности* подразумевает развитие личности участников как субъектов профильной образовательной деятельности. *Принцип разновозрастности* стимулирует коллективность активности участников группы, находящихся на разных этапах личностного развития и постепенно переходящих на новые этапы.

Принципами определяются правила, представленные в традициях или ценностях коллектива и профиля (сферы) деятельности. Строгая нормативная фиксация правил не обязательна: они скорее отражают атмосферу среды коллектива, чем жестко ее организуют, причем каждому правилу может соответствовать не одна, а несколько традиций.

Этапы развития личности в данном коллективе («Ученик», «Инструктор», «Педагог», «Наставник»), разграничивая особенности участников, определяющих характер его деятельности, знаменуют нахождение образовательного коллектива

на ученическом, инструкторском, педагогическом или наставническом этапе развития. Смена этапа развития коллектива влечет изменения в образовательной, исследовательской и преобразующей деятельности, учитывающие нахождение ее участников на различных ступенях своего личностного развития.

Условия развития данного коллектива *«Личность педагога-руководителя»*, *«Амбивалентность образовательной среды»* и *«Профильная продуктивность»* являются организационно-педагогическими и изменяющимися. Организационно-педагогическое значение условий связано с особым характером деятельности педагогических субъектов, в том числе коллективного, и определяет приоритет внутреннего регулирования по сравнению с внешним. Двойственная изменчивость условий объясняется тем, что в ходе развития группы условия, влиявшие на нее, изменяют свое содержание за счет воздействия становящегося коллектива-субъекта.

Условие *«Личность педагога-руководителя»* требует готовности педагога к специфическому руководству группой. Она состоит в ориентировании участников на педагогическую деятельность, в сопровождении личностно-профильного разновозрастного взаимодействия и в принятии трансформации своей позиции и функций в развивающейся группе. Условие *«Амбивалентность образовательной среды»* отображает социально-коммуникативные и предметно-пространственные особенности, при сочетании которых группа развивается в коллектив, способный воздействовать на них, фиксирует динамику взаимных влияний группы и среды.

Условие *«Профильная продуктивность»* – это нацеленность на порождение продуктов как опредмеченного содержания профильной деятельности группы, впоследствии изменяющих представление об этой деятельности, в том числе у других объединений схожего профиля. В исследовании доказаны необходимость совокупности условий для развития образовательного коллектива и их тождественность условиям реализации концепции.

Необходимость оценки результативности реализации концепции с учетом проанализированных критериев и показателей и в свете идей Г.Н. Прозументовой о феноменологическом описании явлений и процессов позволила избрать подход к диагностике, заключающийся в выявлении в деятельности группы эмпирических проявлений признаков, характерных для этапов развития образовательного коллектива. Выбор и сохранение эталонных признаков данного коллектива в ходе исследования (Н.А. Вершинина, Н.И. Загузов, С.А. Писарева, А.П. Тряпицына) сделали приоритетными качественные методы, но в контексте профилей групп могут применяться и количественные измерения. При этом перечень проявлений признаков добровольности, профильности, педагогизированности, субъектности, интересности, гуманистичности и разновозрастности, маркирующих процесс развития образовательного коллектива, обнаружил их четкую взаимозависимость.

Подчеркнем, что выделенные в диссертации научные положения обогащают педагогику, характеризуя коллектив иначе, чем в распространенных концепциях и теориях. В теории воспитательного коллектива (Т.Е. Конникова, А.С. Макаренко, Л.И. Новикова и др.) развитие коллектива как субъекта сдерживается в ценностно-целевом аспекте условиями институциональной внешней среды и инвариантной воспитательной целесообразностью обучения. Изменение профиля его деятельности допускается лишь в рамках приобщения членов группы к предписанным ценностям.

Напротив, образовательный коллектив как субъект направлен на освоение новых сред и обнаружение собственных ценностных оснований для реализации и развития социально ориентированной деятельности. Содержание воспитания в этом коллективе обосновывается только конкретными потребностями совершенствования профиля, что обеспечивает рациональность принятия участниками ценностных установок.

В параметрической (А.Н. Лутошкин, Л.И. Уманский, А.С. Чернышев и др.) и стратометрической (В.А. Зозуль, И.А. Оботурова, А.В. Петровский, А.А. Туровская и др.) концепциях коллектив разнопланово и глубоко охарактеризован с социально-психологических позиций, однако специфика его развития как субъекта образования осталась в них не раскрытой. Названные концепции предусматривают отслеживание динамики коллектива в основном за счет не педагогических, а психологических инструментов, вследствие чего развитие коллектива связывается в них с изменением именно психологических критериев и показателей. Предтечей указанных концепций выступили идеи А.С. Макаренко о коллективе как одновременно субъекте и объекте воспитания, что теоретически ограничило возможности развития его субъектности. В свою очередь, концепция, представленная в диссертации, воспроизводит развитие коллектива как педагогического явления и полноценного субъекта образования.

Предлагаемая концепция существенно отличается от частично схожих с ней современных разработок. Так, сопоставление образовательного коллектива и «школы будущего» как особой экосистемы развивающихся детско-взрослых сообществ (Ю.В. Громыко, А.А. Марголис, В.В. Рубцов) установило, что только в изложенной концепции развитие личности и группы обуславливается ростом их вовлеченности в педагогическую практику и совершенствование профиля общей деятельности во внешней среде. Образовательный коллектив не может считаться идентичным детско-взрослой общности (И.Ю. Шустова), в которой семантически подчеркивается четкая граница между детьми и взрослыми. Такая общность не обязательно предполагает педагогизацию деятельности участников, присущую образовательному коллективу, или подлинно коллективный характер их активности. Кроме того, образовательный коллектив порождает долговременную общность, охватывающую несколько сред, а кратковременную детско-взрослую общность, согласно И.Ю. Шустовой, сложно удержать на длительный срок. Наконец, воспитательное сообщество, исследованное В.В. Кругловым, и образовательный коллектив отличаются установками на ведение воспитывающей социально-значимой деятельности и совершенствование профиля деятельности соответственно.

Таким образом, концептуальные основы развития образовательного коллектива формализуются в одноименной концепции, включающей условия реализации и инструментарий диагностики. Осмысление применимости концепции потребовало проверки возможности ее использования для развития образовательного коллектива из разновозрастной группы, уже ведущей социально приемлемую и продуктивную профильную деятельность.

В четвертой главе **«Организационно-практическое обеспечение реализации педагогической концепции развития образовательного коллектива»** изложены результаты изучения проявленности условий реализации концепции в современных профильных разновозрастных группах

и концептуализации признаков данного коллектива в профильной разновозрастной группе, возглавляемой диссертантом с 2001 г. и по настоящее время.

Основанием отбора разновозрастных групп (базы исследования) определен конкретный профиль постановочного, в том числе артистического фехтования, включающий предпосылки образовательности и коллективности. В объединениях данного профиля не только научные и учебно-методические разработки, но и постановочные поединки – продукты и образцы для подражания – способны содействовать развитию других групп. Выявление проявленности совокупности организационно-педагогических условий проведено не менее чем в 20 группах, в том числе вторичных, количество и наполняемость которых варьировались в течение исследования (суммарно не менее 700 человек).

Анализ показал, что в изученных группах наблюдаются, как правило, лишь отдельные компоненты условия «Личность педагога-руководителя». Наименее выраженным было ориентирование на педагогическую деятельность, а первичная готовность педагогов к управлению разновозрастной группой оказалась полнее. Разновозрастное личностно-профильное взаимодействие отличало все группы, но руководители в основном не принимали вариативности собственной позиции и функций. В отношении условия «Амбивалентность образовательной среды» в группах этого профиля найдена ожидаемая социально-коммуникативная и предметно-пространственная специфика. Проявления условия «Профильная продуктивность» показали особенности связи профиля и продуктивности группы. Подтвердилась затруднительность совершенствования профильной деятельности в случае движения групп-автономий к корпоративности, а не к коллективности. Однако условия, необходимые для начала реализации концепции, сами по себе не гарантируют развития образовательного коллектива.

Итогом концептуализации опыта автора диссертации в контексте историко-педагогических и современных представлений о развитии коллектива стало выделение признаков, проявления которых наблюдались в течение более чем 20 лет в руководимой им группе. Педагогическая деятельность диссертанта и работа по созданию концепции велись одновременно, что объясняет их взаимовлияния. При этом только осмысление взаимосвязанности, целостности и процесса изменения упомянутых признаков позволило оформить концепцию как научное знание.

Диагностика осуществлялась в процессе включенного педагогического наблюдения, общения с участниками группы, посредством анализа документации (договоров, отчетов, журналов с данными о посещаемости, количестве и возрасте обучающихся, протоколов соревнований, текста образовательной программы), продуктов деятельности; за счет экспертной оценки активности коллектива и особенностей внедрения его разработок в профиль деятельности на общероссийском уровне; в ходе текущего и ретроспективного изучения особенностей самоуправления, в том числе возможностей влияния участников в различных «рангах» на жизнь и деятельность группы, анализа переписки педагога с обучающимися и др.

Ретроспективный анализ установил, что в течение 2001-2019 гг. развитие возглавляемой диссертантом группы (в настоящее время – студия фехтования “Saberia”) с позиций концепции не являлось устойчиво прогрессивным. Это

проиллюстрировано в таблице 2, где литеры *У, И, П, Н* обозначают *ученический, инструкторский, педагогический, наставнический* этапы соответственно. В разные периоды группой одновременно проявлялись признаки различных этапов развития образовательного коллектива, что зафиксировано литерами через дефис.

Таблица 2 – Проявленность признаков образовательного коллектива в процессе развития студии “Saberia”

Признак образовательного коллектива	Период развития студии “Saberia”				
	2001-2004	2004-2008	2008-2010	2010-2015	2015-2019
	Соответствие проявлений признаков этапу развития				
Добровольность	У-И	И-П-Н	П-Н	П-Н	П
Профильность	У	У-И-П-Н	И-П-Н	П-Н	И-П-Н
Педагогизированность	У-И-П	У-И-П-Н	И-П-Н	И-П-Н	И-П
Субъектность	У	И-П	И-П	П-Н	И-П
Интерсредность	У	У-И	И-П	И-П	И-П
Гуманистичность	У-И	У-И-П	И-П	П-Н	И-П
Разновозрастность	У	И	И	И-П	П

В таблице 2 отражено, что студия как образовательный коллектив к 2019 г. не достигла наставнического этапа. В 2015-2019 гг. под давлением внешней среды даже наметился регресс вследствие изменения профиля и снижения субъектности группы. Эмпирически высветилось, что изменения признаков в течение ряда лет были связаны с динамикой группового восприятия профильной сферы, а высокие результаты не сделали рассмотренную группу образовательным коллективом. Напротив, поскольку они достигались принятием внешних норм и смыслов, без порождения своих установок по отношению к профилю, группе грозила утрата субъектности, снижение численности и/или разновозрастности. Попытки преодоления обозначенных рисков в контексте теоретического поиска сформировали убежденность диссертанта, что планирование развития группы в образовательный коллектив возможно только в рамках целостной концепции.

В деятельности диссертанта целенаправленное развитие образовательного коллектива началось в 2019 г. как способ внедрения концепции. Проводилось выявление и преодоление дефицитов, отделявших фактическое состояние группы от идеала. Наблюдаемые проявления признаков сопоставлялись с эталонными для этапов развития образовательного коллектива. Выделение взаимосвязей добровольности, профильности, педагогизированности, субъектности, интерсредности, гуманистичности и разновозрастности показало, что работа по развитию группы влияла не на отдельные признаки, а на весь их набор.

В целом, организационно-практическое обеспечение реализации концепции раскрывается в деятельности, регулирующей программой поэтапного достижения группой признаков образовательного коллектива. Закономерно, что идентификация группы как образовательного коллектива требует должной проявленности всех признаков, то есть группа станет данным коллективом только на наставническом этапе развития. Успешность проведенной деятельности высветила эффективность концепции и ее потенциальную применимость для групп другого профиля, однако последнее положение требует дальнейшей проверки.

Заключение. Теоретико-методологический, историко-педагогический и практический поиск, осуществленный диссертантом, позволил сделать ряд выводов:

1. Анализ идей дореволюционных и советских авторов о сущности и содержании понятия «коллектив», изучение подходов к групповой и коллективной деятельности закономерно предстают в качестве первого шага к выделению теоретико-методологических основ исследования. Выявлено, что в СССР ко второй половине XX в. утвердилось социальное понимание коллектива в русле наследия А.С. Макаренко. Однако факт, что развитый коллектив в теории А.С. Макаренко был подлинным субъектом, как правило, игнорировался при попытках внедрения ее положений в массовой школе. При этом общепринятое употребление в СССР термина «коллектив» по отношению к группам, часто даже не приступившим к сплочению, отражало не реально высокую степень социально-психологической зрелости или опосредованность межличностных отношений ведущейся в группе деятельностью, а представления руководителя о ее социально ориентированном характере. Согласование научных идей о коллективе и традиций практического использования данного понятия позволили дать родовое определение коллектива и выделить этапы его развития с учетом уровневой динамики социальной ориентированности.

2. Развитие коллектива как субъекта требует добровольности в плане как вовлечения в группу, так и неприятия исключения из нее на основе норм внешней среды. Естественное в таких условиях возрастание разновозрастности объясняет идею о достижении коллективом новых этапов через переход референтных для него участников на очередные ступени личностного развития, более значимые, чем биологический или хронологический возраст. Это позволило определить понятия «разновозрастность коллектива» (характеристика коллективного субъектного взаимодействия личностей, находящихся на разных этапах развития) и «разновозрастный коллектив» (форма коллективного объединения участников, находящихся на разных этапах личностного развития).

3. Обобщение оснований классических и современных классификаций коллективов позволило сформировать видовую классификацию и задало позицию разновозрастного коллектива в качестве вариативного по многим из них, но всегда гетерогенного. В структуре данного коллектива выявлены социальная, организационная и деятельностная подструктуры. Спецификой этих подструктур определяются особенности разновозрастного коллектива: наличие контингента участников, находящихся на разных этапах личностного развития; динамика среды коллектива как внешнего фактора и объекта изменений взрослеющими личностями; реализация различных типов взаимоотношений (тоталитарного, авторитарного и гуманистического); развитие группы через обретение субъектности средствами самоуправления. Необходимость достижения социально ориентированной цели актуализирует образовательную функцию коллектива, предполагающую передачу опыта, традиций и содержания деятельности новичкам, совершенствование профильной сферы через создание и внедрение новых знаний и методов. Это обуславливает и выделение образовательности как направленности коллектива, и обоснование образовательной разновидности разновозрастного коллектива.

4. Историко-педагогические предпосылки образовательной деятельности в разновозрастных коллективах сформированы как теоретическим наследием выдающихся педагогов, так и опытом общественно-педагогических, клубных, кружковых форм, детских и молодежных движений. Исторически среда функционирования ограничивала субъектность групп, ведущих образовательную деятельность, которая постепенно переставала отвечать интересам взрослеющих участников. Напротив, успешность образовательной деятельности в некоторых группах определялась набором предпосылок: добровольность членства на основе согласия коллектива; единство и продуктивность цели участников разного возраста; востребованность деятельности личностями на разных этапах развития; зафиксированная во внутренней иерархии возможность влияния личностей на управление группой; развитие коллектива в нескольких средах, исключая среду типичной школы.

5. Исследование образовательной деятельности разновозрастного коллектива целесообразно проводить на основе идей личностно-деятельностного, субъектно-деятельностного и аксиологического подходов, способных высветить в нем признаки различных коллективов, фиксирующие образовательность как особую направленность. Необходимо учитывать, что интерес к разновозрастности и к образовательной деятельности наблюдается в основном в контексте обучения, воспитания и развития личности и других процессов, но не отдельного предмета исследования. Тем не менее востребованные диссертантами подходы, сочетающие системные, деятельностные, личностные, субъектные и коммуникативные ориентиры, позволяют изучать и отражать субъектную деятельность личностей в разновозрастных группах, черты педагогизации детско-взрослых объединений, динамику статуса и роли педагогов. При этом содержательно-методологические контуры исследования и организации коллективной разновозрастной образовательной деятельности, выявленные методами анализа и систематизации научного знания о применяемых для этого методологических подходах, очерчены сопоставленностью развития коллектива с повышением его субъектности и многосторонней педагогизацией деятельности, взаимосвязью развития группы и развития личности участников, совершенствованием профиля как ценностью и социально значимой целью деятельности.

6. Характеристика образовательного коллектива включает его определение, описание ключевых особенностей, признаков, функций. С учетом особенностей разновозрастности, коллективности и образовательности он определен в качестве формы объединения личностей для коллективного осуществления и развития образовательной деятельности. Образовательный коллектив отмечен признаками добровольности, профильности, педагогизированности, субъектности, интерсредности, гуманистичности и разновозрастности, а его функциями являются образование, исследование и преобразование в профильной области. Освоение и реализацию различных функций в педагогизированной среде фиксируют этапы личностного развития участников в образовательном коллективе («Ученик», «Инструктор», «Педагог», «Наставник»).

7. Педагогическая концепция развития образовательного коллектива представлена основной идеей и раскрывающими ее положениями. Идея состоит

в том, что разновозрастная группа станет образовательным коллективом за счет педагогизации профильной и коллективной образовательной деятельности, личностно развивающей ее участников как субъектов образования, исследования и преобразования. Ядро концепции включает закономерности и принципы, этапы развития (ученический, инструкторский, педагогический, наставнический) и функции. Значимы также правила, воплощенные в традициях, средства, условия, критерии и показатели, программа организационно-педагогических действий по развитию образовательного коллектива.

8. Содержание организационно-педагогических условий развития образовательного коллектива «Личность педагога-руководителя» «Амбивалентность образовательной среды» и «Профильная продуктивность» неодинаково для потенциального образовательного коллектива и группы, уже достигшей этого состояния. Изначально условия – это внешние силы, факторы, обстоятельства; группа, обретающая субъектность, изменяет их, воздействуя на образовательный процесс, в том числе в других группах.

9. Диагностика развития образовательного коллектива предполагает сопоставление проявлений теоретически обоснованных признаков, характерных для этапов его развития, с особенностями диагностируемой группы. Критерии – это признаки, а показатели отражают динамику их проявленности. Выделенные проявления должны учитываться при осуществлении программы организационно-педагогических действий по развитию группы в образовательный коллектив.

10. Отсутствие концептуальных положений о развитии образовательного коллектива осложняет планирование этого процесса, а проявления признаков не всегда становятся устойчиво прогрессивными, даже достигая иногда высокого уровня. Достижение группой состояния образовательного коллектива, описанного в педагогической концепции его развития, возможно за счет последовательности отраженных в особой программе действий по выявлению, анализу и компенсации дефицитов проявленности признаков образовательного коллектива в конкретной группе. Целостность образовательного коллектива как педагогического явления подтверждается одновременностью изменений нескольких его признаков в ходе деятельности педагога-руководителя. Реализация созданной концепции не только привела возглавляемый автором диссертации коллектив на наставнический этап развития, но и позволила предположить возможность развития образовательного коллектива из группы, исходно не являющейся разновозрастной.

Проведенное исследование может представлять интерес для теоретиков и педагогов-практиков. Диссертация, не исчерпывая всех аспектов проблемы, формирует ориентиры для последующих научных изысканий. Ценными могут быть: поиск возможностей реализации разработанной концепции в разнообразных образовательно-воспитательных средах; уточнение проявлений условий на этапах развития образовательного коллектива; историко-педагогический анализ развития других разновозрастных групп в ракурсе выделенных положений.

Содержание и основные результаты исследования отражают 50 научных публикаций диссертанта (общий объем 65,68 п. л., авторский вклад – 59,78 а. л.).

Статьи в журналах, включенных в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук:

1. Лобанов, В. В. Как побеждать в педагогических конкурсах (от творчества личности к профилю коллектива) / В. В. Лобанов // Проблемы современного образования. – 2024. – № 1. – С. 191-204. – 0,99 а. л.
2. Лобанов, В. В. Идеи отечественных педагогов XX века о воспитании коллективно ориентированной личности / В. И. Ревякина, В. В. Лобанов // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2023. – Вып. 6 (52). – С. 113-121. – 0,82/0,65 а. л.
3. Лобанов, В. В. Экспертная оценка дополнительных образовательных программ физкультурно-спортивной направленности как ресурс повышения методологической грамотности студентов / В. В. Лобанов, А. Н. Вакурин // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2020. – Вып. 3 (31). – С. 85-93. – 0,82/0,7 а. л.
4. Лобанов, В. В. Сценическая речь в арт-фехтовании: опыт и педагогическая практика / В. В. Лобанов, А. К. Коллегов // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2017. – Вып. 1 (15). – С. 178-186. – 0,8/0,7 а. л.
5. Лобанов, В. В. Система понятий педагогического исследования / В. В. Лобанов // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2016. – № 2. – С. 42-47. – 0,63 а. л.
6. Лобанов, В. В. Человекомерная экспертиза современного образования / В. В. Лобанов // Педагогика. – 2016. – № 2. – С. 81-88. – 0,87 а. л.
7. Лобанов, В. В. Развитие коллектива в векторной схеме педагогических отношений / В. В. Лобанов // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 52-3. – С. 153-160. – 0,45 а. л.
8. Лобанов, В. В. Образовательное событие в постнеклассической педагогике / В. В. Лобанов // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2016. – № 1. – С. 31-35. – 0,66 а. л.
9. Лобанов, В. В. Образовательное событие как педагогическая категория / В. В. Лобанов // Образование и наука. – 2015. – № 1 (120). – С. 33-43. – 0,66 а. л.
10. Лобанов, В. В. Томский пионерский штаб (из истории внешкольной педагогики) / В. В. Лобанов // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2015. – Вып. 3 (156). – С. 248-251. – 0,44 а. л.
11. Лобанов, В. В. Методологические «грабли» педагогических исследований / В. В. Лобанов // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2014. – № 11. – С. 109-112. – 0,54 а. л.
12. Лобанов, В. В. Памяти «Сибирского Лесгафта»: к 80-летию со дня смерти В.С. Пирусского / В. В. Лобанов // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2014. – Вып. 3 (144). – С. 190-193. – 0,35 а. л.
13. Лобанов, В. В. Роль труда в опытах физического воспитания В.С. Пирусского / В. В. Лобанов // Вестник Томского государственного

педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2013. – Вып. 9 (137). – С. 181-187. – 0,79 а. л.

14. Лобанов, В. В. Историко-педагогический анализ новаторских оздоровительно-воспитательных практик В.С. Пирусского в Томской губернии конца XIX – начала XX века / В. В. Лобанов // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2013. – Вып. 4 (132). – С. 60-65. – 0,64 а. л.

15. Лобанов, В. В. Зарождение дополнительного образования детей в дореволюционный период (на материалах Томской области) / В. В. Лобанов, В. И. Ревякина // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2012. – Вып. 4 (119). – С. 203-207. – 0,5/0,4 а. л.

Статьи в журналах, входящих в реферативную базу Web of Science:

16. Лобанов, В. В. Подходы российских коллективов арт-фехтования к подготовке спортсменов / В. В. Лобанов, С. В. Мишенев // Вестник Томского государственного университета. – 2022. – № 485. – С. 164-176. – 1,85/1,6 а. л.

17. Лобанов, В. В. Н.О. Массалитинова: взгляды и влияние представителя педагогической школы В.С. Пирусского на практику С.Т. Шацкого / В. В. Лобанов // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 375. – С. 144-147. – 0,7 а. л.

18. Лобанов, В. В. Развитие инновационности дополнительного образования детей в авторской образовательной программе «Саберфайтинг» / В. В. Лобанов // Вестник Томского государственного университета. – 2012. – № 358. – С. 158-161. – 0,63 а. л.

Статьи в журналах, входящих в реферативную базу Scopus:

19. Лобанов, В. В. Воспитание коллектива в фехтовании: возможности средового подхода и артпедагогики / В. В. Лобанов, В. И. Ревякина // Теория и практика физической культуры. – 2023. – № 11. – С. 112-114. – 0,4/0,35 а. л.

20. Лобанов, В. В. Образовательный коллектив спортивного профиля как педагогическое явление (на примере фехтования) / В. В. Лобанов // Теория и практика физической культуры. – 2023. – № 10. – С. 107-109. – 0,35 а. л.

21. Лобанов, В. В. Античные идеалы воспитания гражданина-воина в коллективах артистического фехтования / В. В. Лобанов // Теория и практика физической культуры. – 2017. – № 10. – С. 46-48. – 0,4 а. л.

22. Лобанов, В. В. Методологические аспекты историко-педагогических исследований / В. В. Лобанов // Высшее образование в России. – 2015. – № 2. – С. 136-142. – 0,58 а. л.

Монографии:

23. Лобанов, В. В. Методические аспекты гражданско-патриотического воспитания в образовательном коллективе фехтования средствами артпедагогики / В. В. Лобанов // Образовательный потенциал артпедагогики для развития практик гражданско-патриотического воспитания : коллективная монография [Электронный ресурс] / науч. ред. Е. А. Полева, В. В. Лобанов. – Электронные текстовые данные (6,15 Mb). – Томск : ТГПУ, 2024. – С. 94-119. – 1,2 а. л.

24. Лобанов, В. В. Ценностно-целевые установки общественно-государственного детского и молодежного движения в современной России / В. В. Лобанов // Ценности

современного образования: новые исследования : коллективная монография / под ред. Н. А. Асташовой. – Брянск : РИО БГУ, 2023. – С. 154-175. – 1,62 а. л.

25. Лобанов, В. В. Развитие коллективов артистического фехтования в г. Красноярске (1989-2016) / В. В. Лобанов // Античность и современность в артистическом фехтовании : коллективная монография / под ред. С. Б. Куликова, В. В. Лобанова. – Томск : STT, 2016. – С. 85-115. – 1,45 а. л.

26. Лобанов, В. В. Педагогика вожатого Пирожкова: из истории Томского городского пионерского штаба (1969-1989) : монография / В. В. Лобанов. – Томск : ТГПУ, 2015. – 226 с. – 14,12 а. л.

27. Лобанов, В. В. Педагогика доктора Пирусского: новаторские опыты оздоровительно-образовательной работы в Сибири конца XIX – начала XX вв. : монография / В. В. Лобанов, В. И. Ревякина. – Томск : ТГПУ, 2013. – 202 с. – 9,8/5,17 а. л.

Учебные и учебно-методические пособия:

28. Лобанов, В. В. Саберфайтинг: образовательная программа по фехтованию на световых мечах / В. В. Лобанов. – Томск : Печатная мануфактура, 2023. – 93 с. – 5,8 а. л.

29. Лобанов, В. В. Инновационные процессы в дополнительном образовании детей : учебное пособие для магистрантов и аспирантов / В. В. Лобанов. – Томск : ТГПУ, 2015. – 142 с. – 7,56 а. л.

Статьи в прочих журналах, сборниках научных трудов и научно-практических конференций:

30. Lobanov, V. V. Historical and pedagogical background of educational activities in mixed-age groups [Историко-педагогические предпосылки образовательной деятельности в разновозрастном коллективе] / V. V. Lobanov // Education & Pedagogy Journal [Образование и педагогика]. – 2024. – No. 3 (11). – Pp. 23-38. – 1 а. л.

31. Лобанов, В. В. Коллективизм и разновозрастность в зарубежном и российском образовании XIX – начала XX вв. / В. В. Лобанов // Национальное единство и региональное многообразие историко-педагогических интерпретаций прошлого и настоящего в развитии педагогической науки, системы образования и семьи : сборник научных трудов Международной научно-практической конференции – XXXVII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО. Калуга, 26-28 сентября 2024 г. / под ред. М. В. Богуславского, С. В. Куликовой. – Калуга : ГАУ ДПО ВГАПО, 2024. – С. 338-342. – 0,37 а. л.

32. Лобанов, В. В. Индивидуализация воспитания одаренных детей в образовательном коллективе арт-фехтования / В. В. Лобанов // Физическая культура, здравоохранение и образование : материалы XVII Международной научно-практической конференции, посвященной памяти В.С. Пирусского. Томск, 14 ноября 2023 г. / под ред. Е. Ю. Дьяковой. – Томск : STT, 2023. – С. 60-63. – 0,23 а. л.

33. Лобанов, В. В. Аксиологические возможности туристских походов в единой воспитательной среде / В. В. Лобанов, В. И. Ревякина // Реализация идейного потенциала историко-педагогического знания в контексте современной образовательной политики : сборник научных трудов Международной научно-практической конференции – XXXVI сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической

педагогике РАО. Оренбург, 28-30 сентября 2023 г. / под ред. М. В. Богуславского, С. В. Куликовой. – Волгоград : РИЦ ВГАПО, 2023. – С. 116-121. – 0,43/0,35 а. л.

34. Лобанов, В. В. Методическое обеспечение образовательного процесса в коллективах саберфайтеров / В. В. Лобанов // Физическая культура, здравоохранение и образование : материалы XVI Международной научно-практической конференции, посвященной памяти В.С. Пирусского. Томск, 17 ноября 2022 г. / под ред. Е. Ю. Дьяковой. – Томск : STT, 2022. – С. 56-62. – 0,38 а. л.

35. Лобанов, В. В. Арт-фехтование в структуре деятельности многопрофильных коллективов г. Томска / В. В. Лобанов // Актуальные вопросы физической культуры и спорта : материалы XXIV Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти профессора Ю.Т. Ревякина. Томск, 25-26 марта 2022 г. / отв. ред. А. Н. Вакурин. – Томск : ТГПУ, 2022. – С. 81-85. – 0,45 а. л.

36. Лобанов, В. В. Совершенствование судейства выступлений в арт-фехтовании как направление деятельности коллектива экспериментальной площадки / В. В. Лобанов // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. – 2022. – Т. 1, № 1 (62). – С. 193-198. – 0,5 а. л.

37. Лобанов, В. В. Артистическое фехтование как фактор развития неформальных коллективов / В. В. Лобанов // Актуальные проблемы педагогики и образования : сборник научных статей XXIII Международной научно-практической конференции. Брянск, 24-25 октября 2019 г. / науч. ред. и сост. Н. А. Асташова. – Брянск : РИО БГУ ; Полиграм-Плюс, 2019. – С. 54-59. – 0,42 а. л.

38. Лобанов, В. В. Образовательный процесс в представлениях студентов педагогического вуза / В. В. Лобанов // Стратегия и тактика подготовки современного педагога в условиях диалогового пространства образования : сборник научных статей III Международной научно-практической конференции. Брянск, 18-19 апреля 2019 г. / науч. ред. и сост. Н. А. Асташова. – Брянск : РИО БГУ ; Новый проект, 2019. – С. 135-141. – 0,54 а. л.

39. Лобанов, В. В. Разновозрастность в идеях и педагогической практике доктора В.С. Пирусского / В. В. Лобанов // Физическая культура, здравоохранение и образование : материалы XII Международной научно-практической конференции, посвященной памяти В.С. Пирусского. Томск, 15 ноября 2018 г. / под ред. В. Г. Шилько. – Томск : STT, 2018. – С. 17-21. – 0,26 а. л.

40. Lobanov, V. V. O ensino desenvolvimental e sua relevância para a pedagogia inovadora russa [Развивающее обучение в истории новаторской российской педагогики] / V. I. Revyakina, V. V. Lobanov, S. B. Kulikov // Obutchenie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica [Обучение. Дидактика и педагогическая психология]. – 2017. – V. 1, no. 1. – Pp. 59-69. – 0,58/0,3 а. л.

41. Лобанов, В. В. Медико-педагогические идеи В.С. Пирусского / В. В. Лобанов // Идеи и идеалы. – 2014. – Т. 2, № 3 (21). – С. 172-183. – 0,96 а. л.

42. Лобанов, В. В. Школа пионерского актива в ракурсе самоорганизации подростков в Томском городском пионерском штабе (конец 1960-х – начало 1970-х гг.) / В. В. Лобанов // Социально-педагогическое сопровождение саморазвития и самоорганизации детей и взрослых : материалы Международной научно-практической конференции. Москва, 12-14 мая 2014 г. / отв. ред. М. И. Рожков. – Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2014. – С. 164-169. – 0,25 а. л.

43. Лобанов, В. В. Томский городской пионерский штаб как образовательная организация второй половины XX в. / В. В. Лобанов // Модернизационные процессы в российском и зарубежном образовании XVIII – начала XXI века : сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции – XXX сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО. Санкт-Петербург, 16-17 июня 2014 г. / под ред. М. В. Богуславского, С. В. Куликовой, А. Н. Шевелева. – Санкт-Петербург : СПб АППО, 2014. – С. 388-393. – 0,43 а. л.

44. Lobanow, W. W. Działalność pedagogiczno-organizacyjna Władysława Piruskiego w zakresie wychowania fizycznego dzieci i młodzieży (1895-1918) [Организационно-педагогическая деятельность В.С. Пирусского в области физического воспитания и оздоровления детей и подростков (1895-1918)] / W. W. Lobanow, A. K. Kollegow // Rocznik Instytutu Polsko-Rosyjskiego [Ежегодник Русско-польского института]. – 2013. – № 1 (4). – С. 140-149. – 0,48/0,4 а. л.

45. Лобанов, В. В. Проблемы и возможности повышения качества дополнительного образования детей (на примере МБОУ ДОД СДЮСШОР № 16 г. Томска) / В. В. Лобанов // Состояние, проблемы, перспективы развития дополнительного физкультурного образования детей и молодежи : материалы городской научно-практической конференции по развитию физической культуры и спорта. Томск, 19 декабря 2012 г. / редкол. : Л. П. Канакова (отв. ред.) [и др.]. – Томск : Концепт, 2012. – С. 31-33. – 0,24 а. л.

46. Лобанов, В. В. Российское дополнительное образование в 1992-2010 гг.: преемственность и непрерывность формирования нормативно-правовой базы / В. В. Лобанов // Инновации в непрерывном образовании. – 2012. – № 4. – С. 100-104. – 0,47 а. л.

47. Lobanov, V. V. Activity principles of youth association in the extra-training center [Принципы деятельности детского объединения в учреждении дополнительного образования] / V. V. Lobanov // Гадаад хэл заах арга зүйн асуудал [Методика преподавания иностранных языков]. – 2012. – № 31. – Рр. 134-136. – 0,36 а. л.

48. Лобанов, В. В. Современные принципы деятельности детского образовательного объединения в контексте исторического опыта внешкольной работы / В. В. Лобанов // Непрерывное профессиональное образование: проблемы, перспективы, опыт международного сотрудничества : материалы научно-практической конференции с международным участием. Благовещенск, 2 февраля 2012 г. / редкол. : Н. В. Карнаух (отв. ред.) [и др.]. – Ч. 2. – Благовещенск, 2012. – С. 56-63. – 0,36 а. л.

49. Лобанов, В. В. Летние колонии Томского общества содействия физическому развитию как центры воспитания и оздоровления детей в конце XIX века / В. В. Лобанов // Историческая наука и историческое образование как факторы гуманизации общества : сборник научных статей XVI Всероссийских историко-педагогических чтений. Екатеринбург, 29-31 марта 2012 г. / редкол. : Г. Е. Корнилов (гл. ред.) [и др.]. – Ч. I. – Екатеринбург, 2012. – С. 262-266. – 0,29 а. л.

50. Лобанов, В. В. Развитие одаренных обучающихся в образовательном процессе секции фехтования / В. В. Лобанов, В. К. Антипин // Эффективные практики социального партнерства образовательных учреждений Томской области : сборник материалов / под ред. Н. П. Лыжиной. – Томск : ОГКУ «РЦРО», 2011. – С. 14-16. – 0,26/0,22 а. л.