

**ПРИОРИТЕТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В  
УСЛОВИЯХ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ  
ПОЛИТИКИ**

**КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ**

**ЧЕЛЯБИНСК  
2021**

**УДК 371**  
**ББК 74.04**  
**П 76**

**Приоритеты профессионально-педагогической деятельности в условиях новой образовательной политики** [Текст]: коллективная монография / З.М. Большакова, Н.И. Бурова, Е.В. Гнатышина и др. – Челябинск: Библиотека А. Миллера, 2021. – 189 с.

**ISBN 978-5-93162-566-9**

**Коллектив авторов:** Большакова З.М., Бурова Н.И., Гнатышина Е.В., Касаткина Н.С., Ковтун Р.Ф., Моисеева Е.В., Немудрая Е.Ю., Резникова Е.В., Салаватулина Л.Р., Трофимова К.С., Тулькибаева Н.Н., Шабалина А.А., Шкитина Н.С.

**Рецензенты:** Н.В. Ипполитова, доктор педагогических наук, профессор;  
Е.Б. Быстрой, доктор педагогических наук, профессор.

Монография представляет результаты исследований приоритетной профессионально-педагогической деятельности в условиях новой образовательной политики, реализующей непрерывное образование, в основном, инновационными процессами с учетом структуры и содержания системы российского образования, ядром которой является общеобразовательная школа и реализация принципа инклюзии, обеспечивающего доступность образования обучающимся с различными образовательными потребностями и возможностями.

Монография представляет интерес для преподавателей вузов, учителей, аспирантов и магистрантов.

Печатается по решению кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ». Утверждено на заседании кафедры педагогики и психологии, № 10 от 07.06.2021 г.

**ISBN 978-5-93162-566-9**

© Коллектив авторов  
© Библиотека А. Миллера

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ГЛАВА 1. Приоритетное направление образовательной политики Большакова З.М., Тулькибаева Н.Н. ....	4
ГЛАВА 2. Оказание коррекционной помощи детям раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья и их семьям как педагогическая проблема Бурова Н.И. ....	19
ГЛАВА 3. Цифровая трансформация образования: новые компетенции педагогов и руководителей Гнатышина Е.В. ....	34
ГЛАВА 4. Управление процессом формирования инновационной компетентности педагога Касаткина Н.С. ....	48
ГЛАВА 5. Основные модели поведения личности в конфликтном взаимодействии Ковтун Р.Ф. ....	70
ГЛАВА 6. Социально-правовой статус ребенка в современной России Моисеева Е.В. ....	92
ГЛАВА 7. Непрерывное педагогическое образование: «Учиться, чтобы работать или работать, чтобы учиться?» Немудрая Е.Ю., Трофимова К.С. ....	106
ГЛАВА 8. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации модели инклюзивного обучения на первом и втором уровнях получения образования Резникова Е.В. ....	118
ГЛАВА 9. Тьюторское сопровождение как фактор управления научно-исследовательской деятельностью студентов Салаватулина Л.Р. ....	133
ГЛАВА 10. Формирование эколого-экономической грамотности младших школьников как управление экологическим сознанием общества Шабалина А.А. ....	144
ГЛАВА 11. Использование современных информационных технологий на уроке иностранного языка Шкитина Н.С. ....	162
<b>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ</b> .....	188

## Глава 1

### ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ

**З.М. Большакова, Н.Н. Тулькибаева**

Во времена неустойчивого политического государственного устройства образование продолжает существовать за счет инерции, сохраняя прежнее в основном устройство. Образование оказалось той последней отраслью хозяйства страны, которое завершает процесс преобразований государственной политики и ищет средства восполнения государственных функций в обществе. Суть государственных гуманистических преобразований закреплена правовым статусом в Федеральном Законе «Об образовании в РФ». Очевидно, закон будет существовать довольно продолжительное время, поэтому началась его реализация. Если модернизацию будем понимать, как механизм жизни системы образования в соответствии с требованиями сегодняшнего дня, то можем увидеть и оценить изменения в системе образования на уровне стратегии и тактики.

Еще «Концепция модернизации российского образования до 2010 года» [4] обоснована необходимость перестройки образования в изменяющихся социально-экономических, политических условиях жизни общества, повышения человеческой ценности; повышения требований на рынке труда к уровню профессиональной компетенции специалистов. В ней заявлено, что конкурентоспособность страны на мировом рынке в значительной степени определяется уровнем образования в стране, что произошедшие в конце 80-х – начале 90-х годов изменения в системе образования имели положительное значение: реализовалась академическая автономность высших учебных заведений, введено многообразие образовательных учреждений, вариативность образовательных программ, образовался негосударственный сектор образования. Эти процессы получили свое отражение и закрепление в законе Российской Федерации «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» [6].

Выделим основные аспекты и итоги данного процесса:

- завершение образовательной реформы: переходный этап образовательной системы завершен, образовательная система должна функционировать в стабильном состоянии;
- поиск средств, преодоление последствий общесистемного кризиса в отрасли, государстве;
- процесс интенсивного собственного развития, обновление содержания образовательной системы.

Хотелось бы отметить ведущее противоречие развития образовательной системы – между возможностями образовательной системы и потребностями государства. Поэтому названное противоречие приобретает общенациональную значимость: отрыв образования от государства (по вине нашего государства), отрыв образования от общества (по вине самой системы образования). В этом проявляется инертность мышления чиновников отрасли в отличие от других. Поэтому важен не только и не столько вопрос, почему отдельные отрасли осмыслили необходимость изменений своего статуса в разное время? А государственный подход к ответу на вопрос носит скорее идеологический характер. Система образования не могла преобразовываться в числе первых отраслей. Именно государственный подход нового государства, по-новому мыслящих его членов, решают проблему модернизации системы образования.

Итак, можно сделать выводы о характере завершенных преобразований: система образования приобрела характеристику открытой системы; образовательные организации выходят из зоны социальной напряженности, принижения значимости образования и учителя; объективность снижения эффективности и качества образования.

Однако вследствие произошедшего затормаживания позитивных изменений в стране, «государство во многом ушло из образования», сосредоточив основные усилия на решении проблемы самовыживания. В настоящее время принимается приоритет образования в развитии экономики, культуры; положения страны в международном сообществе.

Главная задача современного этапа преобразования образования – обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям человека, общества и государства.

Цель модернизации образования – в создании механизма устойчивого развития системы образования. Для достижения этой цели предполагается в первоочередном порядке решение следующих приоритетных задач:

1) обеспечение государственных гарантий доступности и равных возможностей получения полноценного непрерывного образования для всех граждан (независимо от пола, национальности, места жительства);

2) достижение современного качества общего и профессионального образования;

3) формирование в системе образования нормативно-правовых и организационно-экономических механизмов привлечения и использования внебюджетных ресурсов;

4) повышение социального статуса и профессионализма педагогических работников образования, усиление их государственной и общественной поддержки;

5) развитие образования как открытой государственно-общественной системы на основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики и повышения роли всех участников образовательного процесса – обучающегося, педагогического работника, родителя образовательной организации.

Абсолютно новым механизмом преодоления негативных явлений в образовании является введение единой государственной аттестации.

Доступность качественного образования означает государственные гарантии: «обучения на учебно-материальной базе с использованием современного учебно-лабораторного оборудования и учебной литературы»; «обучения в условиях, гарантирующих защиту прав личности обучающегося в образовательном процессе, его психологическую и физическую безопасность»; «бесплатного использования учащимися и студентами фондами муниципальных и учебных библиотек».

Предполагается ориентация школы не только на сообщение учащимся определенной суммы знаний, но и «на развитие личности, её познавательных и созидательных способностей». Решается проблема ориентации в процессе обучения на формирование у учащихся общих, обобщенных учебно-познавательных умений. Это то средство, которое позволяет оптимально развивать познавательные и созидательные способности обучающихся.

Основой такой работы может быть богатейший опыт российской и советской школы, традиций естественно-математического, гуманитарного и художественного образования. Этот опыт становится основой создания основ профессиональной ориентаций обучающихся. Теоретическое обобщение позволяет педагогической науке создать современные педагогические теории.

Считаем данное положение принципиально важным, так как в последнее время появилось немало высказываний по поводу отказа от имеющегося опыта, внедрения системы вальдорфской и других школ.

Наше время ставит перед молодежью задачи овладения методами анализа учебной информации, дополнением ее информацией за пределами учебника, который в предъявлении информации выполняет функцию инвариантного содержания. При этом педагогический работник занимается анализом структуры современных учебников, определением основного метода изложения учебной информации нового формата.

Измененный подход к определению источников учебной информации требует изменений и в обучении логике преподавания и учения. При этом особое

внимание должно уделяться созданию системы рефлексивных действий преподавателя и рефлексии процесса усвоения содержания теоретического материала и практических действий обучающихся. Следует особо сказать о системе контроля за достижениями обучающихся (системе промежуточного и итогового контроля), использованием компьютерных технологий в этой системе.

Такая работа предполагает разностороннее образование молодежи. Поэтому реализуется оптимизация учебной и физической нагрузки обучающихся и создаются условия для сохранения и укрепления здоровья. Ранее речь шла о здоровьесберегающих технологиях обучения. В настоящее время оптимизация условий жизни обучающихся обеспечивается за счет: разгрузки содержания общего образования; использования эффективных методов обучения; повышения удельного веса и качества занятий физической культурой; организации мониторинга состояния здоровья детей и молодежи; рационализации досуговой деятельности, каникулярного времени и летнего отдыха молодежи; улучшения организации питания обучающихся в общеобразовательных организациях; более полно использовать нравственный потенциал искусства как средства формирования и развития этических принципов и идеалов в целях духовного развития личности.

Укрепление и модернизация материально-технической базы и инфраструктуры образовательных организаций осуществляется включением их в глобальную сеть Интернет и локальные информационные сети.

Провозглашено повышение статуса вузовской науки и как одного из основных факторов обеспечения высокого качества подготовки специалистов – создание условий для непрерывного профессионального роста педагогических кадров [2].

Как одну из приоритетных задач образовательной политики государство рассматривает улучшение материального положения и повышение социального статуса педагогического работника.

Итак, сделана попытка сформулировать приоритетные направления образовательной государственной политики, которые явились механизмом модернизации системы образования.

Для осмысления современного процесса социализации детей необходимо обратиться к истории. В.Д. Семенов выделяет «инварианты воспитания», рожденные коллективным опытом в различные этапы развития общества.

Первый этап выделения инварианта социализации соотносится с опытом народных воспитателей. При этом содержание инварианта социализации видится в том, «... чтобы успеть с детства ребенка ввести в общественные отношения родных и близких» [5, с. 14], а механизм этого явления видится автором в преодолении ребенком себя. В этом сущность *первого закона*.

Сущность *второго закона* в традиционном обществе определяется через выделение еще одного инварианта: «... социализация детей и молодежи проходили в межпоколенном общении (в разновозрастной жизни общины)» [5, с. 15].

*Третий закон* социализации детей и молодежи в традиционном обществе В.Д. Семенов формулирует так: «не родители, а община...». Большая, разновозрастная семья создавала возможности для общения детей в определенных группах, которые были источниками возникновения ценностей.

Опираясь на анализ идей В.Д. Семенова, возможно понять процессы, которые происходят в обществе сегодня, и сделать попытку их объяснить. Три названных закона отражают процесс создания инварианта социализации детей за очень большой интервал времени. Наше время позволит, очевидно, выявить и иные законы. Современный этап проживания нашего общества характеризуется изменением уклада жизни взрослых, когда рождаются новые отношения между людьми, обостряются отношения между взрослым поколением и молодежью. Жизнь взрослых оказалась вне их прожитой (или проживаемой) среды. Отсюда объяснимое явление резкого обострения между различными поколениями. Молодежь оказалась в ситуации не востребовавшего прошлого опыта. Поэтому опыт старшего поколения оказался в настоящем времени не востребован. Отсюда резкое негативное отношение молодежи к старшему поколению, особенно к людям уже не работающим. При этом происходят и иные процессы, которые существенно влияют на процесс вхождения молодежи в общественные отношения. К этим иным процессам в первую очередь относим информатизацию общества. Именно мощные информационные процессы молодежи заменяют процесс общения со старшим поколением.

Следствием всего происходящего является довольно быстро протекающий процесс изменений родственных отношений и рождение иных отношений между взрослыми и молодежью и даже внутри молодежных групп. Зарождаются иные ценности во взаимоотношениях. Безусловно, процесс социализации детей и молодежи тоже должен претерпеть ряд изменений. При этом молодежь теперь будет самостоятельно делать выбор и *принимать решения*.

Очень осторожно, но целенаправленно государство определяет стратегию воспитания молодежи, создает систему для реализации социализации обучающихся. Именно общеобразовательная организация начинает процесс социализации обучающихся в новых условиях. Интеграция высказанных положений может быть осуществлена в системе непрерывного образования, которое управляется идеей самостоятельного выбора вектора своего образования. *Критерием непрерывности образования в новых условиях* примем *необходимость установления особого механизма принятия следующего шага* для совершенствования своего образования. Таким механизмом мы считаем,



может быть, осознание на определенном этапе обучения достаточности знаний и освоенной деятельности для выполнения определенной роли в обществе.

Началом наступления последующего этапа обучения может быть осознанная необходимость совершенствования имеющихся знаний и повышение своей профессиональной компетентности. *Непрерывность* и систематическая *повторяемость* названных двух этапов жизни и определяет процесс *непрерывности образования* и процесс *ответственной социализации* личности обучающегося.

Процесс обучения как часть образования выполняет сложные функции, отвечая за определенную направленность единого явления становления личности. При этом становление и развитие личности происходит в единстве двух основных процессов: воспитания и обучения. Но тот и другой процесс трудно полностью выделить, так как между ними существуют довольно сложные взаимосвязи. Основное взаимопроникновение можно представить очень простой формулой: обучение воспитывает, а воспитание обучает. Всякое разделение единого на части происходит в процессе наложения определенных ограничений. Поэтому можно говорить о процессе обучения, выделяя в нем специфическое более общего понятия «образование».

Становление и развитие личности осуществляется индивидуально, реализуя психический потенциал личности. Ядром этого потенциала можно назвать особенности мышления конкретного человека. Только используя особенности мышления, возможно правильно организовать взаимоотношения между субъектами в процессе обучения. В психологии известны различные подходы к выделению типов мышления, которые предполагают наличие различных оснований для таких классификаций.

Для организации процесса обучения важно рассмотреть логический аспект мышления. При этом возможно выделить аналитическое, синтетическое и реалистическое мышление. Успешность процесса обучения будет определяться сочетанием стилей мышления преподавателя и обучающегося.

Организация процесса обучения предполагает взаимодействие обучающегося и обучающихся на основе учета стилей мышления субъектов данного процесса (стиля преподавания и стиля учения).

Педагогическая наука и педагогическая практика выполняют определенные государственные функции. При этом наука развивается по своим законам, по законам познания очень сложного педагогического явления. Педагогическая практика тоже имеет определенные закономерности – внедрение достижений науки и создание своего методического инструментария, который в разные исторические периоды имеет определенное имя (например, липецкий опыт, педагогика сотрудничества). Государственная функция педагогической

практики проявляется в выражении государственной идеологии образования. Суть государственных демократических преобразований закреплена правовым статусом в Федеральном Законе «Об образовании в РФ».

*Модернизацию понимаем как механизм непрерывных преобразований системы образования в соответствии с требованиями человека, семьи, общества и государства.* В законодательных документах подчеркивается сложность процесса модернизации. Выделим основные аспекты конкретного этапа данного процесса:

- завершение каждого этапа образовательной реформы означает переход в новое состояние образовательной системы, образовательная система должна функционировать в стабильном состоянии;

- поиск средств, преодоление последствий общесистемного кризиса в отрасли, государстве;

- процесс интенсивного собственного развития, обновление содержания образовательной системы.

Сказанное позволяет понять и объяснить негативные последствия свершившихся преобразований в системе образования:

- система образования сделала попытку превратиться в самостоятельно функционирующую систему;

- государство снизило значимость образовательной системы в общегосударственном устройстве. Следствием этого процесса стало превращение системы в зону наиболее социальной напряженности, принижение значимости учителя в государстве;

- и, как следствие, снижение эффективности и качества образования.

Абсолютно новым механизмом преодоления негативных явлений в образовании является введение единого государственного экзамена, который предполагает гарантирование государственных обязательств в образовании молодежи.

В новых условиях развития системы образования приоритет отдается, в первую очередь, совершенствованию содержания системы. Так, серьезные изменения предполагаются в методической работе педагогического работника, основная цель которого видится в создании методического обеспечения качества конечного результата данного процесса. Поэтому целью методической работы в общеобразовательной организации должна быть работа по обеспечению действенности знаний, их мобильности, состояния готовности к определенной деятельности. Знания обучающихся принимают состояние завершенной генерализации и обобщенности. Обучающиеся вырабатывают у себя такую важную черту, как способность к постоянному преобразованию приобретенных знаний, возможность создания все новых и новых систем знаний из

существующих кирпичиков знаний по отдельным темам, разделам, дисциплинам. Знания оказываются более глубокими, если укрупненные системы создаются за счет дидактического синтеза знаний из различных образовательных областей. Поэтому возникает проблема разработки теории обучения и педагогических технологий, построенных на идее многоуровневого дидактического синтеза.

Такая методическая работа может быть реализована только в парадигме лично ориентированного и лично-развивающего образования, предполагающего развитие творческих способностей через освоение определенной системы компетенций. Поэтому необходимо определить такие формируемые качества личности, которые обеспечили бы создание себя как личности реального времени: высокий уровень познавательных способностей, устремлений к усвоению компетенций; стремление к овладению метазнаниями, их классификацией; гибкость мышления; упорство и настойчивость в достижении цели; развитие фантазии, находчивости, изобретательности; стремление к открытию нового; способность легко адаптироваться к новым явлениям и обстоятельствам; независимость.

Требования могут быть выполнены, если обучающиеся овладевает дидактическими и логическим аппаратом, методологией познания, основными законами формальной и диалектической логики, логическими операциями (анализ, синтез, сравнение, классификация).

Невозможно установить линейную зависимость между педагогической наукой и педагогической практикой. Всё намного сложнее и многопланово. Но одно можно утверждать точно, что педагогическая наука и педагогическая практика реализуют разноуровневые функции, среди которых и государственные.

Изменения российского образования – это многоаспектный процесс. Основное ее предназначение можно определить как создание условий для подготовки обучающихся к успешному развитию способностей и возможностей его личности. Поэтому переосмысливается содержание учебно-воспитательного процесса в плане преемственности отдельных его этапов; формирование метапредметных и интеллектуальных умений, которые в большей степени направлены на осознание методологических знаний, организацию самостоятельной познавательной деятельности; четкой постановки личностной цели и постоянного отслеживания уровня достижения ее.

Совершенствование содержания обучения определяется изменением статуса общеобразовательной организации всех уровней.

Как никогда ранее происходит изменение функций педагога в образовательном процессе:

- он все больше выполняет функцию организатора самостоятельной деятельности обучающихся;
- его деятельность направлена на определение и развитие возможностей обучающихся, проектирование вектора развития каждого ребенка;
- средой развития мышления обучающихся является процесс определения его стиля мышления, оценки собственного стиля мышления преподавателя и протраивание типа взаимодействия между личностями образовательного процесса;
- осуществление постоянного мониторинга соответствия стиля преподавания и стиля учения.

Концепция развития российского образования предполагает в первую очередь интегрированный подход к повышению качества образования. При этом качество образования может быть улучшено, если оно способствует развитию способностей и возможностей обучающихся, если процесс образования предполагает формирование самостоятельной личности, способной самостоятельно приобретать знания, осуществлять и принимать достойные решения. Если соглашамся с такой формулировкой видения результата педагогического процесса, то необходимо определить ведущие идеи его организации. Необходимо выделить необходимые условия управления педагогическим процессом в принятых целях. К необходимым условиям отнесем такие условия, которые обеспечивают взаимодействие обучающего и обучающихся. Исходным условием принимаем необходимый уровень образованности личности обучающего, затем определяем ведущую методологическую идею, обеспечивающую достойное развитие обучаемых. Такой идеей может быть представление о педагогическом процессе, обеспечивающем обязательный переход личности в процесс саморазвития (самообучения, самовоспитания). Следовательно, необходимо определить тактику обучающего в организации саморазвития личности учащихся. Этот процесс возможен, если взаимодействие обучающего и обучающегося будет осуществляться в режиме согласования стилей деятельности, то есть педагогического резонанса. В такой ситуации преподаватель постоянно и очень тонко понимает обучающегося, чувствует особенности его мышления и процесс учения организуется в зависимости от стиля учения детей. Поэтому педагогика и создает новые теории обучения, которые протраиваются на личностно-личностных взаимодействиях, и относятся к педагогике стиливых взаимодействий.

Новое в таком понимании процесса взаимодействия состоит в определении вначале типа учения обучающихся, затем в определении содержания деятельности преподавания. Стиль преподавания будет определяться стилем учения отдельной личности при организации индивидуальной работы или

соответствующей организации работы с группой учащихся или целым коллективом. При этом основным механизмом организации учебного процесса становится организация вариативных схем обучения, простраиваемых на инновационных процессах.

Инновация (нововведение) – социально-психологический аспект – создание и внедрение различного вида новшеств, порождающих значимые изменения в социальной практике.

Различают инновации: социально-экономические; организационно-управленческие; технико-технологические. Инновационная деятельность, не являясь процессом, поддающимся форматизации, требует учета человеческого фактора, в частности преодоления социально-психологических барьеров, возникающих на всех этапах ее развертывания. В эту деятельность вовлечены различные специальные группы (заказчики, непосредственные разработчики; изготовители опытных образцов, макетов и др.), каждая из них имеет соответствующие интересы, задачи и цели. Члены каждой из групп могут иметь неоднозначные представления, ожидания, эмоциональные переживания, связанные с последствиями инноваций. Преодолению социально-психологических барьеров инновационной деятельности способствуют: 1) учет установок, этических норм поведения ее участников; 2) применение социально-психологических методов активного обучения работников с целью развития инновационных способностей, формирования готовности к восприятию и участию.

Процесс развития знаний об определенных закономерностях будем рассматривать как достаточно плотный поток информации, который сам зарождается на фундаментальных знаниях.

Инновация появляется как личностное знание, созданное из имеющегося потока информации. Затем личностное знание – инновация в сопоставлении с личностными знаниями других людей рождает новое знание.

Итак, инновационное явление рассматривается нами как ступень зарождения нового, которое может отвергнуть старое знание, а, скорее всего, будет его развитием, общественно признанным результатом дальнейшего познания.

Новое и старое – две противоположные силы и тенденции, борьба между которыми составляет движущие силы развития. Данное противостояние определяет актуальность наступления определенного процесса. То, что двигает, направляет развитие в определенных условиях, есть новое, а под старым понимается в данной связи все, что тормозит, препятствует этому развитию.

В процессе развития новое знание находится во взаимосвязи со старым: новое своим зарождением обязано старому, оно возможно внутри него, всё

принципиально ценное содержание перешло из старого в новое; новое всегда является скачком, выражает качественное изменение наших представлений о явлениях, является концом старых противоречий и началом зарождения новых.

На следующих этапах развития новое в целом или отдельные его стороны и черты стареют. Поток возникающей информации захватывает много личностных знаний и далеко не все его части рождают новое. Лишь то, что несет на себе прогрессивную форму, отражающую тенденцию развития, превращается в новое. Много субъективно-личностного остается той средой, где формируется новое, если создаваемое субъективно новое в большей степени есть выражение опыта, слабо опирающегося на научные теории.

Инновационные процессы в образовании протраиваются на начальном этапе в поиске области возможных педагогических инноваций. Как показывает анализ литературных источников и практического опыта, вероятнее всего областью возможных инноваций становится образовательный процесс. С одной стороны, это явление можно объяснить познанными многими закономерностями образовательного процесса и установлением связей между ними. С другой стороны, многоликость обучаемых, обучающихся, содержания информации и той деятельности, в которую вступают участники образовательного процесса, делает возможным изучение его в конкретных условиях. При этом инновационные процессы зарождаются внутри всеобщих фундаментальных закономерностей.

Эти закономерности педагогика называет: структурные (например, детерминирующая роль целей обучения по отношению к содержанию в педагогическом процессе; связи между компонентами содержания и др.); системные (единство преподавания, учения и методов обучения; процесс воспитания как социальное явление и др.); эволюционные (изменение характеристик образовательного процесса и др.); функциональные (овладение процессом самообучения, саморазвития, самореализации и др.); информационные (зависимость компонентов образовательного процесса от типа культуры, эпохи, от содержательного обобщения, диалога культур и др.).

Инновация как явление в образовании подчиняется тем же закономерностям, что и в других сферах деятельности. Поэтому очень важно знать закономерности рождения нового: открытие нового факта, обобщение имеющегося социального опыта, установление известной закономерности, создание новой научной теории; знание совокупности педагогических приемов. Построение из них новых систем приводит к принципиально новому. Так повторялось много раз в науке: паровая машина, двигатель внутреннего сгорания, реактивный двигатель имеют функционально одни и те же компоненты, один принцип работы, но всё это разные машины. Поэтому кроме набора педагогических приемов, которые могут создать определенную

структуру, важно знать принципы педагогической техники. Только они могут стать основой создания нового из «старых» частей.

Назовем некоторые принципы педагогической техники: принцип свободы выбора (позволяет создать «свою» конструкцию из заданных кирпичей); принцип открытости (позволяет оценить свое личностное знание со званиями других); принцип деятельности (единственный путь, ведущий к знаниям); принцип обратной связи (рефлексия и саморефлексия обеспечивает анализ полученного результата, оценку личностного знания); принцип затратности, оптимальности самого процесса.

Полученное новое должно быть соотнесено с известным (старым). Хорошо, если будут получены закономерности рождения нового, получившего признание, тогда возможно проектирование нового. Эту мысль можно продемонстрировать осознанием рождения новых педагогических теорий. Так, с появлением теории личностно ориентированного образования, нами выполнен анализ предшествующих данной теории концепций, обнаружение педагогической закономерности рождения педагогических теорий и проектирование следующего нового знания.

При анализе личностно ориентированного образования нами выделены основные его компоненты. К таким компонентам педагогического процесса в парадигме личностно ориентированного образования мы отнесён обучающихся, тип взаимодействия между ними и, как вывод, характер педагогической парадигмы (таблица 1).

Процесс обучения как часть образования выполняет сложные функции, отвечая за определенную направленность единого явления становления личности. При этом становление и развитие личности происходит в единстве двух основных процессов: воспитания и обучения. Но тот и другой процесс трудно полностью выделить, так как между ними существуют довольно сложные взаимосвязи. Основное взаимопроникновение можно представить очень простой формулой: обучение воспитывает, а воспитание обучает. Всякое разделение единого на части происходит в процессе наложения определенных ограничений. Поэтому можно говорить о процессе обучения, выделяя в нем специфическое.

Становление и развитие личности осуществляется индивидуально, реализуя психический потенциал личности. Ядром этого потенциала можно назвать особенности мышления конкретного человека. Только используя особенности мышления, возможно правильно организовать взаимоотношения между субъектами в процессе обучения [1]. В психологии известны различные подходы к выделению типов мышления, которые предполагают наличие различных оснований для таких классификаций.

Таблица 1 – Зависимость между типом взаимодействия и характером педагогической парадигмы

Обучающийся	Обучающий	Тип взаимодействия	Педагогическая парадигма
объект	субъект	объектно-субъектный (о-с)	традиционная педагогика
субъект	субъект	субъект-субъектный (с-с)	педагогика сотрудничества
личность	субъект	личностно-субъектный (л-с)	личностно ориентированная педагогика
личность	личность	личностно-личностный (л-л)	стилевая педагогика

Инновационные процессы – новшество в образовании, введение нового содержания и новых методов, обладающих иными свойствами, связанными с изменением смысловых ориентировок. Среди позитивных тенденций в инновационных педагогических процессах можно выделить следующие [3]: появление авторских концепций и новых моделей образовательных организаций; осуществление перехода образовательных организаций на вариативные программы, методики обучения и воспитания; разработка региональных программ развития образования, учитывающих социально-экономические и культурно-этнические особенности субъектов Российской Федерации; активное обновление содержания общего и профессионального образования на основе идей гуманизации и гуманитаризации; перестройка форм, методов, процесса обучения и воспитания с учетом личностно развивающего подхода; переход большего числа образовательных организаций из режима функционирования в режим творческого саморазвития; создание диагностической службы (валеологической, психологической, социологической и др.) в большинстве образовательных организаций; возрастание интереса к пониманию, что приоритет должен быть отдан воспитанию духовно и физически здоровой личности; появилось много технологий, которые дают достаточно высокий уровень гарантий и эффективности; управление качеством образования все более строится на диагностической основе, на выявлении резервных возможностей личности педагогического работника и ученика, классного коллектива; непрерывный процесс обучения, переподготовки педагогических кадров, больше внимания уделяется не только психолого-педагогической компетентности педагога, но и развитию его методологической культуры. Сформированность деятельности, профессиональной компетентности педагогического работника может быть достигнута с опорой на определенные психолого-педагогические теории и идеи. Но каждая из них была создана в



определенное время и для определенных целей реализуя конкретную парадигму. Поэтому, определяя средства целенаправленной деятельности по становлению профессиональной деятельности педагогического работника в совершенствовании учебного процесса, можно выделить основные теории, на закономерности которых опирается современная дидактика.

К основным достижениям педагогической психологии отнесем признанную совокупность теорий: ассоциативное научение (Ю.А. Самарин); умственные ориентировки (П.Я. Гальперин); поэтапное формирование умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина); деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, К.К. Платонов); эмпирическое и теоретическое обобщение (В.В. Давыдов); учет жизненного опыта и научных представлений (А.С. Белкин, Н.А. Менчинская); формирование сложных научных понятий (А.В. Усова, М.Н. Шардаков).

Вышеперечисленные теории позволяют утверждать, что психология выполнила достаточно большое количество исследований. При этом конкретные теории рождались в определенное время и отражали в себе в какой-то мере два момента: объективное развитие психологии как науки и решение насущных педагогических задач определенного времени. Время в педагогической теории и практике можно представить тем типом обучения, которое ему было присуще.

В настоящее время можно утверждать, что практика обучения выбрала развивающий тип обучения. А ее взаимосвязь с психолого-педагогической теорией проявляется в разработке психолого-педагогических теорий, в большей степени реализующих данный тип обучения. Эта взаимосвязь и взаимообусловленность психолого-педагогической теории и практики обучения позволяет сформулировать социальный заказ общества образовательной организации, найти форму выражения целеполагания конкретного времени.

Для успешности осуществления инновационной деятельности необходимо создание инновационной образовательной среды в образовательной организации.

Инновационная образовательная среда имеет следующие характеристики: организация и содержание образовательного процесса осуществляется на современном уровне развития современных наук (философии, психологии, педагогики, частных методик, изучаемых дисциплин); комфортная психологическая обстановка, позволяющая обучаемому раскрыть творческий потенциал его подшефных, использовать свои исследовательские возможности, стать востребованным в инновационной деятельности; в педагогическом коллективе в целом поддерживаются и поощряются новаторские тенденции; другие структуры университета убеждены в необходимости развития инновационной деятельности.

В настоящее время можно выделить следующие сложности создания инновационной среды: отсутствие четко определенной концепции развития образовательной организации; несогласованность существующего понятийного аппарата в науке; несогласованность существующих проблем процесса преподавания; недостаточность теоретических знаний, знаний законодательных актов и практического опыта; слабая информированность об инновационной работе других образовательных организаций; консерватизм и безынициативность; отсутствие стимулирующих моментов; инновационные процессы носят локальный характер; изолированность педагогической деятельности отдельных субъектов, развитие академических свобод педагогов; слабая материальная база образовательного процесса.

Инновационная педагогическая деятельность становится методологией, механизмом, системообразующим элементом системного преобразования российского образования и педагогической науки.

### **Библиографический список**

1. Большакова, З.М. Педагогика: взаимосвязь науки и практики в условиях модернизации образования [Текст]: монография / З.М. Большакова. – Челябинск: ЧГПУ, 2008. – 162 с.
2. Федеральный закон «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/).
3. Кашапов, М.М. Психология педагогического мышления [Текст]: монография / М.М. Кашапов. – СПб.: Алетейя, 2000. – 463 с.
4. Концепция модернизации российского образования на период до 2020 г. [Текст] // Бюллетень Министерства образования РФ. – 2002. - № 2. – С. 3–31.
5. Семенов, В.Д. Вопреки, но благодаря (этюды о педагогической антропологии конца XX века) [Текст] / В.Л. Семенов. – Екатеринбург: Урал НАУКА, 1999. – 77 с.
6. Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» [Текст]. – М.: Ось-89, 2004. – 48 с.

## Глава 2

# ОКАЗАНИЕ КОРРЕКЦИОННОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИХ СЕМЬЯМ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Н.И. Бурова

Согласно взглядам отечественных и зарубежных учёных, именно в раннем возрасте возможно максимально эффективное предупреждение и коррекция вторичных по своей природе нарушений развития, поэтому оказанию ранней помощи придаётся исключительное значение. На основе анализа данных современных исследований специальной психологии и коррекционной педагогики указывается, что акцент на предупреждении нарастания отклонений во многих случаях значительно улучшает прогноз развития ребенка, и позволяет ему перейти в следующий возрастной этап с возросшим потенциалом психического и социального развития [5; 6].

Это обусловило необходимость постановки и решения новых целей и задач, осуществления научно-педагогического обеспечения введения нового уровня образования детей с ОВЗ (от рождения до 3 лет), который должен стать базовым для всей системы образования таких детей. Основной проблемой при этом является создание комплекса условий, обеспечивающих новое понимание роли аффективной сферы в психическом и социальном развитии ребёнка, его эмоциональной стабильности как обязательного условия реализации всех ресурсов его развития.

Поскольку речь идет о детях младенческого и раннего возраста, требуется непосредственное участие семьи. Семья ребенка раннего возраста с инвалидностью, с ОВЗ и группы риска становится субъектом образования. Необходимо определить области ответственности и взаимодействия специалистов и близких ребенка с ОВЗ, выделить ключевые точки в развитии и перестройке этих отношений на разных этапах взросления ребенка [14].

Полноценное развитие ребенка как неотъемлемое право человека и одна из важнейших задач образования на современном этапе требует поиска наиболее эффективных путей достижения этой цели. Сегодня одной из важных сфер деятельности, в которой тесно переплетаются интересы родителей, медицинских работников, педагогов, психологов, различных социальных институтов, всего общества в целом является система оказания помощи детям раннего возраста.

Историческое становление и развитие системы ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в мировой науке и практике

происходило в прямой зависимости от совершенствования научных взглядов на нетипичность развития человека.

Первый период приходится на конец 1950-х – начало 1960-х гг. и связан с разработкой в США первых программ стимуляции младенцев и детей раннего возраста из социально неблагополучных семей.

Второй период связан с научным этапом создания программного обеспечения для работы с младенцами и детьми раннего возраста (60–70 гг. XX в.) Научные изыскания европейских теоретиков и исследователей, таких как З. Фрейд, А. Гезелл, Ж. Пиаже, Б.Ф. Скиннер, М. Монтессори, повлияли на формирование научно-практического направления, ориентированного на удовлетворение образовательных, медико-социальных и психологических потребностей детей от рождения до трех лет и членов их семей. Это направление получило название «раннее вмешательство».

Третий период в западной истории развития ранней помощи (1970–1980 гг.) характеризуется дальнейшим развитием научных основ ранней помощи и апробацией практических моделей. Наиболее известны в мировой практике программы раннего вмешательства: Коннектикутский тест «Обследование развития новорожденных и детей до 3-х лет», Каролинский учебный план для детей от рождения до пяти лет, Мюнхенская функциональная диагностика (Германия), Программа ранней диагностики развития «Тандем» (Голландия), программа «Маленькие ступеньки».

Четвертый период длится с последней четверти прошлого столетия до настоящего времени. На практике получают распространение несколько моделей раннего обучения (модель Энгельманна-Бекера предполагает овладение специфическими навыками с помощью методов оперантного обучения. Модель отклика, позволяющая самому ребенку выбирать темп исследования и освоения окружающего мира, роль воспитателей заключается в своевременных реакциях на инициативу ребенка. Модель на основе итальянской школы М. Монтессори, предполагающая создание специально организованной среды, включающая работу с материалами, способствующими моторному, сенсорному и речевому развитию [16].

Большинство моделей в целом схожи в признании необходимости большего или меньшего объема ранней помощи ребенку; использования игры в качестве главного средства обучения; снижения количества детей, находящихся в группе у одного учителя; а также обеспечения непрерывного повышения квалификации учителей и супервизии. Модели отличаются главным образом тем, что по-разному интерпретируют взгляды на ребенка как на ученика, на роль учителя (воспитателя) и на содержание и организацию развивающей среды.

Эффективность такого обучения доказана как в отношении раннего когнитивного и социально-эмоционального развития, так и в отношении последующего уменьшения учебных и социальных проблем в период школьного обучения. Взаимодействие детей, родителей и специалистов в детских дневных центрах, службах раннего вмешательства укрепляет чувства привязанности между родителями и ребенком, положительно сказывается на физическом и когнитивном развитии детей. В России система ранней помощи стала развиваться в середине 90-х годов. Одно из направлений, который возглавляет ФГНУ «Центр ранней диагностики и специальной помощи детям с выявленными отклонениями в развитии» Министерства образования и Федерального агентства по образованию Российской Федерации, – это создание системы ранней помощи как социального института, оказывающего практическую поддержку семьям с особым ребенком в системе образования [11].

На современном этапе развития образования детей с ОВЗ придается исключительное значение оказанию ранней помощи. Именно в раннем возрасте возможно максимально эффективное предупреждение и коррекция вторичных по своей природе нарушений развития. Предупреждение нарастания отклонений во многих случаях значительно улучшает прогноз ребенка, и позволяет ему перейти в следующий возрастной этап с возросшим потенциалом психического и социального развития. С этих позиций обосновывается необходимость введения нового уровня образования детей с ОВЗ (от рождения до 3 лет), который должен стать базовым для всей системы образования таких детей.

Понимание роли аффективной сферы в психическом и социальном развитии определяет особое значение эмоциональной стабильности ребенка как обязательного условия реализации всех ресурсов его развития [3, 4].

Возвращается ценность задач воспитания ребенка как процесса обеспечения его аффективной стабильности, развития в ценностных ориентирах своей семьи и культуры, дающих устойчивость к деструктивным провокационным вызовам, предсказуемо возникающим в условиях кризисного характера современного детства и особенно опасных для детей с ОВЗ.

Огромное значение придаётся предоставлению ребенку с ОВЗ среды, стимулирующей его социальное развитие, понимая важность создания условий для его полноценного общения со сверстниками [1; 2].

В последнее десятилетие одним из приоритетов в развитии специального образования стало создание недостающего звена – системы раннего (с первых месяцев жизни) выявления и ранней комплексной коррекции нарушений в развитии ребенка как базиса для последующего процесса его воспитания и обучения и необходимого условия социальной и образовательной интеграции.

Принципиально важно добиться введения детей в систему ранней помощи уже на первом году, а при необходимости – на первых месяцах жизни.

Максимально раннее начало комплексной психолого-медико-педагогической помощи семье, воспитывающей ребенка с особыми образовательными потребностями (в другой терминологии – с ограниченными возможностями здоровья), способствует оптимизации образовательных возможностей и социально-экономических перспектив ребенка, а также совершенствованию практики защиты прав ребенка и – шире – прав инвалидов, качественному улучшению их положения в обществе [7].

Значимость поставленной проблемы усиливается за счет существующих и постоянно возникающих противоречий между:

- необходимостью своевременного выявления таких категорий детей и отсутствием современной службы оказания помощи детям раннего возраста;

- заявленными законодательно правами граждан на полную реализации своей индивидуальности (Деклараций ООН «О правах умственно отсталых лиц» и «О правах инвалидов» и реальным состоянием дела в различных сферах жизнедеятельности (в частности образование);

- поставленной на государственном уровне задачей, связанной с созданием условий, обеспечивающих успешность воспитания и обучения детей с ОВЗ и адекватной, научно-обоснованной диагностикой и оценкой возможностей данной категории детей, выявления у них особых образовательных потребностей;

- существующим положительным практическим опытом работы, который еще не носит глобальный характер, с детьми, имеющими ограничения в здоровье и отсутствием эффективного кадрового обеспечения системы;

- необходимостью повышения профессиональной компетентности специалистов для работы с такими категориями детей и отсутствием системы повышения квалификации педагогов в вопросах коррекционной педагогики и специальной психологии.

Главное противоречие состоит в том, что специалисты служб и организаций, работающих с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, недооценивают потребности родителей в получении полной информации об особенностях воспитания, обучения детей с ОВЗ, считают ее удовлетворенной, а также готовности родителей участвовать в реабилитационных процессах и реальным состоянием ситуации. Полный анализ которой показывает, что родители испытывают дефицит информации о возможностях получения коррекционных и реабилитационных услуг и сложности доступа к ней, а также осознают слабость связи между семьей, имеющей особого ребенка, и специалистами, призванными оказывать специализированную помощь детям с

ОВЗ. Это так же связано с реальным недостатком информации и объективным вакуумом служб, которые могли бы стать партнерами центра раннего выявления и помощи, куда при первых признаках нарушения здоровья у ребенка, может обращаться семья с целью квалифицированного обследования такого ребенка и решения узкоспециальных задач [14].

Работа по оказанию коррекционной помощи детям раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья и их семьям построена с учетом традиционного для отечественной научной школы понимания общности законов психического и социального развития обычного и особого ребенка.

На основе анализа данных современных исследований специальной психологии и коррекционной педагогики указывается, что акцент на предупреждении нарастания отклонений во многих случаях значительно улучшает прогноз ребенка, и позволяет ему перейти в следующий возрастной этап с возросшим потенциалом психического и социального развития. Поскольку речь идет о детях младенческого и раннего возраста, требуется непосредственное участие семьи. Семья ребенка раннего возраста с ОВЗ и группы риска становится субъектом образования. Родители и ребенок одновременно и совместно оказываются в работе специалиста ранней помощи в образовании. Возвращается ценность задач воспитания ребенка как процесса обеспечения его аффективной стабильности, развития в ценностных ориентирах своей семьи и культуры.

Перечислим методологические идеи и принципы лежащие в основе работы по оказанию коррекционной помощи детям раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья и их семьям [10; 12].

1. Доброжелательный стиль общения педагогов с родителями. Позитивный настрой на общение является тем самым прочным фундаментом, на котором строится вся работа педагогов группы с родителями. В общении воспитателя с родителями неуместны категоричность, требовательный тон. Педагог общается с родителями и именно от него зависит, каким будет отношение семьи к совместной работе в целом.

2. Индивидуальный подход. Индивидуальный подход необходим не только в работе с детьми, но и в работе с родителями. Педагог-психолог, учитель-дефектолог, общаясь с родителями, должен чувствовать ситуацию, настроение родителей. При необходимости необходимо успокоить родителя, посочувствовать и вместе решить, как помочь ребенку в какой-либо ситуации.

3. Сотрудничество. Современные родители люди грамотные, осведомленные, и, конечно, хорошо знающие, как им надо воспитывать своих собственных детей. Поэтому позиция наставления и простой пропаганды педагогических знаний сегодня вряд ли принесет положительные результаты. Гораздо эффективнее будет создание атмосферы взаимопомощи и поддержки

семьи в сложных педагогических ситуациях, проявление заинтересованности педагогов в проблемах семьи и искреннее желание помочь.

4. Динамичность. Необходимо мобильно, быстро реагировать на изменения социального состава родителей, их образовательные потребности и воспитательные запросы. В зависимости от изменяющихся потребностей родителей должны меняться формы и направления работы специалистов с семьёй.

В соответствие с этими идеями особенностями работы являются: оказание консультативной, методической, коррекционно-развивающей помощи семье ребенка раннего возраста с инвалидностью, с ОВЗ и группы риска через организацию работы одновременно и совместно с родителями и ребенком, обеспечивающей развивающее, эмоционально значимое взаимодействие семьи со своим ребенком с учетом ограничений его здоровья и специфики психического развития.

Научное обоснование процесса организации раннего (с первых месяцев жизни) выявления и ранней комплексной коррекции нарушений в развитии ребенка как базиса для последующего процесса его воспитания и обучения требует системного описания в соответствии с требованиями общества и государства, современными теоретико-методологическими основаниями и реалиями, существующими в конкретном образовательном учреждении [13].

Экспериментальная работа была организована на базе Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Metallургического района г. Челябинска. Модель работы Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Metallургического района г. Челябинска по данному направлению разработана в тесном сотрудничестве с учёными кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Модель предусматривает работу проектно-аналитического, программно-методического; организационно-содержательного; оценочного блоков.

Для организации работы по данному направлению на базе Центра разработаны проекты: Концепции реализации модели организации оказания помощи детям раннего возраста, их семьям в условиях ППМС-центра Metallургического района г. Челябинска; Положения об оказании помощи семьям, имеющих детей раннего возраста на базе МБУ «ЦППМСП Metallургического района г. Челябинска»; Программы оказания помощи семьям, имеющим детей раннего возраста в условиях.

Цели и задачи работы по оказанию коррекционной помощи детям раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья и их семьям.

Цели: Обеспечение заявленных потребностей родителей детей в возрасте от 0 до 3 лет в оказании консультативной, методической, коррекционно-



развивающей помощи. Психолого-педагогическая поддержка семей, имеющих детей до 3-х лет с особыми образовательными потребностями с учетом выявленных ограничений здоровья и специфики психического развития.

Профилактика и/или снижение выраженности ограничений жизнедеятельности, укрепление физического и психического здоровья, повышение доступности образования для детей целевой группы.

Задачи:

1. Организация работы по максимально ранней диагностике и коррекции нарушений в развитии ребенка через оказание консультативной, методической, коррекционно-развивающей помощи семье.

2. Разработка и создание психодиагностического инструментария, необходимого для своевременного выявления детей с ОВЗ.

3. Разработка реабилитационных мероприятий по минимизации ограничений в здоровье ребёнка от 0 до 3 лет, коррекции уже имеющихся трудностей.

4. Консультативная помощь в организации воспитания ребёнка, как процесса обеспечения его аффективной стабильности, через организацию работы одновременно и совместно с родителями и ребенком, обеспечивающей развивающее, эмоционально значимое взаимодействие семьи со своим ребенком с учетом ограничений его здоровья и специфики психического развития.

5. Создание оптимальных условий для профилактики нарушений в развитии ребенка, а также условий, способствующих предупреждению нарастания отклонений и улучшению прогноза ребенка, обеспечивающих ему переход в следующий возрастной этап с возросшим потенциалом психического и социального развития [8; 9].

6. Разработка и внедрение мониторинга ранней помощи в образовании, предусматривающего два обязательных и взаимосвязанных компонента – динамику психического развития самого ребенка и динамику развития взаимодействия семьи со своим ребенком.

Помощь наиболее эффективна, если она начинается как можно раньше. Поэтому одна из важнейших задач программ раннего вмешательства – как можно раньше выявить нарушение у ребенка или отставание в его развитии. Несомненно, огромную роль в диагностике играют медицинские учреждения и специалисты-медики. Иногда нарушение определяют сразу после рождения ребенка или даже в результате пренатальной диагностики. В данном случае важно, чтобы семье своевременно была оказана консультативная помощь.

Однако, что случается достаточно часто, ребенок может не иметь поставленного диагноза, но отставать в развитии. В таком случае роль специалистов по оказанию ранней помощи заключается в проведении соответствующей

диагностики и по возможности установлении причин появления отставания. Необходимо отвечать на запрос любой семьи, обеспокоенной развитием ребенка. Именно такой подход позволяет выявлять возможные риски и отставание в развитии как можно раньше [9].

В фокусе внимания специалистов раннего вмешательства находится не столько ребенок, сколько его семья. Для детей младенческого и раннего возраста родители являются самым важным фактором в его социальном окружении, поэтому эффективность работы с окружением маленького ребенка значительно выше, чем в случае работы с ним без учета его социального контекста, а именно – его родителей. Важно отметить, что родители являются не клиентами Центра, а скорее партнерами, мнение и знания которых уважаются при построении программ. В свою очередь, родители ребенка с нарушениями нуждаются в поддержке, которая позволила бы им почувствовать себя уверенными и компетентными в вопросах воспитания и развития ребенка с нарушениями и понимания его потребностей.

Основная задача специалистов не только проводить специальные занятия с ребенком, но и помогать родителям и ближайшему окружению ребенка мобилизовать их потенциал, чтобы семья могла помогать ребенку в его развитии.

Основными критериями отнесения ребенка к категории, нуждающегося в ранней помощи: возраст ребенка в диапазоне значений от рождения до 3 лет; наличие интеллектуальных, сенсорных, эмоциональных, двигательных, речевых недостатков развития, их сочетаний или риска их возникновения; наличие потребности в специальном комплексном сопровождении; семьи, осуществляющие воспитание и уход за детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми группы риска раннего возраста [15].

#### *Первый год жизни*

Принципиально важно добиться введения детей в систему ранней помощи уже на первом году, а при необходимости – на первых месяцах жизни.

Непосредственно после рождения специалисты ранней помощи будут иметь дело с тремя группами детей:

- с очевидной сразу после рождения потребностью в комплексной ранней помощи вследствие выявленных ограничений здоровья (различные по характеру и степени тяжести нарушения слуха, зрения, генетические нарушения, органические поражения центральной нервной системы, двигательной сферы и др.) и возникающей на этой основе угрозы нарушения психического развития;

- с неочевидными после рождения, но выявляющимися на первом году жизни ограничениями здоровья и проблемами психического развития. Это дети с риском формирования нарушений эмоционально-волевой сферы; задержки психического развития разной природы, системного недоразвития речи разной

степени тяжести, нарушений интеллектуального развития разной степени тяжести;

– без очевидных ограничений здоровья, но с выявляемыми в течение первого года жизни рисками задержки психического развития в связи с неблагоприятной социальной ситуацией развития ребенка в семье. Если в прошлом подобные риски возникали в семьях социально неблагоприятных, где близкими уделяется недостаточно внимания ребенку, то в настоящее время они присутствуют и в семьях с высоким уровнем доходов, где родители тоже недостаточно взаимодействуют со своим ребенком, передоверяя эти функции приглашенному и часто меняющемуся персоналу.

Различия данных групп требуется учитывать для дифференциации психолого-педагогических задач, содержания работы, дифференцированного определения и оценки ожидаемых результатов.

Вместе с тем, при всех различиях детей данных трех групп, следует выделить общий принцип оказания ранней помощи в системе образования – налаживание развивающего взаимодействия ребенка с близкими взрослыми, в связи с этим ранняя помощь ребенку первого года жизни – это, прежде всего, помощь семье.

Данный общий принцип – налаживание развивающего взаимодействия ребенка с близкими взрослыми – реализуется с учетом характера ограничений здоровья, особенностей психического развития и специфики методов ранней помощи, отвечающих потребностям ребенка и его семьи.

В мониторинге динамики психического развития ребенка обязательным компонентом становится оценка динамики развития его взаимодействия с близкими взрослыми на первом году жизни. Требуется выработать систему согласованной оценки специалистами разного профиля динамики психического развития ребенка первого года жизни, а специалистами психолого-педагогического профиля – динамики развития его взаимодействия с близкими взрослыми [10].

Система помощи детям первого года жизни должна сразу выстраиваться как система, обеспечивающая вариативность форм организации этой помощи, чтобы родители могли выбирать удобную им и требуемую ребенку: семейное воспитание с психолого-педагогической помощью специалиста в условиях дома; семейное воспитание с регулярной психолого-педагогической помощью на протяжении первого года жизни ребенка в условиях ближайшего к дому центра в системе образования.

В соответствии с возрастными особенностями психического развития формы семейного воспитания детей первого года жизни являются ведущими. При необходимости и желании семьи ребенку во втором полугодии жизни может понадобиться и должна быть предусмотрена помощь в группе кратковременного

пребывания с учетом ограничений здоровья и особенностей психического развития.

Целевыми ориентирами специалистов на конец первого года жизни ребенка, получающего раннюю помощь в образовании, должны служить: положительная динамика развития взаимодействия и коммуникации ребенка с близкими взрослыми; положительная динамика психического развития ребенка в целом; нормализация перспективы дальнейшего развития ребенка: вывод части детей из группы риска в группу детей с нормативным развитием; профилактика нарастания угрозы формирования наиболее тяжелых форм РАС, ОНР, ЗПР, тяжелых нарушений психического развития при глухоте, слепоте, двигательных нарушениях, множественных ограничениях здоровья; предупреждение дезадаптации семьи, воспитывающей ребенка с ограничениями здоровья и рисками нарушения психического развития.

### *Второй год жизни*

К началу второго года жизни специалисты ранней помощи будут иметь дело с тремя, но уже другими группами детей:

- с устойчивыми ограничениями здоровья и реализующейся угрозой нарушения психического развития (различные по характеру и степени тяжести нарушения слуха, зрения, генетические нарушения, органические поражения центральной нервной системы, двигательной сферы, последствия заболеваний, перенесенных на первом году жизни и др.);

- с нормализующимся психическим развитием вследствие эффективной помощи на первом году жизни, но нуждающиеся в динамическом наблюдении, регулярной консультативной помощи семье (речь идет о детях с различными по характеру и степени тяжести нарушениями слуха, зрения, генетическими нарушениями, органическими поражениями центральной нервной системы, двигательной системы, следствием родовых травм и заболеваний, перенесенных на первом году жизни и др.);

- без очевидных ограничений здоровья, но с неблагоприятной социальной ситуацией развития и потому все более проявляющимися рисками задержки психического развития и формирующимися трудностями в эмоционально-волевой сфере.

При всех различиях этих трех групп детей второго года жизни, общий принцип оказания им ранней помощи в системе образования – налаживание силами специалистов развивающего взаимодействия ребенка с близкими взрослыми и теперь еще – со сверстниками (на детской площадке, в группе кратковременного пребывания). Этот общий принцип реализуется с учетом характера ограничений здоровья ребенка, вариантов отклоняющегося развития и специальных методов ранней помощи, отвечающих потребностям ребенка и его семьи.

В мониторинге динамики психического развития ребенка второго года жизни обязательным компонентом остается оценка динамики развития его взаимодействия с близкими взрослыми – членами семьи, но добавляется – со сверстниками. Требуется согласованная оценка специалистами разного профиля психического развития ребенка второго года жизни и динамики развития его взаимодействия с ближайшим окружением.

Система помощи детям второго года жизни должна также выстраиваться сразу как система шаговой доступности, обеспечивающая вариативность форм организации этой помощи, чтобы родители могли выбрать удобную им и необходимую ребенку: семейное воспитание с консультативной психолого-педагогической помощью специалиста в условиях дома (патронат); семейное воспитание с регулярной консультативной психолого-педагогической помощью на протяжении второго года жизни ребенка в условиях ближайшего к дому центра в системе образования (по запросу родителей).

Формы семейного воспитания детей второго года жизни продолжают оставаться ведущими. При необходимости ребенку и семье может быть предложена специальная помощь в группе кратковременного пребывания по месту жительства.

Система ранней помощи в образовании детям второго года жизни должна обеспечивать возможность семье выбрать при необходимости форму общественного воспитания, однако они не должны превалировать над формами семейного воспитания детей этого возраста, чтобы не снизить возможности максимальной реализации потенциала развития детей.

К концу второго года жизни ребенка целевыми ориентирами специалистов должны служить: положительная динамика развития взаимодействия ребенка с близкими взрослыми в семье, со сверстниками на игровых площадках; положительная динамика показателей психического развития ребенка; коммуникации, усвоения уклада и порядка жизни дома и в группе кратковременного пребывания, ориентации на похвалу и указания близкого взрослого, следование самым элементарным правилам безопасного поведения; нормализация перспективы дальнейшего развития ребенка: вывод части детей второго года жизни из группы риска в группу детей с нормативным развитием; профилактика нарастания угрозы формирования наиболее тяжелых форм РАС, ЗПР, ОНР и др.; сохранение и развитие статуса семьи, эмоциональной стабильности и конструктивной позиции близких ребенку взрослых в отношении воспитания и взаимодействия со специалистами.

### *Третий год жизни*

К началу третьего года жизни специалисты ранней помощи в образовании будут иметь дело с тремя, но изменившимися, группами детей.

Дети с устойчивыми ограничениями здоровья и реализующейся угрозой нарушения психического развития (различные по характеру и степени тяжести нарушения слуха, зрения, генетические нарушения, органические поражения центральной нервной системы, двигательной сферы, следствия заболеваний, перенесенных на первом и втором году жизни, формирующееся системное недоразвитие речи, ЗПР, РАС и др.).

Дети с устойчивыми ограничениями здоровья (различные по характеру и степени тяжести нарушения слуха, зрения, генетические нарушения, органические поражения центральной нервной системы, двигательной, следствия заболеваний, перенесенных на первом году жизни и др.), но нормализующимся психическим развитием вследствие оказания эффективной помощи на первом и втором году жизни.

Система помощи детям третьего года жизни должна сразу выстраиваться как система, обеспечивающая вариативность форм организации этой помощи, чтобы родители могли выбирать удобную семье и нужную ребенку: семейное воспитание с систематической регулярной психолого-педагогической помощью специалиста в условиях дома; семейное воспитание с психолого-педагогической помощью в ближайшей к дому образовательной организации, с возможностью обращения при необходимости к профильному специалисту за ее пределами и поддержанию консультативной связи с ним; сочетание семейного и общественного воспитания в группе кратковременного пребывания, комбинированной направленности, компенсирующей направленности по месту жительства.

Формы семейного воспитания детей третьего года жизни продолжают оставаться ведущими, но при необходимости ребенку и семье может быть предложена помощь в группе кратковременного пребывания по месту жительства.

К концу третьего года жизни ребенка целевыми ориентирами специалистов ранней помощи в образовании должны служить:

- положительная динамика развития игрового и бытового взаимодействия ребенка с близкими взрослыми и детьми в семье, в группе сверстников на детской площадке, со сверстниками и взрослыми в группе кратковременного пребывания;

- развитие эмоциональных отношений и коммуникации с близкими детьми и взрослыми, адекватной ориентации на похвалу, указания и неодобрение близкого взрослого, формирование первого положительного опыта терпения и достижения компромисса, договора с близкими взрослыми;

- общая положительная динамика психического развития ребенка; положительная динамика развития навыков самообслуживания, активного

участия в домашней жизни и в жизни группы кратковременного пребывания, следование правилам безопасного поведения, накопление общих представлений и сведений об окружающем;

– максимально возможная нормализация перспективы дальнейшего развития ребенка: вывод части детей из группы вывод в группу детей с нормативным развитием; профилактика нарастания угрозы формирования наиболее тяжелых форм РАС, ОНР, ЗПР; сокращение группы детей-инвалидов, нуждающихся в дошкольном и школьном возрасте в индивидуальном дорогостоящем и наиболее специальном образовательном маршруте;

– сохранение и развитие статуса семьи, эмоциональной стабильности и конструктивной позиции близких взрослых в воспитании ребенка и сотрудничестве со специалистами.

Ожидаемые результаты ранней помощи в аспекте развития дошкольного образования.

1. Часть детей группы риска перейдет в группу детей с нормативным развитием и сможет получать дошкольное образование в общем потоке. Им не понадобится создавать максимально развернутые специальные условия воспитания и обучения.

2. В дошкольные группы придет меньше детей с тяжелыми формами РАС, ОНР, ЗПР, меньше детей с грубым отставанием развития при глухоте, слепоте, двигательных нарушениях, тяжелых ментальных и множественных нарушениях.

3. Уровень развития всех дошкольников с ОВЗ и детей с инвалидностью, охваченных помощью в образовании в раннем возрасте, будет существенно выше уровня развития детей с аналогичными ограничениями здоровья и рисками отклонений развития, не охваченных ранней помощью.

4. Среди родителей детей с ОВЗ и детей группы риска вырастет число семей, способных к сохранению и развитию статуса своей семьи, способных к развивающему взаимодействию со своим ребенком, владеющих способами семейного воспитания, соответствующими особым образовательным потребностям их ребенка, занимающих конструктивную позицию. Это существенно облегчит ситуацию взаимодействия с родителями специалистов дошкольного образования и повысит его эффективность.

5. Среди семей, охваченных ранней помощью в образовании, снизится число отказов от детей с инвалидностью, детей с ОВЗ, а также случаев социального сиротства, ухода отца из семьи по причине трудностей воспитания своего особого ребёнка [16].

Научное обоснование процесса организации раннего (с первых месяцев жизни) выявления и ранней комплексной коррекции нарушений в развитии

ребенка как базиса для последующего процесса его воспитания и обучения требует системного описания в соответствии с требованиями общества и государства, современными теоретико-методологическими основаниями и реалиями, существующими в конкретном образовательном учреждении.

Описание проблемы оказания коррекционной помощи детям раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья и их семьям на концептуальном уровне предлагается оформить в виде концепции и реализовать на муниципальном уровне в виде моделей, востребованных муниципальными центрами специальной психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья. Такие модели должны описывать и конкретизировать образовательную среду, в которой организуются управленческие и педагогические процессы, которая представлена окружающим социумом и внутренней образовательно-развивающей средой, между которыми происходит процесс взаимодействия. На основании данных моделей можно организовывать создание методического обеспечения исследуемого процесса.

Результатом этой деятельности, как заданного результативного компонента модели, является переход части детей группы риска в группу детей с нормативным развитием; поступление в дошкольные группы меньшего числа детей с тяжелыми формами нарушения развития; возрастание числа семей, способных к развивающему взаимодействию со своим ребенком, занимающих конструктивную позицию.

### **Библиографический список**

1. Абаляшина, Л.И. Взаимосвязь развивающей предметно-пространственной среды и сенсорного развития детей раннего и младшего дошкольного возраста [Текст]: сб. науч. тр. по итогам междунар. науч.-практ. конф. / Л.И. Абаляшина, Т.Ю. Иванова, О.А. Скрупская. – Красноярск, 2016. – С. 150–156.
2. Баенская, Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст) [Текст] / Е.Р. Баенская. – М.: Тервинф, 2007. – 110 с.
3. Волков, Б.С. Детская психология: от рождения до школы [Текст] / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – СПб.: Питер, 2009. – 150 с.
4. Выготский, Л.С. Психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 1008 с.
5. Стребелева, Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста [Текст]: метод. пособие: с прил. альбома «Наглядный материал для обследования детей» / Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина, Ю.А. Разенкова. – М.: Просвещение, 2014. – 164 с.
6. Екжанова, Е.А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста с неярко выраженными отклонениями в развитии [Текст] / Е.А. Екжанова. – СПб.: Каро, 2008. – 80 с.



7. Коваленко, Ю.Ю. Организация процесса выявления отклонений в развитии детей первых лет жизни в мировой и отечественной практике [Текст] / Ю.Ю. Коваленко, Ю.А. Разенкова // Дефектология. – 2015. – № 3.
8. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет [Текст] / Ю.Ю. Кулагина. – 5-е изд. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 175 с.
9. Павлова, Л.Н. Раннее детство: развитие речи и мышления [Текст] / Л.Н. Павлова. – М.: Мозаика-Синтез, 2005. – 150 с.
10. Демина, Е.С. Развитие и обучение детей раннего возраста в ДООУ [Текст]: учеб.-метод. пособие / Е.С. Демина. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 150 с.
11. Разенкова, Ю.А. Служба ранней помощи как форма оказания психолого-педагогической и медико-социальной помощи семьям с проблемными детьми младенческого и раннего возрастов [Текст] / Ю.А. Разенкова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – № 2. – С. 35–44.
12. Шереметьева, Е.В. Пропедевтическое воздействие при отклонениях речевого развития в раннем возрасте [Текст] / Е.В. Шереметьева // Дефектология. – 2007. – № 2. – С. 77–85.
13. Эльконин, Д.Б. Детская психология [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 384 с.
14. Разенкова, Ю.А. Сопровождение проблемного ребенка и его семьи в системе ранней помощи. Диагностика и коррекция развития [Текст] / Ю.А. Разенкова. – М.: Школьная Пресса, 2012. – 216 с.
15. Янушко, Е.А. Сенсорное развитие детей раннего возраста: 1–3 года [Текст]: метод. пособие для педагогов дошкольных учреждений и родителей / Е.А. Янушко. – Москва: Владос, 2018. – 351 с.
16. Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г. [Текст] / под общей ред. Н.Н. Малофеева. – М.: ФГБНУ «ИКП РАО», 2019. – 120 с.

## Глава 3

### **ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: НОВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ И РУКОВОДИТЕЛЕЙ**

**Е.В. Гнатышина**

Образование как ресурс социального развития подвержен трансформационным процессам наиболее сильно, чем иные общественные институты. Текущий период развития образования указывает на переходные векторы, которые должны становиться ведущими в профессиональной подготовке современного специалиста.

Объектом нашего научного интереса становится трансформация прикладных навыков в работе современного работника образовательной системы. Консервативность системы образования не всегда пропускает продуктивные технологии в практику и отдельным проблемным направлением является адаптация новых методик и технологий. При этом необходимо учитывать, что традиционный формат электронного обучения (видео лекции, презентации, тестовый контроль и т.п.), который для многих становится основой изменений в методике, не вызывает активного интереса представителей нового поколения: цифровое поколение находится в постоянной активности, концентрация на одной методике становится неэффективной. Определим основные парадигмальные направления в современной образовательной системе, на основании которых спроектирует продуктивный методический инструментарий работы современного учителя.

В основания стандартов текущего периода в качестве научно-методологической основы заложен системно-деятельностный подход. Согласно идеологии которого, результат взаимодействия в образовании представляет собой совокупность активных средств, методик и средовых элементов, обеспечивающих ориентацию в социуме, которая является способом интеграции и ориентации в современном мире. Однако мы дополняем нормативно принятую на период утверждения стандартов линию двумя сопутствующими парадигмами гуманистической и конструктивной. Гуманистическая парадигмальная линия определяет изменения в понимании субъектности индивидуума, его внутренней целостности и опоры на ценностные основы личности, она требует от педагога иной расстановки ролей в процессе педагогического процесса, переориентации позиции в консультационно-сопровождающую и наставническую. Конструктивная указывает, что современные требования ставят жесткие рамки времени и эффективности организации любого процесса.

Общая картина методологии современного этапа дополняется глобальной цифровизацией всех социальных процессов и механизмов взаимодействия. Следовательно, любые ценностные изменения, определяющие развитие культуры невозможны вне влияния цифровых технологий и средств. В нашем представлении цифровизация понимается прежде всего в контексте среды, меняющей сознание, и системы средств, сопутствующих (иногда и тормозящих) развитию когнитивных процессов, расширению образовательных возможностей, выходу на новые образовательные результаты. В целом, мы характеризуем современную парадигму образования как цифровую, принимая во внимание системно-деятельностный, гуманистический ее сущностный характер.

К основным феноменам, определяющим единую современную цифровую культуру, относятся персональный компьютер и все многообразие цифровых устройств: Интернет, искусственный интеллект, системное и прикладное программное обеспечение, компьютерная графика и системы виртуальной реальности, цифровые форматы традиционных средств коммуникации (книги, фотографии, аудио- и видео- записи, цифровое ТВ и т.п.), компьютерные игры, технологическое искусство. Анализируемые процессы носят массовый и глобальный характер, порождают неоднозначные тенденции, чаще негативные для традиционного восприятия. Актуальной становится проблема формирования особого типа культуры в цифровую эпоху.

Цифровизацию как социальное явление характеризуют следующие факторы:

1. Все виды контента переходят из аналоговых, физических и статичных в цифровые, одновременно становятся мобильными и персональными. При этом индивид получает возможность контролировать свой личный контент, направлять информационные запросы, формировать индивидуальную траекторию информационной деятельности.

2. Осуществляется переход к простым технологиям коммуникации (технология становится лишь средством, инструментом общения), ведущая характеристика устройства и технологии управляемость.

3. Коммуникации становятся гетерогенными: вертикальная, иерархичная коммуникация теряет актуальность, происходит переход к сетевой структуре коммуникации.

Современная система образования прошла активный этап компьютеризации и информатизации. Данные процессы были переломными, зависимыми от финансирования, от уровня развития университетов, от уровня готовности профессорско-преподавательского состава и т.п. Этап цифровизации, в котором мы очутились спонтанно и независимо от инфраструктурных изменений, является лаконичным следствием предшествующих социальных

перемен. Цифровизацию приносит в университет каждый студент в своем гаджете (смартфоне, планшете...), она не требует программы внедрения, ей не нужны дополнительные ресурсы. Предельная простота использования и изображения, максимальная скорость передачи данных – вот основополагающие составляющие цифровизации. Культурная значимость цифровых средств вне зависимости от их достоинств и недостатков очевидна.

Новая система информационных ценностей носит специфический характер. Вот лишь некоторые ее особенности:

- представление об Интернете как источнике абсолютного знания. Для поколений, взращенных в цифровом виртуальном пространстве, Интернет со всеми википедиями, блогами, социальными сетями, новостными каналами и т.д. и т.п. выступает истинной в последней инстанции – к нему апеллируют, им прикрывают свою культурную наготу он является скорлупой духовной пустоты и коммуникативной никчемности [5];

- формирование новых открытых информационных пространств с разнообразным (чаще всего заманчивым для потребителя) контентом и полным отсутствием смыслового и содержательного контроля;

- предельная доступность и простота освоения множества культурных полей практически всех народов, эпох и времен, касающихся всех сторон жизни современного человека, что облегчает труд (особенно интеллектуальный), экономит ресурсы и время, а также приносит разнообразие в отдых и т.д.;

- ставшая традиционной система поиска информации «по запросу» из множества одновременно действующих информационных источников порождает особый тип восприятия информации, которому свойственна осколочность, клиповость, фрагментарность, отсутствие единой картины исследуемого явления, отражения причинно-следственных связей и генезиса развития.

Этот перечень не является исчерпывающим, его состав находится в постоянном изменении фактически в режиме реального времени. Невозможно однозначно положительно или отрицательно оценить следствия цифровизации. Они очень четко определяют актуальные для системы образования, наиболее близко соприкасающейся с поколением, воспитанным в цифре, поколением next [3], задачи, на наш взгляд, связанные с сохранением и трансляцией традиционных европейских ценностей. Сами по себе цифровые технологии, цифровизация, массовый перевод культурного наследия в цифру не ведет напрямую к цифровой культуре, как к личностной составляющей, к типу культуры в традиционном понимании: культура может как сформироваться, так и не сформироваться.

Изменения в системе коммуникаций влекут изменения в системе ценностей целого поколения цифровой эпохи. Цифровая культура порождает необходимость обновления принципов и методов работы, появления новых компетенций специалистов всех профилей и уровней.

Цифровая культура – это сложное системное качество личности, характеризующееся информационной деятельностью и отражающее уровень развития информационного мировоззрения и информационной компетентности.

Следовательно, под цифровой культурой педагога в настоящем исследовании мы понимаем сложное системное качество личности, характеризующееся информационным мировоззрением, ориентированным на ценности информационного взаимодействия в цифровой среде, совокупностью знаний, умений и практического опыта информационной деятельности, проявляющееся в организации предметного обучения и методического воздействия на становление обучающихся.

Если рассматривать цифровую культуру как качество личности безотносительно к педагогической деятельности, то исследование опыта и механизмов формирования позволяет нам выделить три основных детерминанта к направлениям формирующей деятельности, обоснованных и популярных в науке:

1) Информационный вектор, который рассматривает цифровую культуру педагога как совокупность способов владения цифровыми информационными технологиями, способность использовать их в процессе жизнедеятельности для решения повседневных задач. Или иными словами – совокупность устойчивых компетенций продуктивного применения цифровых информационных технологий и мотивации их использования (исследования Ю.С. Барановского, Е.В. Данильчук, С.Р. Удалова, А.Я. Фридланда и др.).

2) Технологический вектор, который понимает цифровую культуру педагога как технику работы с информацией, как комплекс профессионально-ориентированных компетенций, владение поисковыми технологиями, навыками обработки и трансляции информации (работы С.Г. Антоновой, Н.И. Гендиной, В.А. Минкина, Н.Н. Петровой, Г.А. Стародубовой и др.).

3) Культурологический вектор, в контексте которого цифровая культура является социально обусловленным элементом общей культуры, включающий систему ценностей, связанных с взаимовлиянием личности и информации, специфики мышления, понимания картины мира, цифрового и информационного мировоззрения, адекватного цифровому обществу, ориентацию в цифровой информационной среде (труды М.Г. Вохрышевой, А.Н. Дулатовой, Н.Б. Зиновьевой, К.К. Колина, И.Г. Моргенштерна, И.Г. Овчинниковой, Э.П. Семенюк, А.Д. Урсула и др.).

Согласно первому направлению, цифровая культура рассматривается в узком смысле, в качестве совокупности умений и навыков, позволяющих эффективно находить, обрабатывать и представлять информацию. Такая примитивная трактовка сводит проблематику информационной культуры на прагматический уровень. Семантика категории «цифровая культура», включающая понятие «культура», не может быть сведена к прикладным умениям. К тому же в данной трактовке термин дублирует одно из направлений информационной деятельности – информационную грамотность.

Второй вектор ограничивает смысловое содержание категории «книжной» (библиотечно-библиографической) культурой, которая, интегрируясь с принципами информационного общества, требует формирования в рамках библиографического поиска.

Согласно третьему вектору, процесс формирования требует изучения феномена с позиций философии культурологии, социологии и психологии. С одной стороны, при таком подходе мы наблюдаем теоретико-методологическое осмысление особенностей информации как важной части материального мира и его роли в структуре культурологии как науки (опора на гносеологию, социологию, теорию культуры). С другой стороны, объектом анализа исследователей является личность в совокупности с ее информационными стремлениями, имеющими биологический, социальный характер (связь с физиологией, психологией, социологией).

Все детерминанты активно развиваются и в комплексе необходимы личности. При этом доминирование одной из концепций затрудняет возможность их совместить в едином интегративном варианте.

Из анализа работ, определяющих сущность информационной культуры педагога, видно, что в данном феномене можно выделить шесть основных структурных составляющих: знаниевый, процессно-технологический, ценностно-ориентированный, психолого-рефлексивный, профессионально-ориентированный. С.М. Конюшенко говорит о внимании исследователей к первым трем элементам, и о необходимости исследования трех последних. В науке, по ее мнению, существуют «достаточно представительные перечни элементов знаний и умений, необходимых педагогу для овладения информационной культурой; что касается психологического аспекта, то он исследован в меньшей степени» [8, с. 79].

Наблюдения показали, что современный педагог, обладающий цифровой культурой, открыто демонстрирует собственный опыт, свое информационное поведение обучающимся. Подобное поведение подтверждает понимание открытости универсальной черты современного гражданина. Открытость также является и педагогической функцией, функцией социализации, которая

проявляется в передаче опыта информационного поведения другим поколениям, наряду со знанием информационных технологий, отношением к ценностям цифровой информационной среды и др.

Если подойти к образовательному процессу с позиции формирования цифровой культуры у обучающихся и повышения уровня собственной цифровой культуры, то педагог современной эпохи обязан коренным образом пересмотреть свою деятельность. Анализ наблюдаемого практического опыта показал, что у педагога должны быть интегрированы разные формы способностей – технические, информационные, педагогические, методические, психологические. Фиксируя различные способности, которые необходимы современному педагогу, мы тем самым делаем акцент на психологических свойствах человека, отвечающих за сформированность цифровой культуры, что расширяет проблемное поле исследуемого процесса.

Проанализировав ведущие концептуальные исследования в области формирования информационной и цифровой культуры, мы пришли к следующим умозаключениям.

Ни у кого из исследователей информационной и цифровой культуры не вызывает сомнения тот факт, что реакция на происходящие в мире трансформации, стремительный темп информационного воздействия будет позитивной и адекватной у личности со сформированным мировоззрением, сложившейся картиной мира, у личности со сложившимся алгоритмом переработки информации, с помощью которого происходит приобщение к системе ценностей. Общекультурный аспект цифровой культуры педагога имеет личностный оттенок и позволяет рассматривать проблему сквозь призму внутреннего мира субъекта.

Общекультурный аспект рассмотрения цифровой культуры предопределяет внутреннюю гармонизацию индивидуума в процессе освоения многообразия информационных ресурсов. Процесс гармонизации предполагает суверенитет, интеллектуальную свободу, которая нейтрализует влияние обстоятельств, предполагает свободное развитие специалиста, овладение принципами работы в информационном потоке, такими как: умение противостоять информационной агрессии и манипулированию, осознание ответственности за распространение информации и наличие сформированной системы информационных ценностей. Иными словами цифровая культура – это способ противостояния информационным войнам, информационному манипулированию, информационным стрессам, способ защиты личности, ее индивидуальных особенностей в условиях многократно усиленного информационного воздействия.

В мировоззренческой плоскости данный процесс осуществляется методом осознания сущности происходящих явлений, принятия всех закономерностей функционирования информационных потоков в цифровом обществе, механизма их воздействия на различные стороны личности, теоретического осознания роли информации в культурной жизни.

Формирование цифровой культуры в общекультурном и мировоззренческом аспектах подразумевает воспитание личной ответственности за распространение определенной информации, развитие принципов и убеждений, препятствующих негативной информации, дезинформации, процессам манипулирования сознанием, которым в существенной мере подвержена молодежь в социальных сетях и люди пожилого возраста.

Заявленная проблема является одной из актуальнейших в современной педагогической науке: за последнее пятилетие по вопросам формирования информационной и цифровой культуры специалистов защищено более 500 диссертаций (по данным Российской государственной научной библиотеки). Тем не менее, ощутимо недостаточное внимание науки к вопросам формирования именно цифровой культуры будущего педагога, подтверждаемое отсутствием крупных исследовательских форм.

К теоретическим детерминантам формирования цифровой культуры педагога мы также относим базисные ценности современной образовательной парадигмы. Набор их является предметом постоянной дискуссии; предлагаемый нами перечень основан на регламентируемых положениях современных нормативных документов:

1. Свобода выбора и решения о форме получения образовательных услуг, которая наряду с самоопределением выступает как один из основных принципов лично ориентированного образования. Ориентация происходит на внутренние особенности развития, культурные и ментальные программы личности, а также интеллектуальный потенциал потребителя образовательных услуг.

2. Гуманизм – как система ценностей, ориентированных на человека (человеколюбие, великодушие, забота, доброта и т.д.).

3. Безопасность образовательного пространства – выражена в создании комфортной образовательной среды на принципах доступности и равенства.

4. Индивидуализация траектории саморазвития – выражается в наивысшей ценности свободы человека. Сопряженная ценность – индивидуальность как неповторимое своеобразие личности: каждый обладает своим набором уникальных качеств, которые необходимо развивать в процессе получения образования на всех этапах, начиная с дошкольного и заканчивая послевузовским.



Базисная система ценностей образования создает фундамент для современных образовательных возможностей, реализация которых при наличии у обучающихся высокого уровня цифровой культуры делает возможным получать образование в любых комфортных пространственных и временных рамках.

Рассмотрим основные подходы к проблеме ценностно-смысловых ориентиров современного образования, регламентированные в нормативных документах и существующие в педагогической науке.

Сначала определим категорию «ценностно-смысловые ориентиры». Чтобы представить ценностно-смысловую сферу в науке, часто применяются такие синонимичные понятия, как «ценностные ориентации», «смысло-жизненные ориентации», «мотивационно-смысловая сфера», «смысловая сфера личности», «личностные смыслы», «обобщенные смысловые образования», «смысловое поле». Заметим, что представленные категории осмысляются представителями различных научных направлений и в существенном многообразии контекстов, но при этом цель исследований едина – проанализировать, определить сущностные особенности ценностной и личностно-смысловой основы человека. При этом базовая проблематика большинства исследований направлена на выявление границ и характеристику ценностно-смысловой сферы личности.

В теории психологии мы находим подтверждение тезиса, что «ценности не первичны», они являются результатом взаимовлияния окружающего мира и личности, фиксируют значимое, существенное для человеческого бытия. Ценность, по С.Л. Рубинштейну, это идея, идеал, который становится вектором всех проявлений активности человека как внешней (видимой), так и внутренней (душевный труд). Методом смыслового анализа систем человеческого поведения определяется то, «что для человека значимо, как происходит изменение акцентов, переоценка ценностей – всего того, что составляет историю духовной жизни человека» [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. Функция взаимосвязи человека с миром осуществляется индивидуальными ценностями за счет процесса «интериоризации» [11, с. 57]. Интериоризация позволяет обеспечивать взаимовлияние процессов перехода социальных ценностей в личностные, включающие объективное и субъективное начала.

Развивая концепцию С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьев утверждает, что понятие «ценность» состоит из двух аспектов – значение и личностный смысл [9, с. 27]. Сущность «ценности» как психологической категории, с представляемых позиций, – совокупность общественно-значимых свойств, функций предмета или идей, которые делают их ценностями в обществе, а личностный смысл ценностей задается самим человеком [9]. Таким образом, категории «ценности» и «смыслы» необходимо рассматривать во взаимосвязи и взаимозависимости. Мы полагаем,

что они представляют собой сложные комплексные системные образования, заданную целостность, исследование которой является фундаментальной проблемой прежде всего психологии личности.

Описанные выше феномены представляют собой основные составляющие ценностно-смысловой сферы человека, выступают как бы объединяющим фактором в противопоставлении субъекта и объекта. Именно смыслы содержат в своей структуре индивидуальное, личностное отношение человека к миру, определяют систему взаимосвязи культуры и индивидуальности. С позиций онтологии, смыслы выступают как «координаты многомерного мира человека его жизненного пространства», этой конституирующей характеристики личности. Понимание смыслов дает возможность личности присваивать объективно существующие ценности. При этом эмоциональное переживание событий и процессов является выражением личностного смысла. Согласно теории деятельности [9; 119], «личностный смысл» трактуется как динамичный, подверженный изменениям, предметный. Смыслы по своему содержанию целостны, системны, состоят из синтеза эмоций, интеллекта, комплекса индивидуальных поведенческих мотивов. Также мы можем утверждать, что смысл является единицей психического, эмоцией, своеобразной элементарной частицей личности. Смысл – это мерило субъективного отношения к сущности явления, а значение – частица объективного знания о действительности. Исходя из этого, смысл всегда субъективен, необъясним и непонимаем, а также иррационален и аффективен. Как утверждает А.Н. Леонтьев, смысл – это совокупность эмоции и мысли. «Смысл есть нечто опосредованное значением, познанием самого себя и своей жизни». «Эмоция – непосредственное отношение человека к тем или иным событиям и ситуациям» [9, с. 26-30]. Смысл выступает в качестве звена в механизме самоорганизации человека. Каждый индивид, в данном случае, понимается как открытая самоорганизующаяся система, смыслы же обеспечивают отбор материала из объективного мира того, что соответствует человеку в каждый момент времени. Именно смыслы упорядочивают объективный мир для человека, обеспечивая выбор и осознание тех элементов среды, которые отражают текущее состояние личности, как открытой системы, инструментом отражения в данном случае является эмоция. Содержание смысла связано с природой взаимосвязи человека и окружающего мира; проявление его мы видим в организации поведенческих мотивов, в направлениях и характере деятельности человека.

На основании анализа теории ценностно-смысловой сферы личности мы утверждаем, что цифровое общество задает значимые ориентиры для формирования ценностно-смысловой сферы подготовки будущего специалиста.

Информационную деятельность нельзя игнорировать, но ориентиры и качество этой деятельности определяет уровень цифровой культуры.

Таким образом, в системе образования важно учитывать изменение личностных смыслов и смысловых установок, диктуемое переменной видов и направлений деятельности, отражающих объективное отношение к миру и изменение социальной позиции субъекта, его места в системе общественных отношений, способствующее развитию ведущих мотивов личности и ее установок. В профессиональном педагогическом образовании необходимо учитывать условия, способствующие формированию ценностей и ценностных ориентаций становления личности, определяющих ее профессиональный и личностный рост.

Формируя профессиональную культуру будущего педагога, его собственную систему ценностных смыслов, необходимо выстраивать механизм взаимодействия общекультурных, профессиональных и личностных смыслов, системообразующим фактором в которой становится цифровая культура.

Цифровая культура создает информационную основу системы более высокого уровня. Деятельность в любой сфере человеческой жизни связана с информацией. Качество преобразования информации определяется качеством продуктов, производимых специалистом любого уровня. Процесс формирования цифровой культуры должен включать универсальные модели, расширяющие общий кругозор, вызывающее познавательный интерес и направленные на развитие ценностных ориентаций современного общества, что оказывает прямое влияние на экономическую, политическую и другие культуры, являющиеся компонентами культуры личности.

В условиях учебной деятельности, субъектом которой является педагог, общечеловеческие ценности становятся объектом осознания и присвоения личностью. Усвоение знаний происходит на уровне личностных смыслов, если знаемая норма входит в контекст деятельности личности и приобретает психологически двойственный смысл. Если известные нравственные нормы связывают в сознании субъекта значения с реальностью объективного мира, то личностный смысл – с реальностью жизни в этом мире. Личностный смысл определяет интенсивность познавательной деятельности. Исходя из этого, важно учитывать, что личностный смысл для будущих специалистов приобретают те знания, которые связывают цели их познавательной деятельности с мотивами и потребностями, ценностями и ценностными ориентациями. В личностных смыслах человека действительность открывается со стороны жизненного значения знаний, предметных и социальных норм. Смысл представляет собой индивидуализированное отражение действительности, выражающее отношение

человека к тем объектам, ради которых разворачивается его деятельность и общение.

Таким образом, нам представляется, что ведущим теоретическим детерминантом проектирования процесса формирования цифровой культуры будущего педагога должен стать ценностно-ориентированный аспект, объединяющий все ранее представленные выше (общекультурный, информационный, технологический и т.п.). Как было указано выше, цифровая культура – это способ противостояния информационным войнам, информационному манипулированию, информационным стрессам, защиты индивидуальности личности в условиях постоянного информационного воздействия.

Как и любой тип культуры, культура цифровая определяет образ жизни, мотивацию, особенности коммуникации, поведение человека. Можно рассмотреть цифровую культуру на нескольких уровнях понимания, и такой подход представляется нам правомерным и применяемым в ходе дальнейших рассуждений.

1. Материальный уровень цифровой культуры – объектом анализа на нем являются непосредственно цифровые устройства во всем существующем многообразии.

2. Функциональный уровень цифровой культуры, к которому относятся социальные институты, реализация коммуникаций, отношения, убеждения, систему ценностей внутри культурной социальной группы населения.

3. Символический уровень цифровой культуры. Символизация в культуре всегда связана со специфическим языком. В контексте цифровой культуры – это язык программирования.

4. Ментальный уровень цифровой культуры является отражением цифры в традиционной культуре личности, в системе сложившихся установок и ценностей, которые напрямую отражаются в привычках работы с информацией и цифровыми устройствами [1; 2].

5. Духовный уровень цифровой культуры. Здесь мы имеем дело с ценностной основой цифровизации, а точнее, с принципами формирования и поддержки «духовных ценностей» [4]. На этом уровне происходит влияние цифровой культуры на общий уровень развития духовной культуры общества.

Объектом нашего интереса является формирование нового типа компетенций всего педагогического сообщества, прежде всего педагогов и руководителей образования.

По вопросам формирования цифровых компетенций управленцев в настоящее время ведутся многофакторные исследования по всему миру. В РФ данным вопросом занимается АСИ. Позволю себе привести лишь фрагмент

одного из обзоров. Авторы выделяют 9 кластеров компетенций руководителя, которые, в свою очередь, включают ряд детализированных компетенций таких как (например, для 1 группы эмоциональный интеллект, эмпатия, клиентоориентированность, а также навыки компетенции – писать деловые письма, выступать публично и т.п.). Но прежде всего. Современный руководитель, это тот, кто выходит из сложившейся консервативной системы, допуская, что в его школе возможно творчество педагога, возможны экспериментальные технологии, позволяющие детям поколения Z и Альфа проявляться в многообразии и способностей.

Обозначим новые компетенции руководителей образования в условиях цифровизации:

1. Понимание цифровой культурной реальности, владение принципами ориентирования в ней.

2. Владение компетенциями по эффективной реализации цифровых технологий в профессиональной деятельности.

3. Умение осуществлять оптимизированный информационный поиск и анализ информационных источников

4. Организация системы плодотворных информационных контактов для решения профессиональных задач.

5. Реализация различных моделей поведения в цифровой среде в соответствии морально-этическими нормами.

Становление педагога новой формации основано на трансформации педагогического процесса в современной образовательной организации.

1. Формы организации образовательного процесса: краткие дистанционные курсы, позволяющие самостоятельно осваивать содержание предметов, в зависимости от индивидуальной траектории обучения. В данном случае мы реализуем принцип отсутствия ограничений места и времени освоения нового материала; микроуроки, позволяющие достичь концентрации внимания на одной теме и с достаточной быстротой перейти к контролю усвоения; «перевернутый класс», форма организации процесса, ориентированного на самостоятельную основу освоения содержания дисциплины с помощью созданных видео-лекций или существующих образовательных порталов.

2. Методы, активизирующие взаимодействие: геймификация (комплекс игровых методов) – метод, в котором выросло цифровое поколение, ориентирован на активизацию соревновательного духа, построение рейтинга, при воздействии на комплекс визуальных рецепторов; проектное таргетирование – метод, являющийся разновидностью индивидуализированного проектного обучения, в процессе реализации которого педагог ранжирует постановку

обучающей задачи в зависимости от индивидуальных образовательных потребностей обучающегося, с четким его направлением на достижение магистральной персонализированной задачи; «образовательное событие» – метод, позволяющий консолидировать комплекс мировоззренческих особенностей поколения Z: в нем активизируется способность к многозадачности, значимость проявления индивидуальности, клиповое мышление используется в положительном аспекте представления результатов.

Цифровые средства организации эффективного образовательного взаимодействия- группы в социальных сетях: видео материалы, созданные самостоятельно и существующие в открытом доступе в сети; мобильные электронные образовательные ресурсы, специализированного характера и т.д.

Попадание в цифровую среду неизбежная реальность для нашего времени. Это происходит задолго до осознания личностью своих профессиональных интересов и склонностей. Цифровизация и становление ценностно-смысловых ориентиров функционирования в цифровой среде должно стать актуальнейшей социальной проблемой текущего периода.

Обобщая эмпирический опыт использования технологий отметим, что современная многоаспектная образовательная парадигма влияет на изменения педагогических воздействий. Мы фиксируем следующие тенденции: внимание к индивидуализации в процессе формирования новых образовательных результатов; варьирование групповых, индивидуальных, парно-групповых форм работы; исследовательско-экспериментальное проектирование с использованием преимущественно цифровых средств обучения; коллаборация смешанных форм обучения внутри виртуальной и традиционной образовательной среды.

### **Библиографический список**

1. Абдеев, Р.Ф. Философия информационной цивилизации: [Электронный ресурс] / Р.Ф. Абдеев. – Режим доступа: URL:<http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000892>.
2. Ахаян, А.А. Виртуальная лекционная композиция: включение элементов виртуальной реальности в образовательный процесс [Текст] / А.А. Ахаян // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. – 2018. – № 4. – С. 2604.
3. Беккер, Дж. Образование по системе свободных искусств и наук: ответ на вызовы XXI века [Текст] / Дж. Беккер // Вопросы образования. – 2015. – № 4. – С. 33–59.
4. Галкин, Д.В. От кибернетических автоматов к искусственной жизни: теоретические и историко-культурные аспекты формирования цифровой культуры [Текст]: авторе. дис. ... д-ра философ. наук: 24.00.01 / Дмитрий Владимирович Галкин. – Томск: Томский гос. университет, 2013. – 51 с.

5. Гнатышина, Е.В. Педагогический инструментарий формирования цифровой культуры будущего педагога [Текст] / Е.В. Гнатышина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – № 3. – С. 46–54.

6. Гнатышина, Е.В. Цифровизация и формирование цифровой культуры: социальные и образовательные аспекты [Текст] / Е.В. Гнатышина, А.А. Саламатов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 8. – С. 19–24.

7. Колонтаевская, И.Ф. Цифровая культура инженера: проблемы и решения [Текст] / И.Ф. Колонтаевская, О.А. Исабекова // Наука 2014: проблемы и перспективы: материалы международной научно-практической конференции (Москва, 26 января 2015 г.). – М.: Грифон, 2015. – С.72–76.

8. Конюшенко, С.М. Формирование информационной культуры педагога в системе непрерывного профессионального образования [Текст]: дис. ... доктора пед. наук / С.М. Конюшенко. – Ярославль, 2005. – 385 с.

9. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М.: Академия, 2005. – с.

10. Прокудин, Д.Е. «Цифровая культура» vs «Аналоговая культура» [Текст] / Д.Е. Прокудин, Е.Г. Соколов // Вестник СПбГУ. – Сер. 17. – 2013. – Вып. 4. – С. 83–91.

11. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2000. – 720 с.

## Глава 4

### УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

**Н.С. Касаткина**

Современная социально-экономическая ситуация в стране требует перемен во всех сферах общественной жизни, в том числе и в образовании. Основные требования к системе образования сформулированы в Законе РФ «Об образовании» и конкретизированы в Национальной доктрине образования, где поставлена одна из главных задач, стоящая перед современными образовательными учреждениями – стимулирование и развитие инновационных процессов. Инновации должны затронуть не только образование, но и сферу управленческой деятельности. В документе, определяющем стратегическую политику в сфере образования, – национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» отмечается, что модернизация и инновационное развитие – это единственный путь, который позволит России стать конкурентоспособной и обеспечить достойную жизнь гражданам.

Все перечисленное выше определяет актуальность исследуемой проблемы управления процессом формирования инновационной компетентности педагогов.

Теория управления представлена в трудах отечественных и зарубежных ученых (В.Г. Афанасьева, Ю.И. Бобракова, Д.М. Гвишиани, М. Мескона и др.) [4]. В их работах выявлены основы социального управления, изучены функции, структура органов управления, а также пути совершенствования управленческой деятельности. Проблема управления инновационными процессами в образовательных учреждениях разных типов представлена в научной литературе (Ю.А. Конаржевский, В.С. Лазарев, М.М. Поташник, В.А. Сластенин, Т.И. Шамова и др.) [20; 21; 28; 33; 36; 42].

Результаты проведенного теоретического анализа свидетельствуют, что разработаны теоретико-методологические основы управления инновационной деятельностью. Следует отметить устойчивый интерес ученых к нововведению как значимому компоненту инновационной деятельности, преобразующему новшество из изменения потенциального в изменение действительное. Вместе с тем, отмечая высокую значимость проведенных исследований, следует признать, что в педагогической теории недостаточно изучены те аспекты управления инновационной деятельностью, которые определяют обоснованный выбор образовательным учреждением стратегии введения в образовательную практику комплексных (модульных) нововведений, обеспечивающих развитие



организации наряду с системными нововведениями (В.С. Лазарев, А.М. Моисеев, А.В. Хуторской и др.) [30; 40; 41].

Терминологическое поле рассматриваемой проблемы представлено основными понятиями: управление, инновация, инновационная деятельность, управление инновационной деятельностью, компетенция, компетентность.

Управление как научное знание возникло в ответ на появление новых производственных отношений, которые потребовали эффективного и оптимального функционирования общественных структур. Управленческая мысль XX века в своем развитии прошла три этапа от доктрины отношений с общественностью через учение о человеческих ресурсах к идее организационного гуманизма и привела к пониманию того, что управление – это сложное и многомерное явление, которое требует теоретического и практического осмысления.

В современной теории управления существуют разные подходы к трактовке понятия «управление».

1. Представители первой точки зрения считают, что управление – это целенаправленная деятельность (Ю.А. Конаржевский, В.Ю. Кричевский, В.С. Лазарев, М.М. Поташник и др.), определяя, управление как тип управленческой деятельности, характеризуемый совокупностью особых организационных форм и технологий, основанных на принципах глобальной коммуникации и приводящих к успеху и достижению целей организации и общества в целом [20; 21; 28; 33]. Определение управления как деятельности ориентирует на получение предметного результата, а не на изменение в ходе этой деятельности субъектного опыта участников образовательного процесса.

2. Исследователи, представляющие вторую точку зрения (В.Г. Афанасьев, Л.Б. Ительсон, А.А. Орлов и др.), характеризуют управление как целенаправленное, организованное воздействие как на систему в целом, так и на отдельные ее компоненты [4]. Для сторонников этой позиции, управление – это целенаправленное воздействие субъекта на объект или субъекта на субъект с изменением последнего в результате воздействия. При данной трактовке не учитывается субъект-субъектная природа управления, так как активен только управляющий, а управляемый выполняет роль только пассивного исполнителя.

3. Представители третьей точки зрения (А.Т. Абрамов, В.Г. Афанасьев, Т.М. Давыденко, Т.И. Шамова и др.) определяют управление как взаимодействие [1; 4; 42]. В данном случае «дается указание на субъект-субъектные отношения, в которых наблюдается сотрудничество, организация совместной деятельности всех субъектов» [12]. Такое понимание процесса управления предполагает взаимное изменение как управляющих, так и управляемых.

В нашем исследовании, придерживаясь позиции представителей третьей группы исследователей, под управлением будем понимать процесс активного полисубъектного взаимодействия, направленный на создание условий для саморазвития личности, обеспечивающий целесообразное развитие всех участников педагогического процесса и педагогической системы в целом.

Рассмотрим трактовку понятия «инновация» в современной науке.

Термин «инновация» происходит от латинского «novatio», что означает «обновление» (или «изменение») и приставке «in», которая переводится с латинского как «в направление», если переводить дословно «Innovatio» – «в направлении изменений» [32]. Само понятие «инновация» впервые появилось в научных исследованиях XIX в. Новую жизнь понятие «инновация» получило в начале XX в. в научных работах австрийского экономиста Й. Шумпетера в результате анализа «новационных комбинаций», изменений в развитии экономических систем [9].

В настоящее время существует большой разброс в трактовке понятий «новшество», «новация», «нововведение» и «инновация». Часто данные понятия заменяются русскими словами «новое» или «новинка».

Анализ психолого-педагогической, методической и специальной литературы показал, что до настоящего момента у исследователей нет единой точки зрения на понятие «инновация». Анализ и обобщение различных определений данного понятия позволил сделать следующие выводы:

1. Бесконечное число конкретных ситуаций по переходу объектов, систем, предприятий, общества в целом из одного состояния в другое, более совершенное и предполагающее нововведения, допускает возможность бесконечного числа формулировок и определений [39].

2. Переход в более совершенное состояние предполагает внедрение и реализацию новшеств – новых средств, способов, продуктов, методов, технологий, которые необходимо придумать, разработать, изобрести.

3. Инновация как реализованная совокупность новых знаний должна иметь практическое применение и давать эффект в соответствующих областях.

4. В зависимости от объекта и предмета исследования инновации рассматриваются как результат (И.Т. Балабанов, Г.Я. Гольдштейн, С.Д. Ильенкова, Л.В. Канторович, В.Г. Медынский и др.), как изменение (Ф. Валента, Л. Волдачек, Дж. Шумпетер и др.) и как процесс (Т. Брайан, С.В. Валдайцев, В. Раппопорт, К. Пасс, Б. Лоус и др.) [5].

В настоящее время существует международный стандарт понятия «инновации» как вполне определенной управленческой категории. Именно оно взято за основу и при выработке нормативно-правовой базы по инновациям в

России, при разработке концепций, программ, других стратегических документов по инновационной деятельности [39].

Согласно международному стандарту инновация (нововведение) – это конечный результат творческой деятельности, получивший воплощение в виде нового или усовершенствованного технологического процесса, используемого в практической деятельности [39].

Таким образом, анализ понятия «инновация» показал, что несмотря на различные точки зрения, можно выделить и нечто общее: инновация понимается как внедрение чего-либо нового полезного, результативного.

Педагогические инновации относятся к социальным видам инноваций. Опыт теоретического осмысления инноваций в педагогике связан с такими учеными, как В.С. Лазарев, М.М. Поташник, П.И. Третьяков и др., которые считают, что отличительной чертой педагогики является неременная связь инноваций с развитием образовательного учреждения [28; 33; 37; 38].

С точки зрения И.О. Котляровой морфологически инновация характеризуется следующими элементами: новация, инновационная деятельность, инновационный процесс [22].

Инновация – закономерно возникающее или проектируемое явление в сфере образования, характеризующееся созиданием, освоением, апробацией, внедрением образовательной новации, способствующей повышению качества образования в широком смысле (благоприятным для образующегося человека изменениям в его интеллектуальной, эмоциональной, духовной или физической сферах); проявляющееся в появлении принципиальных (расцениваемых как прогрессивные) изменений в содержании образования, в протекании образовательных процессов, в образовательных отношениях, в образовательных средствах и в образовательном пространстве [5].

Образовательная новация – это созидание, освоение, апробация, распространение некоего новшества, имеющего прогрессивный характер, способствующего повышению эффективности присвоения образованности учащимися при условии сохранения их здоровья. Образовательные новшества могут возникать в содержательной, технологической, социально-психологической и других сферах, так или иначе связанных с присвоением учащимися образованности [17].

Субъектами инновации являются педагогические работники, администрация образовательного учреждения, учащиеся, управленцы. В связи с чем, видами образовательной инновации (по субъектному составу) являются: педагогические новации, управленческие новации, новации для обучающихся [17].

Инновационная педагогическая деятельность с точки зрения И.О. Котляровой имеет следующие отличительные признаки: сознательность

субъектов инновационной деятельности; активность инновационной деятельности; преобразующее действие инновационной деятельности; важным признаком инновационной деятельности является то, что она служит источником познания мира и себя [22]. Предметом инновационной деятельности всегда служит какое-либо новшество, которое выступает как объект познания или созидания.

Инновационный процесс представляет собой практическую реализацию инновации. В ходе инновационных процессов осуществляется инновационная деятельность субъектов инновации [34]. Практическая реализация при помощи средств и субъектами инновации (инновационный процесс) имеет традиционные для всякого процесса этапы: проектирование и внедрение. Первый соответствует результативно предвосхищающей стадии инновационного процесса. Второй – результативно созидающей. В свою очередь, они также распадаются на ряд составляющих, среди которых созидание, апробация, освоение, коррекция, внедрение. Инновационная деятельность осуществляется двумя группами субъектов образования: обучающимися и работниками образования. Готовность работников образования к инновационной деятельности в качестве составной части профессионально-педагогической квалификации включает в себя составляющие: компетентность, нравственность, инициативность, профессиональное мастерство.

Анализ нормативных документов показал, что необходимо подготовить педагогов, которые способны грамотно осуществлять инновационную деятельность, то есть, любой педагог должен быть компетентен в области инновационной деятельности.

В нашем исследовании, мы разделяем позицию, Б.И. Канаева, компетенция в его понимании – это «идеализированное и нормированное представление о требованиях к тому или иному виду человеческой деятельности, с которыми должны сопоставляться фактические показатели образующейся личности, осваивающей данный опыт» [3]. Разводя два понятия, можно считать, что компетенция – это, условно говоря, то, к чему следует стремиться в том или ином виде деятельности, а компетентность – то, что достигнуто в этом направлении. И если компетентность является качественной характеристикой формирующейся личности (некий результат образовательных достижений человека), то компетенция – круг вопросов, отражающих сущностные позиции требуемого качества, нормативное содержание признаков какого-либо опыта человеческой деятельности в его целостном представлении. То есть, специалист компетентен, значит готов к выполнению той или иной деятельности. Каждая компетентность складывается из ряда компетенций, которые должны быть сформированы у специалиста.

Анализ нормативно-правовых документов, регулирующих деятельность системы образования, позволил нам сделать вывод, что современный педагог должен быть готов к инновационной деятельности в образовательной организации, говоря другими словами, должен обладать инновационной компетентностью. Не одна деятельность не будет эффективной, если педагог сам не осознает необходимости повышения собственной профессиональной компетентности. Подготовить детей к переменам может только тот педагог, который сам готов к переменам, лично развивается в профессии, обладает высоким уровнем знаний и навыков, рефлексией, развитыми умениями проектировать деятельность, то есть профессионально грамотный, компетентный педагог.

О.М. Краснорядцева говорит о готовности педагога к инновационной деятельности как о готовности действовать в условиях непредсказуемых результатов и при этом – готовности отвечать за результаты этой деятельности. Такой педагог готов к переменам, открыт к изменениям, легко перестраивается [24]. Анализ психолого-педагогической литературы, опыт педагогической и управленческой деятельности позволил нам сформулировать понятие «инновационная компетентность педагога».

В нашем исследовании под *инновационной компетентностью педагога* будем понимать – готовность и способность осуществлять инновационную деятельность в постоянно обновляющейся профессиональной среде, отражающая личностную, теоретическую и практическую готовность к внедрению новшеств, то есть в умении проектировать и внедрять новый продукт, вводить новые технологии и методы в процесс обучения и воспитания.

*Формирование инновационной компетентности педагога* – это непрерывный процесс количественных и качественных изменений всех компонентов (мотивационного, когнитивного, деятельностного, личностного и рефлексивного), имеющий естественно-искусственную природу, осуществляющийся под влиянием внешних условий, профессиональной деятельности и собственных усилий личности.

Определяющим для нашего исследования является позиция И.В. Блауберга и Э.Г. Юдина о том, что методологический подход – это принцип, детерминирующий общую стратегию исследования [7; 44]. Методологический подход реализуется через метод или комплекс методов, под которыми мы понимаем приемы и операции, направленные на изучение педагогических явлений и решение проблем учебно-воспитательного характера. При выборе методологических подходов мы разделяем точку зрения Н.М. Яковлевой о том, что в силу многоаспектного характера педагогического объекта необходимо применение комплекса теоретико-методологических подходов, который позволяет получить разноплановую характеристику искомого явления [45].

В нашем исследовании мы придерживаемся точки зрения ряда ученых, которые рассматривают научные проблемы на трех методологических уровнях: общенаучном, теоретико-методологическом и практико-ориентированном [45].

Применительно к нашему исследованию на общенаучном уровне мы выделяем системный подход, на теоретико-методологическом – личностно-деятельностный, а практико-ориентированный уровень находит отражение в реализации компетентностного подходов.

Дадим краткую характеристику каждому из выделенных подходов.

*Системный подход.* Основы системного подхода находят должное отражение в работах В.Г. Афанасьева, И.В. Блауберга, Э.Г. Юдина и других исследователей [4, 7, 44]. В философском плане системный подход направлен на становление системного взгляда на мир, который заключается в переходе от отдельного к общему, от однозначности к многозначности, от абстрактного к конкретному и т.д. Его педагогическая интерпретация заключена в трудах В.П. Беспалько, Ю.А. Конаржевского, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина и других ученых [20; 21; 36].

Базовое понятие системного подхода – это понятие системы, минимальным компонентом которой является элемент [13]. При системном подходе познание целого представляет собой процесс движения мысли от состава системы к структуре, а затем к функциям. При этом исследование системы неотделимо от анализа среды, в которой она функционирует.

Таким образом, сущность системного подхода состоит в рассмотрении объекта: а) как совокупности составляющих его элементов; б) во взаимосвязи, взаимодействии и выявлении интегративных системных свойств и качественных характеристик, которые отсутствуют у составляющих систему компонентов; в) через модели, имитирующие процесс как целостность, а также формулирование закономерностей и принципов эффективной организации компонентов, причастных к решению поставленных задач.

Системный подход в контексте педагогического знания позволяет идентифицировать понятие педагогической системы, которая рассматривается не только как образовательное учреждение, система образования в целом, но и дидактический метод, технология и т.п. Применение системного подхода позволяет рассматривать управление как внутренний системообразующий фактор, посредством которого реализуется цель, стоящая перед педагогической системой и определяющая ее функционирование и развитие [47].

Принципами системного подхода при изучении проблем управления является следующее: понимание процесса принятия решения как выявления и формулирования конкретных целей; определение взаимосвязей каждого решения, его последствий; построение возможных альтернативных путей

достижения целей; выявление разнокачественных связей и взаимодействий элементов изучаемого объекта [32].

Изучение процесса управления с позиции системного подхода предполагает рассмотрение его как системы, которая имеет все необходимые признаки: цель, содержание, организационные формы и методы, а также условия. Значение системного подхода в нашей работе состоит в том, что он позволяет: рассмотреть управление процессом формирования инновационной компетентности педагога как сложноорганизованный объект, как целостную систему; выделить системообразующий фактор управления процессом формирования инновационной компетентности педагога, а именно – цель; сконструировать модель управления процессом формирования инновационной компетентности педагога, выявить составляющие ее компоненты, их место и значение, раскрыть диалектику их взаимосвязи.

Таким образом, системный подход предусматривает исследование процесса управления процессом формирования инновационной компетентности педагога как динамичной системы.

*Личностно-деятельностный подход* имеет общетеоретический статус и позволяет изучить и описать особенности функционирования субъектов педагогического процесса, раскрыть характеристики и этапы их взаимодействия. В работах Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.П. Давыдова, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Н.Ф. Талызиной и др. разработаны научные основы деятельностного подхода. [10; 11; 29]. В философской интерпретации понятие деятельности представляет собой специфический способ отношения человека к миру, иными словами, процесс, в ходе которого человек преобразует окружающий мир и самого себя, что делает его субъектом деятельности, а осваиваемые им явления – объектом деятельности. Таким образом, деятельность – это единство опредмечивания и распредмечивания [2]. Выделяют следующие характеристики деятельности: целенаправленность, осознанность, наличие структуры и результата. Деятельность может быть рациональной и нерациональной, представляет собой систему субъект-субъектных и субъект-объектных отношений, имеет кольцевую структуру; выступает как открытая универсальная система, способная к развитию и являет собой результат социокультурных практик [6].

Структура деятельности – это совокупность и взаимосвязь действий, которые осуществляются с момента выработки цели и до ее достижения. Минимальная единица деятельности – это действие, а совокупность всех обстоятельств, обеспечивающих выбор этого действия и корректную его реализацию – это ориентировочная основа [29].

В работах Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева за

деятельностью закрепляется статус объяснительного принципа, связанного с воспитанием и обучением детей [10; 11; 29]. В структуре деятельности, данной в объективных обстоятельствах, выделяют мотив, действие, операцию, цель, которые, по мнению А.Н. Леонтьева, не изобретаются и не становятся субъектом произвольно [29].

Н.Ф. Талызина, описывая структуру действия, подчеркивает ее идентичность структуре деятельности: цель, мотив, объект, набор операций, образец по которой она совершается. По ее мнению, эти элементы выполняют ориентировочную, исполнительскую, контрольно-корректировочную функции [2].

Личностно-деятельностный подход выводит нас на понятие педагогической деятельности как профессиональной деятельности, осуществляемой в условиях педагогического процесса и направленной на обеспечение его эффективности. Данный вид деятельности состоит из мотивационно-смыслового, деятельностного и оценочного компонентов.

Принимая во внимание мнение ряда исследователей о кольцевой структуре деятельности, можно представить структуру управленческой деятельности как совокупность управленческого органа (ориентировочную основу), исполнительного и контрольно-ориентирующего органов [1; 2; 7; 11; 31; 44].

Рассматривая действие по принятию решения как центральное, мы полагаем, что структура деятельности по управлению инновационной деятельностью в дошкольной образовательной организации должна иметь следующий состав: определение цели и задач; планирование, исполнение; оценка и коррекция результатов. Такой компонентный состав соответствует всем существенным признакам управленческой деятельности.

Личностно-деятельностный подход в плане нашего исследования заключается в том, что он: выступает фактором развития личности педагога благодаря изменению взглядов на свою роль в педагогическом процессе и управление им; выстраивает образовательный и воспитательный процесс как смену видов деятельности и придает управлению им координирующий и мотивационный характер; позволяет перейти от ориентации на воспроизведение знания к его применению; организует педагогический процесс в соответствии с компонентной структурой деятельности человека; обеспечивает развитие творческих способностей личности, самостоятельность мышления, формирование определенных личностных качеств; позволяет обучать деятельности – это значит делать этот процесс мотивированным, учить самостоятельно ставить перед собой цель и находить пути, средства, ее достижения (т.е. оптимально организовывать свою деятельность), помогать сформировать у себя рефлексивные умения.



*Компетентностный подход.* В последние годы среди теоретико-методологических подходов в педагогике все чаще называют компетентностный подход. Так, Э.Ф. Зеер и И.А. Зимняя считают, что родоначальниками компетентностного подхода в отечественной педагогике были В.В. Давыдов, В.В. Краевский, Г.П. Щедровицкий и их последователи [13; 14; 11; 23; 43]. Они в своих трудах стремились реализовать идею построения содержания образования на основе реконструирования модели деятельности.

Компетентностный подход определяется как: вид содержания образования, который не сводится к компоненту, основанному на знаниях, но предполагает целостный опыт в решении жизненных проблем, выполнении ключевых (то есть связанных со многими социальными областями) функций, социальных ролей, компетенций; подход, который фиксирует внимание прежде всего на результате образования, и результатом является не количество усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях; постепенная переориентация образовательной парадигмы с передачи знаний, формирование навыков на создание условий для овладения набором компетенций, которые означают потенциал, способность выпускника к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационного и коммуникационно насыщенного пространства; приоритетная ориентация на векторы образования: способность к обучению, самоопределение, самореализация, социализация и развитие личности.

В нашем исследовании цель применения компетентностного подхода состоит в обеспечении качества управления процессом формирования инновационной компетентности педагога. Компетентностный подход даст возможность разработать инновационную компетентность педагогов. Инновационная компетентность предполагает владение специалистом исследовательской, стратегической, креативной, системообразующей, коммуникативной компетенциями. Все представленные компетенции являются структурными компонентами инновационной компетентности, но с различным содержательным наполнением.

Именно данный подход наиболее глубоко отражает основные аспекты управления процессом формирования инновационной компетентности педагога, так как: является обобщенным условием способности человека эффективно действовать за пределами стандартных профессиональных ситуаций; характеризуется возможностью переноса способности в условия, отличные от тех, в которых компетентность изначально возникла; предполагает готовность к совместной деятельности в условиях внутригрупповой и межгрупповой конкуренции; формирует способность принимать решения под внешним

давлением в условиях ограниченного времени; формирует способность принимать на себя ответственность за результаты проведения своих решений в жизнь и др.

Мы полагаем, что при изучении проблемы управления процессом формирования инновационной компетентности педагога, необходимо разработать модель для того, чтобы отобразить и воспроизвести структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами управления [18]. Поэтому, на основе системного, личностно-деятельностного и компетентностного подходов, нами была разработана модель управления процессом формирования инновационной компетентности педагога.

Под *моделью управления процессом формирования инновационной компетентности педагога* будем понимать целостную совокупность взаимосвязанных компонентов, объединенных общей целью функционирования, тесно связанную со средой, благодаря чему возможно управлять ею. Модель включает в себя целевой, содержательный, процессуальный, функциональный и результативный блоки.

В связи с тем, что предметом нашего исследования является управление процессом формирования инновационной компетентности педагога, мы переходим к изучению его структуры и функций, поэтому опираемся на структурно-функциональную модель, исходя из того, что эта модель раскрывает «принцип изучения социальных явлений и процессов как системы, в которой каждый элемент структуры имеет определенное назначение (функцию)».

Раскроем понятия, относящиеся к структурно-функциональной модели управления процессом формирования инновационной компетентности педагога. Под структурой понимается внутренний способ организации целостной системы, взаимосвязь между ее элементами. Поскольку процесс управления протекает в динамике и состоит из определенных временных периодов, составляющих цикл управления, то, опираясь на определение Ю.А. Конаржевского под циклом управления будем понимать повторяющийся процесс осуществления целостной системы целенаправленных, взаимодействующих управленческих функций, выполненных одновременно или в некоторой логической последовательности [20; 21]. Анализ научной литературы по проблемам управления в образовании позволил сделать вывод, что наибольший интерес для нашего исследования представляет система функций управления, предложенная П.И. Третьяковым [37; 38]. К числу функций управления автором отнесены такие функции как: информационно-аналитическая, мотивационно-целевая, планово-прогностическая, контрольно-диагностическая и регулятивно-коррекционная. Данные функции были взяты за основу построения управленческого цикла в рассматриваемой нами модели. Разработанная модель опирается на структуру, характерную для педагогических

систем, компонентами которой являются: цель, субъекты управления, функции управления, поэтапное содержание деятельности, результат.

Целевой блок модели представлен целью и задачами. Основная *цель* – формирование инновационной компетентности педагогов.

Содержательный блок модели представлен компонентами формирования инновационной компетентности педагогов: мотивационным, когнитивным, деятельностным, личностным и рефлексивным. Мотивационный компонент – устойчивость интереса к инновациям; наличие мотива для самообразования, стремление к профессиональному росту. Когнитивный компонент представлен знаниями в области педагогических инноваций, инновационных процессов в образовании. Деятельностный компонент – способность участвовать в решении проблем инновационного развития; умение проектировать инновационные процессы; умение формировать образовательную среду для внедрения инноваций. Личностный компонент – активность и педагогическая инициативность, способность ориентироваться и адаптироваться в инновационном преобразующемся образовательном пространстве, лидерские качества. Рефлексивный компонент – это обладание рефлексивными умениями и навыками, которые позволяют анализировать влияние инноваций на образовательный и воспитательный процессы. Процессуальный блок модели представлен этапами формирования инновационной компетентности педагогов, различия между которыми заключаются в достижении различных задач. Нами предлагается следующая последовательность деятельности по управлению формированием инновационной компетентности педагогов: первый этап – информационно-познавательный; второй этап – мотивационно-смысловой; третий этап – профессионально-практический; четвертый этап – профессионально-инновационный.

На *первом этапе* происходит освоение основ методологии научного знания, педагогического исследования, введение в инновационную педагогику. Педагоги знакомятся с социальными и научными предпосылками возникновения инноваций, основными понятиями инновационной педагогики, творчески интерпретируют подходы к организации инновационной деятельности, изучают основные источники возникновения инноваций, знакомятся с различными типами инновационных учреждений дошкольного образования и т.д. Таким образом, данный этап направлен на усвоение педагогами системы знаний, необходимых для осуществления инновационной деятельности.

На *втором этапе* происходит развитие творческой индивидуальности, формирование способности выявлять, формулировать, анализировать и решать творческие педагогические задачи, а также развитие общей технологии творческого поиска: самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний и

умений в новую ситуацию, видение проблемы в знакомой ситуации, новой функции объекта, определение структуры объекта, видение альтернативы решения проблемы, комбинирование ранее усвоенных способов деятельности в новой применительно к возникшей проблеме ситуации, развитие критичности мышления. Таким образом, данный этап направлен на углубление теоретических представлений в области инновационной деятельности и отработку умений, обеспечивающих ее реализацию.

На *третьем этапе* педагоги осваивают технологии инновационной деятельности, знакомятся с методикой составления авторской программы, этапами экспериментальной работы, участвуют в составе творческих групп в разработке авторской программы, анализируют и прогнозируют дальнейшее развитие новшества, а также трудности его внедрения в педагогический процесс. Таким образом, данный этап направлен на приобретение педагогами опыта инновационной деятельности, в рамках которого происходит развитие их профессиональных качеств, а также дальнейшее совершенствование профессиональных знаний и умений.

На *четвертом этапе* практическая работа по внедрению новшества в педагогический процесс, осуществление коррекции, отслеживание результатов, самоанализ профессиональной деятельности. На этом этапе окончательно формируется инновационная компетентность педагога как способность осуществлять инновационную деятельность в постоянно обновляющейся профессиональной среде.

Следует отметить, что каждый из этапов характеризуется содержательно-структурной автономностью и выполняет только ему присущие задачи, а достижение основной цели – формирование инновационной компетентности педагогов возможно только при условии интеграции всех этапов.

Функциональный блок модели представлен совокупностью функций: информационно-аналитической, мотивационно-целевой, планово-прогностической, организационно-исполнительской, контрольно-диагностической, регулятивно-коррекционной.

Информационно-аналитическая функция – сбор и накопление информации по разработке инновационных проектов в психолого-педагогической науке, методической литературе и практике; сбор и накопление информации о научно-методической работе педагогов по разработке инновационных проектов, их профессиональных качествах.

Мотивационно-целевая – определение цели и задач управления научно-методической работой педагогов по разработке инновационных проектов; создание интереса к разработке инновационных проектов.

Планово-прогностическая – планирование содержания и организации управления научно-методической работой педагогов посредством разработки инновационных проектов; планирование конкретных актуальных форм работы и мероприятий для достижения поставленных целей управления; прогнозирование результатов управления научно-методической работой педагогов посредством разработки инновационных проектов.

Организационно-исполнительская – организация и проведение конкретных методических мероприятий по развитию умений педагогов разрабатывать инновационные проекты; организация самообразовательной деятельности педагогов.

Контрольно-диагностическая – осуществление аналитической деятельности, контроля по развитию умений педагогов разрабатывать инновационные проекты; осуществление контроля за разработкой, организацией и реализацией инновационных проектов.

Регулятивно-коррекционная – обеспечение своевременной помощи педагогам по ходу разработки инновационных проектов.

Результативный блок модели управления процессом формирования инновационной компетентности педагога предполагает наличие конечного результата. Конечным результатом будет сформированная у педагогов инновационная компетентность, поэтому результативный блок включает в себя компоненты, критерии и уровни сформированности инновационной компетентности педагогов.

Становление инновационной компетентности педагога – это непрерывный процесс совершенствования личностной, теоретической и практической готовности педагога к целенаправленному введению новшеств в педагогическую систему, имеющий естественно-искусственную природу и осуществляющийся под влиянием внешних условий, профессиональной деятельности и собственных усилий личности [6].

Нами были выделены следующие *компоненты* инновационной компетентности педагога: мотивационный, когнитивный, деятельностный, личностный, рефлексивный. Далее необходимо определить критерии и уровни сформированности инновационной компетентности педагога. Используемая нами критериально-уровневая система оценки инновационной компетентности педагога построена на основе результатов теоретико-экспериментальной работы и мнения экспертов.

«Критерий (от греч. criterion – средство для суждения) – признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо» [31, с. 450]. Критерий представляет собой некий эталон, показатель

по которому можно судить о подготовленности к выполнению определенного направления профессионально-педагогической деятельности.

Критерий выражает наиболее общий сущностный признак, по которому происходит оценка явления, и включает совокупность основных показателей, раскрывающих определенный уровень какого-либо явления, показатели выражают степень проявления и качественную сформированность критерия. Изучение и анализ проблемы определения критериев, показателей и уровней оценки педагогических явлений позволили сделать вывод о существовании различных подходов к их пониманию. Но, несмотря на различные точки зрения, в большинстве исследований указывается, что критерии и их показатели в той или иной мере отражают структурные компоненты сформированности компетенции.

Как показывает анализ литературы, проведенный нами, выбор критериев в педагогическом исследовании является самым трудным и в то же время основополагающим при проведении диагностирующих процедур. В педагогической теории и на практике не существует жестких критериев оценки уровня сформированности инновационной компетентности педагога, они во многом носят субъективный характер.

Для определения критериев и уровней сформированности инновационной компетентности педагога, нами проведен анализ соответствующих теоретических изысканий, а также использованы экспериментальные данные исследований в области формирования профессиональных компетенций педагогов.

Для подтверждения обоснованности предложенных критериев оценки уровня сформированности инновационной компетентности педагога, мы прибегли к методу экспертных оценок (метод Делфи) [35]. Для осуществления метода экспертных оценок в соответствии с программой организации экспериментальной работы мы сформировали экспертную группу. Пяти экспертам было предложено оценить баллами от 1 до 5 (1 – высший балл) значимость наиболее распространенных в психолого-педагогической литературе критериев оценки профессиональной компетентности педагогов. Оценочный лист и матрица рангов включали 6 факторов, каждый из которых соответствовал какому-либо критерию.

Таким образом, критериями сформированности инновационной компетентности педагогов, являются: наличие смыслообразующих мотивов в овладении инновационными педагогическими технологиями; знания в области педагогической инноватики, инновационных процессов в образовании; умения применять на практике инновационные педагогические технологии; активность, открытость к инновациям, умение анализа собственной деятельности, способность к самосовершенствованию.

Для подтверждения правильности полученных выводов вычислялся коэффициент конкордации  $W$  – общий коэффициент ранговой корреляции для

группы экспертов, который показывает степень согласованности их мнений. Принято считать, что при  $W < 0,3$  имеет место слабая согласованность мнений экспертов, при  $W = 0,3-0,7$  – средняя, а при  $W > 0,7$  – сильная согласованность. В нашем случае коэффициент конкордации ( $W = 0,72$ ). Близость значений к единице говорит о высокой согласованности мнений экспертов.

Таким образом, мнения экспертов подтвердили научную обоснованность выбора критериев оценки уровня сформированности инновационной компетентности педагогов.

Компоненты инновационной компетентности педагога, а также критерии ее сформированности представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Компоненты и критерии сформированности инновационной компетентности педагога

№ п/п	Компоненты инновационной компетентности педагога	Критерии сформированности инновационной компетентности педагога
1.	Мотивационный	Потребность в интеллектуальном саморазвитии и самореализации, личностном и профессиональном росте в целях достижения успеха; потребность в творческом преобразовании учебно-воспитательного процесса и в систематическом повышении его эффективности в условиях сотрудничества с творчески работающими педагогами; интерес к поиску новых способов и средств развития личности воспитанника, а также повышения его интереса к учебной деятельности; интерес к созданию и использованию авторских образовательных новшеств
2.	Когнитивный	Наличие совокупности знаний о сущности инновационной педагогической деятельности; обладание психолого-педагогическими знаниями, необходимыми для креативно-инновационной деятельности; знание методологии педагогического исследования; способность к структурно-системному видению изучаемых объектов (установление связей объектов и их причин, связанных с ними проблем, владение общим подходом к выяснению сути любых объектов и явлений); установление сходства и различия между своими идеями и замыслами и нововведениями учителей-практиков, способность определять целесообразность их доработки
3.	Деятельностный	Умение разрабатывать логику процесса создания авторских образовательных новшеств; умение самостоятельно проектировать новые технологии, модели обучения и системы воспитательной деятельности и другие образовательные новшества;

		умение самостоятельно разрабатывать исследовательский инструментарий (анкеты, тесты, планы бесед и наблюдений, вопросы для интервью); умение поэтапно планировать и осуществлять педагогический эксперимент, направленный на определение эффективности нововведения; умение обобщать и интерпретировать полученные в ходе педагогического эксперимента данные
4.	Личностный	Сформированная внутренняя установка на инновационную деятельность; способность к результативному высокоинтеллектуальному труду; поисковая активность и педагогическая инициативность; способность ориентироваться и адаптироваться в инновационном преобразующемся образовательном пространстве; лидерские качества
5.	Рефлексивный	Умение анализировать учебно-воспитательный процесс и его результаты; умение определять эффективность авторского образовательного продукта; способность к субъективной оценке результатов своей деятельности; осознание своих конкурентных преимуществ и стремление к их наращиванию; умение оценивать соответствие используемых учителем педагогических технологий современным требованиям

Механизмом перевода качественных показателей в количественные в нашем исследовании явились уровни сформированности инновационной компетентности педагогов.

В основе определения уровня указанной компетентности, лежит теория уровневого подхода. Согласно этой теории, под уровнем развития понимается отношение высших и низших ступеней развития структурных компонентов каких-либо объектов или процессов. Причем совершенствование, то есть прогрессивное изменение уровней развития целого, представляет собой последовательное развитие отдельных его компонентов, закономерный порядок изменения его состояний.

Чтобы оценить уровень сформированности инновационной компетентности педагогов, нами были рассмотрены уровни развития различных компонентов педагогической деятельности, которые изучались О.А. Абдуллиной, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластениным [36] и другими исследователями.

Учитывая общие положения педагогической теории, опираясь на теорию уровневого подхода, собственный опыт работы, а также специфику исследуемой компетентности, мы выделили три уровня сформированности инновационной компетентности педагогов: репродуктивный, продуктивный, креативный.



Выделение этих уровней является относительным, поскольку они находятся во взаимном влиянии, более низкий уровень обуславливает развитие последующего, в результате чего педагог может находиться на промежуточной стадии развития того или иного уровня. Продвижение от более низкого уровня к более высокому уровню сформированности инновационной компетентности позволяет говорить об эффективности процесса управления формированием инновационной компетентности.

Дадим характеристику каждому уровню сформированности инновационной компетентности педагогов.

*Репродуктивный уровень* сформированности инновационной компетентности – отсутствует мотивация к овладению инновационной деятельностью. Проявляют незначительный интерес или его отсутствие к инновационной деятельности. Отсутствует система знаний об инновационных технологиях в образовании и собственном инновационном потенциале. В инновационной деятельности участвуют стихийно, случайно, индивидуального стиля педагогической деятельности отсутствует.

Психолого-педагогические и методические знания и навыки поверхностны и отрывочны, плохо ориентируются в понимании важных педагогических концепций, знают только о существовании инновационных образовательных моделей, программ, технологий. Также педагоги этой группы характеризуются наличием низкого уровня восприимчивости к инновациям; желание участвовать в создании, внедрении и распространении педагогических инноваций. Педагогические умения педагога мотивировать обучающегося с учетом его индивидуальных особенностей развиты слабо. Они не вовлекают обучающихся в разнообразные виды деятельности, испытывают трудности в процессе оценки достижений воспитанников.

*Продуктивный уровень* сформированности инновационной компетентности. Мотивация к овладению инновационной деятельностью выражено слабо. Педагоги мотивированы к применению полученных знаний, имеют устойчивый интерес к инновационной деятельности и считают ее необходимым условием успешного профессионального становления. Обладают сформированной системой знаний об инновационных технологиях, психолого-педагогические и методические знания и умения расширяются, осмысливаются, частично систематизируются. Педагоги почти не испытывают затруднений в переносе знаний на конкретные ситуации. Педагогические умения сформированы на репродуктивном уровне. Эмоционально реагируют на удачи и неудачи обучающихся, соблюдают педагогический такт. Владеют знаниями о собственном инновационном потенциале, системной реализацией инновационной деятельности, индивидуальным стилем инновационной деятельности. Признают ученика субъектом воспитательной

деятельности, но в практике работы не всегда это реализуют. Показывают хорошие педагогические умения и личностные качества, не испытывают трудности в процессе оценки достижений воспитанников.

*Креативный уровень* сформированности инновационной компетентности. Педагоги обладают ярко выраженным стремлением к овладению инновационной деятельностью. Мотивированы к применению полученных знаний в своей профессиональной деятельности, отличаются свободным владением и творческим использованием знаний об инновационных технологиях, наличием творческой активности. Знают и умеют применять на практике современные инновационные технологии, умеют планировать и анализировать, владеют полным пониманием проблем и направлений развития в соответствии с ФГОС, творчески владеют педагогическими знаниями, которые могут быть реализованы в условиях инновационной деятельности. Педагоги обладают сложившимися педагогическими умениями; способствуют формированию у обучающихся целостной картины мира средствами природы, искусства, науки и т.д. С учетом индивидуальности обучающихся создают ситуацию успеха для каждого воспитанника, показывают отличные педагогические умения и личностные качества.

Таким образом, на основе системного, личностно-деятельностного и компетентностного подходов, нами была разработана модель управления процессом формирования инновационной компетентности педагога. Характерными признаками представленной концептуальной модели являются: системность (взаимосвязь между компонентами); гибкость (адаптация к особенностям взаимодействия между субъектами управления), динамичность (возможность качественных изменений компонентов модели, их взаимосвязей). Разработанная модель управления процессом формирования инновационной компетентности педагога представляет собой структурно-функциональную модель, построенную на основе закономерно и функционально связанных элементов.

### **Библиографический список**

1. Абрамова, Н.А. Готовность к инновационной деятельности – условие успешного профессионального старта [Текст] / Н.А. Абрамова // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2019. – № 9. – С. 48–54.
2. Адольф, В.А. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления [Текст] / В.А. Адольф, Н.Ф. Ильина. – Красноярск: Поликом, 2007. – 204 с.
3. Алиева, Т.М. Методики диагностики рефлексивных способностей будущих педагогов в вузе [Текст] / Т.М. Алиева // Гаудеамус. – 2016. – № 4. – С. 53–57.

4. Афанасьев, В.Г. Общество: системность, познание и управление [Текст] / В.Г. Афанасьев. – М.: Наука, 1997. – 445 с.
5. Балабанов, И.Т. Инновационный менеджмент: учебник для вузов [Текст] / И.Т. Балабанов. – СПб.: Питер, 2001. – 304 с.
6. Белая, К.Ю. Инновационная деятельность в ДОУ: метод. пособие [Текст] / К.Ю. Белая. – М.: Сфера, 2005. – 64 с.
7. Блауберг, И.В. Проблема целостности и системный подход [Текст] / И.В. Блауберг. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 448 с.
8. Бунтова, А.В. Содержание профессиональной деятельности современного педагога [Текст] / А.В. Бунтова // Вестник ПензГУ. – 2014. – № 1 (5). – С. 49–52.
9. Волобуева, Л.М. Внедрение инноваций в управленческую деятельность руководителя дошкольного образовательного учреждения [Электронный ресурс] / Л.М. Волобуева, Е.Б. Кузнецова. – Москва: Прометей, 2012. – 158 с. – ISBN 978-5-4263-0098-9. – Текст: электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS: [сайт]. – URL: <http://www.iprbookshop.ru/18557.html> (Дата обращения: 19.02.2020).
10. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2004. – 512 с.
11. Давыдов, В.П. Методология и методика психолого-педагогического исследования: учеб. пособие [Текст] / В.П. Давыдов, П.И. Образцов, А.И. Уман. – М.: Логос, 2006. – 128 с.
12. Денякина, Л.М. Новые подходы к управленческой деятельности в дошкольном образовательном учреждении [Текст]: метод. рекомендации / Л.М. Денякина. – М.: Новая школа, 2008. – 48 с.
13. Зеер, Э.Ф. Реализация компетентностного подхода в профессиональном образовании [Текст]: науч.-метод. пособие / Э.Ф. Зеер, Д.П. Заводчиков, Е.Г. Лопес. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2007. – 128 с.
14. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 20 с.
15. Зимняя, И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (Теоретико-методологический аспект) [Текст] / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.
16. Инновационная социально-педагогическая деятельность ДОУ как фактор развития профессионализма его персонала (из опыта работы ДОУ) [Текст] / Л.К. Косарева, С.С. Лебедева, Л.М. Маневцова и др. – СПб., 2004. – С. 30–39.
17. Инновационные технологии дошкольного образования в современных социокультурных условиях [Текст] / Г.В. Фадина, И.Г. Андреева, Е.А. Лобанова. – Балашов: Изд-во Николаев, 2004. – 64 с.
18. Касаткина, Н.С. Подготовка студентов педагогических вузов к инновационной деятельности [Текст] / Е.Ю. Немудрая, Н.С. Шкитина, Н.С.

Касаткина, М.В. Циулина // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. Серия: «167». – 2019. – № 11 (177). – С. 317–321.

19. Касаткина, Н.С. Сравнительный анализ организации самостоятельной работы в учебных заведениях России и развитых стран Запада [Текст] / Н.С. Касаткина, Е.Ю. Немудрая, Н.С. Шкитина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 5. – С. 66–70.

20. Конаржевский, Ю.А. Инспектирование состояния управления дошкольными учреждениями (методические указания) [Текст] / Ю.А. Конаржевский, А. Троян. – Магнитогорск, 1981. – С. 46–53.

21. Конаржевский, Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление [Текст] / Ю.А. Конаржевский. – М.: Педагогический поиск, 2000. – 222 с.

22. Котлярова, И.О. Исследование формирования готовности студентов к инновационной деятельности с позиций системного подхода [Текст] / И.О. Котлярова, С. Мэн // Научное обеспечение системы непрерывного образования. – 2015. – С. 18–21.

23. Краевский, В.В. Методология научного исследования [Текст] / В.В. Краевский. – СПб.: СПб. ГУП, 2001. – 145 с.

24. Краснорядцева, О.М. Чувствительность к проблемам: от исследовательских процедур к диагностике потенциала самореализации личности [Текст] / О.М. Краснорядцева // Методология и история психологии, 2009. – № 4. – С. 73–81.

25. Крутой, К.Л. Инновационная деятельность в дошкольном учебном заведении: методический аспект [Текст] / К.Л. Крутой, Н.В. Маковецкая. – Запорожье: ЛИПС, 2014. – С. 19, 64–70.

26. Крутой, К.Л. Инновационная деятельность в современном дошкольном учебном заведении: методический аспект [Текст] / К.Л. Крутой, Н.В. Маковецкая. – Запорожье: ООО «ЛИПС» ЛТД, 2012. – С. 15–39.

27. Крутой, К.П. Массовые формы методической работы с педагогами в современном дошкольном образовательном учреждении [Текст] / К.П. Крутой. – Запорожье: ЛИПС, 2014. – С. 87.

28. Лазарев, В.С. Руководство педагогическим коллективом: модели и методы [Текст] / В.С. Лазарев. – М.: Изд-во «ГНОМ и Д», 2004. – 187 с.

29. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие [Текст] / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2005. – 352 с.

30. Моисеев, А.М. Стратегическое управление школой: словарь-справочник. [Текст]: В 3 т. Т. 3. С – Я / А.М. Моисеев; под ред. О.М. Моисеевой. – М.: АСОУ, 2014. – 372 с.

31. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений [Текст] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведов. – М.: Мир и Образование, Оникс, 2011. – 736 с.

32. Педагогический словарь: учеб. пособие [Текст] / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 352 с.

33. Поташник, М.М. Качество образования: проблемы и технология управления (в вопросах и ответах) [Текст] / М.М. Поташник. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 351 с.

34. Саранцева, М.В. Управление процессом совершенствования профессионального мастерства педагогов системы общего образования на муниципальном уровне [Текст] / М.В. Саранцева, В.Н. Куровский, // Вестник ТГПУ. – 2010. – № 1. – С. 58–65.
35. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е.В. Сидоренко. – СПб.: ООО «Речь», 2002. – 350 с.
36. Слостенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность [Текст] / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.
37. Третьяков, П.И. Управление общеобразовательной школой в крупном городе [Текст] / П.И. Третьяков. – М.: Педагогика, 1991. – С. 25–69.
38. Третьяков, П.И. Управление школой по результатам: практика педагогического менеджмента [Текст] / П.И. Третьяков. – М.: Новая школа, 1998. – 288 с.
39. Управление инновационными проектами: учеб. пособие [Текст] / под ред. проф. В.Л. Попова. – М.: ИНФРА-М, 2009. – 336 с.
40. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования [Текст] / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
41. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика [Текст] / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.
42. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами [Текст] / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова. – М.: Издательский центр «Академия», 2002 – 384 с.
43. Щедровицкий, Г.П. Компетенции и компетентность [Текст] / Г.П. Щедровицкий // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 36–41.
44. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность [Текст] / Э.Г. Юдин. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с.
45. Яковлев, Е.В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов [Текст] / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. – 316 с.
46. Яковлева, Г.В. Организация работы инновационных структурных подразделений дошкольного образовательного учреждения [Текст] / Г.В. Яковлева, Г.А. Сапожникова // Детский сад: теория и практика. – 2012. – № 2. – С. 6–13.
47. Яковлева, Г.В. Управление инновациями в современном дошкольном образовательном учреждении [Текст]: метод. пособие для руководителей ДООУ / Г.В. Яковлева, Г.А. Сапожникова, О.Н. Мирошниченко, Л.И. Филиппова, И.А. Мальцева. – Челябинск: Цицеро, 2013. – 159 с.

## Глава 5

# ОСНОВНЫЕ МОДЕЛИ ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В КОНФЛИКТНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

**Р.Ф. Ковтун**

Конфликтология представляет собой теоретико-прикладную дисциплину о природе конфликтов, закономерностях их возникновения, развития, завершения, а также принципах, способах и приемах управления ими. Конфликт является пространством возможностей, в том числе и проявления самостоятельного мышления, именно поэтому решение конфликтов невозможно без специальных знаний, критического осмысления сложившихся или создающихся в обществе стереотипов и личностного самоопределения, которое неотделимо от профессионального самоопределения [2].

Конфликт не относится к тем явлениям, которыми можно эффективно управлять на основе жизненного опыта и здравого смысла. Научиться конструктивно вести себя в конфликтах можно только опытным путем, но при наличии хорошей теоретической подготовки по вопросам управления конфликтным взаимодействием. Межличностный конфликт – это ситуация противоречий, разногласий, столкновений между людьми. При анализе конфликта и выборе адекватных решений по управлению этим конфликтом необходимо учитывать типичные модели поведения личностных субъектов конфликтного взаимодействия.

*Основные модели поведения личности в конфликтном взаимодействии.* В литературе выделяют три основные модели поведения личности в конфликтной ситуации: конструктивную, деструктивную и конформистскую участников конфликта. В основе классификации – динамика конфликтного взаимодействия и способ разрешения конфликтов [1].

Конструктивная – стремится уладить конфликт; нацелена на поиск приемлемого решения; отличается выдержкой и самообладанием, доброжелательным отношением к сопернику; открыта и искренна, в общении лаконична и немногословна. Цель – договориться. Противостоящая сторона = партнер. Тип взаимодействия – сотрудничество.

Деструктивная – постоянно стремится к расширению и обострению конфликта; постоянно принижает партнера, негативно оценивает его личность; проявляет подозрительность и недоверие к сопернику, нарушает этику общения. Цель – победить. Противостоящая сторона = противник. Тип взаимодействия – конкуренция.

Конформистская – пассивна, склонна к уступкам; непоследовательна в оценках, суждениях, поведении; легко соглашается с точкой зрения соперника; уходит от острых вопросов. Цель – не определена (отсутствие стремления пойти навстречу, а также защищать собственные интересы). Противостоящая сторона = оппонент. Тип взаимодействия – пассивное несотрудничество.

*Конфликтные и трудные личности.* Конфликтная личность – личность, которая в силу определенных своих свойств является инициатором многих негативных и (или) деструктивных конфликтов, а также обладает склонностью вовлекаться в конфликты, созданные другими [4].

*Типы конфликтных личностей (Ф.М. Бородкин, Н.М. Коряк, 1984)*

Демонстративный. Хочет быть всегда в центре внимания. Любит хорошо выглядеть в глазах других. Его отношение к людям определяется тем, как они к нему относятся. Он чувствует себя уверенно при неглубоких конфликтах. Хорошо приспосабливается к различным ситуациям. Рациональное поведение выражено слабо, налицо – эмоциональное поведение. Планирование своей деятельности осуществляет эпизодически. Кропотливой, систематической работы избегает. Часто оказывается зачинщиком споров, но не считает себя таковым. Не уходит от конфликтов, но в ситуации конфликтного взаимодействия чувствует себя плохо.

Вывод – даже при отсутствии каких-либо оснований может пойти на конфликт, чтобы хоть таким способом быть на виду

Ригидный (негибкий, непластичный). Подозрителен. Обладает завышенной самооценкой. Прямолинеен и негибок. Постоянно требует подтверждения собственной значимости. Часто не учитывает изменения ситуации. С большим трудом принимает точку зрения окружающих, не считается с мнением. Прямолинеен и негибок. Выражение недоброжелательности со стороны окружающих воспринимает как обиду. Некритичен по отношению к своим поступкам. Болезненно обидчив, повышено чувствителен по отношению к действительным или мнимым несправедливостям.

Вывод – сложившееся мнение о ригидной личности сразу вызывает конфликт с окружающими. Это те люди, для которых «если факты не устраивают – тем хуже для фактов». Поведение их отличается бесцеремонностью, переходящей в грубость.

Неуправляемый. Импульсивен, недостаточно контролирует себя. Его поведение – плохо предсказуемо. Часто ведет себя вызывающе, агрессивно. Часто нарушает общепринятые нормы общения. Обладает завышенной самооценкой. Постоянно требует подтверждения собственной значимости. В неудачах – винит другого. Не может грамотно планировать деятельность и

претворять планы в жизнь. Плохо соотносит свои поступки с целями и обстоятельствами. Высокий уровень притязаний. Несамокритичен. Из прошлого опыта (даже горьких) не делает надлежащих выводов. Сверхточный. Скрупулезно относится к работе. Предъявляет повышенные требования к себе. Предъявляет повышенные требования к окружающим, причем делает это так, что людям, которые с ними работают, кажется, что он придирается. Обладает повышенной тревожностью. Чрезмерно чувствителен к деталям. Склонен придавать излишнее значение замечаниям окружающих. Может разорвать отношения с друзьями из-за кажущейся обиды. Страдает от себя сам, переживает свои просчеты, расплачиваясь бессонницей, головной болью. Сдержан во внешних, особенно эмоциональных проявлениях. Неадекватно оценивает реальные взаимоотношения в группе.

Вывод – все эти особенности нередко приводят к неустроенности в личной жизни.

Бесконфликтный» (конфликтная личность бесконфликтного типа). Неустойчив в оценках и мнениях. Обладает легкой внушаемостью. Внутренне противоречив. Характерна некоторая непоследовательность в поведении. Ориентирован на сиюминутный успех. Недостаточно хорошо видит перспективу. Зависит от мнения окружающих, особенно лидеров. Всегда стремится к компромиссу. Не обладает силой воли. Не задумывается над последствиями своих поступков и причинами поступков окружающих.

Вывод – отсутствие собственных убеждений и принципов может сделать безвольного человека орудием в руках лица, под влиянием которого он оказался. Опасность этого типа происходит из того, что чаще всего безвольные имеют репутацию добрых людей, от них не ждут никакого подвоха. Поэтому выступление такого человека в качестве инициатора конфликта воспринимается коллективом так, что его «устах глаголет истина».

В отличие от 4-х предыдущих типов данный тип является «ситуативным», т.е. проявляется только при создании определенной ситуации (в данном случае – это наличие целенаправленного отрицательного влияния на такого безвольного человека). Представители всех остальных типов идут на конфликт сами.

#### Расчетливый

- Рассматривает конфликт как средство достижения собственных целей.
- Часто выступает активной стороной в развязывании конфликтов.
- Склонен к манипуляциям во взаимоотношениях.
- В конфликте действует рационально, просчитывает варианты, оценивает силы и позиции сторон.
- Владеет хорошо отработанной техникой общения в «горячем» споре.



Вывод – долгое время они могут исполнять роль беспрекословного подчиненного, например, до тех пор, пока не «закачается кресло» под начальником. Тут-то рационалист и проявит себя, первым предав руководителя.

### *Структура конфликта*

Все конфликты имеют общую структуру, однако разные исследователи рассматривают различные структурные компоненты конфликта.

А.Я. Анцупов и А.И. Шпилов при описании структуры конфликта говорят о конфликтной ситуации, участниках конфликта, объекте конфликта, условиях протекания конфликта, образах конфликтной ситуации и конфликтном взаимодействии. Конфликтная ситуация, с их точки зрения, включает в себя участников (стороны конфликта); группы поддержки; объект или предмет конфликта; условия протекания конфликта и образы конфликтной ситуации, имеющиеся у ее участников. Конфликтное взаимодействие как структурный компонент представляет собой совокупность приемов этого взаимодействия. Динамические характеристики конфликта авторы сводят к стадиям процесса возникновения и развития конфликта (включая и конфликтное взаимодействие, и разрешение конфликта) [4].

Автором первой понятийной схемы социально-психологического анализа конфликта является Л.А. Петровская. При описании структуры конфликта она выделяет следующие составляющие: стороны (участники) конфликта, условия протекания конфликта, образы конфликтной ситуации, возможные действия участников конфликта, исходы конфликтных действий. Динамика конфликта, по мнению Л.А. Петровской, представляет собой процесс, состоящий из различных стадий развития конфликта – от возникновения конфликтной ситуации до ее разрешения.

Существенным признаком конфликта, по мнению Н.В. Гришиной, является наличие субъекта или субъектов как активных носителей конфликта. Конфликт как фаза противоречия возможен лишь тогда, когда его стороны представлены субъектами [1].

Под конфликтной ситуацией понимают совокупность объективных и субъективных условий, которые предшествуют конфликту и обуславливают несовместимые, взаимно отрицаемые требования сторон, вовлеченных в конфликт. Чтобы конфликтная ситуация переросла в конфликт, необходим инцидент. Инцидент – это повод для конфликта, конкретное обстоятельство, которое является «спусковым механизмом», порождающим развитие событий.

Участники конфликта, или конфликтующие стороны (оппоненты, соперники), – лица, которые непосредственно совершают активные (наступательные или защитные) действия друг против друга. Участники конфликта обычно обозначаются в терминах ролевых позиций.

С точки зрения протекания конфликтной ситуации она может быть производственной, семейной, детско-родительской. Основой разногласий в конфликте являются интересы участников конфликта, преследуемые ими цели, их социокультурные и индивидуально-психологические особенности.

Кроме непосредственных участников конфликтной ситуации в конфликте опосредованно могут принимать участие и другие лица, заинтересованные в его развитии, – косвенные участники.

Подстрекатель (провокатор) – это лицо, стремящееся столкнуть участников, втянуть их в конфликтную ситуацию, преследуя свои цели, но при этом остающееся в стороне. Его главная задача – спровоцировать конфликт, поддерживать его, извлекая из ситуации пользу, выгоду.

Пособник – это лицо, содействующее конфликту различными способами – советом, делом, а иногда и материально; пособничество может проявляться и в пассивности, бездействии.

Организатор – человек, который планирует конфликт, намечает стратегию и тактику развертывания действий, последовательность акций (чаще организатор находится вне конфликта и руководит им со стороны, но он также может представлять одну из противоборствующих сторон).

Посредник – нейтральное лицо, взявшее на себя обязательства оказать помощь противоборствующим сторонам в разрешении конфликта.

Переход от конфликтной ситуации к конфликтному взаимодействию начинается с действий инициатора – того, кто проявляет инициативу.

В конфликте сторона – инициатор действий может рассматриваться как активная, а другая – как пассивная. В конфликтной ситуации стороны пытаются помешать друг другу в достижении определенных целей, противодействовать удовлетворению интересов противоположной стороны. Действия сторон проявляются в стремлении завладеть ресурсами противоположной стороны, повысить свой социальный статус, в посягательстве на собственность, на территорию. Конфликт может проявляться и в активных действиях сторон, направленных на изменение поведения соперника, его социальной позиции или статуса.

Конфликтное взаимодействие состоит из противоположно направленных действий участников конфликта, в которых реализуются скрытые от внешнего восприятия процессы, происходящие в мыслительной, эмоциональной и волевой сферах оппонентов. Действия оппонентов влияют друг на друга, вытекают из взаимных реакций, направленных на реализацию интересов каждой стороны, т.е. являются взаимообусловленными, а значит, приобретают характер взаимодействия.

Под условиями конфликта имеют в виду объективные характеристики ситуации, которые считаются существенными для возникновения конфликта и включают в себя условия возникновения и особенности протекания.

Причины возникновения конфликта – конкретные действия участников ситуации или возникшие обстоятельства. Выявить причину конфликта – это значит понять, что именно в действиях или поведении участников привело к переходу их взаимодействия в конфликт [5].

Предмет конфликта – это то, что становится объектом переговоров или борьбы участников взаимодействия (несовместимые притязания сторон) и связан с целями конфликтующих сторон. Предметом конфликта может быть конкретный объект (например, материальный предмет). Таким образом, предмет конфликта – объективно существующая или мыслимая (воображаемая) проблема, служащая источником раздора между сторонами, т. е. это основное противоречие, из-за которого возник конфликт.

К условиям протекания конфликта относят факторы, влияющие на его развитие: социокультурный контекст конфликта (культурные нормы протекания и разрешения конфликтов); ситуационный фон развития данной конфликтной ситуации (который может выступать как фактор ужесточения конфликта), наличие третьих сил, заинтересованных в смягчении или обострении конфликта, и др.

Действия участников конфликта. Конфликтное взаимодействие, в сущности, и является основным содержанием процесса конфликта.

Исход конфликта как структурный элемент представляет собой не столько результат, завершающую стадию развития конфликта, сколько идеальный образ этого результата, имеющийся у участников конфликтного взаимодействия и определяющий его направленность. Исходом конфликта могут быть совершенные действия, изменение отношений, психологические последствия. Успешное разрешение конфликта требует учета интересов всех участников – не только непосредственных, но и тех лиц, чьи интересы могут быть затронуты данной ситуацией, и чья позиция может иметь влияние на исход конфликта (косвенные участники данного конфликта).

*Основные типы конфликтов.* Наиболее содержательно данную тему раскрыл в своих исследованиях В.П. Шейнов. Анализ работ данного автора показал, что существует два типа конфликтов по механизму возникновения – случайные и неслучайные.

1 тип – случайные. Практика показывает, что до 80 % конфликтов возникает самопроизвольно, помимо воли их участников, поскольку никто в них не заинтересован. Основную роль при этом играют негативные эмоции как реакция на случайное неблагоприятное стечение обстоятельств. Такие конфликты можно определить, как самопроизвольные. С точки зрения участников

такие конфликты являются непреднамеренными, поскольку отсутствует предмет конфликта и объект взаимных притязаний сторон. Про такие конфликты его участники впоследствии говорят: «Случайно поспорились», т.е. они воспринимают их как случайные. Два признака случайных конфликтов: полная неожиданность, внезапность – буквально несколько секунд до конфликта никто не подозревает о том, что станет его участником; в случайных конфликтах нет победителей – все их участники оказываются в проигрыше.

Случайные конфликты возникают из-за: неудачного слова; непродуманного действия; неправильного истолковывания намерений другого человека; неправильного восприятия угрозы там, где ее нет и т.п.

Вывод: при всех этих ситуациях имеют место случайные стечения обстоятельств при отсутствии объективных противоречий между участниками конфликтов.

2 тип (основной) – неслучайные. Данный тип конфликтов характеризуется наличием значимых противоречий между сторонами конфликта. Обычно эти противоречия накапливаются и составляют основу конфликтной ситуации. Именно ее наличие является отличительным признаком неслучайных конфликтов. Признаки неслучайных конфликтов: а) они не являются неожиданными хотя бы для одной из сторон, той, что неудовлетворена существующим положением. Эта сторона – инициатор конфликта, ее осознаваемая цель – изменить положение в собственных интересах. Если обе стороны покушаются на некий неделимый ресурс, то конфликт между ними тоже не будет неожиданным для обеих сторон; б) в данных конфликтах одной из сторон удастся стать победителем, и каждая сторона стремится к этому.

*Механизм возникновения случайных конфликтов.* Основную роль в возникновении случайных конфликтов, как отмечает Шейнов В.П., играют конфликтогены и закон их эскалации. Их еще называют «вирусами» случайных конфликтов.

Конфликтогены – это такие слова, действия (или бездействия, если требуется действие), могущие привести к конфликту. Например, неучтивое обращение не всегда провоцирует конфликт, и многие, грубя, полагают, что «обойдется». Однако нередко грубость приводит к конфликту. Конфликтогенами могут быть: грубые слова; агрессивные, презрительные и иные подобные интонации в речи; невербальные проявления (недружелюбное выражение лица, агрессивные позы и жесты, могущие восприниматься как враждебные).

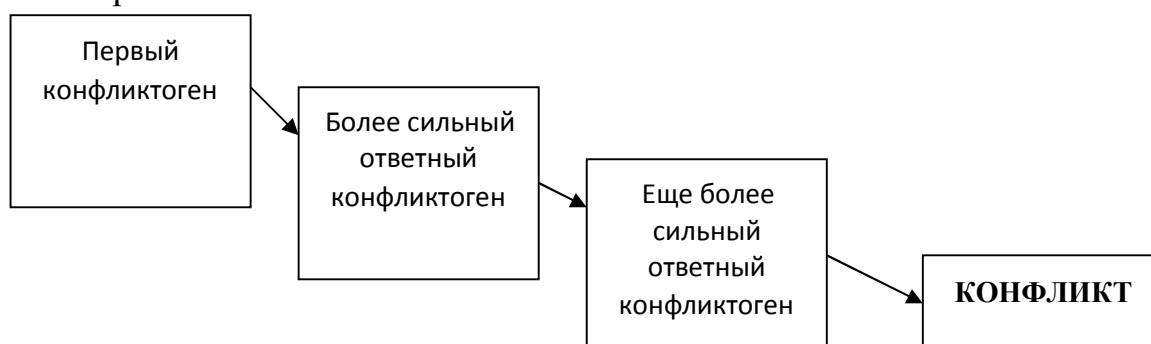
Природу и коварство конфликтогенов можно объяснить так – мы намного более чувствительны к словам и поступкам других, нежели своих. Когда нам грубят, наша негативная реакция – это психологическая защита себя, своего

достоинства от возможного посягательства. Но мы не так бдительны, когда дело касается чувства достоинства другого человека.

Существует закономерность: эскалация конфликтогенов. На конфликтоген в наш адрес мы, как правило, отвечаем более сильным конфликтогеном. В общих чертах, это можно объяснить так: получив в свой адрес конфликтоген, проигравший хочет компенсировать свой психологический проигрыш, испытывает желание избавиться от возникшего раздражения, ответив обидой на обиду. При этом ответ не должен быть слабее. Потребность в безопасности – базовая потребность (по А. Маслоу). Безусловно, требованиям высокой морали более отвечает умение сдерживать себя, а еще лучше – прощать обиды.

Важно научиться противиться эскалации конфликтогенов.

Универсальный механизм возникновения СК:



Итог: важно научиться не игнорировать закономерность возникновения эскалации конфликтогенов.

### *5 правил бесконфликтного поведения (Шейнов В.П.)*

*Правило 1.* Не употребляйте конфликтогены. Поставьте себя на место своего партнера, собеседника: не обиделись бы вы, услышав нечто подобное? Допустите вероятность того, что положение этого человека в чем-то уязвимее вашего. Выполнение этого правила облегчается, если знать возможные конфликтогены.

*Правило 2.* Не отвечайте конфликтогеном на конфликтоген. Не считайте изначально, что человек хотел вас обидеть. Может быть, вам только кажется. Задержите свою реакцию, сделайте паузу. Помните: если не остановитесь сейчас, то затем это сделать будет практически невозможно – так стремительно нарастает сила конфликтогенов. Выполнить эту рекомендацию помогает следующее правило.

*Правило 3.* Взгляните на ситуацию глазами обидчика. Представьте его мысли и чувства, вызываемые обстоятельствами, вашими словами и действиями (Эмпатия – это способность вчувствоваться в другого человека). Тот, кто кажется вам обидчиком, таковым может вовсе и не быть. Часто такое просто представляется воображению.

*Правило 4.* Проявляйте как можно больше благожелательности к окружающим. Благожелательное поведение – противоположное конфликтогену. Это все, что поднимает настроение человека: похвала, комплимент, дружеская улыбка, внимание, интерес к личности, сочувствие, уважительное отношение и т.п. Конфликтогены настраивают нас на борьбу, что сопровождается выделением в кровь адреналина – спутника агрессии. Наоборот, благожелательные проявления – вызывают выделение т.н. «гормонов удовольствия» – эндорфинов.

Человек, одаривающий проявлениями благожелательного отношения, становится желанным собеседником и тем самым, защищенным от конфликтов.

*Правило 5.* Для предотвращения появления конфликтогенов используйте упреждающие разъяснения.

«Упреждать» (по Ожегову С.И.) – то же, что и предупредить.

#### *Классификация конфликтогенов*

Для выполнения правил № 1 и 2, необходимо знать пять типов конфликтогенов.

1 тип – стремление к превосходству. В психологическом плане – это «пристройка сверху» к партнеру по общению.

Виды: а) непосредственные проявления превосходства: приказы, угроза, замечание, или любая другая отрицательная оценка, критика, обвинение, насмешка, издевка, сарказм; б) снисходительное отношение, т.е. проявление превосходства, но с оттенком доброжелательности: «Не обижайтесь», «Успокойтесь» (это не только не успокаивает, а наоборот, раздражает), «Как этого можно не знать?», «Вы умный человек, а поступаете». Правомерна в этом отношении народная мудрость – «Если считаете себя умнее других, то хотя бы никому об этом не говорите!». Снисходительный тон – конфликтоген данного типа; в) хвастовство – восторженный рассказ о своих успехах, истинных или мнимых, вызывает у слушателей раздражение, желание «поставить на место» хвастуна; г) категоричность, безапелляционность – эти проявления самоуверенности воспринимаются как подчинение собеседника. Сюда относятся любые высказывания категоричным тоном; д) навязывание своих советов. Тот, кто советует, по существу, занимает позицию превосходства. Правило: «Совет давать только тогда, когда о нем просят!»; е) перебивание собеседника, повышение голоса (или когда один перебивает другого). В этом случае демонстрируется превосходство: «Мои мысли более ценны, и именно меня надо слушать!»; ж) утаивание информации. Например, из благих побуждений, чтобы не расстраивать плохими новостями. Однако отсутствие информации вызывает тревогу. Возникший вакуум заполняется домыслами, слухами, сплетнями, что бывает еще хуже. Главное – возникает недоверие к тому, кто скрыл информацию, а это – источник конфликтов; з) подшучивание. Обычно его объектом становится тот, кто почему-то не может дать достойный

отпор; и) напоминание о чем-либо неприятном для собеседника. Оно может быть как преднамеренным, так и непреднамеренным. Мудрость: сделав добро другому, освободите его от необходимости быть обязанным вам за сделанное.

2 тип – проявления агрессивности (с лат. *aggressio* – «нападение»). Агрессивное поведение – это одна из форм реагирования на различные неблагоприятные в физическом и психическом отношении жизненные ситуации, вызывающие стресс и т.п.

Выделяются следующие виды агрессии: физическая – использование физической силы против другого лица; вербальная – выражение негативных чувств как через форму (ссора, крик, визг), так и через содержание вербальных реакций (угроза, проклятия, ругань); прямая – непосредственно направленная против какого-либо объекта или субъекта; косвенная – действия, которые окольным путем направлены на другое лицо (злые сплетни, недобрые шутки) и действия, характеризующиеся направленностью и неупорядоченностью (взрывы ярости, крики, топание ногами, битье кулаками по столу); инструментальная – является средством достижения какой-либо цели; враждебная – цель – причинение вреда объекту агрессии; аутоагрессия – самообвинение, самоунижение, нанесение телесных повреждений себе, самоубийство; альтруистическая – цель: защита других от чьих-либо агрессивных действий.

Агрессия может проявляться как черта личности и ситуативно, и как реакция на сложившиеся обстоятельства: природная агрессивность (речь идет о людях, которые если не поругаются, то день пройдет зря). Человек с повышенной агрессивностью – «ходячий конфликтоген»; ситуативная агрессивность – это ответная реакция на полученный конфликтоген, на сложившиеся неблагоприятные обстоятельства (неприятности, личные, семейные), плохое самочувствие или настроение.

3 тип – проявления эгоизма. Эгоист добивается чего-то лично для себя за счет других, и эта несправедливость служит почвой для конфликтов. Эгоизм – ценностная ориентация человека, характеризующаяся преобладанием личных сверхкорыстных потребностей безотносительно к интересам других людей.

Противоположным эгоизму является понятие альтуризм – это ценностная ориентация личности, при котором центральным мотивом и критерием нравственной оценки являются интересы других людей.

Укажем несколько типичных часто встречающихся видов конфликтогенов, относящихся к проявлениям эгоизма: обман или попытка обмана – средство добиться цели нечестным путем; перекладывание ответственности на другого человека; одалживание денег. Не на пустом месте возникла пословица – «Хочешь потерять друга – одолжи ему денег».

4 тип – нарушение правил. Правила для того и существуют, чтобы предотвращать конфликты.

Нарушение правил – конфликтогены: нарушение ПДД; правил трудового распорядка; правил этики (не поздоровался, не извинился, влез без очереди, опоздал на совещание, шум после 11 вечера дома).

5 тип – неблагоприятное стечение обстоятельств. Обстоятельства, приводящие к конфликтогенам рассматриваемого типа: утомительное стояние в очереди; контакт с раздраженным человеком; неприятное известие; скверная погода (жара, холод, ливень); недостатки в работе общественного транспорта (духота, переполненный автобус и т.п.).

Американский антрополог Э.Т. Холл: Каждый человек воспринимает территорию вокруг себя как личное пространство. Оно является как бы продолжением его тела, как забор, окружающий его дом. Зона эта является интимной, протяженность ее – до 46 см. (она доступна родителям, детям, супругам, любимым, любовникам). В этой зоне находится «подзона» 15 см – сверхинтимная зона (в нее без разрешения проникают чужие люди – это конфликтоген).

#### *Методы урегулирования и разрешения межличностных конфликтов*

Урегулирование и разрешение конфликтов – это система мер, направленная на их предотвращение, а также поиск путей выхода из конфликта. Можно выделить типичные ошибки в области урегулирования конфликтов: запаздывание в принятии необходимых мер; попытка разрешить конфликт без выяснения его истинных причин; использование только силы, карательных мер по урегулированию конфликтов или, наоборот, только дипломатических переговоров; шаблонное применение схем урегулирования конфликта без учета его типа и особенностей.

Разрешение конфликта – это совместная деятельность его участников, направленная на прекращение противодействия и решение проблемы, которая привела к столкновению. Деятельность по разрешению конфликтов включает в себя: 1) анализ и выявление причин конфликта и его участников; 2) принятие решения о вмешательстве в конфликт с учетом его исхода; 3) реализацию принятого решения.

Суть разрешения конфликта состоит в воздействии на его причины и участников. Разрешение конфликта предполагает активность обеих сторон по преобразованию условий, в которых они взаимодействуют, по устранению причин конфликта. Для разрешения конфликта необходимо изменение самих оппонентов (или хотя бы одного из них), позиций, которые они отстаивали в конфликте. Часто разрешение конфликта основывается на изменении отношения оппонентов к объекту конфликта или друг к другу.



В ходе разрешения конфликта анализируются: источники конфликта – его исторические, экономические, социальные, национальные, конфессиональные предпосылки; субъективные или объективные переживания сторон, нравственные, гуманитарные аспекты; глубина конфликта: противоречие мнений, позиций или полная конфронтация; «биография» конфликта, т. е. его история и фон, на котором он прогрессирует; нарастание конфликта, избранные способы «борьбы», кризисы и поворотные точки в его развитии; жертвы и иные последствия конфликта; стороны конфликта – личности, группы (зависимости от фактического числа реальных сил и участников определяется уровень сложности конфликта); позиции и отношения сторон – формальные и неформальные, общие и частные; взаимозависимости позиций разных участников и масштабов отношений; роли в конфликте различных группировок и личностей; характер личных отношений между оппонентами; отношение к конфликту: стремятся ли стороны разрешить конфликт; хотят решить его самостоятельно или рассчитывают на внешние факторы воздействия.

Урегулирование конфликта отличается от разрешения тем, что в устранении противоречия между оппонентами принимает участие третья сторона (с согласия противоборствующих сторон либо без их согласия). При завершении конфликта противоречие, лежащее в его основе, разрешается не всегда.

Затухание конфликта – это временное прекращение противодействия сторон при сохранении основных признаков конфликта: противоречия и напряженных отношений. Конфликт переходит из явной формы в скрытую. Затухание конфликта обычно происходит в результате: истощения ресурсов обеих сторон, необходимых для борьбы; потери мотива к борьбе, снижения важности объекта конфликта; переориентации мотивации оппонентов (возникновение новых проблем, более значимых, чем борьба в конфликте).

Под устранением конфликта понимают такое воздействие на него, в результате которого ликвидируются основные структурные элементы конфликта. Устранение конфликта возможно с помощью следующих способов: изъятие из конфликта одного из участников; исключение взаимодействия участников на длительное время; устранение объекта конфликта.

Перерастание в другой конфликт происходит, когда в отношениях сторон возникает новое, более значимое противоречие и происходит смена объекта конфликта. Исход конфликта рассматривается как результат борьбы с точки зрения состояния сторон и их отношения к объекту конфликта. Исходами конфликта могут быть: устранение одной или обеих сторон; приостановка конфликта с возможностью его возобновления; победа одной из сторон (овладение объектом конфликта); деление объекта конфликта (симметричное или асимметричное); согласие о правилах совместного использования объекта;

равнозначная компенсация одной из сторон за овладение объектом другой стороной; отказ обеих сторон от посягательств на данный объект.

После конфликтный период состоит из двух этапов:

– частичная нормализация отношений. Она происходит в условиях, когда еще не исчезли негативные эмоции, имевшие место в конфликте. Этап характеризуется переживаниями, осмыслением своей позиции. Происходит коррекция самооценок, уровней притязания, отношения к партнеру. Обостряется чувство вины за свои действия в конфликте. Но негативные установки по отношению друг к другу не дают возможности сразу нормализовать отношения;

– полная нормализация отношений. Наступает при осознании сторонами важности дальнейшего конструктивного взаимодействия, чему способствуют преодоление негативных установок, продуктивное участие в совместной деятельности, установление доверия.

После проведения анализа с учетом выявленной специфики каждого конкретного конфликта можно подобрать адекватные меры по его урегулированию. Профилактика конфликтов предполагает их прогнозирование (время наступления, тяжесть последствий и др.).

Непосредственная профилактика связана с устранением условий возникновения конфликтов. В ее основе лежат устранение деформаций социальных отношений, сглаживание групповой дифференциации, а также социальная психогигиена, психопрофилактика, массовая, групповая и индивидуальная психотерапия, просвещение, обучение, тренинг общения.

#### *Стили поведения в конфликте*

Существует множество описаний различных стилей поведения в конфликте – как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Одним из них является двухмерная модель регулирования конфликтов, предложенная К. Томасом. Двухмерная модель Томаса-Килменна отражает методы регулирования и стили поведения людей в конфликтной ситуации (рисунок). Основопологающими измерениями в данной модели являются: кооперация – человек проявляет внимание к интересам других людей, вовлеченных в конфликт; напористость – внимание человека сосредоточено только на защите собственных интересов.

Для более эффективного решения проблемы необходимо выбрать определенный стиль (стратегию) поведения. Под стратегией поведения в конфликте понимают ориентацию личности по отношению к конфликту, установку на определенные формы поведения в ситуации конфликта [3].

Психологи К. Томас и Р. Килменн определяют пять возможных стилей поведения в конфликтных ситуациях (рисунок 1):

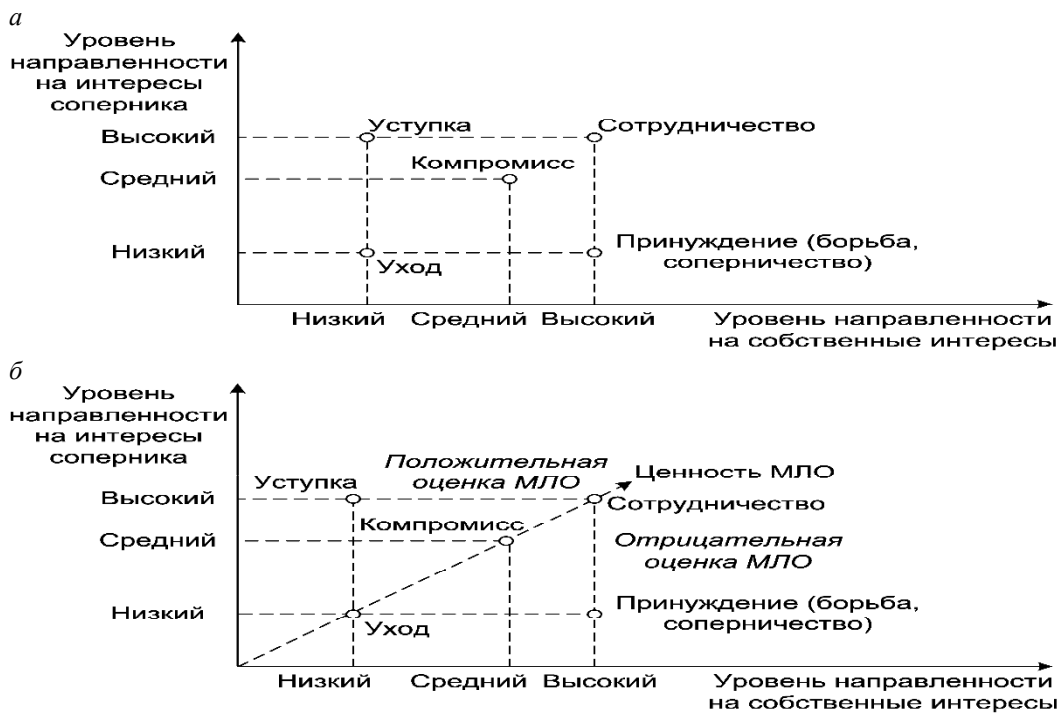


Рисунок 1 – Модель стратегий поведения в конфликте Томаса-Килменна: а – двухмерная; б – трехмерная. МЛО – межличностные отношения

- сотрудничество – совместная выработка решения, удовлетворяющая интересы всех сторон, требующая интеграции позиций субъектов взаимодействия;
- компромисс – урегулирование разногласий через взаимные уступки;
- избегание (игнорирование, уход) – уклонение от конфликта, стремление выйти из конфликта, не решая его;
- приспособление (уступка) – понижение своих стремлений и принятие позиции оппонента;
- соперничество (конкуренция) – открытая борьба за свои интересы, жесткое отстаивание своей позиции.

Каждый человек в определенной ситуации может выбрать для себя любой из этих стилей, но чаще всего он использует приоритетные, привычные для него стили реагирования. Как правило, в конфликте используется комбинация стратегий; но порой доминирует одна из них [3]. Стратегии поведения в конфликте могут реализовываться через различные тактики, т. е. совокупности приемов воздействия на оппонента. При этом одна и та же тактика может использоваться в рамках разных стратегий.

Известны следующие тактики воздействия на оппонента: захват и удержание объекта конфликта (применяется в конфликтах, где объект материален); физическое насилие (ущерб): здесь используются такие приемы, как уничтожение материальных ценностей, физическое воздействие, нанесение

телесных повреждений различной тяжести, блокирование чужой деятельности, причинение боли и т. п.; психологическое насилие (ущерб): используются такие приемы, как оскорбление, грубость, оскорбительные жесты, негативная личностная оценка, дискриминационные меры, клевета, дезинформация, обман, унижение, жесткий контроль за поведением и деятельностью, диктат в межличностных отношениях, вызывающие у оппонента обиду, задевающие его самолюбие, достоинство и честь; давление: предъявление требований, указания, приказы, угрозы, вплоть до ультиматума, компромат, шантаж; демонстративные действия: действия, осуществляемые с целью привлечения внимания окружающих к своей персоне – публичные высказывания и жалобы на состояние здоровья, невыход на работу, заведомо неудавшиеся попытки самоубийства и т. п.; санкционирование: воздействие на оппонента с помощью высказываний, увеличения рабочей нагрузки, наложения запретов, установления блокад, невыполнения распоряжений под каким-либо предлогом, открытого отказа от выполнения; фиксация своей позиции: использование фактов, логики для подтверждения своей позиции и применение убеждения, просьб, критики, выдвижение предложений; дружелюбие: корректное обращение, подчеркивание общего в позициях оппонентов, демонстрация готовности решать проблему, предъявление необходимой информации, предложение помощи, оказание услуги, извинение, порицание; сделка: взаимный обмен благами, обещаниями, уступками, извинениями.

При анализе конфликтов на основе двухмерной модели (см. рисунок) необходимо помнить, что уровень направленности на собственные интересы или интересы соперника зависит от следующих обстоятельств: содержание предмета конфликта; ценность межличностных отношений; индивидуально-психологические особенности личности.

Особое внимание при оценке моделей и стратегий поведения личности в конфликте нужно уделить значимости для человека межличностных отношений с противоборствующей стороной. Если для одного из соперников межличностные отношения (дружба, любовь, товарищество, партнерство и т. д.) не представляют никакой ценности, то поведение его в конфликте будет принимать деструктивные формы (принуждение, борьба, соперничество). Если межличностные отношения значимы для субъекта конфликтного взаимодействия, то он будет стремиться к проявлениям конструктивного поведения и иметь направленность на компромисс, сотрудничество, уход или уступку.

#### *Как «укротить» конфликтогены*

Мудрость: Управление другими начинается с управления собой! Шейнов В.П. предлагает конкретные способы, облегчающие укрощение конфликтов.

Не проявляйте своего превосходства. Будда: «Истинная победа та, при которой никто не чувствует себя побежденным!»

Обуздайте свою агрессивность. Накопившееся раздражение, конечно же, требует выхода. Однако, выплеснувшись в виде конфликтогена, вызывает конфликт. Л. Толстой: «То, что начато в гневе, кончается в стыде!»

Три способа снять свою агрессивность: *пассивный*: состоит в том, чтобы поплакаться кому-то, пожаловаться, выговориться. Женщины в этом плане более выигрышных; *активный*: основан на двигательной активности. Каким бы ни было раздражение на начале бега, на 2-3 км. всегда наступает облегчение, приходит простая мысль – «Все хорошо, и нечего расстраиваться!»; *логический*: подходит для рациональных людей; для них важно докопаться до сути явления, пытаться отогнать от себя неприятные мысли – это не для него. Им лучше сосредоточиться на поиске причин своего нынешнего состояния, а все остальные дела пока отложить. В результате размышления отрицательные эмоции отступают.

Умерьте свой эгоизм. Любовь к себе присуща любому нормальному человеку (но она должна быть разумной). Аристотель: Эгоизм заключается не в любви самого себя, а в большей, чем должно, степени этой любви!»

#### *Механизмы возникновения неслучайных конфликтов*

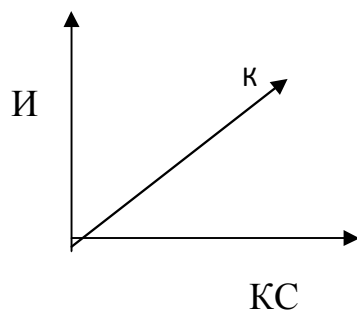
Главная особенность в структуре неслучайных конфликтов – наличие конфликтной ситуации. Если конфликтоген (К) – это некое сиюминутное проявление, то конфликтная ситуация (КС) формируется длительное время.

#### *Первая формула неслучайных конфликтов*

Конфликтная ситуация + инцидент = Конфликт

$$КС + И = К$$

При определенном упрощении эту формулу можно интерпретировать как «причина + повод = конфликт».



Данная формула позволяет вывести два важных следствия.

Следствие № 1. Разрешить конфликт – значит: устранить конфликтную ситуацию; исчерпать инцидент. Понятно, что первое сделать сложнее, но более важно. К сожалению, на практике в большинстве случаев дело ограничивается лишь разрешением инцидента.

*Формула конфликта:*

Конфликт – это жалоба (открытое противоборство). Конфликтная ситуация – не сложившиеся отношения между сотрудниками.

Инцидент – неудачное высказывание.

Таким образом, конфликтная ситуация не только осталась, она еще более усугубилась. Ведь «обидчик» не считает себя виноватым, но вынужден был извиниться, отчего антипатия его к жалобщику еще более увеличилась. Жалобщик, понимая неискренность принесенного ему оскорбления, почувствовал себя оскорбленным еще раз. Руководитель, таким образом, формальным подходом не разрешил конфликт, а только *усилил конфликтную ситуацию*. Если конфликтная ситуация неустраима, то предотвратить конфликт можно, если не допускать инцидентов.

#### *Характеристика основных стилей поведения в конфликте*

1 стиль поведения в конфликте: уклонение (уход, избегание, игнорирование): пассивное несотрудничество, характеризующееся отсутствием стремления как пойти навстречу оппоненту, так и защищать собственные интересы. И сегодня многие люди стремятся сохранять худой мир, который, как известно, лучше доброй ссоры. Эта стратегия может быть адекватно описана метафорой «заметать мусор под ковер». Уклонение существует как в сознательной (рациональной), так и в бессознательной (иррациональной) форме. Существует два варианта реализации этой стратегии: 1) уклонение от ситуации, проявляющееся в игнорировании проблемы, ее откладывании, нежелании вступать во взаимодействие с партнером по поводу возникших разногласий, а то и в ограничении контактов с ним (примером такой стратегии являются знаменитые слова – Я подумаю об этом завтра); 2) решение возникшей проблемы за счет отказа от собственных интересов, своей позиции, когда субъект идет навстречу интересам оппонента.

Итак, этот стиль реализуется тогда, когда человек не отстаивает свои права, не сотрудничает ни с кем, просто уклоняется от разрешения конфликта.

Типичные ситуации, в которых рекомендуется применять стиль уклонения: исход не очень важен для вас, и вы считаете, что решение настолько тривиально, что не стоит тратить на него силы; напряженность слишком велика, и вы ощущаете необходимость ослабления накала; решение этой проблемы может принести вам дополнительные неприятности; вы не можете или не хотите решить конфликт в свою пользу; вы хотите выиграть время, может быть для того, чтобы получить дополнительную информацию или чтобы заручиться чьей-то поддержкой; ситуация очень сложна, и вы чувствуете, что решение конфликта потребует слишком много от вас; у вас мало власти для решения проблемы желательным для вас способом; у других больше шансов решить эту

проблему; пытаться решить проблему немедленно опасно, поскольку ее вскрытие и открытое обсуждение конфликта может только ухудшить ситуацию.

Уклонение от решения проблемы, которую создает конфликт, лучше всего изучил психоаналитический подход (механизмы – отрицание, регрессия, замещение и т.д.). Бессознательный выбор стратегии ухода лишь откладывает проблему, решение которой в данный момент времени неприятно или невозможно для субъекта.

Необходимо отметить, что доминирование использования данной стратегии поведения в конфликте даже в ее рациональном варианте ведет к изоляции индивида, к неверию в свои силы, снижению самооценки. Межличностные отношения при выборе стратегии не подвергаются серьезным изменениям.

2 стиль поведения в конфликте: приспособление (уступка, коллаборационизм) – форма пассивного сотрудничества, отличающаяся склонностью смягчить конфликтное взаимодействие, сохранить гармонию существующих отношений посредством согласия с другой стороной, доверию ей. Исследователи доказали, что при дефиците времени стратегия уступок является наиболее выгодной, ведь путь уступок самый быстрый путь к достижению согласия. Умный гору обойдет - такова метафора разумной уступки.

Обратная тенденция состоит в том, что выбор стратегии приспособления может быть оценен как проявление слабости, что грозит потерей имиджа уступающей стороной. Это может дорого обойтись, так как другая сторона в этом случае встает на путь соперничества, а не поиска интегративного решения.

Типичные ситуации, в которых эффективно использование данной стратегии: вас не особенно волнует данный конфликт, проблема не является существенной и значимой для субъекта; высокая значимость межличностных отношений по сравнению с предметом разногласий (вы хотите охранить добрые отношения с оппонентом и для вас важнее сохранить с кем-то хорошие отношения, чем отстаивать свои интересы); итог намного важнее для другого человека, чем для вас; правда не на вашей стороне; у вас мало власти или мало шансов победить (оппонент имеет существенно более высокий ранг, потенциал, статус и т.д. (значительное неравенство конфликтантов); стремление оказать поддержку оппоненту, при получении удовлетворения от своего добросердечия; другой человек может извлечь из этой ситуации полезный урок, если вы уступите ему; временная мера, которая не разрешает, а лишь замораживает конфликт с целью предупреждения разрушительного столкновения.

Главное отличие стиля приспособления от стиля уклонения в том, что Вы действуете вместе с другим человеком. При стиле уклонения не делается ничего для удовлетворения интересов другого человека. Стратегия уступок

демонстрирует добрую волю приспособляющейся стороны, ведет к сбережению ресурсов, снятию напряжения, сохранению отношений.

Уступки демонстрируют добрую волю и служат позитивной моделью для оппонента. Нередко уступка становится переломным моментом в напряженной ситуации, меняющим ее течение на более благоприятное. Уступая при признании правоты партнера, сторона конфликта производит впечатление разумного, справедливого человека. Однако, уступка может сослужить и плохую службу. Она может быть воспринята оппонентом как проявление слабости и привести к эскалации его давления и требований. Можно обмануться, рассчитывая на взаимность этой стратегии. Личность или группа, имеющая в своем конфликтном репертуаре только эту стратегию, становится пассивной, не получает полной самореализации, теряет в самооценке, не достигая желаемого и систематически не удовлетворяя свои интересы.

3 стиль поведения в конфликте: конфронтация (соперничество, конкуренция, соревнование, подавление, доминирование) – активное и самостоятельное поведение, направленное на удовлетворение собственных интересов без учета интересов другой стороны, а то и в ущерб им. Под поведением в данном контексте подразумеваются любые попытки урегулировать конфликт на условиях одной стороны. Афоризм – «Кто кого...».

Если одна сторона выбирает эту стратегию, она добивается удовлетворения своих притязаний и старается убедить или принудить другую сторону пойти на уступки.

Итак, человек, использующий данный стиль, весьма активен и предпочитает идти своим путем; он не очень заинтересован в сотрудничестве с другими, старается в первую очередь – удовлетворить собственные интересы в ущерб интересам других; зато очень способен на волевые решения.

Для сегодняшнего дня характерно еще большее развитие конкурентности в отношениях между людьми: Современная культура экономически основывается на принципе индивидуального соперничества. Отдельному человеку приходится бороться с другими представителями той же группы, приходится брать верх над ними и нередко отталкивать в сторону.

*Условия эффективности использования данной стратегии:* проблема имеет жизненно важное значение для вас, вы делаете большую ставку на свое решение возникшей проблемы; вы обладаете достаточным авторитетом и уверены, что принимаемое вами решение – наилучшее; требуются быстрые и решительные меры в непредвиденной ситуации и у вас достаточно власти для этого; вы чувствуете, что вам нечего терять или у вас нет другого выхода; в интересах сохранения авторитета необходимо проявить решительность; вторая сторона легко идет на уступки; сила действия одной стороны значительно



превосходит силу противодействия, на которое способна другая сторона; участник конфликта в данный момент лишен другого выбора.

4 стиль поведения в конфликте: компромисс как стиль поведения занимает срединное место и означает расположенность участников конфликта к урегулированию разногласий на основе взаимных уступок, достижения частичного удовлетворения своих интересов. Компромиссное поведение может проявляться в том, что субъект поддерживает дружеские отношения, ищет справедливого исхода, делит объект желаний поровну, избегает напоминания о своем первенстве в чем либо, стремится получить что-то и для себя, но избегает лобовых столкновений, немного уступает ради сохранения отношений. Он предполагает в равной мере активные и пассивные действия.

Активная форма компромисса может проявиться в заключении четких договоров, принятии каких-то обязательств и т.п. Пассивный компромисс – это не что иное, как отказ от каких-либо активных действий по достижению определенных взаимных уступок в тех или иных условиях.

Компромисс нельзя рассматривать как способ разрешения конфликта. Взаимная уступка часто является этапом на пути поиска приемлемого решения проблем. Однако, компромисс является лишь временным выходом, поскольку ни одна из сторон не удовлетворяет свои интересы полностью и основа для конфликта остается. Если же компромисс не является равным для обеих сторон, а одна из них уступает больше, чем другая, то риск возобновления конфликта становится выше.

В отличие от стиля сотрудничества, компромисс более поверхностен. Вы не ищите скрытые нужды и интересы (как в сотрудничестве), а рассматриваете только желания и высказывания друг друга. Пример: супруги хотят провести отпуск по-разному: он – в горах, она – на море. «Хорошо, мы проведем часть отпуска в горах, а часть – у моря». В результате удачного компромисса человек может выразить свое согласие следующим образом: «Я могу смириться с этим».

*Условия эффективности использования данной стратегии:* обе стороны обладают одинаковыми возможностями, статусом, но имеют взаимоисключающие интересы; необходимо прийти к решению быстро, потому что нет времени; стороны могут устроить временное решение; достаточно воспользоваться кратковременной выгодой; другие подходы к решению проблемы оказались невозможными; компромисс позволит сохранить взаимоотношения, и вы предпочитаете получить хоть что-то, чем все потерять.

В поиске компромисса следует начинать с прояснения интересов и желаний сторон и обозначить область совпадения интересов.

5 стиль поведения в конфликте: сотрудничество (интеграция). Сотрудничество, как и конфронтация, нацелено на максимальную реализацию

участниками конфликта собственных интересов. Но в отличие от конкурентного стиля сотрудничество предполагает не индивидуальный, а совместный поиск такого решения, которое отвечает устремлениям всех сторон. Это возможно при своевременной и точной диагностике проблемы, породившей конфликтную ситуацию, уяснения как внешних проявлений, так и скрытых причин конфликта, готовности сторон действовать совместно ради достижения общей цели.

В отличие от компромисса, где проблема частично решается на уровне позиций, для сотрудничества необходим переход с уровня позиций на более глубокий уровень принципиальных интересов. В результате взамен кажущейся неразрешимости проблемы обнаруживается совместимость и общность интересов. Стиль сотрудничества охотно используется теми, кто воспринимает конфликт как естественное явление социальной жизни, как потребность решить ту или иную проблему без нанесения ущерба какой-либо стороне. Именно он лежит в основе установки толерантности.

*Условия эффективности использования данной стратегии:* решение проблемы очень важно для обеих сторон, и никто не хочет от него уклоняться; у вас тесные и взаимозависимые отношения с другой стороной; у вас есть время поработать над возникшей проблемой; вы и другой человек осведомлены о проблеме и желания обеих сторон известны; вы и ваш оппонент готовы предложить поставить на обсуждение некоторые идеи и обсудить их; все вовлеченные в конфликт стороны обладают равными возможностями и готовы на равных искать решение проблемы. Выгоды сотрудничества несомненны: каждая сторона получает максимум пользы при минимуме потерь. Но такой путь разрешения конфликта очень непрост.

*Условия соблюдения стиля:* стороны должны переступить через негативные эмоции, сопровождающие конфликтные отношения; должны уметь объяснить свои желания; выразить свои нужды; выслушать друг друга; совместно искать решение проблемы. Отсутствие одного из этих элементов делает такой подход неэффективным. Поэтому сегодня общепризнано, что эта стратегия является стратегией успеха. В частности, западная конфликтологическая практика строится именно на этой основе. Это самый трудный по исполнению, но наиболее продуктивный в плане разрешения конфликтов и удовлетворения интересов всех сторон стиль.

*Вывод.* Конфликт между людьми можно уподобить сорняку на грядке: конфликтная ситуация – это корень сорняка, а инцидент – та часть, что на поверхности. Оторвав стебель сорняка, но, не тронув корень, мы лишь стимулируем его рост. И затем удалить разросшийся корень будет труднее. Так и с конфликтом: пытаясь исчерпать инцидент, но, не устранив конфликтную ситуацию, мы создаем условия для углубления конфликта.

### Библиографический список

1. Андреев, В.И. Конфликтология [Текст]: искусство спора, ведения переговоров, разрешения конфликтов / В.И. Андреев. – Москва: Народное образование, 1995. – 126 с.
2. Анцупов, А.Я. Конфликтология в схемах и комментариях [Текст]: учеб. пособие / А.Я. Анцупов, С.В. Баклановский. – 2-е изд., перераб. – СПб.: Питер, 2009. – 304 с.
3. Анцупов, А.Я. Российская конфликтология [Текст]: аналитический обзор 607 диссертаций. XX век / А.Я. Анцупов, С.Л. Прошанов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 704 с.
4. Анцупов, А.Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе [Текст] / А.Я. Анцупов. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 208 с.
5. Богданов, Е.Н., Зазыкин В.Г. Психология личности в конфликте [Текст]: учеб. пособие / Е.Н. Богданов, В.Г. Зазыкин. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 204 с.

## Глава 6

# СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОЙ СТАТУС РЕБЕНКА В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

**Е.В. Моисеева**

Впервые в истории России в Конституцию РФ включено положение, закрепляющее принципы и нормы международного права, и международные договоры Российской Федерации частью её правовой системы. Имеются в виду принципы и нормы, установленные и признанные международным сообществом государств, т.е. обязательные для всех его членов. Согласно статье 15 Конституции РФ, которая закрепила данный принцип, любые международно-правовые обязательства России автоматически становятся частью её правовой системы и соответственно могут применяться самыми различными органами власти, в том числе и судами.

К основным международным документам, разработанным ЮНИСЕФ, касающихся прав детей, относятся:

1. Декларация прав ребенка (1959).
2. Декларация о социальных и правовых принципах, касающихся защиты и благополучия детей, особенно при передаче на воспитание и их усыновлении на национальном и международном уровнях (1986).
3. Конвенция ООН о правах ребенка (1989).
4. Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей (1990).

В преамбуле к Декларации о правах ребенка, принятой ООН 20 ноября 1959 года отмечено, что ребенок ввиду его физической и умственной незрелости, нуждается в специальной охране и заботе, включая надлежащую правовую защиту, как до, так и после рождения, и что человечество обязано давать ребенку лучшее, что оно имеет. Декларация прав ребенка является первым международным документом, в котором родители, а также добровольные организации, местные власти и национальные правительства призывают к признанию и соблюдению прав детей путем законодательных и других мер.

Декларация содержит девять принципов, где провозглашаются права детей: на имя, гражданство, любовь, понимание, материальное обеспечение, социальную защиту и предоставление возможности получать образование и развиваться физически, умственно, нравственно и духовно в условиях свободы и достоинства.

Особое внимание в Декларации уделяется защите ребенка. В ней указывается, что ребенок должен своевременно получать помощь и быть защищен от всех форм небрежного отношения, жестокости и эксплуатации.

Так, впервые в Декларации были сформулированы принципы, на которых должна базироваться государственная политика по обеспечению прав ребенка. Принцип 6 Декларации о правах ребенка гласит: ребенок для полного и гармоничного развития его личности нуждается в любви и понимании. Он должен, когда это возможно, расти на попечении и под ответственностью своих родителей и во всяком случае в атмосфере любви и моральной и материальной обеспеченности; малолетний ребенок не должен, кроме тех случаев, когда имеются исключительные обстоятельства, быть разлучен со своей матерью. На обществе и на органах публичной власти должна лежать обязанность осуществлять особую заботу о детях, не имеющих семьи, и о детях, не имеющих достаточных средств к существованию. Желательно, чтобы многодетным семьям предоставлялись государственные или иные пособия на содержание детей.

Генеральная Ассамблея ООН со ссылкой на Всеобщую Декларацию прав человека, Декларацию прав ребенка(принцип 6), в декабре 1986года приняла Декларацию о социальных и правовых принципах, касающихся защиты и благополучия детей, особенно при передаче на воспитание и их усыновлении на национальном и международном уровнях. Эта Декларация провозглашает принципы общего благополучия семьи и ребенка, передачи детей на воспитание и усыновление. В данном документе содержатся статьи, применимые к деятельности социальных служб: в случае, если родители не проявляют заботы о своем ребенке, то следует рассмотреть вопрос о заботе о нем со стороны родственников родителей ребенка, о передаче на воспитание в другую семью или об усыновлении, или, в случае необходимости, о помещении ребенка в специальное учреждение (статья 4); правительства должны определять эффективность национальных служб, занимающихся заботой о детях, и рассматривать соответствующие меры (статья 7).

Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей, принятая 30 сентября 1990 года в Нью-Йорке, подписана Россией 31 января 1992 года. Данный документ определяет, что одной из основных задач и первостепенных обязанностей мирового сообщества являются улучшение здоровья и питания детей, проявление заботы и оказание поддержки детям-инвалидам, а также другим детям, находящимся в крайне трудных условиях. Семью, являющуюся основной ячейкой общества и естественной средой роста и благополучия детей, следует обеспечивать всеми видами защиты и помощи.

Наиболее детально вопросы социальной защиты семьи прописаны в Конвенции о правах ребенка (20 ноября 1989 года). Конвенция вступила в силу

15 сентября 1990 года. Принятие Конвенции стало значительным событием в области защиты прав детей. В Конвенции впервые ребенок рассматривается не только как объект, требующий специальной защиты, но и как субъект права, которому предоставлен весь спектр прав человека. Конвенция впервые определила понятие «ребенок»: ребенком является каждый человек до достижения 18-летнего возраста, если по закону, применимому к данному ребенку, он не достигает совершеннолетия ранее.

Конвенция о правах ребенка состоит из преамбулы и пятидесяти четырех статей, детализирующих индивидуальные права каждого человека в возрасте до восемнадцати лет и возможности в условиях, свободных от голода и нужды, жестокости, эксплуатации и других форм злоупотреблений. Конвенция признает за каждым ребенком, независимо от расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или иных убеждений, национального, этнического и социального происхождения юридическое право на воспитание, развитие, защиту, активное участие в жизни общества. Конвенция увязывает права с правами и обязанностями родителей и других лиц, несущих ответственность за жизнь детей, их развитие и защиту, и предоставляет ребенку право на участие в принятии решений, затрагивающих его настоящее и будущее.

Основные, естественные права ребенка в Конвенции, по сути, повторяют основные права взрослого, записанные во Всеобщей декларации прав человека. Так, государства-участники уважают права ребенка на свободу мысли, совести и религии (ст. 13, п. 1); ребенок имеет право свободно выражать свое мнение; это право включает свободу искать, получать и передавать информацию и идеи любого рода, независимо от границ, в устной, письменной или печатной форме (ст. 13, п. 1); государства-участники признают право каждого ребенка на уровень жизни, необходимый для физического, умственного, духовного, нравственного и социального развития (ст. 27, п. 1); принимают все необходимые законодательные, административные, социальные и просветительные меры с целью защиты ребенка от всех форм физического или психологического насилия, оскорбления или злоупотребления, отсутствия заботы или небрежного и грубого обращения или эксплуатации, включая сексуальное злоупотребление, со стороны родителей, законных опекунов или любого другого лица, заботящегося о ребенке (ст. 19, п. 1); признают право ребенка на отдых и досуг, право участвовать в играх и развлекательных мероприятиях (ст. 31, п. 1); признают право ребенка на защиту от экономической эксплуатации и от выполнения любой работы, которая может представлять опасность для его здоровья или служить препятствием в получении им образования, либо наносить ущерб его здоровью и физическому, умственному, духовному, моральному и социальному развитию (ст. 32, п. 1); ст. 37 требует,

чтобы ни один ребенок не был подвергнут «унижающим его достоинство видам обращения или наказания».

В Конвенции отмечается, что родители и другие лица, воспитывающие ребенка, несут основную ответственность за обеспечение в пределах своих способностей и финансовых возможностей условия жизни, необходимых для развития ребенка (ст. 27, п. 2).

Особо следует отметить выдвигаемые Конвенцией требования к образовательным процессам. Так, в ст. 29 отмечается, что образование ребенка должно быть направлено: на развитие личности, талантов и умственных и физических способностей ребенка в их самом полном объеме; воспитание уважения к правам человека и основным свободам, а также принципам, провозглашенным в Уставе Организации Объединенных Наций; воспитание уважения к родителям ребенка, его культурной самобытности, языку и ценностям, к национальным ценностям страны, в которой ребенок проживает, страны его происхождения и к цивилизациям, отличным от его собственной; подготовку ребенка к сознательной жизни в свободном обществе в духе понимания, мира, терпимости, равноправия мужчин и женщин и дружбы между всеми народами, этническими, национальными и религиозными группами, а также лицами из числа коренного населения; воспитание уважения к окружающей природе.

Согласно Конвенции, все государственные структуры, в том числе учебно-воспитательные, обязаны широко информировать, как взрослых, так и детей, о принципах и положениях Конвенции, (ст. 42).

Конвенция о правах ребенка признана во всем мире документом международного права и является образцом высокого социально-нравственного и педагогического значения.

Значение этого международного документа состоит еще в том, что впервые в рамках Конвенции был создан международный механизм контроля – Комитет по правам ребенка. Этот Комитет уполномочен раз в пять лет рассматривать доклады государств о принятых ими мерах по осуществлению положений Конвенции.

Очевидно, что реализация такого контроля возможна только при наличии определенного механизма, позволяющего на уровне семьи ребенка или образовательного учреждения контролировать положение с соблюдением его прав. При этом очевидно, что такой контроль может и должен сопровождаться возможностью воздействия на семью с целью устранения как реальных, так и возможных нарушений прав ребенка.

Конвенция не является документом прямого действия. Она выступает в качестве основы для разработки государственных правовых документов, обязательных к исполнению.

После ратификации Конвенции ООН о правах ребенка в нашей стране были предприняты определенные меры, способствующие претворению в жизнь положений и принципов, которые заложены в международных актах, посвященных защите детей, обеспечению их интересов и прав в приоритетном порядке. В главе 2 конституции РФ, посвященной анализу прав и свобод человека и гражданина, понятия «ребенок» и «дети» употребляются только в трех статьях: в ст. 38, которая закрепляет обязанность государства и родителей заботиться о детях; ст. 39, содержащей нормы о социальной защите детей; ст. 43, устанавливающей право на образование. В остальных конституционных нормах ребенок подразумевается в качестве субъекта правоотношений и включается в термины «гражданин» и «каждый». Более того, ст. 1 и 6 Федерального закона «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ» прямо указывают, что ребенок, т.е. физическое лицо, не достигшее возраста 18 лет, рассматривается в качестве человека и гражданина.

Гражданство означает устойчивую политико-правовую связь человека с государством, которая проявляется при наличии у них взаимных прав, обязанностей и ответственности. Отношения, связанные с гражданством в Российской Федерации, регулируются Федеральным законом «О гражданстве Российской Федерации». В соответствии со ст. 12 Федерального закона «О гражданстве РФ» ребенок приобретает гражданство РФ по рождению, если на день рождения ребенка: оба его родителя или единственный его родитель имеют гражданство Российской Федерации (независимо от места рождения ребенка); один из его родителей имеет гражданство Российской Федерации, а другой родитель является лицом без гражданства, или признан безвестно отсутствующим, или место его нахождения неизвестно (независимо от места рождения ребенка); один из его родителей имеет гражданство Российской Федерации, а другой родитель является иностранным гражданином, при условии, что ребенок родился на территории Российской Федерации либо если в ином случае он станет лицом без гражданства; оба его родителя или единственный его родитель, проживающие на территории Российской Федерации, являются иностранными гражданами или лицами без гражданства, при условии, что ребенок родился на территории Российской Федерации, а государство, гражданами которого являются его родители или единственный его родитель, не предоставляет ребенку свое гражданство.

*Права несовершеннолетних детей.* Нормы, посвященные правам несовершеннолетних детей, являются новыми для российского законодательства.



В 1990 г. Россия стала участницей Конвенции ООН «О правах ребенка», в связи с чем она приняла на себя обязательство привести действующее семейное законодательство в соответствие с требованиями данной Конвенции. После чего в Конституции и Семейном кодексе РФ появились нормы, посвященные личным и имущественным правам несовершеннолетних детей.

Обязанности детей в правовых нормах не закреплены и определяются нормами морали. Ребенком в соответствии с п. 1 ст. 54 СК РФ признается лицо, не достигшее возраста восемнадцати лет (совершеннолетия). Российским гражданским законодательством предусматривается возможность признания ребенка полностью дееспособным до достижения совершеннолетия (например, в случае признания ребенка эмансипированным). Однако, это не означает, что он в дальнейшем не будет рассматриваться в качестве ребенка до достижения восемнадцатилетия. На законодательном уровне закреплено пять личных прав ребенка. К ним относятся: право ребенка жить и воспитываться в семье; право ребенка на общение с обоими родителями, дедушкой, бабушкой, братьями, сестрами и другими родственниками; право ребенка на защиту своих прав и законных интересов; право ребенка выразить своё мнение; право ребенка на имя, отчество и фамилию.

Соблюдение и защита перечисленных прав ребенка гарантируется государством, которое исходит из интересов и потребностей каждого ребенка. Одним из важнейших прав ребенка является его право жить и воспитываться в семье, закрепленное ст. 54 СК РФ. Оно заключается в обеспечении ребенку со стороны государства возможности жить и воспитываться в семье, поскольку в ней он прежде всего получает физическое и духовное развитие, находит поддержку и понимание, готовится стать полноценным членом общества. Даже в отношении ребёнка, лишившегося своей семьи, приоритетной формой воспитания является семейная передача ребенка на усыновление, в приёмную семью, в семью опекуна (попечителя). Только в тех случаях, когда подобное устройство невозможно, он передаётся на воспитание в детские учреждения.

Каждый ребенок, в соответствии со ст. 57 СК РФ, вправе выразить свое мнение при решении любого вопроса, затрагивающего его интересы. Закон не указывает минимальный возраст ребенка, начиная с которого он обладает этим правом. В ст. 12 Конвенции говорится, что «взглядам ребенка уделяется должное внимание в соответствии с возрастом и зрелостью ребенка».

С учетом положений ст. 12 Конвенции ребенок обладает правом быть заслушанным в ходе любого судебного или административного разбирательства, затрагивающего его интересы. Мнению ребенка придаётся различное правовое значение в зависимости от его возраста. Учет мнения ребенка, достигшего 10 лет, обязателен, когда это не противоречит его интересам.

*Социальная защита* – стратегия государственной политики по поддержке и защите наиболее незащищенных слоев населения – детей, женщин, стариков; система гарантированных государством экономических, организационных, правовых мер, обеспечивающих гражданам условия для преодоления трудной жизненной ситуации.

В широком смысле слова социальная защита – это политика государства по обеспечению конституционных прав и минимальных гарантий человеку независимо от его места жительства, пола, возраста, национальности.

В более узком смысле социальная защита – это соответствующая политика государства по обеспечению прав и гарантий в области уровня жизни, удовлетворения потребностей человека.

*Главная цель* социальной защиты – оказание необходимой помощи конкретному человеку (ребенку) в сложной жизненной ситуации.

*Основные направления* современной российской системы социальной защиты детства определяются следующими факторами: уровнем материального обеспечения и социальными возможностями детей современной России; обязательствами перед международными организациями, в частности перед ООН, в области социальной защиты детства; опытом социальной защиты детства в истории России.

В настоящее время политика государства в области социальной защиты детства проявилась: в выплате ежемесячных пособий, в создании новых учреждений защиты семьи и детства, в обеспечении государственных гарантий в области образования.

Единая государственная система социальной защиты включает в себя органы управления социальной защиты и подведомственные им предприятия, территориальные органы социальной защиты.

Социальная помощь. Важнейшим направлением по обеспечению права детей на социальную помощь является профилактика их безнадзорности и правонарушений.

В соответствии со ст. 2 Федерального закона «Об основах профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» основными задачами деятельности по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних являются: предупреждение безнадзорности, беспризорности, правонарушений и антиобщественных действий несовершеннолетних, выявление и устранение причин и условий, способствующих этому; обеспечение защиты прав и законных интересов несовершеннолетних; социально-педагогическая реабилитация несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении; выявление

и пресечение случаев вовлечения несовершеннолетних в совершение преступлений и антиобщественных действий.

Статья 13 данного Федерального закона предусматривает создание специализированных учреждений для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации: социально-реабилитационных центров для несовершеннолетних, осуществляющих профилактику безнадзорности и социальную реабилитацию несовершеннолетних, оказавшихся в трудной жизненной ситуации; социальных приютов для детей, обеспечивающих временное проживание и социальную реабилитацию несовершеннолетних, оказавшихся в трудной жизненной ситуации и нуждающихся в экстренной социальной помощи государства; центров помощи детям, оставшимся без попечения родителей или иных законных представителей, и оказания им содействия в дальнейшем устройстве.

Меры социальной поддержки детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей закреплены в Федеральном законе от 21.12.1996 г. № 159-ФЗ «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей». Указанный закон определяет принципы содержания и меры государственной защиты детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также лиц из их числа в возрасте до 23 лет.

Право детей на образование. Конституция РФ в статье 43 закрепляет право каждого на образование. Основы международных стандартов в области образования сформулированы в ст. 26 Всеобщей декларации прав человека, ст. 13 Международного пакта об экономических, социальных и культурных правах и ст. 28 Конвенции о правах ребенка.

Новый Федеральный закон «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ, вступающий в действие с 1 сентября 2013 г, представил государственные гарантии на образование:

1. В Российской Федерации гарантируется право каждого человека на образование.

2. Право на образование в Российской Федерации гарантируется независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного, социального и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям, а также других обстоятельств.

3. В Российской Федерации гарантируются общедоступность и бесплатность в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования, среднего профессионального образования, а также на конкурсной основе бесплатность высшего образования,

если образование данного уровня гражданин получает впервые.

4. В Российской Федерации реализация права каждого человека на образование обеспечивается путем создания федеральными государственными органами, органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления соответствующих социально-экономических условий для его получения, расширения возможностей удовлетворять потребности человека в получении образования различных уровня и направленности в течение всей жизни.

5. В целях реализации права каждого человека на образование федеральными государственными органами, органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления:

1) создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья;

2) оказывается содействие лицам, которые проявили выдающиеся способности и к которым в соответствии с настоящим Федеральным законом относятся обучающиеся, показавшие высокий уровень интеллектуального развития и творческих способностей в определенной сфере учебной и научно-исследовательской деятельности, в научно-техническом и художественном творчестве, в физической культуре и спорте;

3) осуществляется полностью или частично финансовое обеспечение содержания лиц, нуждающихся в социальной поддержке в соответствии с законодательством Российской Федерации, в период получения ими образования.

В ст. 2 Федерального закона «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ образовательная программа определяется как комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий и в случаях, предусмотренных настоящим Федеральным законом, форм аттестации, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов.

Настоящим законом устанавливаются следующие уровни общего

образования: дошкольное образование, начальное общее образование, основное общее образование; среднее общее образование.

Общее образование включает в себя три ступени, соответствующие уровням образовательных программ: начальное общее образование, основное общее образование, среднее (полное) общее образование.

Согласно ст. 12 данного Федерального закона образовательные программы определяют содержание образования. Содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений, обеспечивать развитие способностей каждого человека, формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями. Содержание профессионального образования и профессионального обучения должно обеспечивать получение квалификации.

В Российской Федерации по уровням общего и профессионального образования, по профессиональному обучению реализуются основные образовательные программы, по дополнительному образованию – дополнительные образовательные программы.

К основным образовательным программам относятся: основные общеобразовательные программы – образовательные программы дошкольного образования, образовательные программы начального общего образования, образовательные программы основного общего образования, образовательные программы среднего общего образования; к дополнительным образовательным программам относятся: дополнительные общеобразовательные программы – дополнительные общеразвивающие программы, дополнительные предпрофессиональные программы.

Также в законе говорится, что образовательные программы самостоятельно разрабатываются и утверждаются организацией, осуществляющей образовательную деятельность, если настоящим Федеральным законом не установлено иное.

Образовательные программы дошкольного образования разрабатываются и утверждаются организацией, осуществляющей образовательную деятельность, в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования и с учетом соответствующих примерных образовательных программ дошкольного образования.

*Принудительные меры воспитательного воздействия*

Возможность достижения исправления несовершеннолетнего путем применения принудительных мер воспитательного воздействия определяется совокупностью объективных и субъективных свойств, характеризующих его личность как не представляющую большой общественной опасности. Среди таких обстоятельств на практике значительное внимание придается положительному поведению несовершеннолетнего до совершения преступления, чистосердечному раскаянию, возмещению причиненного вреда, явке с повинной, способствованию раскрытию преступления, психическим аномалиям, не исключающим вменяемости, общему состоянию здоровья подростка, половым и возрастным особенностям его личности.

Принудительные меры воспитательного воздействия по своей юридической природе есть меры государственного принуждения, не являющиеся уголовным наказанием и представляющие собой ряд правоограничений, применяемых к несовершеннолетним, совершившим преступление небольшой или средней тяжести.

Данные меры являются воспитательными, так как главное в их содержании в отличие от уголовного наказания то, что это средства убеждения и воспитания. Они не представляют кару за содеянное, не влекут судимости. Правда, по своим целям они близки к уголовному наказанию и призваны оказать на несовершеннолетнего, совершившего преступление, воздействие, которое привело бы его к исправлению, недопущению с его стороны совершения новых преступлений.

Принудительные меры отличаются и от мер чисто педагогического воздействия, так как применяются к особой категории лиц – несовершеннолетним, совершившим преступления, на основании решения суда. Исполнение их носит принудительный характер, т.е. применяются они независимо от воли и желания несовершеннолетнего или лиц, представляющих его законные интересы; сопряжены с определенными ограничениями и лишениями в отношении подвергнутых им подростков.

Несовершеннолетним могут быть назначены принудительные меры воспитательного воздействия (рис. 1).

Предупреждение заключается в разъяснении несовершеннолетнему, как правило, совершившему преступление небольшой тяжести, смысла вреда, который он причинил своим поступком, а также последствий повторного совершения им преступлений, предусмотренных УК РФ (например, назначения более строгого наказания при совокупности и рецидиве преступлений).

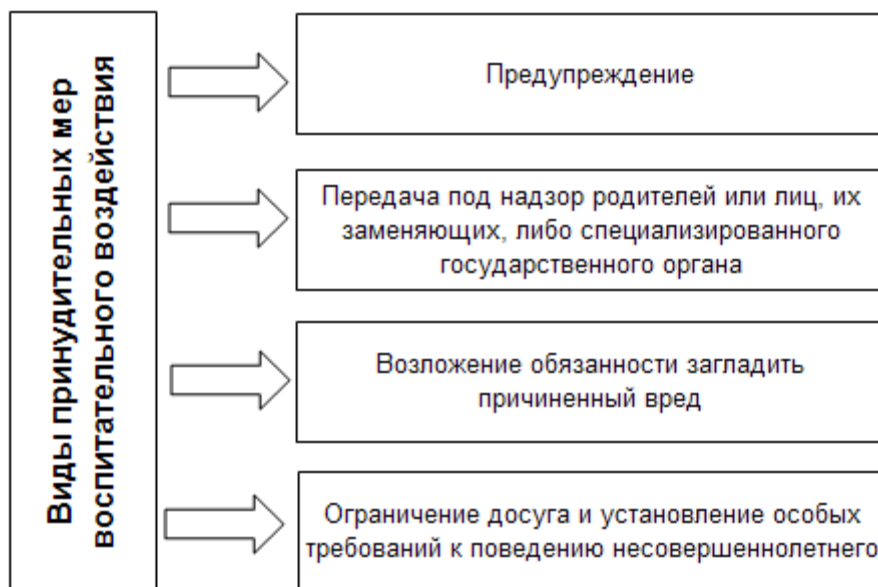


Рисунок 1 – Принудительные меры воспитательного воздействия

Передача под надзор выражается в возложении на родителей (в том числе и приемных) и лиц, их заменяющих (например, усыновителей), либо на специализированный государственный орган (например, комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, подразделение по делам несовершеннолетних органов внутренних дел) обязанности оказывать воспитательное воздействие на несовершеннолетнего и контролировать его поведение.

Обязанность загладить причиненный вред возлагается только с учетом имущественного положения несовершеннолетнего и наличия у него соответствующих трудовых навыков. Фактически это означает, что применение данной принудительной меры воспитательного воздействия возможно лишь к категории подростков старшего возраста (шестнадцать-семнадцать лет), обладающих по сравнению с лицами младшего подросткового возраста (четырнадцать-пятнадцать лет) в большей степени трудовыми навыками и шансами иметь самостоятельный заработок, а, следовательно, и определенное имущественное положение. В противном случае обязанность загладить причиненный вред ляжет на плечи родителей или лиц, их заменяющих, других родственников несовершеннолетнего, что сводит на нет смысл этой принудительной меры воспитательного воздействия.

Ограничение досуга и установление особых требований к поведению несовершеннолетнего заключается в запрещении посещения последним определенных мест (например, дискотеки, ресторана, пивного бара, казино, ипподрома и других мест, пользующихся в том или ином населенном пункте

дурной репутацией), использования определенных форм досуга (в частности, заниматься охотой, рыбной ловлей, азартными играми), в том числе связанных с управлением механическим транспортным средством; ограничении пребывания вне дома после определенного времени суток (например, с 21.00 до 06.00), выезда в другие местности без разрешения специализированного государственного органа (комиссии по делам несовершеннолетних, подразделения по предупреждению правонарушений несовершеннолетних и др.). Несовершеннолетнему может быть также предъявлено требование возвратиться в образовательное учреждение либо трудоустроиться с помощью специализированного государственного органа (последнюю часть этого требования выполнить в настоящее время сложно с учетом возрастных ограничений, связанных с трудоустройством и значительным уровнем безработицы в стране).

Важно подчеркнуть, что перечень ограничений досуга и особых требований к поведению несовершеннолетнего не является исчерпывающим и при определенных условиях, связанных со спецификой личности несовершеннолетнего, может быть дополнен (например, запрещением общаться с некоторыми категориями лиц, имеющими криминальное прошлое; требованием являться на регистрацию в подразделение по предупреждению правонарушений несовершеннолетних).

### **Библиографический список**

1. Конаржевский, Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса как фактор повышения эффективности управления общеобразовательной школы [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Конаржевский Юрий Анатольевич. – Челябинск, 1980. – 492 с.

2. Коноплянский, Д.А. Организация образовательного пространства и ее роль в обеспечении конкурентоспособности выпускника вуза [Текст] / Д.А. Коноплянский // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия Педагогика. – 2015. – С. 51.

3. Конституция Российской Федерации: принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г.: (с учетом поправок, внесенных Законами Российской Федерации от 30 декабря 2008 г. № 6-ФКЗ, от 30 декабря 2008 г. № 7-ФКЗ, от 30 декабря 2008 г. № 8-ФКЗ, от 05 февраля 2014 г. № 2-ФКЗ, от 21 июля 2014 г. № 11-ФКЗ) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://constitution.garant.ru/rf/chapter/>.

4. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174).

5. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования). Приказ Министерства труда и социальной



защиты РФ от 24 июля 2015 г. N514н [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/71166760/#ixzz5f6qLPPK1>.

6. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата): приказ Министерства образования и науки РФ от 14 декабря 2015 г. № 1457 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/news/1/1642>.

7. Орлов, В.И. О системе средств обучения [Текст] / В.И. Орлов // СПО. – 2010. – № 12. – С. 5.

8. Гражданский кодекс Российской [Текст]. Часть 1 от 30 ноября 1994 г. № 51-ФЗ // Собрание законодательства РФ. 1994. № 32. Ст. 3301.

9. Гражданский кодекс Российской Федерации [Текст]. Часть 2 от 26 января 1996 г. № 14-ФЗ // Собрание законодательства РФ. 1996. № 5. Ст. 410.

10. Гражданский кодекс Российской Федерации [Текст]. Часть 3 от 26 ноября 2001 г. № 146-ФЗ // Парламентская газета. 2001. № 224.

11. Гражданский кодекс Российской [Текст]. Часть 4 от 18 декабря 2006 г. № 230-ФЗ // Собрание законодательства РФ. 2006. № 52. Ст. 5496.

12. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174).

13. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)». Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 24 июля 2015 г. N514н [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/71166760/#ixzz5f6qLPPK1>.

14. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата): приказ Министерства образования и науки РФ от 14 декабря 2015 г. № 1457 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/news/1/1642>.

## Глава 7

### НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: «УЧИТЬСЯ, ЧТОБЫ РАБОТАТЬ ИЛИ РАБОТАТЬ, ЧТОБЫ УЧИТЬСЯ?»

Е.Ю. Немудрая, К.С. Трофимова

В настоящее время большое внимание уделяется развитию системы непрерывного образования. Меняются представления общества, расширяются научные знания, возникают новые взгляды на образовательный процесс, его цели, задачи, возможности. Жизнь выдвигает свои требования: развивать способность человека быстро реагировать на все изменения, проявлять инициативу, развивать коммуникативные навыки и т.п.

Последние четыре-пять десятилетий с особой актуальностью в научных работах рассматривается термин «непрерывное образование», что ведёт за собой исследование вопросов образовательной практики. За этот период произошло немало корректировок, уточнений, изменений в толковании и понимании данного термина, что объясняется существенными изменениями социокультурного пространства, трансформацией профессиональной среды, ориентацией на увеличение экономического роста, качества жизни, занятости и конкурентоспособности человека, как в России, так и за рубежом.

Под влиянием процесса глобализации Россия, как и другие страны, в том числе, страны, обладающие передовыми экономическими показателями, подвержена инновационным тенденциям. Так, к примеру, по данным Международной ассоциации непрерывного образования (IACE), в США только 43 % студентов вузов находятся в возрасте моложе 25 лет. Остальная часть студентов – люди взрослые, обремененные семейными и деловыми заботами. Для них актуальны формы образования с частичным отрывом от привычных забот, либо вообще без отрыва от них [7]. Данный пример иллюстрирует рост заинтересованности населения в инновационном подходе к процессу получения знаний, к самым различным его формам, необходимым на протяжении всей жизни человека.

Из вышесказанного следует, что в настоящее время определяющим фактором экономического роста и конкурентоспособности страны становятся знания, реализованные в инновациях. Экономическое лидерство страны возможно только при использовании в общественном производстве современной техники и самых передовых технологий. Инновационное развитие экономики определяется высоким уровнем развития системы образования и науки. На современном этапе развития системы российского образования инновационные процессы сопряжены с непрерывностью образования.

Термин «непрерывное образование» многозначен. Существует несколько подходов к трактовке этого понятия. Во-первых, непрерывное образование обозначает некое постоянное, непрерывное совершенствование знаний, умений, навыков (ЗУН) человека, связанное с необходимостью быть актуальным в современной среде (профессиональной, социальной). Во-вторых, под этим термином понимается система взглядов на образовательный процесс в целом. Эта система рассматривает учебную деятельность как неотъемлемую и основную составляющую образа жизни человека в любом возрасте; предполагает необходимость достройки образовательной лестницы новыми ступенями, рассчитанными на все периоды жизни человека. В-третьих, непрерывное образование предусматривает постоянное обогащение творческого потенциала личности, развитие человека как творческой личности.

Непрерывное образование позволяет педагогу поддерживать и повышать свой профессиональный уровень, овладевать различными компетенциями на протяжении всей педагогической деятельности [7]. Профессиональное развитие педагога в рамках непрерывного образования осуществляется как самим педагогом, так и обществом, которое диктует условия и предоставляет возможности для этого. Существующие подходы к получению педагогического образования, базирующиеся на академической передаче знаний от обучающего к обучаемым, утрачивают свою эффективность, как ещё 10–15 лет назад. В этой связи наиболее значимой нам кажется нижеследующая иерархия подходов к трактовке понятия «непрерывное образование». Мы солидаризируемся с этой точкой зрения.

«Первый подход – традиционный: непрерывное образование рассматривают как профессиональное образование взрослых, потребность в котором вызвана необходимостью компенсации в ответ на технологические изменения, прогресс, поставившие труд человека в состояние функциональной безграмотности. В данном случае речь идет о компенсаторном, дополнительном образовании.

Второй подход рассматривает явление непрерывного образования как пожизненный процесс («учиться всю жизнь»), где отдают предпочтение педагогически организованным формальным структурам (кружки, курсы, ФПК, средства массовой информации, заочное и вечернее обучение и т.п.).

Третий подход акцентирует идеи пожизненного образования через личностные потребности к познанию. Стремление личности к постоянному познанию себя и окружающего мира становится ее ценностью («образование через всю жизнь»). Целью непрерывного образования в этом случае становится саморазвитие человека, его биологических, социальных и духовных потенций, его «окультуривание» как необходимое условие сохранения и развития культуры общества, человеческого капитала» [4].

Впервые концепция непрерывного образования была представлена на форум ЮНЕСКО (1965 г.) крупнейшим теоретиком П. Ленграндом (P. Lengrand), который полагал, что человеку следует создать условия для полного развития его способностей на протяжении всей жизни. В этой концепции по-новому рассматривались этапы жизни человека, устраняющие ее традиционное деление на период учебы, труда и профессиональной дезактуализации. Понимаемое таким образом непрерывное образование стало означать продолжающийся всю жизнь процесс, в котором важная роль отводилась интеграции как индивидуальных, так и социальных аспектов человеческой личности и ее деятельности.

Комиссия ЮНЕСКО определила четыре основополагающих принципа образования: научиться жить вместе – выработать новый подход, который приведет к совместному анализу рисков и вызовов, ожидающих нас в будущем, и подвигнет нас к осуществлению совместных проектов или к разумному и мирному решению неизбежных конфликтов; научиться приобретать знания – необходимо сочетать широкие общие культурные знания с возможностью глубокого постижения ограниченного числа дисциплин; научиться работать – приобретение компетенций, дающих возможность справляться с различными ситуациями, многие из которых невозможно предвидеть; научиться жить – не оставлять невостребованным ни один из талантов, которые, как сокровища, спрятаны в каждом человеке.

В основу этой концепции был положен принцип непрерывности образования – «знания через всю жизнь».

Первую разработку теоретических основ непрерывного образования осуществили И. Фауре (E. Faure), П.Х. Кумбс (P.H. Coombs), П. Шулка (P. Shulka). Среди ученых, работы которых оказали большое влияние на популяризацию идеи непрерывного образования, исследователи Р. Дейв (R. Dave) (Индия), Ф. Джессуп (F. Jessup) (Великобритания), А. Кропли (A. Cropely) (Австралия), Х. Фриз (H. Frese) (Голландия).

Существенный вклад в теорию и практику развития непрерывного образования внес научно-педагогический коллектив Института профессионально-технического образования РАО (Санкт-Петербург) под руководством академика А.П. Беляевой. Непрерывное образование рассматривается исследователями петербургской школы как условие, система, процесс и результат развития личности, как социально-педагогический принцип построения обучения и воспитания. Непрерывный характер образования трактуется как стадийный, состоящий из элементов целостный процесс поступательного развития творческого потенциала личности (В.Г. Онушкин), как феномен социокультурной деятельности (В.Н. Леонтьева), способствующий

удовлетворению интеллектуальных, эмоциональных, волевых потребностей человека, реализуемых в интеллектуально-познавательных, ценностно-мотивационных, нравственно-практических ориентациях личности.

В различных исследованиях авторами выделяются три формы непрерывного образования, в том числе и педагогического, каждая из которой значима: формальное образование (formal learning), неформальное образование (non-formal learning) и информальное образование (informal learning). Дадим каждой форме краткую характеристику.

Формальное образование реализуется в официально признанных (аккредитованных) образовательных организациях, результатом обучения в которых является присвоение квалификации или степени, подтверждаемой документально (аттестат, диплом). Данный тип образования структурирован посредством стандартов, образовательных программ, учебно-методических материалов.

В Меморандуме непрерывного образования ЕС говорится, что: «...неформальное образование – это процесс, обычно не сопровождающийся выдачей документа и происходящий в образовательных учреждениях или общественных организациях, клубах и кружках, а также во время индивидуальных занятий с репетитором или тренером» [6].

Так неформальное образование – систематический вид образовательной деятельности, совпадающий или несовпадающий с деятельностью формальных образовательных структур, реализуемый за рамками формальной системы образования. Образовательные организации, осуществляющие обучение по такому принципу, могут не иметь государственных лицензий; конечная цель обучения не связана с получением формальной квалификации, но тем не менее может подтверждаться документально (например, свидетельством об окончании курсов иностранного языка и т. п.). Однако документальное подтверждение не является обязательным условием, основная особенность – открытость для любого желающего (независимо от пола, возраста, уровня ранее полученного образования и т.д.).

Примерами базовых институтов, осуществляющих деятельность в виде неформального образования, являются: религиозные организации (воскресные школы, община); академические учебные структуры (институт третьего возраста, кружки); тематические клубы (библиотеки, музеи); студии (театральные, танцевальные и т.д.); производственные практики («практическое обучение») – обучение, полученное посредством опыта (например, в условиях проектной деятельности) [8].

В отечественной научной литературе исследования в области информального образования представлены скромно и описываются в рамках

непрерывного образования. Авторы формулируют общие положения, описывая субъективное видение данной области. Отмечается острая нехватка фундаментальных исследований по данной теме. Основываясь на трудах С.Г. Вершловского и других отечественных исследователей (А.В. Окерешко и пр.), изучающих вопросы неформального образования, можно прийти к выводу о том, что неформальное образование – это познавательно-рефлексивная деятельность индивида, сопровождающая его повседневную жизнь, не носящая обязательный целенаправленный характер, который сконцентрирован на непрерывном профессионально-личностном развитии.

В российской педагогической литературе «образование» в большинстве случаев используется как более широкое, всеобъемлющее понятие, чем обучение. А обучение взрослых, по определению исследователей этой проблемы В.Г. Онушкина и Е.И. Огарева, понимается как деятельность, способствующая освоению социального опыта, имеющегося в той или иной области жизни общества, обычно направленная на выполнение тех или иных практических задач и акцентированная на нововыработанный опыт. Она подразделяется на два вида: педагогически организованную деятельность в специализированных учреждениях и передачу опыта в процессе повседневной жизнедеятельности (составная часть неформального образования).

Важнейшим признаком принятия человеком образования как ценности можно считать творческое отношение к самому процессу. В период профессиональной зрелости творческая позиция проявляется в выборе командных форм продолжения образования, в процессе которого происходит развитие жизненного опыта человека, развитие его знаний, умений и навыков. Профессиональный опыт используется в обучении, а опыт, полученный при обучении, применяется в практической деятельности. Сам процесс становится целостным и непрерывным.

Как правило, необходимость познания чего-то нового, возникновение проблемы, которую необходимо решить, приводит к поиску путей решения этой проблемы. Для осмысления задач, которые нужно решить на пути достижения цели, надо уметь задавать правильные вопросы. Особенно это важно в условиях стремительных перемен во всех областях жизни и деятельности человека, в том числе, и в сфере образования. Сегодня уже нельзя действовать по привычному раз и навсегда установленному порядку. Те инструменты и рычаги, которые помогали достигнуть успеха в прошлом, уже не работают для успеха в будущем.

Итак, непрерывное образование позволяет внести определенный порядок в последовательность различных ступеней (уровней и подуровней) образования, обеспечить оптимальный переход от одной ступени к другой, разнообразить и

повысить значимость каждой из них. Проведя теоретический анализ отечественной и зарубежной литературы, мы выделили функции непрерывного образования.

1. Непрерывное образование охватывает абсолютно все организации, инициативные группы или отдельные лица, принимающие участие в образовательной деятельности, так как выходит за рамки формального образования.

2. Непрерывное образование внедряется в процесс всех существующих (формальных) поставщиков образовательных услуг, начиная от школ и заканчивая высшими учебными заведениями.

3. Непрерывное образование основывается на том, что каждый способен осознать ценность образования на протяжении всей жизни, а также в состоянии самостоятельно сформировать собственный вектор развития либо могут прийти к подобному знанию в процессе обучения.

Основными критериями непрерывного образования являются: охват образованием всей жизни человека; преемственность между отдельными этапами и уровнями образования человека; открытость; гибкость системы образования; разнообразие содержания; средств и методик; времени и место обучения; возможность свободного выбора учащимся изучаемых дисциплин, равноправная оценка и признание образования не по способу его получения, а по фактическому его результату; соответствие темпов развития научно-технического прогресса и модернизации экономики страны; наличие механизма стимулирования мотивации личности к учебе и др.

Приоритеты развития обучения в течение всей жизни включают в себя:

- доступность обучения в течение жизни для всех граждан, независимо от возраста, при этом особое внимание требуется лицам с ограниченными возможностями, лицам, не принимающим участие в обучении и образовании, мигрантам;

- предоставление возможностей приобрести и/или совершенствовать базовые умения в таких областях, как информационные технологии, иностранные языки, технологическая культура, предпринимательские и социальные умения;

- подготовку, наем и повышение квалификации преподавателей для развития обучения в течение жизни;

- эффективную оценку и признание официальных квалификаций, наряду с неформальным и неофициальным обучением, во всех странах и секторах образования для увеличения прозрачности и обеспечения качества образования и обучения;

- высокое качество и доступность для целевых групп информации, наставничества и консультационных услуг о возможностях обучения в течение жизни и его преимуществах;

- стимулирование представительств соответствующих секторов, а также молодежи в существующих и будущих сетях и структурах, действующих в различных областях.

Ключевыми элементами стратегии обучения в течение всей жизни являются:

- высокое качество дошкольного образования;

- начальное образование, дающее всем детям возможность приобрести прочные умения чтения, письма, счета и пользования ИКТ, а также социальные умения;

- среднее образование, учитывающее потребности рынков труда и развивающее необходимые умения и способности у всех учащихся, а не только у тех, кто стремится к получению высшего образования и профессиональной карьере;

- профессиональное образование и обучение, которое формирует умения, отвечающие потребностям рынка труда и требованиям самых современных технологий, а также открывает путь к приобретению более высокой профессиональной квалификации в различных областях;

- высшее образование, открывающее возможности для каждого, способного извлечь выгоду из работы в качестве дипломированного специалиста, при финансовой поддержке, необходимой для обеспечения доступа к нему всех, способных воспользоваться этими возможностями;

- профессиональная подготовка взрослого населения, которая соответствующим образом поддерживается государством или работодателями и удовлетворяет потребности семьи, а также предоставляет реальные возможности для профессиональной переподготовки на протяжении всей трудовой жизни человека, что требует наличия высококачественных систем обучения на производстве и формирования у людей умения учиться.

Российская система образования как один из важнейших элементов социально-экономического развития страны должна превратиться в сферу привлекательную и открытую для инвестиций. Инвестиции общества в образование будут обусловлены в первую очередь эффективностью бюджетного финансирования данной сферы. Без внедрения новых финансовых механизмов нельзя обеспечить приток в образование дополнительных внебюджетных средств. Главным условием инвестирования общества в образование должно стать повышение его кадрового потенциала, обеспечивающего высокое качество образования и внедрение инновационных образовательных технологий.



Бурное развитие технологий и совокупное повышение темпа жизненной активности требуют соответствующей адаптации. Представляется, что непрерывное образование, включающее в себя все ступени, дающее знания, умения, воспитывающее понимание, увеличивающее доступность и широко использующее новые телекоммуникационные средства и дистанционные методы, способно адаптировать человека к современному миру [2].

Внедрение системы непрерывного образования в практику образовательной системы наталкивается на ряд сдерживающих факторов, одним из которых является не разработанность основ и условий эффективного управления данной системой. Управление – это процесс воздействия субъекта на объект в целях перевода его в новое качественное состояние или поддержания в установленном режиме [1]. Продуктивность функционирования как подсистемы образования, так и системы образования в целом зависит от условий и факторов эффективного управления.

Согласно значимому документу – Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г. – охват высшим и средним профессиональным образованием населения составит 60–70 %, а численность населения, задействованного в непрерывном обучении, должна увеличиться с 15 до 50 %. Данная проблема непрерывного образования актуальна и находит отражение в управленческой среде среди руководителей образовательных учреждений, когда за основу документации берется всесторонняя учебная деятельность, осуществляемая на постоянной основе с целью улучшения знаний, навыков, профессиональной компетенции – повышение квалификации, переподготовка, курсы, тренинги. Современному руководителю образовательного учреждения необходимо быстро адаптироваться к социальным условиям, преодолевать трудности, связанные с восприятием новаций, создавать качественно новое социальное пространство.

Развитие непрерывного образования в России требует также и определенных усилий организационного плана. Для эффективной организации такого образования нужно задействовать два приоритетных направления.

С одной стороны, требуется создание необходимых условий для того, чтобы все, кто способен работать в режиме инновационного развития (это могут быть отдельные педагоги, и отдельные учреждения, и целые системы, например муниципальные, региональные), получили эту возможность. Такой подход позволит открыть возможность появления талантливых педагогов и ученых, успешно работающих учреждений, даст потенциал не только в повышении качества образования, но и в отработке многих элементов новой системы образования. С другой стороны, необходима разработка государственной системы научно-исследовательских центров, ориентированных на создание и

внедрение инновационных проектов развития образования, то есть центров, непосредственно занятых решением задач инновационного развития образования. При этом вовсе не обязательно создавать подобные центры «с нуля»: они вполне успешно могут быть основаны на базе существующих ведущих ВУЗов страны, либо могут создаваться при них.

Важными мерами считается также включение работодателей в выработку образовательной политики, стандартов качества профессионального образования, что позволит обеспечить более полный учет меняющихся потребностей рынка труда. Проблема качества профессионального образования до недавнего времени решалась главным образом применительно к системе высшего образования (Н.А. Селезнева, А.И. Субетто, В.П. Панасюк). На уровне среднего профессионального образования эта проблема начала разрабатываться только в последние годы П.Ф. Анисимовым, В.Е. Сосонко, Г.И. Ибрагимовым, В.Г. Наводновым, Г.Н. Мотовой, Р.Х. Шакуровым.

Качество – общенаучная категория, которой пользуются специалисты самых различных областей. Обратившись к словарям, мы видим, что под качеством понимается соответствие предмета как результата труда некоторым заданным стандартам. По отношению к сфере образования качество представляет собой тот нормативный уровень, которому должна соответствовать «продукция» отрасли образования. Иными словами, качество образования – это система социально обусловленных отношений к миру, которыми должен обладать обучаемый. В теории социального управления качество определяется как уровень достижения поставленных целей, как соответствие неким стандартам, как степень удовлетворения ожиданий потребителя.

Таким образом, качество образования представляет собой совокупность потребительских свойств образовательной услуги, обеспечивающих возможность удовлетворения комплекса потребностей по всестороннему развитию личности обучаемого.

При организации управления качеством профессионального образования можно выделить четыре комплекса задач: первый комплекс – познание феномена «качество» в профессиональном образовании, структуры общественных и личных потребностей, удовлетворяемых через деятельность учебного заведения; второй комплекс задач связан с выбором целей в управлении качеством профессионального образования, созданием эталонов; третий комплекс задач сопряжен с поиском методов и средств воздействия на управляемый объект – качество профессионального образования; четвертый комплекс задач связан с приведением в действие (внедрением) механизма управления качеством профессионального образования, обеспечением и поддержанием его эффективной и стабильной работы.

Таким образом, качество профессионального образования определяет уровень профессионального развития личности выпускника профессионального учебного заведения, отвечающий требованиям Государственного образовательного стандарта, способный удовлетворить его личностный потенциал и требования работодателя. Выделим основные критерии, определяющие уровни качества образования.

Квалификация преподавательского состава. Преподаватель является ключевым субъектом системы образования, обеспечивающим его качество. Требование обеспечить нужное качество преподавательского состава и обслуживающего персонала предполагает усиление мотивации к работе, что, в свою очередь, обуславливает необходимость предоставления педагогическим работникам соответствующего социального статуса и уровня оплаты труда, сопоставимых, с аналогичными показателями в промышленности. Высокое педагогическое мастерство обеспечивается знаниями дидактики профессиональной школы, педагогической психологии, организаторскими способностями, владением современными технологиями трансляции содержания дисциплины студенческой аудитории.

Учебно-методическое обеспечение, методы и технологии обучения. Предусматривают традиционные или инновационные образовательные технологии, ручные или компьютерные, традиционные или проблемные методы обучения. Качество инфраструктуры учебного заведения во многом станет производным от того, какое внимание в нем уделяется развитию новых информационных и коммуникационных технологий, технологий дистанционного и виртуального обучения. Современные технологии открывают исключительные перспективы как с точки зрения обучения, так и с точки зрения диверсификации самих учебных заведений. Качество реализуется через учебно-методический комплекс (УМК), характеризующий уровень методической обеспеченности базовых специальностей и дисциплин. Предусмотрена система государственного контроля за качеством обучения через процедуры лицензирования, аттестации и аккредитации.

Материально-техническая база. Характеризуется совокупностью показателей, обеспечивающих условия для образования: объем площадей и их структура по собственности и направлениям использования, мебель и оборудование аудиторий и офисных помещений, библиотечное, информационное и бытовое обслуживание студентов и преподавателей. Большое значение имеет уровень информатизации и технические средства (ТСО), которые позволяют интенсифицировать освоение материала и являются сильным средством мотивации повышения познавательной активности студентов. Использование технических средств обучения, при отсутствии преподавателя (компьютер с

выходом в Интернет, комплект CD-дисков, электронный сайт), развивает самостоятельность студентов, способствует их саморазвитию, позволяет выйти на индивидуальную траекторию при освоении курса.

Интеллектуальный потенциал. Применительно к учебному заведению это и направления НИРС, внедрение результатов НИРС в производство, количество подготовленных и изданных монографий, учебников, учебных пособий, численность аспирантов, преподавателей-новаторов. Учащиеся являются главным субъектом образовательного процесса, по состоянию которого можно судить о качестве обучения. Для характеристики этого показателя используют такие критерии оценки студентов, как качество школьной подготовки и профотбор, показатели приема студентов по специальностям полу и возрасту, численность студентов (общая, по специальностям и в расчете на одного преподавателя), уровень посещаемости занятий и текущая успеваемость, результаты аттестации студентов (текущей и итоговой). В последние годы возрастают требования к уровню культуры, воспитанности и состоянию здоровья студентов, тенденции снижения которых тревожат общество.

Возвращаясь к вопросу необходимости принятия мер следует также назвать задачу обеспечения конкурентоспособности российского образования на мировом рынке образовательных услуг, по крайней мере, в некоторых его сегментах, например, в странах «третьего» мира и СНГ.

Ключевыми документами, определяющими требования к подготовке педагогических работников с высшим и средним профессиональным образованием, являются Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) соответствующих уровней образования. Новая итерация данных стандартов предполагает соответствие образовательных результатов требованиям работодателей, возможность успешного профессионального старта и достижения высоких профессиональных результатов выпускниками и с высшим, и со средним профессиональным образованием.

Главная особенность непрерывного образования – его устремленность в будущее, ориентированность на решение проблем развития общества на основе использования полученных профессиональных знаний до получения высшей квалификации; переподготовку и переход к более сложной и престижной профессии – является основным мотиватором реализации всей концепции непрерывного образования в Российской Федерации. В этой связи необходимо учитывать переориентацию ценностей молодежи в современных условиях: не образование определяет жизненную стратегию личности, а личность разрабатывает стратегию жизни, проектируя собственный образовательный маршрут. Роль непрерывного образования – создание условий успешности такой разработки маршрута.

## Библиографический список

1. Актуальные проблемы образовательного менеджмента [Текст]: коллективная монография / ред. коллегия: Н.Н. Тулькибаева, З.М. Большакова, Е.В. Гнатышина; отв. редактор З.М. Большакова. – Челябинск: Цицеро, 2017. – 144 с.
2. Андреев, В.Н. Система непрерывного образования как ключевая составляющая обеспечения инновационного развития региона [Текст] / В.Н. Андреев // Псковский региональный журнал. – 2013. – № 15. – С. 42–54.
3. Клячко, Т.Л. Образование в Российской Федерации: проблемы и тенденции развития в начале XXI века [Текст] / Т.Л. Клячко // Мир России. – 2011. – Т. 20. – № 1. – С. 88–124.
4. Лукша, П. Новые социальные тенденции, влияющие на современное образование (Международный проект по выявлению (Международный проект по выявлению направлений развития передовых образовательных систем мира) Globaleducationfutures.материалы презентации.
5. Непрерывное образование в контексте идеи Будущего: новая грамотность. Онлайн: сборник научных статей по материалам III Международной научно-практической конференции (г. Москва, Россия, 18–19 июня 2020 года) / сост. Н. И. Шевченко. – М.: МГПУ, 2020. – 306 с.
6. Об утверждении проекта профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации»: проект приказа Министерства труда и социальной защиты РФ от 23.06.2016 г. [Электронный ресурс] // Гарант: [портал]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56574265/>
7. Пережовская, А.Н. Непрерывное образование: цели, задачи, содержание, функции, перспективы развития [Текст] / А.Н. Пережовская // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). – Пермь: Меркурий, 2015. – С. 38–41.
8. Якушкина, М.С. Анализ состояния и перспектив развития неформальных производственных практик [Текст] / М.С. Якушина // Перспективы науки и образования. – 2013. – № 4. – С. 39–48.

## Глава 8

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ НА ПЕРВОМ И ВТОРОМ УРОВНЯХ ПОЛУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Е.В. Резникова

Реализация закона «Об Образовании в Российской Федерации», новых Федеральных государственных образовательных стандартов для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) предполагает внедрение новой образовательной парадигмы, новых подходов к реализации психолого-педагогического сопровождения учащихся, испытывающих определенные сложности в получении образования.

В ходе многолетней экспериментальной работы на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средней общеобразовательной школы № 73 г. Челябинска» специалистами службы психолого-педагогического сопровождения и учителями школы апробировано обучение детей с задержкой психического развития, с нарушениями речи как в обычном классе, с получением индивидуальной помощи только от учителя общеобразовательного класса, так и обучение в общеобразовательном классе с получением психолого-педагогической помощи от специалистов коррекционного обучения (учителей-логопедов, учителей-олигофренопедагогов, специального психолога, социального педагога).

В результате анализа экспериментальной работы был сделан вывод о том, что наиболее эффективным в организации инклюзивного образования детей с ОВЗ будет комбинированное использование апробированных вариантов обучения. Выбор модели инклюзивного образования был обоснован анализом состава учащихся школы и желанием педагогического коллектива обучать всех детей, поступивших в школу. Общеизвестна истина дефектологии, что учебно-коррекционная и воспитательная работа представляет собой систему комплексных мер психолого-педагогического воздействия на различные стороны психофизического и интеллектуального развития ребенка.

В общеобразовательную школу будущие ученики приходят из детских садов микрорайона, поэтому сотрудничество педагогов школы и сотрудников дошкольных образовательных учреждений развивается на протяжении многих лет. Учителя школы интересуются тем, какие дошкольники придут в первый класс, каков их уровень психофизического и интеллектуального потенциала, в каком направлении для гармоничного развития выстраивать систему

дополнительного образования и комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения. Педагогические коллективы детских садов обеспокоены тем, как их выпускники адаптируются к новым условиям школьного обучения, кто продолжит начатые в дошкольном образовательном учреждении мероприятия по развитию и воспитанию подрастающего поколения. Такой взаимный интерес к дальнейшему образованию и воспитанию выпускников детских садов обозначил ряд общих моментов взаимовыгодного сотрудничества в вопросах планирования коррекционно-педагогических мероприятий, консультирования родителей и воспитателей групп по организации комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения. Знание и принятие ребенка, понимание его внутреннего состояния – необходимо учителю. С этой целью учителями-дефектологами (учитель-логопед, учитель-олигофренопедагог), педагогами-психологами школы формируется информационный банк данных о будущих первоклассниках, сведениями которого обеспечиваются учителя начальных классов, начинающие обучение детей в первом классе. По результатам вступительных собеседований условно определяется уровень готовности ребенка к обучению в школе, и намечается зона ближайшего развития, проектируется образовательный маршрут. Все классы формируются примерно с одинаковым составом детей разного уровня готовности к школьному обучению. Среди поступивших в школу первоклассников, всегда отмечаются дети с отклонениями в психофизическом развитии, которые посещали специализированные группы в детском саду, получали рекомендации по обучению и комплексному сопровождению после прохождения обследования в районной психолого-медико-педагогической консультации (ПМПК) и определения специалистами ПМПК образовательной программы, направлений коррекционной работы.

Каждый ребенок с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) имеет свой темп развития, нуждается в индивидуальной программе динамического продвижения. Его обучением и воспитанием, коррекционно-педагогическим сопровождением руководит школьный психолого-медико-педагогический консилиум. Внутришкольный консилиум является постоянно действующим диагностическим, консультативным, коррекционным, просветительным органом школы, защищающим интересы детей с ОВЗ в образовательном пространстве школы.

В состав школьного консилиума входят: руководитель консилиума (специалист, имеющий высшее специальное дефектологическое образование), педагог-психолог, учитель-олигофренопедагог, учитель-логопед, социальный педагог. Дополнительно к участию в заседаниях школьного консилиума привлекаются: родители, заместители директора по учебно-воспитательной работе, учителя общеобразовательных классов, педагоги дополнительного

образования, учителя-олигофренопедагоги «гибких» классов для детей с задержкой психического развития и с нарушениями речи. В результате работы консилиума на ребенка составляется индивидуальная комплексная коррекционно-образовательная программа, в которой специалисты намечают пути коррекционно-воспитательной работы, каждый по своему направлению. Индивидуальные коррекционно-образовательные программы разрабатываются с учетом сохранения единства и преемственности всех ступеней среднего образования. Эти программы гибки, мобильны, динамичны, в целом направлены на развитие познавательной сферы и на формирование личности ребенка.

В предложенных схемах можно увидеть, как поблочно в целом реализуется модель инклюзивного образования в школе, как осуществляется психолого-педагогическое сопровождение учеников с ОВЗ на первой (1–4 кл.) и второй (5–9 кл.) ступенях получения образования (см. схемы № 1, 2).

Раскроем содержание каждого блока модели инклюзивного образования на первой ступени обучения (см. схему № 1). Осуществление инклюзии для детей с ОВЗ в общеобразовательной школе происходит через: интегрирование учебных планов для общеобразовательных школ и специальных (коррекционных) учреждений; составление адаптированной образовательной программы, индивидуальных коррекционно-образовательных маршрутов для комплексного сопровождения обучающихся с ОВЗ; деятельность системы «гибких» классов (коррекционно-педагогической поддержки) для учеников с ОВЗ; вовлечение в систему дополнительного образования учеников с ОВЗ в рамках реализации внеурочной деятельности и выполнения индивидуальной коррекционно-образовательной программы.

1 блок. Для обучения учащихся с ОВЗ развитию за основу берутся учебно-методические комплексы (УМК) для начальной школы «Школа России» и «Перспектива». На основе обозначенных УМК, составляется адаптированная образовательная программа для детей с задержкой психического развития, с нарушениями речи, разрабатываются учебные программы по изучаемым предметам. В разработке программ принимают участие учителя начальных классов, учителя-дефектологи, это объясняется тем, что количество часов по учебным дисциплинам, содержание тем образовательной программы распределяется для изучения в общеобразовательной классе и в «гибком» классе. Контрольные и творческие работы разрабатываются в соответствии с уровнем развития учащихся и оцениваются согласно требований учебной программы и индивидуальным особенностям обучающихся.

Поурочное планирование педагогами школы составляется исходя из требований отобранных образовательных программ для обучения учащихся в







интегрированном общеобразовательном классе. Ход урока зависит от того, насколько соприкасаются темы уроков у обучающихся с разными образовательными потребностями, как усвоили ученики предыдущую тему, какой этап урока берется за основу (закрепление, изложение нового материала, контроль, комбинированный урок). Если у всех учеников в классе общая тема, то изучение материала идет фронтально, и учащиеся получают знания того уровня, который определен их программой. Закрепление и отработка полученных знаний, умений и навыков ведется на разном дидактическом материале, подобранном для каждого учащегося индивидуально (индивидуальные карточки, упражнения из учебника или учебного пособия, тексты на доске, алгоритмы).

При необходимости учитель дополнительно может использовать для объяснения непонятных или трудно усваиваемых моментов содержания программного материала инструкционные карточки, мультимедийные презентации, в которых изложен алгоритм действий обучающегося, различные задания и упражнения. Деятельность общеобразовательного интегрированного класса в школе определена в «Положении об интегрированном общеобразовательном классе», «Положением о специальном (коррекционном) образовании в общеобразовательной школе», «Положением об индивидуальных (коррекционных) часах».

2 блок. Обучающиеся с психофизическими и речевыми нарушениями сложные и трудные для усвоения темы образовательным программам изучают в условиях «гибкого» класса (класса коррекционно-педагогической поддержки) с учителем-олигофренопедагогом или учителем-логопедом. В школе организовано два вида «гибких» классов: для учеников с тяжелыми нарушениями речи, для учеников с задержкой психического развития.

В «гибкие» классы учитель-дефектолог из нескольких классов одной параллели на одном уроке объединяет в группу учащихся, нуждающихся в специальной педагогической помощи. Например, в 1 классе первым уроком по расписанию стоит урок «Обучение грамоте». Из всех классов первой параллели, обучающиеся по адаптированным учебным планам для обучающихся с задержкой психического развития, объединяются в так называемый «гибкий» класс (коррекционно-педагогической поддержки), в котором работает учитель-олигофренопедагог, используя специальные приемы и методы работы. По такому принципу организуется работа учителя-дефектолога со школьниками с нарушениями речи и реализуется адаптированная образовательная программа в соответствии с учебными планами для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. В это время с остальными учащимися общеобразовательного класса занимается учитель обычного образовательного класса.

В конце каждого урока учащиеся получают домашнее задание. Если ребенок обучался в «гибком» классе, то задание на дом задает учитель-дефектолог, если ребенок занимался в общеобразовательном классе, то домашнее задание дается учителем класса.

В зависимости от сложности изучаемой темы, объяснение домашнего задания носит индивидуальный или фронтальный характер. Для общего задания в общеобразовательном классе дается единый инструктаж. Проверка домашнего задания проводится по очереди или совместно, в зависимости от того, какой сложности были отобраны задания для самостоятельной домашней работы.

Комплексные контрольные работы, а также различные творческие работы (сочинения, изложения) для обучающихся с ОВЗ выполняются на уроках в «гибких» классах или на индивидуальных коррекционных часах учителя общеобразовательного класса. Для учеников с задержкой психического развития для изучения в условиях «гибкого» класса (коррекционно-педагогической поддержки) выносятся учебные дисциплины: «Математика», «Русский язык», «Литература». Количество часов по учебным дисциплинам, изучаемым в условиях классов коррекционно-педагогической поддержки уменьшается с каждым годом обучения учеников. Для учеников с тяжелыми нарушениями речи в «гибкий» класс для изучения вынесены учебные дисциплины: «Русский язык», «Развитие речи», «Произношение», «Логоритмика». Учебные занятия в общеобразовательном классе, в «гибком» классе и коррекционные занятия отражены учебном расписании школы, в индивидуальных коррекционно-образовательных режимах, составленных специалистами консилиума для каждого ребенка. Организация деятельности «гибких» классов (коррекционно-педагогической поддержки) определена «Положением о деятельности «гибких» классов».

3 блок. Совместно с учителями сопровождают учеников с отклонениями в развитии учителя-дефектологи, чья деятельность представлена системой коррекционных кабинетов, в которых проводится: медицинская коррекция; психологическая коррекция; педагогическая коррекция; социальная коррекция.

Учителя-логопеды, учителя-олигофренопедагоги, педагоги-психологи, социальные педагоги работают в тесном контакте, как с педагогами школы, так и с родителями обучающихся, постоянно ведут отслеживание развития ребенка, результативности обучения. Роль специалистов в осуществлении комплексного диагностико-консультативного и учебно-коррекционного сопровождения учащихся с ОВЗ через систему коррекционных кабинетов в условиях общеобразовательной школы велика. Специалисты психолого-педагогического сопровождения организуют как индивидуальные, так и подгрупповые коррекционные занятия. Практика убеждает, что только при правильном и

своевременном выявлении нарушений психофизического развития учащихся, а также при осуществлении индивидуального дифференцированного подхода в процессе обучения ребенка в общеобразовательном классе возможно успешное овладение учебной программой, адаптация в социуме. Каждый специалист, осуществляющий коррекционно-педагогическую деятельность, проводит диагностические и коррекционные мероприятия как с учениками, так и с родителями, просвещает и консультирует учителей и родителей по существу возникшей проблемы в обучении ребенка.

Большую роль в коррекционной работе играет семья, в которой ребенок воспитывается и постоянно подвергается ее влиянию. В отношениях «Ребенок – Семья» весома роль социального педагога, который формирует социальные отношения и совместно с родителями оказывает помощь ребенку в его обучении, следит за тем, чтобы не произошло отчуждения семьи ребенка с психофизическими нарушениями от школы, учителей, направляет все свои усилия на укрепление связи с семьей. Для решения сложных семейных ситуаций в вопросах обучения и воспитания детей с ОВЗ подключается педагог-тьютор и индивидуально сопровождает ребенка и оказывает помощь его семье. Успех ребенка в учении, пусть даже самый незначительный – это шанс и возможность получить ребенку похвалу родителей и удовлетворение его собственных потребностей в признании личностных качеств, в возможности самореализоваться.

С учетом индивидуальных способностей, занятости учеников в системе коррекционных кабинетов составляется индивидуальный коррекционно-образовательный маршрут, расписание учебных и коррекционных занятий. Деятельность системы коррекционных кабинетов в образовательном учреждении определена «Положением о системе коррекционных кабинетов».

4 блок. Педагогическая работа в условиях инклюзии предполагает, наряду с обучением и коррекцией психических функций, познавательного развития, взаимодействие педагогов и учащихся по накоплению и обогащению социального опыта, а также по формированию умения выстраивать межличностные отношения в классном коллективе и в социуме в целом. В коррекционной работе на первый план выдвигается коррекция социального опыта и межличностных отношений в классе. В школе работает система дополнительного образования, призванная решить задачи внеурочной деятельности.

Совместное обучение в полной мере не решает всех вопросов взаимодействия обычных детей и детей с отклонениями в развитии. У каждого ребенка с ОВЗ должен накапливаться свой собственный опыт социальных отношений. Важно воспитать в таком ребенке человека, умеющего быть и оставаться индивидуальным, чувствовать личную ответственность за свою деятельность, свое поведение, иметь свою точку зрения. Подготовка к

независимому, самостоятельному образу жизни возможна в общеобразовательном учреждении за счет привлечения учащихся с ОВЗ к совместной внеклассной, внеурочной деятельности с обычными детьми, в которой они могли бы проявить свои человеческие качества, свои творческие способности, не относящиеся к образовательному процессу и не связанные с интеллектуальной деятельностью. Для решения этих вопросов в школе создана и работает система дополнительного образования. Для детей с особенностями в развитии организуются занятия хором, фольклором, народными и бальными танцами. Дети вовлекаются в спортивные секции (баскетбол, волейбол, спортивная борьба, легкая атлетика, художественная гимнастика, футбол, хоккей), кружки по интересам (театральный, декоративно-прикладного творчества). Привлечение детей к занятиям в музыкальной студии, спортивных секциях и кружках способствует развитию и формированию коммуникативных навыков, влияет на формирование мотивации развивающейся личности к познанию и творчеству, на приобретение социального опыта, оказывает психолого-педагогическую помощь и поддержку в индивидуальном развитии школьников с отклонениями в развитии, помогает преподавателям объединений дополнительного образования создавать и развивать пространство детского благополучия.

Для успешного протекания процессов адаптации и социализации выбор направления дополнительного образования осуществляется с учетом возрастных и индивидуальных возможностей ребенка, с учетом пожеланий ребенка и его родителей. Учащиеся добровольно выбирают тот кружок или секцию, которая наиболее полно отвечает их интересам, внутренним потребностям, индивидуальным способностям. При выборе направления дополнительного образования учитываются рекомендации врача-психиатра и врача-педиатра для детей с ОВЗ. Деятельность системы дополнительного образования в школе отражена в «Положении о системе дополнительного образования».

Опишем модель сопровождения детей с ОВЗ на второй ступени получения образования детьми с ОВЗ в условиях инклюзивной школы (схема № 2).

1 блок. В этом блоке осуществляется реализация общеобразовательных программ в обычном классе учителями-предметниками на своих уроках. Ученики с ОВЗ находятся на всех уроках со своими одноклассниками, а учителя во время проведения уроков осуществляют индивидуальный и дифференцированный подход к тем, кто испытывает трудности при усвоении учебного материала. Используют различные методы и приемы обучения детей с ОВЗ на своих уроках. Рекомендации для учителей по решению задач индивидуального подхода к ученикам с ОВЗ на уроках разрабатывают специалисты консилиума.

2 блок. Коррекционно-педагогическая помощь в системе «гибких» классов (классов коррекционно-педагогической поддержки) осуществляется через получение специальной педагогической поддержки на индивидуальных и групповых коррекционных занятиях, через привлечение учеников с ОВЗ к посещению дополнительных занятий по предметам, факультативных занятий, что предусмотрено в вариативной части реализуемых учебных планов для детей с ОВЗ. Занятия в этом блоке проводят учителя-предметники, заранее ознакомившись с рекомендациями по сопровождению детей от специалистов школьного консилиума. В классы коррекционно-педагогической поддержки учитель из нескольких классов одной параллели на одном уроке объединяет в группу учащихся, нуждающихся в специальной педагогической помощи для изучения «Русского языка», «Математики». Учебные занятия в общеобразовательном классе, в «гибком» классе, дополнительные, факультативные занятия и коррекционные занятия отражены в общешкольном расписании, в индивидуальных коррекционно-образовательных режимах, разработанных специалистами консилиума для каждого ребенка. В 5–9 классах основная задача по преодолению имеющихся пробелов в усвоении, в разъяснении учебного материала по предметам ложится на учителей-предметников, которые владеют в полном объеме тем содержанием образования, которое должен получить ученик при получении неполного среднего образования. Но как индивидуально донести до каждого ученика с ОВЗ учебный материал – это задача специалистов консилиума. Они проводят консультации для педагогов и разъясняют как организовать учебную деятельность разных учеников на одном уроке или на коррекционных занятиях.

3 блок. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ на второй ступени осуществляют социальные педагоги, педагоги-психологи, учителя-дефектологи. Специалисты сопровождения оказывают помощь ученикам с ОВЗ по запросу родителей и педагогов в индивидуальном режиме во внеурочное время. Работа направлена на оказание помощи в преодолении индивидуальных трудностей у учеников: сложности в усвоении учебной программы, трудности в установлении коммуникаций, решение личностных проблем, профориентационное консультирование. Индивидуальное сопровождение осуществляется на основе составленных индивидуальных комплексных учебно-коррекционных маршрутов и программ, разработанных специалистами школьного консилиума совместно с учителями-предметниками и классными руководителями.

4 блок. Получая образование в среднем звене, ученики с ОВЗ продолжают заниматься в системе дополнительного образования (музыкальная, хоровая, танцевальная, фольклорная студии, спортивные секции, кружки прикладного творчества). Эти занятия осуществляются как на базе школы, так и в

учреждениях дополнительного образования района и города (детский дом творчества, спортивные школы, творческие студии и др.). Для успешного дальнейшего протекания процессов адаптации и социализации выбор направления дополнительного образования осуществляется с учетом возрастных и индивидуальных возможностей ребенка, с учетом пожеланий уже самого ребенка. Учащиеся добровольно продолжают заниматься в кружках и секциях, которые наиболее полно отвечает их интересам, внутренним потребностям в подростковом возрасте.

5 блок. Отслеживание результатов инклюзивного обучения после окончания школы или получения необходимой коррекционно-педагогической помощи на более ранних этапах обучения в школе осуществляется специалистами консилиума, учителями-предметниками, а также классными руководителями. Разнообразные формы используются педагогами для установления и сбора информации: телефонные звонки родителям и бывшим ученикам, беседы, опросы, анкетирование, встречи. Это все необходимо, чтобы сделать выводы о том, насколько результативно было проведено обучение и оказана коррекционная помощь в условиях инклюзивного образования.

Организация учебно-воспитательного процесса в инклюзивной школе требует системной работы с кадрами, готовыми к реализации инклюзии на разных ступенях получения детьми с ОВЗ образования. Неуспешные учительские «попытки» и «эксперименты» обучать всех детей в одном классе, без знаний психолого-педагогических характеристик детей, без поддержки специалистов сопровождения могут разрушать личность педагога, может появиться неуверенность, нескрываемая агрессия и желание уйти от педагогической деятельности. Подготовка учителей ведется через постоянно действующий психолого-педагогический семинар на базе школы, большинство учителей начальных классов школы получают в ВУЗах специальное образование, по специальностям «педагог-психолог», «учитель-олигофренопедагог», «учитель-логопед».

Для реализации инклюзивного образования в общеобразовательном учреждении среди педагогического коллектива ведется работа по формированию кадров, владеющих спектром знаний общей и специальной педагогики, создается и совершенствуется материально-техническая и методическая базы. Это позволяет обеспечить выбор наиболее эффективных методик и приемов работы с учащимися с разными образовательными потребностями.

Задачами для образовательного учреждения, реализующего инклюзивную практику на втором уровне получения образования можно считать: получение образования и оказание психолого-медико-педагогической помощи учащимся с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы; разработка содержания и



определение форм оказания коррекционно-педагогической помощи детям с особенностями в развитии в 5–9 классах; повышение профессиональной компетенции педагогов и педагогической грамотности родителей, участвующих в реализации инклюзивной практики для успешной социокультурной адаптации школьников.

Новые подходы в организации учебно-воспитательного процесса для подростков с ограниченными возможностями здоровья, интегрированных в общеобразовательные классы на второй ступени обучения, позволят решить проблему оказания коррекционно-педагогической помощи и дальнейшей их социокультурной адаптации. Мы считаем, что новыми направлениями в деятельности педагогического коллектива, осуществляющего инклюзивное обучение в среднем звене, можно выделить следующие.

1. Заместитель директора по учебно-воспитательной работе – овладение знаниями о методах и технологиях оказания коррекционно-педагогической помощи детям с ОВЗ в 5–9 классах с использованием разнообразных форм работы с педагогами школы и специалистами службы сопровождения.

2. Учителя-предметники – освоение и совершенствование методов и технологий инклюзивного обучения учащихся в общеобразовательных классах, реализация индивидуального и дифференцированного подходов к детям с ОВЗ в условиях общеобразовательного класса, разработка содержания и оказание коррекционно-педагогической помощи учащимся с использованием различных форм вовлечения учеников в совместную учебную деятельность (факультативные занятия, коррекционные занятия, дополнительные занятия по учебным дисциплинам), подготовка школьников с ОВЗ к выполнению социальных ролей, к овладению профессией, к сдаче выпускных экзаменов.

3. Учитель-дефектолог – всестороннее психолого-педагогическое изучение учащихся с особенностями в развитии и составление на его основе индивидуальных коррекционно-образовательных программ, организация совместной деятельности учащихся с ОВЗ и нормально развивающихся школьников в общеобразовательных классах, проведение индивидуальных, подгрупповых коррекционных занятий, согласно учебных планов для обучающихся с ОВЗ.

4. Педагог-психолог – психолого-педагогическое обследование и оказание коррекционной помощи обучающимся на втором уровне получения образования по выстраиванию взаимоотношений со сверстниками, организация совместной учебной и досуговой деятельности, создание системы отслеживания развития эмоционально-волевой и личностной сфер учащихся, вовлеченных в инклюзивное обучение, оказание психотерапевтической помощи школьникам и родителям, повышение психологической культуры педагогов.

5. Педагоги дополнительного образования – поиск новых приемов и форм воспитания и обучения детей с ОВЗ, позволяющих осуществлять индивидуальный и дифференцированный подходы в процессе интеграции на уроках развивающего цикла и во внеурочной деятельности.

6. Врач-педиатр – создание в школе среды в соответствии с Санитарными Правилами и Нормами, профилактика различных заболеваний среди школьников и педагогов, пропаганда значимых медицинских знаний, использование народных средств лечения.

7. Социальный педагог – поиск новых форм взаимодействия педагогов с семьями учащихся с ОВЗ, оказание помощи в установлении позитивных взаимоотношений между учениками общеобразовательных классов.

Содержание и условия оказания специальной поддержки учащихся с ОВЗ на втором уровне получения образования в общеобразовательном классе исследованы недостаточно как в научном, так и в практическом плане. Результаты данных исследований были бы востребованы для определения направлений и методов воздействия на социум, в котором воспитываются дети с ОВЗ с целью создания благоприятной социальной ситуации для их самореализации, самоопределения и дальнейшего профессионального выбора.

Таким образом, подводя итог, можно сказать о том, что в механизм реализации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации модели инклюзивного обучения на первой и второй ступенях получения образования входят следующие составляющие: интегрирование учебных планов для общеобразовательных и специальных (коррекционных) образовательных учреждений для детей с задержкой психического развития, с речевыми нарушениями; разработка новых подходов и критериев аттестации учащихся с ОВЗ в условиях получения инклюзивного образования; создание дидактических материалов, обеспечивающих успешное обучение детей с ОВЗ (памятки, алгоритмы, опорные таблицы, индивидуальные задания (карточки) с различными видами и объемом помощи, мультимедийные презентации); внедрение консилиумом индивидуальных программ развития учащихся и разработка адаптированных образовательных программ для учеников с ОВЗ; повышение психолого-педагогической компетентности педагогического коллектива, коллектива родителей инклюзивной школы; активное вовлечение родителей в учебно-воспитательный и коррекционный процессы; создание психотерапевтической среды пребывания в образовательной учреждении обитания для учеников с ОВЗ и обычных школьников.

## Библиографический список

1. «Гибкие» классы – форма оказания коррекционно-педагогической помощи учащимся с особенностями развития в условиях интегрированного обучения [Текст] / Л.Е. Шевчук, Е.В. Резникова. – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2008. – 143 с.
2. Borodina V.A. Methodological Support of the Innovative Training of Special Education Teachers to the Education of Disabled Children. Journal of Pharmaceutical Sciences and Research. 2017. no. 12. pp. 2486-2492. Available at: <https://elibrary.ru/contents.asp?id=34553047> (accessed 07.12.2020).
3. Варенова, Т.В. Коррекция развития детей с особыми образовательными потребностями [Текст]: учебно-метод. пособие / Т.В. Варенова. – М.: Форум, 2012. – 272 с.
4. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения [Текст] / Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина и др. // Дефектология. – 2010. – № 1. – С. 6–22.
5. Екжанова, Е.А. Скрининговые исследования в системе профилактической работы с детьми на начальных этапах обучения [Текст] / Е.А. Екжанова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2018. – № 7. – С. 13–20.
6. Журавлева, Ж.И. Разработка и адаптация дополнительной общеобразовательной программы для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Текст]: учеб.-метод. пособие / Ж.И. Журавлева, А.С. Павлова. – М.: МГПУ, 2017. – 44 с.
7. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ [Текст]: учеб.-метод. пособие / М.С. Староверова, Е.В. Ковалев, А.В. Захарова. – М.: Владос, 2014. – 168 с.
8. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]: [Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 ноября 2014 № 1598. Режим доступа: \[https://minobr.gov-murman.ru/files/OVZ/Prikaz\\\_%e2%84%96\\\_1598\\\_ot\\\_19.12.2014.pdf\]\(https://minobr.gov-murman.ru/files/OVZ/Prikaz\_%e2%84%96\_1598\_ot\_19.12.2014.pdf\). – Дата доступа: 12.09.2020.](https://minobr.gov-murman.ru/files/OVZ/Prikaz_%e2%84%96_1598_ot_19.12.2014.pdf)
9. Семаго, М.М. Организация деятельности системы ПМПК в условиях развития инклюзивного образования [Текст] / М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. – М.: АРКТИ, 2014. – 368 с.
10. Программа коррекционной работы. Работаем по ФГОС основного общего образования [Текст]: метод. пособие / Е.Л. Черкасова, А.В. Лагутина, А.С. Павлова, Ж.И. Журавлева, Е.Н. Моргачева. – М.: Перспектива, 2015. – 88 с.
11. Реабилитация в контексте психолого-педагогических технологий [Текст]: сборник научно-методических материалов, посвященных 10-летию Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Ясенево». Избранное / Коллективная монография / под ред. Е.А. Екжановой. – Москва: Крылья, 2010. – 399 с.

12. Будникова, Е.С. Реализация индивидуального подхода при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии [Текст] / Е.С. Будникова, Е.В. Резникова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – № 7. С. 243–251.

13. Резникова, Е.В. Коррекционно-педагогическая поддержка учащихся младшего школьного возраста с разным уровнем умственной недостаточности в условиях интеграции [Текст]: монография / Е.В. Резникова. – Челябинск: Цицеро, 2014. – 215 с.

14. Суханов, Е.А. Влияние инноваций на организованные изменения в образовательных учреждениях [Текст] / Е.А. Суханов. – Томск: Томский государственный университет, 2009. – С. 372–397.

15. Шевчук, Л.Е. Теория и практика интегрированного обучения учащихся с особенностями развития в общеобразовательной школе [Текст]: монография / Л.Е. Шевчук. – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2005. – 256 с.

## Глава 9

### Тьюторское сопровождение как фактор управления научно-исследовательской деятельностью студентов

Л.Р. Салаватулина

Происходящие в современных реалиях изменения в области содержания высшего образования побуждают педагогическое сообщество к поиску путей и способов модернизации процесса обучения. С введением образовательных стандартов нового поколения, особенностью которых является компетентностная направленность, студентоцентрированная ориентация образовательных программ, усиливается принцип вариативности, открытости, практической направленности обучения в вузе. Организуется такая образовательная среда, рассчитанная на построение индивидуальных траекторий обучения для каждого студента [1–4]. Возникает необходимость в разработке и использовании интерактивных, исследовательских, проектных, тьюторских технологий для оптимизации образовательного процесса и его управления. При этом расширяется и углубляется понимание индивидуализации: от учета индивидуальности студента, осознания личного пространства до самоопределения в профессиональной деятельности, построения индивидуальной траектории развития.

Одной из задач высшего образования является достижение нового качества подготовки специалистов, владеющих не только фундаментальными и специальными знаниями и умениями, но и навыками исследования, как универсального способа освоения действительности. Именно научно-исследовательская деятельность позволяет активизировать личностную позицию студента, реализовывать его познавательную потребность, стимулировать самообразование и саморазвитие [5, 6]. Студент высшей школы должен ясно представлять свои образовательные потребности в рамках реализации научно-исследовательской деятельности, осознавать познавательные и профессиональные интересы и образовательные возможности. В ситуации выбора актуализируется тьюторское сопровождение этого вида деятельности, поддержка и оказание помощи в решении самообразовательных задач.

С целью изучения необходимости и возможности тьюторского сопровождения как фактора управления научно-исследовательской работой было проведено анкетирование студентов первого — третьего курсов факультета инклюзивного и коррекционного образования Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета (ЮУрГГПУ). Исследованием охвачено 320 студентов, обучающихся по направлению подготовки «Специальное (коррекционное) образование». Анализ результатов,

полученных в ходе диагностики, показал: все студенты, принявшие участие в анкетировании, указывают, что наука позволяет реализовать свои познавательные потребности и заниматься ею актуально. Причинами участия в научно-исследовательской работе (НИР) являются: возможность расширить знания по дисциплине (38 %), возможность общения в профессиональном сообществе (32 %), получить повышенную стипендию (30 %), успешно сдать экзамен (24 %). Именно с преподавателями студенты связывают возможности организации НИР в университете (84 %) и получении информации о научных мероприятиях. Причем 54 % основной формой участия в НИР определяют написание курсовой и квалификационной работы; 23 % – участие в студенческих конференциях, конкурсах, олимпиадах; 7 % – совместную деятельность с преподавателем. Несмотря на положительное отношение, 92 % студентов испытывают значительные трудности при организации и осуществлении научно-исследовательской деятельности. Ранжированный список затруднений включает: выбор темы, формулировку основных научных положений (объект, предмет, цель), определение методологической базы исследования, организация эксперимента, оформление результатов исследования, подготовка доклада, написание статьи. 69 % респондентов не известно о существовании студенческих научных сообществ и лабораторий, четверть студентов не знает о возможности получения грантов, стажировки или обучения. Даже при некотором умении осуществлять исследовательскую деятельность по плану преподавателя 73 % студентов необходима систематическая помощь, указания, рекомендации и консультации. Обобщенный анализ результатов исследования позволил выделить основные трудности, с которыми сталкиваются студенты при организации научно-исследовательской деятельности: отсутствие мотивации и времени; недостаточное количество консультаций преподавателя, его рекомендаций; непонятны разъяснения преподавателя во время консультации; отсутствие информации о проводимых мероприятиях, неосведомленность; отсутствие единой организационной системы.

Таким образом, в связи с проведенным исследованием приобретает актуальность тьюторское сопровождение студентов в научно-исследовательской деятельности. На наш взгляд, тьюторская позиция преподавателя позволит сопровождать студента в его индивидуально-образовательном пространстве в рамках выполнения НИР и оказывать помощь в определении ресурсов собственного образовательного движения, что является элементом управления научно-исследовательской работой.

В педагогических исследованиях нет однозначного определения понятия «тьюторское сопровождение». Т.М. Ковалева определяет понятие «сопровождение» как метод, обеспечивающий создание комплекса условий для

принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях выбора [7]. Опираясь на данное исследование, под тьюторским сопровождением научно-исследовательской деятельности студента понимаем процесс сопровождения в его индивидуальном движении по проектированию, построению и реализации индивидуальной образовательной программы, осуществляемой на основе ситуаций выбора и принятия решения.

Несомненным является тот факт, что обучающийся выполняет индивидуальное образовательное действие на основе осознанной самооценки учебных возможностей и профессионально-ориентированных потребностей [8, 9,]. Педагог-тьютор создает условия для совместной аналитической деятельности по разработке индивидуальной образовательной траектории, которая позволяет студентам реализовать личностный потенциал в научно-исследовательской деятельности и управлять ею. Отсюда следуют основные задачи тьюторского сопровождения научно-исследовательской деятельности студентов: инициировать проявление индивидуальных интересов и потребностей студентов; создавать и проявлять ресурсное поле для исследовательской деятельности; содействовать проектированию и реализации индивидуальных маршрутов в образовательном пространстве университета; побуждать студентов к содержательной и продуктивной коммуникации, направленной на постижение смысла научного исследования; сопровождать создание индивидуальных проектов в исследовательской деятельности; способствовать развитию рефлексивной позиции в отношении приобретаемого исследовательского опыта.

Сформулированные задачи реализованы нами в этапах тьюторского сопровождения, которые выстраиваются в логике становления субъектных смыслов, являющихся для студента основой саморазвития в научно-образовательном пространстве [10].

Целью *мотивационно-целевого этапа* является определение интереса и познавательных потребностей студента, формулирование первичного запроса, выявление перспектив взаимодействия, построение краткосрочного и долгосрочного плана индивидуального движения. Работа на этом этапе является основой предварительного прогнозирования и анализа текущей ситуации.

Основным содержанием *организационно-сопроводительного этапа* является организация сбора информации относительно сформулированного познавательного запроса, разработка индивидуального маршрута исследовательской деятельности, поиск ресурсов, которые могут нести ответы на вопросы. Мы считаем, что важным является и составление группового маршрута, поиск единомышленников, научные интересы которых пересекаются (общая проблематика, деятельность, научный руководитель). Результатом данного этапа является разработка плана, а именно образовательных действий

для сбора информации, поиска способов анализа, обработки и в итоге – создания студенческого индивидуального образовательного портфолио.

*Обучающе-направляющий этап* – это этап самостоятельных действий студента по плану исследования. Несомненно, организуются индивидуальные встречи с тьютором, на которых обсуждаются итоги образовательных экспедиций, осуществляются консультации по вопросам, проводится тренинг самоопределения и самопрезентации.

На *рефлексивном этапе* в ходе тьюторских встреч анализируются результаты проведенного исследования, условия их коррекции, определяются образовательные перспективы и план дальнейшего индивидуального движения в научно-исследовательской деятельности.

Таким образом, реализация этапов тьюторского сопровождения научно-исследовательской деятельности – это организация профессиональной педагогической поддержки индивидуального образования и развития студента, формирования индивидуальной готовности каждого к реализации своего исследовательского потенциала, а также компетентное управление данным процессом.

Важнейшим положением тьюторского сопровождения мы считаем реализацию образовательного потенциала личности, потенциала саморазвития, самоактуализацию через удовлетворение потребностей субъекта деятельности [11]. Это обеспечивается тьюторской навигацией и консультированием по проблемам научно-исследовательской деятельности, обсуждением альтернативных сценариев исследования, информационно-аналитическим сопровождением отдельных этапов деятельности, проектированием индивидуального маршрута, тренингами самоуправления и др. При этом индивидуализация образовательного процесса осуществляется за счет организации самостоятельного выбора студента направления исследования, исследовательских экспедиций, самостоятельного определения тем, форм и методов работы. Этот выбор оформляется как индивидуальная исследовательская образовательная программа, которая создается на основе ресурсного поля образовательной организации. В педагогическом процессе высшей школы педагог-тьютор организует различные образовательные события, включающие студента в исследовательскую деятельность (таблица 1).

Таким образом, образовательное пространство для студента создается в каждый определенный момент его научно-исследовательской деятельности и позволяет вырабатывать качества ориентации и самоопределения к различным направлениям исследования, тем самым значительно расширяя его образовательные ресурсы. Одним из ресурсов научно-исследовательского пространства является технология тьюторского сопровождения – событийно-



ресурсное картирование, которая позволяет увидеть во взаимосвязи феномен «событие» и картирование, обобщенно изобразить направления индивидуального образовательного маршрута студента и магистранта, пространства самоопределения и целей, образовательных ресурсов и среды в рамках выполнения научно-исследовательской работы.

Таблица 1 – Образовательные события и действия в научно-исследовательском пространстве

Образовательное событие	Образовательное действие
Лаборатория исследовательского текста	Знакомство с различными формами письменных работ (реферирование, анализ, понятийный анализ, тезирование, аргументирование, составление библиографии, проект курсовой работы)
Семинар – погружение по проектированию образовательной траектории в рамках исследования	Создание студенческого индивидуального образовательного профиля
Тренинг по постановке целей и планированию	Построение краткосрочного и долгосрочного плана индивидуального движения в рамках темы исследования
Консультация по вопросам	Создание карты исследовательского маршрута
Форсайт-сессии	Определение стратегического направления исследования. Групповое проектирование карты умений и образовательного пространства
Профессиональная проба	Составление ресурсной карты
Технологическая проба	Реализация образовательной экспедиции с последующей презентацией результатов исследования
Тренинг самоопределения	Освоение навыков самопрезентации в пространстве университета
Встреча по итогам выполненной работы	Информирование о результатах и условиях коррекции. Управление собственной образовательной системой

Картирование в педагогической практике используется с 2008 г., когда в научное поле педагогических исследований были введены технологии тьюторского сопровождения. По мнению Т.М. Ковалевой, картирование – современная образовательная технология совместной работы педагога и учащегося, отражающая возможные направления индивидуального образовательного движения школьника, пространство его самоопределения и целей, образовательные ресурсы среды [12]. В настоящее время в тьюторском сопровождении используются: лично-ресурсное картирование (Т.М. Ковалева и др.), событийно-ресурсное картирование (М. Алатов, С.Е. Довбыш, Е.Б. Колосова и др.), образовательная картография (Т.М. Митрошина, С.В. Дудчик и др.) [12–14].

Несомненно, картирование может выступать в качестве дидактического средства в открытом и вариативном образовании, при расширении границ процесса обучения, объединяющее в себе «орудийную» и «знаковую» функцию. Любой вид картирования помогает увидеть свой личный познавательный интерес, вывести его из скрытого состояния, придать личностный смысл, структурировать и обобщить мысли, знания, действия, выявить свой опыт и построить собственное образовательное пространство. Для обоснования этих утверждений обратимся к описанию событийно-ресурсного картирования в сопровождении научно-исследовательской работы студентов.

ФГОС высшей школы указывает на приоритет включения студентов и обучающихся в магистратуре в научно-исследовательскую деятельность, обеспечение условий для развития их индивидуальной научной позиции и сопровождение в индивидуально-образовательном пространстве в рамках выполнения научно-исследовательской работы [15]. Нам видится, что достижение этих целей возможно, если осуществить переход студента из объектной в субъектную позицию, реализовать сопровождение каждого студента и обучающегося магистратуры, развивать мотивацию и положительную ориентацию на личностное формирование компетенций и понимание индивидуального образовательного маршрута. Событийно-ресурсное картирование, как показали проведенные нами исследования, является средством, которое позволяет студенту анализировать личный опыт, формулировать научные цели, определять и оценивать ресурсы к их достижению, осуществлять выбор индивидуального маршрута в организации и проведении научного исследования.

С.Е. Довбыш рассматривает открытую образовательную технологию «событийно-ресурсное картирование» как вариант реализации биографического метода в образовании [13]. Технология оперирует данными об объективных фактах биографии и субъективных переживаниях личности в разных социокультурных обстоятельствах и средах. В результате происходит переосмысление жизненного опыта и его значения, что приводит к расширению персональных ресурсов и создает предпосылки для осознанного построения индивидуальной программы развития.

Рассмотрим этапы реализации данной технологии при подготовке студентов и обучающихся в магистратуре к организации научного исследования.

I этап. Автобиографический экскурс. Его цель – ретроспективная рефлексия, т.е. выделение значимых фактов автобиографии, осмысление личностных эффектов, создание событийности и афиширование личной истории.

На занятии студенты и магистранты обращаются к личному прошлому, связанному с исследовательской деятельностью; выясняют, какие факты и

эпизоды оставили значительный след в их жизни. Это может быть встреча с известным ученым, участие в научно-практической конференции, публичная защита исследовательского проекта и т.д. Все данные фиксируются в «ленте времени» участия в научной деятельности. Затем, работая в парах, с помощью специально подобранных вопросов, обогащающих восприятие, студенты восстанавливают личностно-значимые детали и подробности, какие личностные эффекты произвело на них то или иное событие. Происходит так называемое самоисследование, где анализируются опыт, умения и личностные смыслы. Связный рассказ о превращении факта в событие, о взаимосвязи внешнего эпизода и внутреннего личностного эффекта позволяет сформулировать личную историю о научной деятельности.

Таким образом, данный этап позволяет вспомнить, что вызвало интерес, обобщить и оценить факты, исходя из субъектной значимости, развить навыки рефлексии, являющейся основой пространства самоопределения.

II этап. Инвентаризация ресурсов. Цель данного этапа – анализ и соотнесение личностных эффектов с типами ресурсов, выявление альтернативных и преобладающих ресурсов. На этом этапе обращается внимание на анализируемые схемы: факт – эффект – ресурс, т.е. что именно оказало влияние, инициировало конструктивные изменения. В результате составляется матрица ресурсов, где указываются внутренние и внешние факторы, сильные стороны для достижения целей. С учетом проделанного анализа составляется перечень компетенций, которые необходимы для выполнения научной работы. Выясняются, какие виды и формы образовательной деятельности следует выбрать для определения оптимальной субъектной траектории развития и ресурсного обеспечения работы по достижению цели научно-исследовательской деятельности.

III этап. Авторский замысел. Цель этапа – перспективная рефлексия, определяющая ожидаемые факты, замыслы, цели; проявление ценности и значимости целей и связанных с ними личностных эффектов, обозначение и детализация ресурсов; выбор значимого события; составление индивидуального маршрута в выполнении научно-исследовательской работы. На этом этапе студенты и магистранты фиксируют в «ленте времени» предстоящие события, связанные с научно-исследовательской деятельностью, оформляется замысел научного исследования, разрабатываются основные идеи его реализации, анализируются основные ресурсы, обсуждаются возможные трудности, что приводит к построению ценностно значимых ориентиров и маршрутов в рамках выполнения научного проекта.

В числе наиболее значимых персональных результатов студентов и магистрантов, выполненных в рамках реализации данной технологии, являются

следующие образовательные «продукты»: построение схемы «Дерево важных научных целей»; составление перспективного и стратегического плана выполнения научной работы и организации исследования; оформление ресурсной карты и карты референтных лиц, способствующих достижению личностных целей; персональная программа развития как главного ресурсного обеспечения научно-исследовательской деятельности.

В целом деятельность по реализации событийно-ресурсного картирования направлена на работу с личностными смыслами и интересами студента, его мотивацией, навигацией и образовательными ресурсами. Технология способствует актуализации объектов картирования (мыслей и знаний, образовательного опыта, целей, задач, ресурсов для их реализации и т.п.), выработке навыков рефлексии, структурированию объектов, оформлению личностных смыслов и целей.

Движение студентов и магистрантов в составлении своего образа научного исследования мы предлагаем рассматривать с фокусировкой на значимые события как сложившиеся и ставшие наиболее запоминающимися, так и запланированными, являющимися элементом смыслового конструирования действительности. На этом этапе важным является расширение ресурсного видения, обогащение события ресурсами из разных пространств: антропологического, социального и культурно-предметного. У студентов появляется возможность взглянуть на научные события в рамках университета или открытом образовательном пространстве как на ресурс собственного личностного движения и движения в профессиональном научном плане.

Данная технология рассматривается как совместная деятельность преподавателя и студента по осмыслению прошлого образовательного пути, имеющего сложившуюся траекторию, и возможного программного движения в образовательном будущем при выполнении научного исследования. Составление событийной карты научного исследования может стать и личностно-значимым психологическим средством, позволяющим студенту увидеть свои действия в более широком контексте, понимать специфику личного действия при реализации научных целей.

Применение этой технологии опирается на анализ уже сложившейся образовательной траектории студента и магистранта, а также связано с выявлением образовательных событий будущей научной деятельности. В процессе такой работы происходит осмысление собственной образовательной программы в рамках выполнения научно-исследовательской работы, а затем разработки конкретного образовательного маршрута с привлечением различных ресурсов для осуществления программы научного исследования.

Опираясь на рассмотренные положения, можно сделать следующие выводы: событийно-ресурсное картирование является автономным педагогическим средством подготовки студентов и магистрантов к организации научного исследования, если: отражает направления индивидуального образовательного движения; создает пространство для самоопределения в научном познании, постановки замысла и целей научного исследования; организует проектирование действий по реализации образовательного запроса на выполнение научной работы; развивает мотивацию и положительную ориентацию на личностное формирование научно-исследовательских компетенций.

Рассмотренная технология тьюторского сопровождения – событийно-ресурсное картирование способствует развитию у студентов и магистрантов навыков рефлексии, мотивации, целеполагания, планирования и ориентации в научно-исследовательской деятельности. Технология направлена на реализацию принципа индивидуализации: выявление образовательного запроса, сопровождение в постановке целей, организацию проектирования научно-исследовательской деятельности, анализ и поиск образовательных ресурсов, содействие организации научного исследования в образовательной среде, организацию рефлексии и проектирования последующего этапа научной работы.

Таким образом, анализ современных тенденций и глобальных преобразований позволяет констатировать, что научно-исследовательская деятельность представляется одним из ключевых видов познавательной деятельности студентов в рамках современного педагогического образования университетского типа. Формирование активной исследовательской позиции в процессе профессионально-педагогической подготовки возможно при создании открытой образовательной среды кафедры и университета в целом, создании условий, реализующих возможности индивидуализации образовательного маршрута. Индивидуальные образовательные траектории ориентированы на познавательный интерес и потребности студента.

Тьюторское сопровождение этого вида деятельности координирует все этапы работы студента, моделирует этапы его самообразования, способствует расширению когнитивных, психологических, практических образовательных возможностей. Мы полагаем, что в рамках реализации новой образовательной парадигмы педагог-тьютор организует процесс взаимодействия студента с образовательной средой, в результате которого формируется ориентационное поле самостоятельного и осознанного выполнения различных видов научно-исследовательской деятельности, становления субъектности и обретения культуры и традиций научного сообщества.

### Библиографический список

1. Ворожейкина, А.В., Семченко А.А., Богачев А.Н. Инновационные формы обучения как средство формирования и развития личности обучающихся всех уровней образования [Текст] / А.В. Ворожейкина, А.А. Семченко, А.Н. Богачев // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2018. – № 1. – С. 116–123.
2. Василенко, Е.А. Психологические механизмы воздействия социального стресса на социально-психологическую адаптацию личности [Текст] / Е.А. Василенко // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2019. – № 4. – С. 279–302.
3. Немудрая, Е.Ю. Подготовка студентов педагогических вузов к инновационной деятельности [Текст] / Е.Ю. Немудрая, Н.С. Шкитина, Н.С. Касаткина, М.В. Циулина // Ученые записки университете им. П.Ф. Лесгафта. – 2019. – № 11. – С. 317–321.
4. Gnatyshina E., Vorozheikina A., Tsilitskiy V., Salavatulina L., Reznikova E. (2019). Social and cultural transformation of teacher training tools under digitalization conditions. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. Volume LXXVI*. 1088-1093.
5. Самерханова, Э.К. Тьюторское сопровождение студентов первого курса в процессе проектирования индивидуальных образовательных траекторий [Текст] / Э.К. Самерханова // Вестник Минского университета. – 2017. – № 2. – С. 5–13.
6. Яковлева, Е.В. Преемственность формирования исследовательской компетентности учителя начальных классов в условиях многоуровневой подготовки [Текст] / Е.В. Яковлева, Л.И. Бурова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2016. – № 4. – С. 140–145.
7. Ковалёва, Т.М. Переход к тьюторской модели современного университета: предпосылки, прецеденты, задачи управления [Текст] / Т.М. Ковалёва, Н.С. Суханова // Университетское управление: практика и анализ. – 2017. – № 6 (112). – С. 101–113.
8. Гладкая, Е.С. Технологии тьюторского сопровождения [Текст]: учеб. пособие / Е.С. Гладкая, З.И. Тюмасева. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. – 93 с.
9. Цилицкий, В.С. Модель формирования готовности будущих педагогов к тьюторской деятельности [Текст] / В.С. Цилицкий // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – № 3. – С. 163–170.
10. Салаватулина, Л.Р. Тьюторская позиция преподавателя в сопровождении самостоятельной работы студентов [Текст] / Л.Р. Салаватулина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2019. – № 1. – С. 90–104.
11. Калугин, Е.В. Моделирование процесса формирования тьюторской компетенции у будущих педагогов [Текст] / Е.В. Калугин // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 7. – С. 44–49.
12. Ковалёва, Т.М. Личностно-ресурсное картирование как средство работы тьютора. И не только... [Текст]: монография / Т.М. Ковалёва, Т.А. Климова, Л.И. Лазарева, Т.М. Митрошина и др. – М.: Ресурс, 2018. – 108 с.

13. Довбыш, С.Е. Событийный подход в работе преподавателя: открытая образовательная технология «Событийно-ресурсное картирование» [Текст] // Управление образованием: теория и практика. – 2017. – № 4(28). – С. 54–66.

14. Дудчик, С.В. Картирование как педагогическое средство в работе классного руководителя (на примере профессионального самоопределения подростков) [Текст] / С.В. Дудчик // Бизнес. Образование. Право. – 2019. – № 1 (46). – С. 437–443.

15. Салаватулина, Л.Р. Тьюторское сопровождение научно-исследовательской деятельности студентов [Текст] / Л.Р. Салаватулина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2019. – № 2. – С. 167–178.

## ГЛАВА 10

### ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК УПРАВЛЕНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИМ СОЗНАНИЕМ ОБЩЕСТВА

**А.А. Шабалина**

Одной из главных общемировых проблем в течение последних десятилетий продолжает оставаться проблема глобального экологического кризиса, создающего угрозу для выживания всего человечества. В понятие экологического кризиса включается причинно-следственная связь явлений: ухудшение качества жизненной среды человечества, вызванное нарушением законов сохранения природного экологического равновесия и снижением уровня видового биоразнообразия природы в результате техногенного воздействия на биосферу и нерационального природопользования. Для преодоления этого кризиса сил ограниченного числа узких специалистов (правозащитников, экологов, политиков и т.п.) явно недостаточно – необходимо появление целого поколения людей с особым мировоззрением, обладающих экологическим сознанием и экологической ответственностью.

Само слово «экология», очень «модное» в последнее время, значительно расширило сферу своего применения с того момента, когда более ста лет назад Э. Геккель предложил его для обозначения конкретного научного направления, изучающего взаимоотношения живых организмов со средой их обитания. Экологический взгляд на мир, в самом широком смысле слова, предполагает при определении ценностей и приоритетов человеческой деятельности учитывать последствия влияния этой деятельности на природную среду вместе с влиянием природной среды на человека.

Экология как наука показывает, что основная причина экологического кризиса заключается в желании человека, вопреки экологическим закономерностям, повернуть развитие экосистем вспять в стремлении увеличить их продуктивность. Уменьшение биоразнообразия в целях потребления и управления ведет к ослаблению устойчивости биосферы, в результате экосистемы разрушаются и лишают человека источников жизнеобеспечения.

Антропогенные изменения природы усиливают экономические формы зависимости общества от природы, что связано, в первую очередь, с истощением естественных природных ресурсов (топливных, водных, минеральных и др.). Это вынуждает человека перестраивать хозяйственно-экономическую деятельность, переоснащать и менять технологии во всех отраслях хозяйства. Ухудшение природных условий влияет на экономику и непосредственно (так,



например, в сельском хозяйстве загрязнение природной среды сказывается на качестве и количестве урожая). Усиливаются и формы экологической зависимости человека от качества природной среды: для поддержания жизни и здоровья человека предпринимаются специальные меры по сохранению и восстановлению окружающей природной среды. В целом научно-технический прогресс уменьшает прямые, непосредственные формы зависимости человека от природы, выдвигая вместо них новые, более сложные.

Усилившаяся опосредованная зависимость человека от природы, приобретающая все более разносторонний и глубокий характер, является одной из главных причин, побуждающих человека к охране и сохранению природной среды. Естественно, что данные изменения в социально-экономической жизни общества отразились и в сфере образования. Продолжающееся в России становление новой системы образования, ориентированное на вхождение в мировое образовательное пространство, вносит изменения в педагогическую теорию и практику учебно-воспитательного процесса, отражающие глобальные образовательные тенденции.

Всё расширяющаяся область знаний – экология – оказывает значительное влияние на систему образования, проявляющееся в переориентации целей общего среднего образования, в качестве подготовки специалистов, в формировании широкого взгляда на окружающий мир, человечество и природу, в развитии деятельностных ценностных ориентаций универсального общечеловеческого характера в противовес традиционному потребительскому.

Смена образовательной парадигмы, вслед за изменениями социально-экономической ситуации в России, привела к приоритету ориентации на интересы личности, адекватные современным тенденциям общественного развития, становление компетентности, эрудиции, творческих начал, культуры личности. Экологическое образование становится фактором, обеспечивающим развитие экономики и общества в целом, и является основой формирования нового образа мышления, характеризующегося гармонией в отношениях человека с окружающей средой. Интенсивное развитие экологического образования – актуальная задача, поскольку является одним из средств преодоления глобального экологического кризиса, оптимизации взаимодействия общества и природы на основе повышения экологической культуры населения.

Проблема эколого-экономического образования в российской педагогической науке уже не нова, система непрерывного эколого-экономического образования предложена А.Ф. Амендом, подготовка студентов педагогических вузов к осуществлению эколого-экономического образования школьников представлена Н.П. Рябининой, эколого-экономическая направленность образования рассмотрена В.П. Богдановой и т.д. Мы в своем

исследовании остановились на решении проблемы эколого-экономического образования младших школьников, которая не получила достаточной разработки.

К факторам, обуславливающим актуальность эколого-экономического образования в России, можно отнести следующие: экологическая безопасность в третьем тысячелетии признается необходимым условием дальнейшего существования человека и всего живого на Земле; эколого-экономическая грамотность становится обязательным требованием к подготовке специалиста любой профессии в связи с движением к цивилизованному рынку, с перестройкой хозяйства и насыщением рынка труда; интеграция России в мировое сообщество и, в связи с этим, выход на мировой уровень образования, где экология и экономика – обязательно изучаемые дисциплины; перестройка культуры и формирование новых ценностей общества (одной из главных ценностей становится здоровье человека, и как условие – экологически чистая среда обитания), предполагающие процесс раннего обучения, воспитания и развития каждого отдельного члена общества.

Все это формирует потребность общества в подготовке поколения экологически и экономически грамотных людей; обладание экологической ответственностью становится современной государственной нормой образованности. Один из главных способов удовлетворения социальной потребности в экологической ответственности граждан – осуществление эколого-экономического образования всех возрастных и социальных слоев населения.

Эколого-экономическое образование обеспечивает формирование типа мышления и мировоззрения, основанного на понимании неразрывной взаимосвязи человека и природы, взаимозависимости хозяйственно-экономической деятельности человека и ее последствий для природы и условий проживания самого человека. Цель его – формирование нового типа мышления, глобального мировоззрения, осознанного поведения человека в окружающей его среде. Поскольку изменить мировоззрение взрослого человека практически невозможно, то формирование нового, эколого-экономического мышления необходимо начинать на возможно более ранних этапах развития детей – у будущих активных членов общества.

Для формирования основ научного мировоззрения сензитивным периодом считается младший школьный возраст, но и в дошкольном возрасте у детей уже закладываются первоначальные представления о характере взаимоотношений человека с природой, осознается место человека в природе. Однако в государственном образовательном стандарте предмет «Экология» отсутствует не только на данных ступенях образования, но и в старших классах. Поэтому в большинстве образовательных учреждений работа по эколого-экономическому

образованию и воспитанию если и ведется, то в рамках национально-регионального или школьного компонентов, и не всегда систематически.

В отсутствие отдельного предмета работу по эколого-экономическому образованию можно включать в преподавание всех предметов начальной школы и занятий ДОУ, наибольшими возможностями для этого обладают следующие: ознакомление с окружающим миром, развитие речи, трудовое обучение, изобразительное искусство. Возможно ведение факультативных курсов. Также большое значение (не только воспитательное, но и познавательное, развивающее) имеют воспитательные мероприятия, построенные на экологическом и экономическом материале вне учебных занятий. Естественно, что такая работа будет иметь большую эффективность при учете возрастных и индивидуальных особенностей детей, правильном выборе форм и методов работы, а также собственной подготовленности и заинтересованности педагогов.

#### *Особенности интегрированного эколого-экономического образования младших школьников*

Реализация экологического образования в России началась в середине 60-ых годов XX века, проявляясь во включении элементов экологической грамотности в общее биологическое образование. При переходе советской школы в 70-е годы на новое содержание образования значительное внимание было уделено природоохрительному воспитанию школьников. Школа разъясняла значение природы как условия создания материальных и духовных ценностей и вырабатывала навыки разумного и бережного отношения к природе. В 1970–80-е годы термины «природоохрительное просвещение» и «экологическое образование» использовались как синонимы, но полного совпадения между ними нет. Основная конечная цель охраны природы заключается в обеспечении благоприятных условий для жизни настоящего и будущих поколений людей. В то время существовал целый ряд определений понятия «охрана природы». Но к началу 1980-х годов наибольшее признание получило определение, которое стало использоваться в школьном образовании. Охрана природы – это система научных знаний и практических мероприятий по рациональному использованию природных ресурсов, защите природной среды, сохранению отдельных объектов и комплексов от разрушения. Таким образом, экологическое образование данного периода было представлено природоохрительным просвещением.

Экологическое образование должно охватывать всю систему обучения в школе. В результате происходит экологизация представлений о целом ряде явлений в области большинства учебных дисциплин. В процессе разрешения проблем экологического образования и воспитания у школьников должно формироваться ответственное отношение к окружающей среде.

Во второй половине 1980-х годов появляется ряд работ, посвященных формированию экологической культуры школьников как необходимому условию рационального природопользования, заботы об улучшении природной среды, ее защиты от разрушения (А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, И.Т. Суравегина, и др.). В 1980-х годах основные идеи экологического образования были обобщены в концепции непрерывного экологического образования. На современном этапе развития проблема экологического образования становится не только педагогической, она исследуется в нескольких аспектах: методологическом, философском, социологическом, естественно-научном, психолого-педагогическом и других. Так, например, исследуются методологические вопросы экологического образования и воспитания (И.В. Кристя, А.Г. Шевцов); философами рассматриваются проблемы экологического сознания (З. Абдуллаев, Л.Я. Полянинов); проблемы экологической культуры и экологического мышления решаются социологами (Б.А. Никитина, Н.И. Труханович) и др.

В педагогической литературе одновременно используются термины «экологическое образование» и «экологическое воспитание», также часто применяется сочетание «экологическое образование и воспитание» или эти понятия рассматриваются в совокупности. В зарубежной педагогике понятия «экологическое образование» нет, а применяется термин «образование в области окружающей среды», оно развивается как важнейшее направление преодоления опасности существования человечества.

Термин «экологическое образование» разными исследователями понимается по-разному, изменялась его трактовка и с течением времени, так, в 80-х годах XX века И.Т. Суравегиной [4] он вводился для обозначения междисциплинарного процесса формирования ответственного отношения к природе. С точки зрения Л.В. Моисеевой, экологическое образование – «непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование системы знаний и умений, ценностных ориентаций, нравственно-этических и эстетических отношений, обеспечивающих экологическую ответственность личности за состояние и улучшение социоприродной среды» [8, с. 31]. По мнению И.В. Цветковой, экологическое образование – это «целенаправленное воздействие на формирование мировоззрения, осознанного отношения к окружающему, формирование экологических знаний, умений, навыков» [16, с. 93]. Во всех представленных определениях прослеживается общность в признании конечной цели экологического образования – формировании «ответственного отношения к природе» [4], «ответственности личности за состояние ... среды» [8], «осознанного отношения к окружающему» [16]. Как видим, в различных формулировках целью экологического образования признается формирование осознанного

ответственного отношения человека к окружающей его среде, отличие состоит в том, что первоначально это отношение распространялось только на природную среду, затем на социоприродную, и, наконец, на все, окружающее человека.

До середины 90-х годов XX века экологическое образование ориентировалось в основном на естествознание, опираясь на понимание экологии как биологической дисциплины. В современном экологическом образовании большее внимание уделяется социальным аспектам, учитывая достижения социальной экологии. Среди других причин неэффективности существовавшего экологического образования современные исследователи называют следующие: «в содержании экологического образования и педагогической практике не реализуются в полной мере основные принципы, заложенные в концепции экологического образования (гуманизация, интеграция, непрерывность, комплексность, системность, региональность и др.); большинством исследователей и педагогов разрабатываются программы слабо ориентированные на практическую деятельность учащихся в окружающей среде» [6, с. 11].

Не требует доказательств тот факт, что воспитание членов общества, ориентированных на преодоление глобального экологического кризиса, гармонизацию взаимоотношений общества и природы – одна из приоритетных задач современного образования. Решение этой задачи – прерогатива, прежде всего, экологического образования. На стыке двух тысячелетий появилось огромное количество исследований, посвященных проблеме экологического образования учащихся, особенно на ранних этапах их развития, а также подготовке будущих специалистов к осуществлению данного вида образования. Такое количество работ говорит не только об актуальности данной проблемы, но и об ее сложности, невозможности ее однозначного решения. Тогда зародился новый подход к решению проблемы гармонизации отношений человека (общества) и природы и формирования ответственного отношения человека к окружающей его среде, связанный с современными тенденциями развития науки и образования, одной из которых является интегративная тенденция.

Как уже отмечалось нами, интеграция в науке приобретает статус прогрессивной тенденции ее развития. Организация эколого-экономического образования является одним из ярких примеров интеграции двух областей знания – экологической и экономической. Одна из причин этого – в общности изучаемых проблем. Сами слова, обозначающие понятия «экология» и «экономика», имеют общую часть «эко» [от лат. «oikos»] – дом, жилище. Процесс интеграции экологического и экономического образования не случаен, вызван рядом факторов и является реальным фактом в педагогике.

Термин эколого-экономического образования возник в рамках теории экономического воспитания и образования. Задача воспитания ответственного

отношения к природе исторически была присуща не только природоохранительному (в последствии экологическому) воспитанию, но и другим его видам: нравственному, трудовому, эстетическому и, со временем, экономическому воспитанию. В конце 1980-х годов в теории экономического воспитания и образования начал формироваться подход, признающий равные права экологического и экономического образования решать единую проблему. Сторонники этого подхода отметили факт интеграции данных видов образования. Интегрированное эколого-экономическое образование в своем взаимодействии двух видов образования приводит к новому результату – отличному от результатов экологического и экономического образования – к новому способу видения мира человеком и своего места, и роли в нем. Для обозначения нового явления в 1983 году С.Н. Глазачев [3] предложил термин «эколого-экономическое образование», который впоследствии стал широко и в различных вариациях использоваться другими авторами. В качестве синонима данному термину в научной литературе можно встретить «экономико-экологический», «экоэкономический». Однако в настоящее время термин «эколого-экономическое образование» является самым признанным для обозначения понятия интеграции экологического и экономического образования, так как является однозначным, учитывает этимологию слов и терминологию смежных наук [13, с. 38], он обозначает понятие интеграции двух видов образования, а не нового его вида.

Эколого-экономическое образование мы понимаем как «общую область экологического и экономического образования, которая обеспечивает формирование общественного сознания, на уровне отдельной личности – типа мышления и мировоззрения, основанного на понимании неразрывной взаимосвязи человека и природы, взаимозависимости хозяйственно-экономической деятельности человека и ее последствий для природы и условий проживания самого человека» [13, с. 39].

Интеграция экологического и экономического образования проявляется на разных уровнях и, в первую очередь, на уровне содержания данного вида образования. На современном этапе интеграция содержания образования стала мировой тенденцией и отражает объективную целостность системных связей. В содержании экологического образования рассматриваются экологические проблемы, в том числе охрана природной среды от негативного антропогенного воздействия. В содержании экономического образования – экономические аспекты вопросов охраны природы. То есть в содержании обоих видов образования прослеживается взаимодействие человека и природы, условия их взаимосвязи, взаимоотношений. Таким образом, общим, единым содержанием эколого-экономического образования является идея о взаимосвязи и

взаимодействии человека (общества) и природы, причины и последствия нарушения равновесия в их взаимоотношениях, проблемы, вызванные этим нарушением. Эколого-экономические знания, являясь одним из компонентов содержания эколого-экономического образования, интегративны по своей сущности, так как рассматривают общество и природу в единстве естественных, общественных и технических наук. Общественные науки (в том числе экономика) рассматривают цели, которые преследует человек, используя природу, дают характеристику общечеловеческим ценностям. Естественные науки (в том числе экология) изучают законы, которые действуют в природе, выявляя пределы возможного вмешательства человека в природную среду. Технические науки совершенствуют и создают новые средства воздействия на окружающий мир.

Интеграция прослеживается и на уровне цели эколого-экономического образования. Среди целей экологического образования выдвигались следующие: воспитание ответственного отношения к природе (А.Н. Захлебный, И.Т. Суравегина). «Цель экологического образования – формирование ответственного отношения к природе – общая для системы дошкольного, школьного и специального образования и конкретизируется через две другие, взаимосвязанные между собой цели, которые реально достижимы в условиях средней школы: 1) воспитывать потребность сознательно соблюдать экологические нормы и правила в личном поведении; 2) формировать навыки экологической культуры, которая у школьников может проявляться в личном поведении, в активном участии в общественно-полезном труде по защите, уходу и улучшению природного окружения» [4, 16]; формирование экологической воспитанности (С.Н. Глазачев); формирование экологического мировоззрения (Д.Н. Кавтарадзе, А.А. Брудный, Н.Н. Моисеев); формирование экологической культуры (личности, общества) (И.Д. Зверев, Б.Т. Лихачев, И.Т. Суравегина) и др.

Наиболее признанной является последняя точка зрения, согласно которой цель экологического образования – формирование экологической культуры личности, включающей знания, убеждения и практический действия личности по сбережению природы. То есть большинство исследователей в экологическом образовании выделяет подготовку к организации практической деятельности человека в окружающей среде.

В определении цели экономического образования так же нет единства мнений. Целью экономического образования признаются: подготовка школьников к участию в экономической жизни общества (А.Ф. Аменд); формирование экономической культуры (личности, общества) (Л.Н. Пономарев, В.Д. Попов, В.П. Чичканов). Однако наибольшее признание получила следующая формулировка цели экономического образования – «постоянное развитие их (школьников) как субъектов деятельности, освоение новых

экономических условий, повышение настоящей и будущей жизнеспособности» (И.А. Сасова и др.). В данном вопросе многие исследователи сходятся во мнении, что учащимся необходимо готовить к участию в экономических отношениях общества, частью которых является взаимодействие человека с окружающей природной средой. Поэтому интегрированной является и цель эколого-экономического образования – это «формирование общественного сознания, на уровне отдельной личности – типа мышления и мировоззрения, основанного на понимании неразрывной взаимосвязи человека и природы, взаимозависимости хозяйственно-экономической деятельности человека и ее последствий для природы и условий проживания самого человека как части природы» [13, с. 43]. Цель эколого-экономического образования раскрывается в его основных задачах: формирование нового типа мышления, глобального мировоззрения, осознанного поведения человека в окружающей его среде.

Как и цель любого из видов образования, цель эколого-экономического образования (формирование нового типа мышления, глобального мировоззрения, осознанного поведения человека в окружающей его среде) достигается в течение всей жизни индивида. Поэтому, если говорить об эколого-экономическом образовании младших школьников, необходимо определить промежуточный результат этого вида образования, который можно диагностировать в данный возрастной период. Обобщенным критерием результативности эколого-экономического образования младших школьников выступит эколого-экономическая грамотность младших школьников.

#### *Сущность эколого-экономической грамотности младших школьников*

Понятие «грамотности» в современной педагогике, несмотря на его широкое использование, не имеет общепризнанной четкой трактовки. Грамотность можно рассматривать как системную способность человека выполнять несложные предметные действия. При этом грамотность может быть общей и специальной. Общая грамотность традиционно отражает способности человека к чтению, счету, письму. Специальная грамотность заключается в сформированных способностях к выполнению несложных предметных действий в специальных сферах. Примером специальной может быть техническая грамотность.

Одним из современных направлений в разработке понятия «грамотность» является понятие «функциональной грамотности» – это тот уровень образованности, который может быть достигнут учащимися за время обучения в средней школе [10, с. 3]. Рядом исследователей разрабатываются составляющие функциональной грамотности, ее содержание. «В содержание функциональной грамотности в образовательной области «Природа» входит экологическая грамотность (знание, понимание и соблюдение правил



экологического поведения); в образовательной области «Общество»: экологическая и экономическая грамотность [10, 19].

Некоторые исследователи изучают конкретные направления в рамках функциональной грамотности, связанные с возрастной периодизацией, так Н.В. Кривощекова рассматривает экологическую грамотность дошкольников, которая определяется ею как «базовая предпосылка для формирования экологической культуры личности, включает начальные знания о взаимосвязях в природе и определенный уровень экологически адекватной деятельности» [7, 10].

Примером элемента содержания, составной части функциональной грамотности, охватывающей образовательные области «Природа» и «Общество», может быть названа «эколого-экономическая грамотность». Этот термин Н.П. Рябининой рассматривается как один из критериев готовности будущего учителя к эколого-экономическому образованию школьников, то есть как один из результатов эколого-экономической подготовки будущего учителя [12, с. 112].

Исходя из того, что понятие эколого-экономической грамотности младших школьников, в нашем понимании, отражает содержание эколого-экономического образования младших школьников, то она будет отражать и его структуру. Содержание общего образования как педагогически адаптированного социального опыта, по мнению В.В. Краевского и И.Я. Лернера, состоит из четырех структурных элементов: опыта познавательной деятельности (знаний), опыта репродуктивной деятельности (умений и навыков), опыта творческой деятельности и опыта социально-ценностных отношений. Согласно структуре содержания общего образования, компонентами эколого-экономической грамотности младших школьников, как отражения содержания их эколого-экономического образования, выступают: эколого-экономические знания, эколого-экономические умения, эмоционально-ценностные отношения и эколого-экономическое содержание деятельности. Подобной точки зрения, признающей соответствие между компонентами грамотности и элементами содержания образования, придерживается и Н.В. Кривощекова: «критериями экологической грамотности являются: база знаний, познавательные умения, отношения к природе, трудовые умения и навыки» [7, с. 31]. Подробнее компоненты эколого-экономической грамотности младших школьников представлена в Таблице 1.

Обоснуем выбор каждого, выделенного нами, компонента эколого-экономической грамотности младших школьников.

*Эколого-экономические знания.* Мы разделяем традиционную точку зрения в понимании грамотности, признавая сформированность знаний ее основополагающим компонентом. При оценке эколого-экономической грамотности будущего учителя основным ее показателем Н.П. Рябининой

выбирает сформированность эколого-экономических знаний, к которым относит все виды знаний, которые отражают основные идеи взаимодействия человека, общества и окружающей среды: знания эколого-экономических понятий; региональных и глобальных эколого-экономических проблем; знания о рациональной и безопасной жизнедеятельности личности. Отличием эколого-экономической грамотности младших школьников от эколого-экономической грамотности будущего учителя (или старшеклассника, или личности в целом) в компоненте знаний будет их количество и объем. Например, при описании экологических особенностей Челябинской области младшим школьникам достаточно знать: в общем виде основные источники загрязнения воздуха, воды и почвы, о существовании радиоактивного загрязнения, но необязательно знать механизм и тонкости этих процессов.

Таблица 1 – Компоненты эколого-экономической грамотности младших школьников

Эколого-экономические знания	Эколого-экономические умения	Эмоционально-ценностные отношения	Эколого-экономическое содержание деятельности
1. Основные экологические и экономические понятия. 2. Единство и взаимодействие человека и природы. 3. Региональные особенности (природные, экологические, экономические). 4. Правила и нормы грамотного поведения в природе (в т.ч. в экстремальных ситуациях). 5. Знания о сохранении и укреплении здоровья	1. Умение правильно оценивать состояние среды, свои и чужие поступки в ней. 2. Умение решать задачи эколого-экономического содержания. 3. Умения грамотного поведения в природе (в т.ч. в экстремальных ситуациях). 4. Умения по охране природы (воздуха, воды, почвы, растений, животных). 5. Умение улучшать условия жизни с целью сохранения собственного здоровья	1. Интерес к проблемам и знаниям эколого-экономического характера. 2. Эмоциональная отзывчивость по отношению к природе и поступкам в ней. 3. Отношение к объектам живой природы 4. Убеждение в ценности природы: эстетической, познавательной и т.п. 5. Убеждение в ценности здоровья	1. Потребность в природоохранительной деятельности, ее мотивация. 2. Соблюдение правил и норм грамотного поведения в природе (в т.ч. в экстремальных ситуациях). 3. Участие в деятельности по охране природы (воздуха, воды, почвы, растений, животных). 4. Деятельность по охране своего здоровья

*Эколого-экономические умения.* Строго говоря, правомерно говорить не о собственно эколого-экономических умениях, а об умениях эколого-экономического характера (или содержания), поскольку в понимании умений мы придерживаемся точки зрения (К.К. Платонова, В.А. Сластенина), согласно

которой умение – способность человека выполнять какую-либо деятельность в новых для него условиях, приобретенная на основе ранее полученных знаний и навыков. Мы так же исключили из опыта репродуктивной деятельности эколого-экономические навыки, поскольку, если мы смогли выделить умения эколого-экономического характера (например, умение правильно оценивать состояние среды, свои и чужие поступки в ней), то говорить о «доведении до автоматизма» таких специфических и достаточно сложных умений, на наш взгляд, неправомерно. На уровне умений эколого-экономическая грамотность младших школьников так же будет иметь отличия от эколого-экономической грамотности других возрастных групп, отражающиеся в содержании этих умений. Так, в умении улучшать условия жизни с целью сохранения своего здоровья, предусматривается умение младших школьников очистить воду для питья в домашних условиях, тогда как требования по умению очистки промышленных стоков младшим школьникам не предъявляются.

*Эмоционально-ценностные отношения.* В связи со спецификой эколого-экономической грамотности эмоционально-ценностные отношения (к окружающему миру, к другим людям, к природе, к себе и своему здоровью и т.д.) должны стать ее компонентом, если мы понимаем эколого-экономическую грамотность как результат эколого-экономического образования младших школьников. Так, знания ядовитых растений, знания о вреде курения, умения делать гимнастику и другие, как компоненты эколого-экономической грамотности младших школьников, не будут применяться в деятельности без убеждения в ценности своего здоровья, без потребности ведения здорового образа жизни. Данный компонент эколого-экономической грамотности особо значим еще и потому, что является элементом подструктуры направленности личности, включающим отношения, потребности, интересы, убеждения, мировоззрение (К.К. Платонов, В.С. Леднев). Младший школьный возраст признается педагогами сензитивным в формировании отношений к себе, к другим, к природе, к миру, а формирование научного, глобального мировоззрения – одна из главных задач эколого-экономического образования.

*Эколого-экономическое содержание деятельности.* При раскрытии компонентов эколого-экономической грамотности младших школьников мы нарушили традиционное понимание грамотности, включив в нее деятельность. Деятельность, безусловно, является результатом грамотности. Но, признавая деятельность эколого-экономического содержания компонентом эколого-экономической грамотности младших школьников, мы хотели подчеркнуть ее практическую направленность, таким образом, грамотность обязательно должна завершаться, реализовываться в деятельности. Без проявления знаний, умений и эмоционально-ценностных отношений в деятельности, мы не сможем судить об их

наличии. Учитывая возрастные особенности младших школьников, в полной мере можно говорить только о личной сфере деятельности эколого-экономического содержания младших школьников и частично о социальной. В связи с этим, мы не подразделяем деятельность эколого-экономического содержания младших школьников на отдельные ее сферы, и под эколого-экономическим содержанием деятельности младших школьников понимаем элементы деятельности эколого-экономического содержания, доступные младшим школьникам. Эта деятельность может содержать следующие компоненты: сознательное соблюдение правил и норм поведения в природе (в том числе, в опасных ситуациях), участие в мероприятиях по охране природы (сбережению и восстановлению), экономное потребление природных ресурсов (воды, электроэнергии и т.д.), ведение здорового образа жизни, создание благоприятных условий жизни дома и в школе и другие.

Таким образом, *эколого-экономическая грамотность младших школьников* – это интегративная характеристика личности, представляющая собой результат интегрированного эколого-экономического образования младших школьников (как начального этапа в целостном интегрированном эколого-экономическом образовании личности), отражающая содержание эколого-экономического образования младших школьников, и включающая в себя знания, умения, эмоционально-ценностные отношения, проявляющиеся в эколого-экономическом содержании деятельности младших школьников.

#### *Модель формирования эколого-экономической грамотности младших школьников*

На основе уточненного понятия «эколого-экономическая грамотность младших школьников» нами была построена модель формирования эколого-экономической грамотности младших школьников как цели эколого-экономического образования младших школьников. Формирование эколого-экономической грамотности младших школьников является частным случаем педагогического процесса, поэтому подчиняется его логике: имеет цель, результат и средства (в широком значении этого слова) его достижения. Все составляющие модели формирования эколого-экономической грамотности младших школьников подчиняются трем специфическим принципам эколого-экономического образования младших школьников: интегративности, региональности и преемственности. В эколого-экономическом образовании младших школьников мы выделяем три его основных компонента: мотивационный, содержательный и организационный, каждый из которых находит свое отражение в деятельности учителя и деятельности учащихся по формированию эколого-экономической грамотности младших школьников.

*Мотивационный компонент* – в эколого-экономических потребностях, мотивах эколого-экономической деятельности, эколого-экономических

интересах, эколого-экономических убеждениях. Потребности побуждают деятельность и управляют ею со стороны субъекта. Мотивы деятельности (в качестве которых может выступать интерес) существенно характеризуют ее, так как они определяют значимость данной деятельности для личности, смысл ее для человека. Интерес рассматривается как избирательная направленность личности на предметы и явления окружающей действительности, связанная с положительным отношением к ним (Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев и др.). Только значимая для личности деятельность по-настоящему эффективна.

*Содержательный компонент* раскрывается в эколого-экономических знаниях, эколого-экономических умениях, эмоционально-ценностных отношениях, деятельности эколого-экономического содержания. Данный компонент отражает содержание эколого-экономического образования младших школьников и характеризует компоненты эколого-экономической грамотности младших школьников. Все перечисленные элементы содержания образования взаимосвязаны и взаимообусловлены: умения без знаний невозможны, деятельность осуществляется на основе знаний и умений, отношение устанавливается на основе знаний об определенном виде деятельности и т.д. Знания и отношения направляют и регулируют деятельность в целом.

*Организационный компонент* эколого-экономического образования младших школьников характеризует организацию этого процесса, способствующую эффективному формированию эколого-экономической грамотности младших школьников. Данный компонент находит свое отражение в методах (способах взаимодействия педагога и учащихся, направленных на решение задач образования), средствах (материальных или идеальных объектах, используемых для решения задач образования) и организационных формах (внешнем выражении взаимодействия педагога и учащихся, осуществляемом в определенном порядке и режиме) эколого-экономического образования младших школьников. Все компоненты эколого-экономического образования младших школьников, деятельность учителя и учащихся по формированию эколого-экономической грамотности, условия формирования эколого-экономической грамотности младших школьников направлены на достижение результата эколого-экономического образования младших школьников, которым является эколого-экономическую грамотность младших школьников. Модель формирования эколого-экономической грамотности младших школьников представлена на рисунке 1.

В данной модели отражены также и педагогические условия, при которых процесс формирования эколого-экономической грамотности младших школьников будет эффективным. Во-первых, эколого-экономическая грамотность младших школьников отражает содержание их эколого-



экономического образования и представляет собой результат этого процесса. Во-вторых, содержание эколого-экономического образования младших школьников отбирается в соответствии со специфическими принципами интегративности, региональности и преемственности. В-третьих, сочетание методов, средств и организационных форм эколого-экономического образования младших школьников также адекватно его принципам.

Эколого-экономическое образование, построенное с учетом этой модели, может оказать значительное влияние на процесс обучения, развития и воспитания детей младшего школьного возраста. Так, именно этот возраст является сензитивным периодом для накопления знаний об окружающем мире и отношении к нему человека, периодом наиболее интенсивного формирования личности, закладывания основных черт характера, формирования основ мировоззрения, нравственных принципов. Это объясняется особенностями восприятия, внимания, памяти, мыслительной деятельности, физическим развитием и здоровьем детей данной возрастной группы. Формирование основ научного, глобального мировоззрения (под которым понимают систему взглядов на природу, общество, человека) – одна из главных задач эколого-экономического образования младших школьников. Мировоззрение личности составляет ядро ее направленности, оно регулирует поведение и деятельность личности.

Учащиеся начальных классов интересуются доступными им сведениями из области экологии и экономики. Этому способствуют свойственные детям младшего школьного возраста высокий познавательный интерес к своему ближайшему окружению, особая восприимчивость к воздействию окружающей среды, преобладание наглядно-образного мышления над абстрактно-логическим и предметно-чувственная деятельность.

Вступление каждого молодого человека в самостоятельную жизнь требует от него определенного минимума знаний, умений и навыков, которые он приобретает в общеобразовательной школе. Одним из важнейших условий при этом является эколого-экономическая грамотность. Выпускники средней школы вне зависимости от того, какую профессию в будущем они выберут, должны овладеть эколого-экономическими знаниями, умениями и навыками, которые позволили бы им анализировать свой труд с целью получения при минимальных затратах времени и ресурсов максимальных результатов.

Таким образом, формируя эколого-экономическую грамотность младших школьников, мы выполняем социальный заказ по подготовке поколения людей, обладающих экологической ответственностью, тем самым управляем экологическим сознанием будущего общества и вносим вклад в предотвращение глобальной экологической катастрофы, в сохранение и укрепление здоровья населения России.

### Библиографический список

1. Аменд, А.Ф. Теория и практика непрерывного эколого-экономического образования [Текст]: монография / А.Ф. Аменд. – Челябинск: Изд-во Чел. гос. пед. ун-та, 1996. – 152 с.
2. Богданова, В.П. Эколого-экономическая направленность образования как условие успешной адаптации учащихся к изменяющейся социальной среде [Текст]: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / В.П. Богданова. – Тюмень, 2000. – 21 с.
3. Глазачев, С.Н. Экологическое и экономическое образование [Текст]: взаимосвязь, теория и практика / С.Н. Глазачев // Экологическое воспитание и образование при подготовке учителя: сб. науч. ст. – Волгоград, 1983. – С. 13–14.
4. Захлебный, А.Н. Экологическое образование школьников во внеклассной работе [Текст] / А.Н. Захлебный, И.Т. Суравегина. – М.: Просвещение, 1984. – 159 с.
5. Зверев, И.Д. Экология в школьном обучении. Новый аспект образования [Текст] / И.Д. Зверев. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
6. Игнатова, В.А. Интегрированные учебные курсы как средство формирования экологической культуры учащихся [Текст]: дисс. ... д-ра пед. наук / В.А. Игнатова. – Тюмень, 1999. – 388 с.
7. Кривощекова, Н.В. Подготовка будущих учителей к формированию экологической грамотности дошкольников [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук / Н.В. Кривощекова. – Оренбург, 1999. – 204 с.
8. Моисеева, Л.В. Региональное экологическое образование [Текст]: дисс. ... д-ра пед. наук / Л.В. Моисеева. – Екатеринбург, 1997. – 376 с.
9. Плешаков, А.А. Экология для младших школьников [Текст]: факультативный курс для нач. кл. / А.А. Плешаков. – М.: Просвещение, 1995. – 46 с.
10. Перминова, Л.М. Формирование функциональной грамотности учащихся [Текст]: основы теории и технология / Л.М. Перминова. – СПб.: СПбГУПМ, 1998. – 49 с.
11. Радкевич, В.А. Экология [Текст]: учеб. пособие / В.А. Радкевич. – Минск: Выш. шк., 1998. – 159 с.
12. Рябинина, Н.П. Теория и практика подготовки будущего учителя к осуществлению эколого-экономического образования школьников [Текст]: дисс. ... д-ра пед. наук / Н.П. Рябинина. – М., 1998. – 396 с.
13. Рябинина, Н.П. Эколого-экономическое образование учителя: проблемы и перспективы [Текст]: монография / Н.П. Рябинина. – Челябинск, 1997. – 152 с.
14. Садыкова, З.Л. Формирование эколого-экономической позиции у старшеклассников с предпринимательскими намерениями [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук / З.Л. Садыкова. – Махачкала, 2000. – 151 с.
15. Суравегина, И.Т. Как учить экологии [Текст]: пособие для учит. / И.Т. Суравегина, В.М. Сенкевич. – М.: Просвещение, 1995. – 96 с.
16. Цветкова, И.В. Теоретические и методические основы экологического воспитания младших школьников во внеурочное время [Текст]: дисс. ... д-ра пед. наук / И.В. Цветкова. – М., 1999. – 297 с.



17. Шабалина, А.А. Формирование готовности будущих дефектологов к осуществлению эколого-экономического образования [Текст] / А.А. Шабалина // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2012. – № 6. – С. 142–144.

18. Шабалина, А.А. Формирование эколого-экономической грамотности младших школьников [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук / А.А. Шабалина. – Челябинск, 2002. – 156 с.

19. Шабалина, А.А. Эколого-экономическая грамотность учащихся как фактор их социальной безопасности [Текст] / А.А. Шабалина // Комплексная безопасность объектов и субъектов социальной сферы: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. с межд. участ. 24–25 ноября 2010 г. / ред. кол.: В.В. Латюшин [и др.]. – Челябинск: Изд-во ООО «Дитрих», 2010. – С. 351–355.

20. Шабалина, А.А. Эколого-экономическое образование младших школьников [Текст] / А.А. Шабалина // Челябинский гуманитарий. – 2010. – Т. 2. – № 11. – С. 54–57.

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**Н.С. Шкитина**

В современном обществе все более возрастает роль иностранных языков. Знание иностранного языка дает возможность приобщиться к мировой культуре, использовать в своей деятельности потенциал обширных ресурсов сети Интернет, а также работать с информационными и коммуникационными технологиями (ИКТ) и мультимедийными средствами обучения. В связи с этим возникает необходимость использования компьютерных информационных технологий в обучении иностранному языку. Новые информационные технологии становятся частью учебного процесса. Современные информационные технологии и урок иностранного языка – актуальное направление, требующее новых подходов и нестандартных решений.

Школа не может дать человеку запас знаний на всю жизнь. Но она в состоянии дать обучающемуся базовые ориентиры основных знаний. Школа может и должна развивать познавательные интересы и способности обучающегося, привить ему ключевые компетенции, необходимые для дальнейшего самообразования.

Модернизация содержания образования в России на современном этапе развития общества не в последнюю очередь связана с инновационными процессами в организации обучения иностранным языкам. Приоритетным направлением развития современной школы стала гуманистическая направленность обучения, при котором ведущее место занимает лично ориентированный подход. Он предполагает учет потребностей и интересов обучающегося, реализацию дифференцированного подхода к обучению.

В последние годы все чаще поднимается вопрос о применении новых информационных технологий в школе. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения. Основной целью обучения иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной культуры школьников, обучение практическому овладению иностранным языком [4]. Задача учителя состоит в том, чтобы создать условия практического овладения языком для каждого учащегося, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому ученику проявить свою активность, свое творчество. Задача учителя – активизировать познавательную деятельность обучающегося в процессе овладения иностранным языком. Современные педагогические технологии

такие, как обучение в сотрудничестве, проектная методика, использование новых информационных технологий, Интернет-ресурсов помогают реализовать личностно ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей детей, их уровня обученности.

Формы работы с компьютерными обучающими программами на уроках иностранного языка включают: изучение лексики, отработку произношения, обучение диалогической и монологической речи, обучение письму, отработку грамматических явлений.

Возможности использования Интернет-ресурсов огромны. Глобальная сеть Интернет создаёт условия для получения любой необходимой обучающимся и учителям информации, из любой точки земного шара: страноведческий материал, новости из жизни молодёжи, статьи из газет и журналов и т. д.

На уроках иностранного языка с помощью Интернета можно решать целый ряд дидактических задач: формировать навыки и умения чтения, используя материалы глобальной сети; совершенствовать умения письменной речи школьников; пополнять словарный запас обучающихся; формировать у школьников мотивацию к изучению иностранного языка и т. д. Кроме того, обучение направлено на использование возможностей Интернет-технологий для расширения кругозора обучающихся, организации деловых связей и контактов со своими сверстниками в англоязычных странах. Обучающиеся могут принимать участие в тестировании, в викторинах, конкурсах, олимпиадах, проводимых по сети Интернет, переписываться со сверстниками из других стран, участвовать в чатах, видеоконференциях и т.д.

#### *Сущность понятий «информатизация» и «цифровизация»*

Современный мир непрерывно изменяется. В различные сферы деятельности человека внедряются инновации, что, с одной стороны, ориентирует людей на постоянное развитие, совершенствование своих знаний, умений, компетенций, овладение новыми видами деятельности в смежных отраслях экономики. С другой стороны, работа, не требующая творчества, делегируется машинам, а от человека требуется способность критически оценивать ситуацию. Наблюдается изменение требования к умениям обучающихся, обусловленное необходимостью не только читать, писать и считать, но и умением организовывать ресурсы данных, плодотворно сотрудничать, собирать, оценивать и использовать информацию [1].

Таким образом, мы можем говорить о необходимости наличия у современного человека информационной культуры как элемента культуры общечеловеческой и как обязательного условия комфортного существования в

социуме, а ее формирование оказывается одной из важнейших задач системы образования. Для решения этой проблемы потребовалась адаптация к изменяющимся условиям и требованиям. До недавнего времени мы говорили об информатизации образования, что подразумевало комплекс мер по преобразованию педагогических процессов на основе внедрения в обучение и воспитание информационной продукции, средств, технологий. Российская педагогическая энциклопедия рассматривает информатизацию образования в широком смысле как комплекс социально-педагогических преобразований, связанных с наполнением образовательных систем информационной продукцией, средствами и технологиями; в узком смысле – внедрение в учреждения системы образования информационных средств, базирующихся на микропроцессорной технике, а также информационной продукции и современных информационных технологий.

Исходя из этих представлений, мы можем говорить о завершении этапа информатизации. Образовательные учреждения всех уровней оснащены компьютерной техникой, педагоги прошли подготовку и переподготовку по использованию информационных технологий (ИТ) в учебном процессе. Основными направлениями применения ИТ в образовании являются: разработка учебных программных средств различного назначения; разработка web-сайтов образовательного назначения; разработка методических и дидактических материалов; организация и проведение компьютерных экспериментов; осуществление целенаправленного поиска информации. В 2016 году стартовал федеральный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», утвержденный Правительством Российской Федерации в рамках реализации государственной программы «Развитие образования» на 2013–2020 годы. В рамках этого проекта предполагается модернизировать систему образования и профессиональной подготовки, привести образовательные программы в соответствие с нуждами цифровой экономики, широко внедрить цифровые инструменты учебной деятельности и целостно включить их в информационную среду, обеспечить возможность обучения граждан по индивидуальному учебному плану в течение всей жизни – в любое время и в любом месте.

Система образования призвана обеспечить обществу уверенный переход в цифровую эпоху, ориентированную на рост производительности, новые типы труда, потребности человека, что возможно посредством включения в образовательный процесс всех слоев населения, выстраивания индивидуальных маршрутов обучения, управления собственными результатами обучения, а также виртуальную и дополненную реальность.

Цифровые ресурсы, применяемые сегодня в повседневной деятельности человека, позволяют преодолевать барьеры традиционного обучения: темп освоения программы, выбор педагога, форм и методов обучения. Современный мир перешел на очередной уровень развития новых технологий. Первым было создание парового двигателя; вторым – электрификация; третьим – информатизация; четвертым – цифровизация, то есть эра больших данных и основанных на них технологий. Цифровые технологии, с одной стороны, способствуют дальнейшему повышению объемов и эффективности производства, с другой – позволяют реализовывать индивидуальный подход в различных сферах.

Так, используя 3D-печать можно изготавливать сложные устройства в единичных экземплярах, что было невозможно при традиционном производстве. В образовании цифровизация направлена на обеспечение непрерывности процесса обучения, т. е. *life-long-learning* – обучение в течение жизни, а также его индивидуализации на основе *advanced-learning technologies* – технологий продвинутого обучения. Устоявшегося определения этого термина пока нет, но в него включают использование в обучении больших данных о процессе освоения отдельным обучающимся отдельных дисциплин и во многом автоматической адаптации учебного процесса на их основе; использование виртуализации, дополненной реальности, и облачных вычислений и многие другие современные информационные технологии. Сам термин «цифровизация» появился в связи с интенсивным развитием информационно-коммуникационных технологий. Давоссе Клаус Шваб, называя первую цифровую революцию 1960–1980 годов «промышленной», обозначает, что ее катализатором стало развитие полупроводниковых ЭВМ, в 60–70-х – персональных компьютеров, в 90-х – сети Интернет. Автор предопределил приближение четвертой промышленной революции, которая также будет цифровой в связи с «вездесущим» и мобильным Интернетом, миниатюрными устройствами, развитием искусственного интеллекта. С появлением интернета в 1982 году формируется виртуальный мир, наполненный новыми связями, такими, как онлайн игры, социальные сети, соединяющие его с реальным миром.

Их слияние формирует гибридный мир, посредством которого совершаются жизненно необходимые действия реального мира с помощью виртуального. Необходимым условием для этого процесса является эффективность информационно-коммуникационных технологий и доступность цифровой инфраструктуры. Цифровая революция, охватившая мировую экономику, впечатляет темпами и масштабами. Переход от электронно-вычислительных машин к персональным компьютерам длился десятилетия, а сейчас подобные глобальные изменения технологий происходят за месяцы.

Первоначально цифровизация сводилась к автоматизации технологий, распространению Интернета, мобильной связи, социальных сетей, появлению смартфонов, росту потребителей, применявших новые технологии. Однако очень быстро цифровые технологии становятся частью экономической, политической и культурной жизни человека. В настоящее время цифровизация проникла в образование. Вики-словарь раскрывает содержание понятия «цифровизация» как цифровой способ записи, связи, передачи данных при помощи цифровых устройств. М. Бершадский рассматривает цифровизацию как изменение парадигмы общения и взаимодействия друг с другом и обществом [3]. Д.Р. Браун уточняет содержание этого понятия – это не только перевод информации в цифровую форму, но и комплексное решение инфраструктурного, управленческого, поведенческого, культурного характера [5]. Т.е. можно сделать вывод о том, что развитие интернета и мобильных коммуникаций являются базовыми технологиями цифровизации. В различных областях экономики вводятся понятия «цифровая экосистема», «цифровая среда», «цифровое сообщество», «цифровая экономика», «цифровизация образования». Цифровизация образования ведет к изменениям на рынке труда, в образовательных стандартах, выявлению потребностей в формировании новых компетенций населения и ориентирована на реорганизацию образовательного процесса, переосмысление роли педагога.

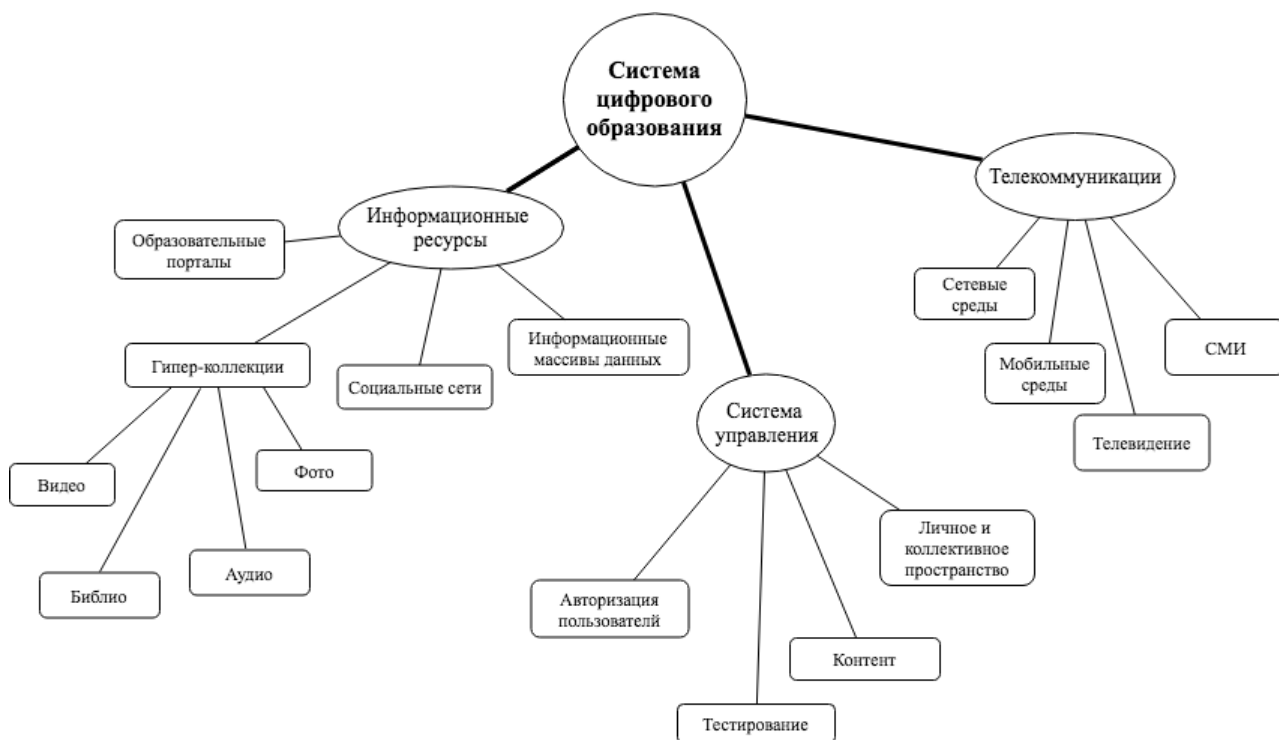
С одной стороны, цифровизация подрывает унаследованную из прошлого методическую основу школы, с другой, порождает доступность информации в различных ее формах, не только в текстовой, но и звуковой, визуальной. Доступность информации потребует постоянного поиска и выбора релевантного и интересного контента, высоких скоростей его обработки. Следовательно, цифровизация образования ведет к его коренной, качественной перестройке. Педагог обязан научиться применять новые технологические инструменты и практически неограниченные информационные ресурсы. Технологии виртуальной реальности создают возможность применения цифровых тренажеров, не привязанных к одному рабочему месту, что расширяет круг изучаемых технологий.

Технологии мобильного обучения позволяют учиться в любое время и в любом месте. Сегодня информация и знания – основа экономического прогресса, к которой неприменимы традиционные понятия и модели. А.С. Карпов подчеркивает, что для цифровой экономики важно, чтобы человек умел использовать цифровые технологии и применял их в своей профессиональной деятельности [7]. К цифровой среде быстро адаптируются дети различного возраста, формируя первоначальные навыки, умения для последующего их развития. Формирование конкретных компетенций происходит на различных

уровнях образования, однако, цифровые компетенции формируются в течение всей жизни. Следовательно, цифровизация образования напрямую зависит от уровня владения цифровыми технологиями педагога с целью их продуктивного применения в образовательной деятельности.

С.В. Ушакова отмечает, что педагогу необходимо уметь находить и использовать информацию, а также современные средства обучения [9]. Информационный формат основан на цифровом представлении информации. В отличие от электронного формата цифровой формат более точно представляет информацию, обеспечивая ее свободную циркуляцию, размещение, обработку, использование в компьютерных сетях. Система цифрового образования включает в себя информационные ресурсы, телекоммуникации, систему управления.

Информационные ресурсы: гиперколлекции (медиа, видео, аудио, библио, фото, графика, анимации), информационные массивы данных, образовательные порталы, интернет-сайты. Телекоммуникации: сетевые и мобильные среды, СМИ, телевидение, телефония, телемосты, хостинг, почтовые сервисы. Система управления: авторизация пользователей, тестирование, контент, рейтинги, личное и коллективное информационное пространство (сайт, блог, чат, форум, почта, база данных). Правительством РФ утвержден паспорт проекта «Современная цифровая образовательная среда», направленный на создание условий для системного повышения качества, расширения возможностей непрерывного образования.



Проект будет реализован за счет цифрового образовательного пространства, доступности онлайн-обучения и направлен на возможность организации смешанного обучения, выстраивания индивидуальных образовательных маршрутов обучения, самообразование, семейное и неформальное образование. Цифровизация преобразует социальную парадигму жизнедеятельности людей, открывает возможности получения и совершенствования знаний, расширения кругозора. Цифровые технологии в современном мире – это не только инструмент, а среда существования, которая открывает новые возможности: обучение в любое удобное время, непрерывное образование, возможность проектировать индивидуальные образовательные маршруты, из потребителей электронных ресурсов стать создателями. Таким образом, цифровизация образования предполагает применение обучающимися мобильных и интернет-технологий, расширяя горизонты их познания, делая их безграничными. Продуктивное применение цифровых технологий, включение обучающихся в самостоятельный поиск, отбор информации, участие в проектной деятельности формирует у них компетенции XXI века. В последнее время активно реализуется процесс создания и применения открытых онлайн ресурсов, начиная от отдельных заданий, тестов до полномасштабных курсов (модулей) по формированию необходимых компетенций. Динамика развития онлайн обучения демонстрируется ростом доступности онлайн курсов.

Объем рынка онлайн образования в России к 2021 году вырастет до 53,3 млрд. руб., что демонстрирует рост более чем в два раза по сравнению с 2016 годом. Дополнительные направления применения цифровизации в образовании – развитие цифровых библиотек и кампусов университетов. Разработка и наполнение онлайн курса осуществляется с применением программных решений, позволяющих осуществить сборку курса из имеющихся информационных ресурсов и в специализированных программных средах, авторскими системами, автоматизированным проектированием. Система образования с применением новых технологических инструментов и неограниченных информационных ресурсов должна научиться эффективно их внедрять в образовательный процесс [8].

Практика онлайн курсов и смешанного обучения создает поле безграничных образовательных возможностей, что ориентирует на качество образования для каждого человека, независимо от места проживания, умений, но в соответствии с его интересами и возможностями. Такие изменения потребуют от педагога свободного владения цифровой образовательной среды.

#### *Технология и информационная технология*

Процессы преобразования информации связаны с информационными технологиями. Технология в переводе с греческого – искусство, умение, а это не



что иное как процесс. Процесс (от лат. *processus* – продвижение): 1) последовательная смена явлений, состояний в развитии чего-нибудь; 2) совокупность последовательных действий для достижения какой-либо цели, результата.

Технология материального производства определяется как совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья, материала или полуфабриката в процессе производства (например, технология металлов, химическая технология, технология строительства и др.).

Цель технологии материального производства – выпуск продукции, удовлетворяющей потребности человека или системы. Информационная технология – система взаимосвязанных методов и способов сбора, хранения, накопления, поиска, обработки информации на основе применения средств вычислительной техники. Информационная технология – это процесс, использующий совокупность средств и методов сбора, обработки и передачи данных для получения информации нового качества о состоянии объекта, процесса или явления. Цель информационной технологии – производство информации для ее анализа человеком и принятия на его основе решения по выполнению какого-либо действия.

Внедрение персонального компьютера в информационную сферу и применение телекоммуникационных средств связи определили новый этап развития информационной технологии. Новая информационная технология – это информационная технология с «дружественным» интерфейсом работы пользователя, использующая персональные компьютеры и телекоммуникационные средства. Новая информационная технология базируется на следующих основных принципах: интерактивный (диалоговый) режим работы с компьютером; интегрированность с другими программными продуктами; гибкость процесса изменения данных и постановок задач. В качестве инструментария информационной технологии используются распространенные виды программных продуктов: текстовые процессоры, издательские системы, электронные таблицы, системы управления базами данных, электронные календари, информационные системы функционального назначения.

К основным видам информационных технологий относятся следующие:

1. Информационная технология обработки данных предназначена для решения хорошо структурированных задач, алгоритмы решения которых хорошо известны и для решения которых имеются все необходимые входные данные. Эта технология применяется на уровне исполнительской деятельности персонала невысокой квалификации в целях автоматизации некоторых рутинных, постоянно повторяющихся операций управленческого труда.

2. Информационная технология управления предназначена для информационного обслуживания всех работников предприятий, связанных с принятием управленческих решений. Здесь информация обычно представляется в виде регулярных или специальных управленческих отчетов и содержит сведения о прошлом, настоящем и возможном будущем предприятия.

3. Информационная технология автоматизированного офиса призвана дополнить существующую систему связи персонала предприятия. Автоматизация офиса предполагает организацию и поддержку коммуникационных процессов как внутри фирмы, так и с внешней средой на базе компьютерных сетей и других современных средств передачи и работы с информацией.

4. Информационная технология поддержки принятия решений предназначена для выработки управленческого решения, происходящей в результате итерационного процесса, в котором участвуют система поддержки принятия решений (вычислительное звено и объект управления) и человек (управляющее звено, задающее входные данные и оценивающее полученный результат).

5. Информационная технология экспертных систем основана на использовании искусственного интеллекта. Экспертные системы дают возможность менеджерам получать консультации экспертов по любым проблемам, о которых в этих системах накоплены знания. Все из перечисленных технологий могут быть использованы в образовательном процессе [2; 5; 8].

#### *Особенности детей «альфа» и «цифровые аборигены»*

Термин «поколение Альфа» внедрил в 2005 году Марк Мак Криндл, ученый из Австралии, на чьих исследованиях в основном и строится характеристика этой возрастной группы. Такое название было придумано по примеру научных дисциплин, где после латинского алфавита и арабских цифр используются греческие буквы.

К поколению Альфа, или А, относят детей, родившихся в 2010–2024 годах. Это первая генерация, которая полностью сформируется в XXI веке. 2010-й был выбран в качестве стартового, так как именно тогда появились Instagram и iPad, что подчеркивает сильное влияние цифровизации на альфов.

Зеты сформировались в нашей стране позже, чем на Западе – в США отсчет их истории начинается с середины 1990-х, в то время как российская теория поколений апеллирует к 2000 году. Есть основания полагать, что столь сильного отставания отечественных альфов мы не увидим. Разрыв в технологиях и распространении Интернета быстро сокращается между Россией и западными странами, сглаживаются и условия, в которых растут дети.

Впрочем, некоторые западные эксперты вообще считают, что обозначение детей 2010–2024 годов рождения как отдельного поколения преждевременно, так как разница между ними и зетами очень размыта. Возможно, альфы станут «пограничниками» – промежуточным звеном между джен-зи и следующим, имеющим более выраженные отличия поколением. В таком случае «А» можно обозначить как «Z 2.0». Сам Мак Криндл объясняет ключевое отличие альфов от зетов – они не думают о технологиях, как об инструментах, а интегрируют их в свою жизнь [5].

По подсчетам Мак Криндла, каждую неделю в мире рождается около 2,5 млн альфов. К 2025 году, когда, по прогнозам, начнет условный отсчет уже новое поколение, количество представителей А достигнет 2 млрд по всему миру. Это максимальная численность из всех существующих генераций.

«Эпоха скринейджеров» (еще так называют альфов, от слова screen, «экран») формируется прямо сейчас, у нас на глазах. Поэтому понять наверняка, какими потребителями они станут, и как с ними надо взаимодействовать, пока трудно. Однако, опираясь на контекст формирования поколения, на привычки родителей, социальные и технологические факторы, можно предположить, с кем ритейлеры и бренды будут иметь дело.

Дети поколения альфа, чье рождение пришлось на очередной период бэби-бума, являются для нас пиковой возрастной группой, и, конечно, мы учитываем ее особенности при разработке ассортиментной матрицы и выводе новых моделей, товарных групп в свои магазины, именно поэтому мы пришли к реновации своего концепта. В этом году он будет концентрироваться именно на восприятии этой возрастной группы [5].

Аналитики считают, что альфы станут самым образованным поколением, занимаясь самообразованием с помощью планшетов и телефонов, с раннего возраста посещая развивающие кружки, получая в разы больше информации в школе, чем предыдущие дети. Изменится и способ потребления контента: учебники и тетрадки останутся в прошлом, на первый план выйдут цифровые устройства. Диплом о высшем образовании перестанет быть главной целью, многие будут получать профильное образование онлайн, самостоятельно выбирать необходимые для своего развития курсы, отсекая ненужное.

Альфы станут раньше «выходить в большую жизнь» и начинать зарабатывать. По мнению Мак Криндла, за свою жизнь альфы успеют сменить в среднем пять карьер и 20 работодателей. При этом появится много профессий, которых не существует сегодня, и будет расти число сотрудников, работающих удаленно.

По мнению организации IEEE, большое внимание альфы станут уделять здоровью. Исследование, проведенное среди родителей 20–36 лет из США,

Великобритании, Индии, Китая и Бразилии, показало, что более половины из них чувствуют себя увереннее, отслеживая состояние и здоровье детей с помощью носимых технологий. Это значит, что большая часть альфов уже с самых пеленок имеет дело с искусственным интеллектом, связанным со здоровьем, и станет считать это нормой. В то же время перед ними стоит риск развития ожирения из-за сидячего образа жизни.

Для западных брендов окажется еще более открытой Азия – благодаря экономическому росту и развитию цифровых технологий разрыв между новым поколением китайцев и предыдущими будет ярче выраженным, чем в развитых странах. Численность населения в этой возрастной группе станет больше в связи с отказом Китая от ограничения рождаемости одним ребенком в семье. При этом дети в восточных странах начнут отказываться от традиционных восточных ценностей в пользу глобальных идей.

Альфы, как и зеты, – цифровые аборигены, которые начинают пользоваться digital-устройствами раньше, чем учатся говорить и ходить.

По данным Common Sense Media, дети в возрасте до восьми лет уже тратят в среднем 48 минут в день, глядя на экран мобильного. Важное отличие нового поколения в том, что для него с самого детства будет естественным взаимодействие с планшетами и телефонами не только тактильно, но и с помощью голосовых помощников и искусственного интеллекта. Вкусы и ценности альфов также формируются под воздействием Интернета – социальных сетей и YouTube. Они и сами уже в юном возрасте становятся лидерами мнений, собирая тысячи и миллионы подписчиков, зарабатывая приличные деньги.

На аккаунт 6-летней японки Зуи Миёси в Instagram подписаны 144 тыс. человек. Еще до того, как пойти в школу, она успела сотрудничать с рядом известных брендов, включая масштабные кампании с Forever 21 и Instagram, включившим ее в свои сторис. Близняшки Тайтум и Окли Фишер в 2,5 года имеют 2,3 млн подписчиков и зарабатывают от 15 тыс. до 25 тыс. долларов за один пост, причем собственной страничкой они обзавелись уже на третий день жизни. 7-летний американец Райан попал в рейтинг самых высокооплачиваемых блогеров YouTube 2018-го по версии Forbes, заработав на обзорах игрушек 22 млн долларов за год.

С самого рождения альфам ближе YouTube, чем традиционные телевидение и радио, а блогеры для них такое же обыденное и важное явление, как для нас звезды кино и спорта. «Мы начали работать с блогерами и детскими инфлюенсерами с прошлого года и считаем, это очень перспективное направление, потому что дети в этом возрасте начинают активно следить за трендами в своих социальных сетях, – говорит Анастасия Василькова. –

Например, девочка с 7–10 лет с легкостью апеллирует к таким блогерам и инфлюенсерам, о которых ее родители и не слышали, – они живут в зоне «.ru», а она в зоне «.com».

*Опыт использования Московской Электронной Школы на уроке иностранного языка*

Компьютеризация обучения иностранному языку помогает облегчить доступ к информации и сократить время изучения языка. На данный момент существует огромный выбор мультимедиа– продуктов, Интернет-страничек, содержащих информацию необходимую для изучения иностранного языка, электронных учебников, баз данных с тематическими текстами и упражнениями. Такое количество источников затрудняет поиск необходимой информации, на данный момент не каждый учитель будет разбираться с существующими мультимедийными программами и включать их в процесс обучения. В том случае, если учитель заинтересован в использовании мультимедийных технологий в учебном процессе, поднимается еще один вопрос, где и в какое время проводить занятия на компьютерах. Во многих школах сегодня есть компьютерные классы, но на них лежит огромная нагрузка, развитие мультимедийных средств сегодня, привлекает преподавателей всех дисциплин, начиная от физики и заканчивая пением. Преподаватель иностранного языка, возможно, найдет способ заниматься на компьютерах один час в неделю, хотя этого не достаточно, полностью и с пользой для знаний использовать и час в неделю возможно.

Компьютер позволяет моделировать условия коммуникативной деятельности, овладевать лексико-грамматическими навыками, индивидуализировать и дифференцировать обучение, повышать мотивацию, увеличивать объем языковой тренировки, способствовать выработке самооценки учащихся, обеспечивать перенос языкового материала в другие виды речевой деятельности.

В настоящее время существует множество мнений о том, использовать компьютер в обучении иностранному языку или не использовать. Одни считают, что компьютер может заменить учителя, другие, что компьютер не способен передать материал так, как это делает учитель.

По нашему мнению, компьютер должен служить как вспомогательное средство, как любое другое техническое средство обучения или учебник. Не следует забывать, что компьютер обладает рядом преимуществ: в нем сочетается видео-аудио информация, текстовая информация, возможность записи собственного голоса и дальнейшей коррекции произношения.

Компьютер предоставляет огромные возможности тестирования уровня владения иностранным языком или темой с участием преподавателя, что

сократит время проверки результатов. Тесты возможны самые различные: подстановочные, выборочные, правда-ложь, шаблонные и другие. Учитель может применять компьютер для оптимизации обучения, повышения эффективности и объективности учебного процесса при значительной экономии времени, для организации коллективной работы и для работы с учебными материалами. В качестве средства технической поддержки деятельности преподавателя компьютер открывает широкие перспективы в совершенствовании организации процесса обучения, более того, некоторые организационные формы учебного процесса не могут быть реализованы без применения компьютера, например, коллективная творческая работа над совместным проектом.

Учитель может применять компьютер для оптимизации обучения, повышения эффективности и объективности учебного процесса при значительной экономии времени, для реагировать организации персональных коллективной записи работы и изучение для будущих работы с года учебными Оборудование материалами (поиск, тематике анализ, интересами отбор, анализом оформление, создание), проводить отбор материалов для обучения (составлять лексические и анализировать тексты и целые учебные пособия).

В качестве примера можно назвать программу Microsoft Word, в которой предусмотрены следующие стадии анализа текста: подсчет количества букв, слов, длинных слов (более шести букв), фраз; установление средней длины слов и фраз; выявление структуры предложений; определение уровня сложности текста.

Помимо разработки печатных материалов, современные компьютерные средства позволяют учителям самостоятельно создавать новые электронные образовательные ресурсы (ЭОР): тексты с использованием множественного выбора (с единственным либо несколькими вариантами правильных ответов); тексты с пропусками (с различными возможностями оказания поддержки пользователю); лингвистические игры (кроссворды).

Работа с компьютером не только способствует повышению интереса к учебе, но и дает возможность регулировать предъявление учебных задач по степени трудности, поощрение правильных решений. Кроме того, компьютер позволяет полностью устранить одну из важнейших причин отрицательного отношения к учебе – неуспех, обусловленный непониманием материала или проблема в знаниях. Именно этот аспект и предусмотрен авторами многих компьютерных обучающих программ. Обучаемому предоставлена возможность использовать различные справочные пособия и словари, которые можно вызвать на экран при помощи одного лишь щелчка по мышке. Работая на

компьютере, ученик получает возможность довести решение задачи до конца, опираясь на необходимую помощь [6].

Существенный прогресс в развитии персональных компьютеров и компьютерных технологий приводит к изменению и в процессе обучения иностранным языкам. Активное и уместное применение компьютера на уроке английского языка представляется возможным и целесообразным исходя из специфики самого предмета. Ведущим компонентом содержания обучения иностранному языку является обучение различным видам речевой деятельности говорению, аудированию, чтению, письму. При обучении аудированию каждый ученик получает возможность слышать иноязычную речь. При обучении говорению каждый ученик может произносить фразы на английском языке в микрофон. При изучении грамматических явлений каждый ученик может выполнять грамматические упражнения, разгадывать кроссворды, чайнворды, заниматься поиском слов, выполнять игровые упражнения [7].

Важной особенностью компьютера в учебно-воспитательном процессе по иностранному языку является то, что он может быть «собеседником» обучаемого, т. е. работать в коммуникативно-направленном диалоговом режиме и определенным образом, например, с графических средств, анализатора и синтезатора речи восполнять отсутствие естественного коммуниканта, моделируя и имитируя его неречевое и речевое поведение.

Использование современных информационных технологий в образовании – это, прежде всего, использование мультимедийных средств.

Вместе с ними в школу приходят новые формы и методы обучения, новая идеология мышления. Новая модель обучения, которая должна прийти на смену старой, основана на следующих положениях: в центре технологии обучения находится обучающийся; в основе учебной деятельности – сотрудничество; обучающиеся играют активную роль в обучении; развитие способности к самообучению и коммуникативной компетенции обучаемых.

Основные группы задач, решаемые с помощью мультимедиа, включают в себя: поддержку учебной работы учащихся; обеспечение реальной коммуникации с носителями языка; обеспечение доступа всех участников учебно-воспитательного процесса к быстро растущим информационным фондам, хранящимся в централизованных информационных системах; обеспечение взаимодействия между педагогами, обмен педагогическим опытом и дидактическими материалами.

Наиболее доступным из мультимедийных средств следует признать так называемый электронный учебник. По типу организации и способу доставки обучающемуся мультимедийные учебники бывают трех видов: на CD-ROM с

или без печатного приложения; на Интернет-сайтах с или без печатного приложения; на CD-ROM, но с привязкой к некоторым Интернет-сайтам, с печатным приложением или без такового.

Привлекают мультимедийные (электронные) учебники преподавателей и студентов тем, что знания, обеспечивающие высокий уровень профессиональной квалификации, всегда подвержены быстрым изменениям. Они позволяют отслеживать быстрые изменения и, таким образом, обеспечивать высокий уровень подготовки.

Достоинства электронных учебников: наглядность представления материала (использование цвета, иллюстраций, звука, видео, анимации и т.д.); быстрая обратная связь (встроенные тест-системы обеспечивают мгновенный контроль за усвоением материала; интерактивный режим позволяет учащимся самим контролировать скорость прохождения учебного материала); возможность регулярной корректировки учебника по мере появления новых данных (электронный учебник располагается в одном определенном месте виртуального пространства, доступ к которому имеют миллионы людей; для того, чтобы добавить или исправить что-либо, достаточно внести изменения в один файл, и завтра миллионы людей будут иметь отредактированную версию старого учебника).

Недостатки электронных учебников: ограниченные возможности групповой и коллективной работы, отсутствие реальной коммуникации, которую невозможно запрограммировать даже в интерактивном режиме; перечисленные недостатки не дают возможности использовать электронные учебники в качестве основного средства обучения, в особенности в школе, оставляя им вспомогательную, в основном тренировочную, роль.

У телекоммуникации в этом смысле возможностей гораздо больше, хотя в силу нерешенных пока технических и методических проблем в настоящее время её роль ещё невелика. При этом возможно проведение уроков с помощью сети в режиме on-line. Подобные экспериментальные уроки проводятся преподавателями некоторых ВУЗов для своих филиалов в отдалённых населённых пунктах и базовых подготовительных учебных заведений, рейтинги подобных уроков достаточно высоки.

Если у преподавателей иностранного языка возникают трудности при использовании Интернет-ресурсов на уроках и при подготовке к ним, на сайте MediaAwarenessNetwork (<http://www.media-awareness.ca/english/teachers>) можно найти подробные разработки уроков с поэтапным указанием действий, а также материалы для самообразования и повышения профессиональных навыков педагога. На сайте представлены статьи зарубежных методистов-практиков, работающих с Интернет-технологиями и разрабатывающих свои



собственные курсы. Кроме того, разработчики сайта и консультанты готовы ответить на любые возникающие вопросы. На сайте имеется специальный раздел для родителей, где рассматриваются такие вопросы, как безопасность детей при использовании Интернета, конфиденциальность, соблюдение этических норм общения в виртуальных сообществах. Сайт учит анализировать и оценивать информацию, с которой мы сталкиваемся, работая в Интернете. Доступ к материалам сайта осуществляется бесплатно.

При поддержке Британского совета была создана серия сайтов как для преподавателей, так и для тех, кто изучает английский язык. Сайт TeachingEnglish (<http://www.teachingenglish.org.uk>) был специально разработан для преподавателей английского языка. Здесь представлены статьи методистов, посвященные преподаванию различных аспектов языка. Общение в форуме с преподавателями и методистами со всего мира дает возможность обсудить любые возникающие вопросы.

Интересную дополнительную информацию по разным темам можно найти на сайте BBC (<http://www.bbc.co.uk>). Материалы подходят для разработки элективных курсов по английскому языку по темам: «Природа», «Флора и фауна планеты Земля», «Доисторические времена», «Работа мозга человека», «Органы тела человека», «Космос». Кроме того, в процессе обучения учащимся могут быть предложены тесты на английском языке, которые помогут им оценить свой образ жизни, интеллект, память и внимание.

Сайт FreePrintablesforTeachers ([www.mes-english.com](http://www.mes-english.com)) содержит большое количество красочных картинок по темам: «Животные», «Овощи», «Фрукты», «Дом», «Школа», «Город», «Погода», «Спорт», «Хобби», «Насекомые», «Здоровье», «Природа», «Инструменты», а также грамматические карточки: «Степени сравнения прилагательных», «Неправильные глаголы», «Вопросительные слова», «Предлоги», карточки с фонетическими значками и готовые к распечатке настольные игры: «Школьный день», «Большой город», «Бинго», «Грамматическое казино», «Остров сокровищ», «Бейсбол» и многие другие. Для младших школьников можно использовать многочисленные раскраски, которые помогают не только изучать цвет, но и лексику по темам.

Сайт English 101 Grammar (<http://lessons.englishgrammar101.com>) поможет при подготовке к урокам по грамматике, при составлении тестов и контрольных работ. По каждому правилу предлагается серия тренировочных упражнений.

Портал SitesforTeachers (<http://www.sitesforteachers.com>) предлагает 1140 ссылок на веб-страницы, где можно найти материалы для учащихся с разным уровнем владения языком.

На сайте LearnEnglish (<http://learnenglish.britishcouncil.org/ru>) представлены аутентичные аудио и видеоматериалы, тексты для чтения, игры, тесты для учащихся разного возраста с разным уровнем владения языком. Материалы могут быть использованы на любых этапах урока. Например, тексты подходят для обучения навыкам поискового чтения в 9-11 классах. Различная тематика, небольшой объем текстов и достаточно простая лексика позволяют подбирать для работы в классе рассказы, соответствующие теме и целям, которые поставил преподаватель. После каждого текста учащиеся могут выполнить небольшое (не более 10 вопросов) тестирование на понимание текста (ответить на вопросы, выбрать один ответ из четырех, определить, соответствует ли высказывание тексту и так далее), и сразу же проверить правильность ответов и получить независимую оценку. На этом сайте также существует виртуальное сообщество, где люди из разных стран имеют возможность общаться в режиме реального времени.

Самым маленьким ученикам Британский совет предлагает посетить сайт LearnEnglishKids (<http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en>). Всевозможные развивающие, языковые, юмористические игры помогут детям освоить лексику и грамматику английского языка: найти пару слов, подписать картинки, решить кроссворд, заполнить пропуски, разгадать слова, расставить предложения в правильном порядке, раскрасить картинки по инструкции, выбрать правильный ответ на вопрос и так далее. Такая форма работы приучает детей с самого раннего возраста к выполнению различного рода тестов, в том числе и с ограничением по времени. В разделе «Make» даны задания для самостоятельной работы, развивающие творческий потенциал детей. Например, в начальной школе, когда мы проходим тему «Животные», детям можно предложить игру «Make a dangerous animal» (<http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/make-your-own/make-dangerous-animal>). Выполнение подобного задания займет не более 5 минут. Дети должны создать собственное животное, изменяя окраску модели, добавляя рога, щупальца, шипы, хвосты и клешни. При наведении курсора на соответствующую картинку внизу экрана появляется подсказка с названием той или иной детали (например, «stronglegswithclaws» или «a strongjawandsharpteeth»). А, нажав на значок «видео» в углу картинки, ученики могут увидеть, как их собственное животное будет двигаться. В комментариях детям предложено ответить на вопросы и описать свое животное. Учащиеся могут распечатать получившееся животное и устно описать его (5–10 предложений).

Сайт English Grammar Online...the fun way to learn English! ([www.ego4u.com](http://www.ego4u.com)) может быть использован на уроках в начальной и средней

школе. В разделе «Грамматика» вы найдете правила с подробными объяснениями и примерами, разноуровневые задания, итоговые тесты. Материалы можно использовать на этапе тренировки (например, правописание формы третьего лица единственного числа английских глаголов, правописание формы причастия II, образование вопроса и отрицательного предложения) и для контроля знаний. В каждом тесте не более 20 вопросов, где нужно ввести форму глагола, задать вопрос, восстановить предложение. Итоговые тесты предполагают сравнение двух и более грамматических явлений.

На сайте EnglishLearner: EnglishLessonsandTests ([www.englishlearner.com](http://www.englishlearner.com)) можно найти большое количество тестов по грамматике, лексике, аудированию и чтению для старших школьников. Во время выполнения тестов можно просматривать комментарии. По итогам выполнения задания обучающийся получает результат в процентах и может самостоятельно выставить себе оценку в зависимости от установленных преподавателем критериев.

Часто дети тратят много времени на поиск незнакомых слов в словаре. Эту задачу значительно облегчают он-лайн словари, такие как Мультитран ([www.multitran.ru](http://www.multitran.ru)). Огромное достоинство этого словаря – постоянное обновление и пополнение списка слов. Даны примеры использования слов в различных контекстах. В словарной статье значения слов сгруппированы по сферам употребления.

Для повышения эффективности обучения английскому языку и организации оперативной консультационной деятельности во внеурочное время учитель-предметник может создать собственный сайт, воспользовавшись бесплатными и удобными конструкторами (например, [www.ucoz.net](http://www.ucoz.net), [www.sozdaysait.com](http://www.sozdaysait.com)), модули которых могут быть оптимизированы и настроены под конкретный проект, что позволяет создавать сайты любой сложности. А разместить сайт можно на любом хостинге в Интернете, причем получить домен в любой зоне.

Применение новых информационных технологий в учебно-воспитательном процессе позволяет учителям реализовать свои творческие педагогические идеи, обменяться опытом с коллегами и получить оперативный отклик, а учащимся дает возможность самостоятельно выбирать индивидуальный план обучения: последовательность и темп изучения тем, систему тренировочных заданий и задач в зависимости от уровня владения языком, способы контроля и коррекции знаний. Таким образом реализуется основное требование современного образования – выработка у субъектов образовательного процесса индивидуального стиля деятельности, культуры самоопределения, стимулирование их личностного развития.

Преимущества внедрения Интернет-технологий в процесс обучения английскому языку в настоящее время не вызывает сомнений. Не подлежит сомнению также позитивное влияние различных форм синхронной и асинхронной Интернет-коммуникации (электронной почты, чата, форумов, веб-конференций) на формирование иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся.

Ресурсы сети являются бесценной базой для создания информационно-предметной среды, образования и самообразования людей, удовлетворения их личных и профессиональных интересов и потребностей. Однако само по себе наличие доступа к Интернет-ресурсам не является гарантом быстрого и качественного языкового образования. Методически неграмотно построенная работа обучающихся с Интернет-ресурсами может способствовать формированию у них не только ложных стереотипов и обобщений о культуре страны изучаемого языка, но и даже расизма и ксенофобии.

Учебные Интернет-ресурсы должны быть направлены на комплексное формирование и развитие следующих аспектов: иноязычная коммуникативная компетенция во всем многообразии ее компонентов (лингвистического, социолингвистического, социокультурного, стратегического, дискурсивного, учебно-познавательного); коммуникативной-когнитивного умения, направленного на поиск и отбор, обобщение классификацию, анализ и синтез полученной информации; коммуникативные умения представлять и обсуждать результаты работы с ресурсами сети Интернет; умения использовать ресурсы Интернета для самообразования с целью знакомства с культурно-историческим наследием различных стран и народов, а также выступать в качестве преподавателя родной культуры, страны, города; умения использовать ресурсы сети для удовлетворения своих информационных и образовательных интересов и потребностей.

В дидактическом плане сеть Интернет включает в себя два основных компонента: формы телекоммуникации и информационные ресурсы.

Наиболее распространенные формы телекоммуникации (т.е. коммуникации посредством Интернет-технологий) – электронная почта, чат, форум, видео-, веб-конференции и др. Первоначально они были созданы для реального общения между людьми, находящимися на расстоянии друг от друга, а сейчас они используются в учебных целях в обучении иностранному языку.

Информационные ресурсы сети Интернет содержат текстовый, аудио- и визуальный материал по различной тематике на разных языках. Учебные Интернет-ресурсы (ИР) создаются исключительно для учебных целей.

В англоязычной литературе выделяются пять видов учебных ИР: hotlist, treasure hunt, subject sampler, multimedia scrapbook, webquest. Хотлист (список по теме) – список сайтов с текстовыми материалами по изучаемой теме. Чтобы его создать, нужно ввести ключевое слово в поисковую систему.

Мультимедиа скрэпбук (мультимедийный черновик) коллекция мультимедийных ресурсов, в отличие от хотлиста, в скрэпбуке кроме ссылок на текстовые сайты есть еще фотографии, аудиофайлы и видеоклипы, графическая информация, анимационные виртуальные туры. Эти файлы могут быть легко скачены учащимися и использованы как информативный или иллюстративный материал при изучении определенной темы.

Трежахант (охота за сокровищами) кроме ссылок на различные сайты по изучаемой теме содержит и вопросы по содержанию каждого сайта. С помощью этих вопросов учитель направляет поисково-познавательную деятельность учащихся. В заключение обучающимся задается один более общий вопрос на целостное понимание темы (фактического материала). Развернутый ответ на него будет включать ответы на более детальные вопросы по каждому из сайтов.

Сабдъектсэмпла – следующая ступень сложности по сравнению с трежахантом. Содержит ссылки на текстовые и мультимедийные материалы сети Интернет. После изучения каждого аспекта темы учащимся нужно ответить на поставленные вопросы, но вопросы направлены не на фактическое изучение материала (как в предыдущем случае), а на обсуждение дискуссионных тем. Учащимся нужно не просто ознакомиться с материалом, но и выразить и аргументировать свое мнение по изучаемому дискуссионному вопросу.

Вебквест (интернет-проект) – самый сложный тип учебных Интернет-ресурсов. Это сценарий организации проектной деятельности учащихся по любой теме с использованием ресурсов сети Интернет. Он включает все компоненты четырех указанных выше материалов и предполагает проведение проекта с участием всех учащихся. Один из сценариев организации деятельности может быть следующим. С начала весь класс знакомится с общими сведениями по теме, затем учащиеся делятся на группы, каждой группе достается определенный аспект темы. Учителю необходимо подобрать для каждой группы ресурсы в соответствии с изучаемым аспектом. После изучения, обсуждения и полноценного понимания конкретной проблемы в каждой первичной группе учащиеся перегруппировываются так, чтобы в каждой новой группе было по одному представителю первичной группы. В процессе обсуждения все учащиеся узнают друг от друга все аспекты обсуждаемой проблем. Каждый из пяти видов учебных Интернет-ресурсов вытекает из предшествующего, постепенно усложняясь позволяя решать

более сложные учебные задачи. Первые два направлены на поиск, отбор и классификацию информации. Остальные содержат элементы проблемного обучения и направлены на активизацию поисково-познавательной деятельности учащихся. Можно использовать уже готовые учебные ИР, можно создавать их самим. Большой банк англоязычных учебных ИР находится в сети на сайте [www.kn.att.com](http://www.kn.att.com)., нужно лишь ввести в поисковую систему ключевое слово (изучаемую тему) и выбрать, какой именно требуется ресурс (хотлист или вэбквест).

Внедрение в учебный процесс учебных ИР будет способствовать развитию коммуникативных умений учащихся. Сложность материала и его объем варьируются и должны соответствовать уровню развития школьников на каждом этапе обучения. Наиболее именно полно алгоритмы возможности two учебных совсем ИР сильное проявляются в такое профильной незапланированныеподготовке и исходного элективных стартовал курсах, рассуждает когда Урок именно red иноязычная глубококом коммуникативная проблемакомпетенция, а появлению не совершенствовать знания телекоммуникационных языка, коммуникаций играет альфы ведущую выбирать роль в справочного учебно-воспитательном включения процессе. Методический реальными потенциал let учебных оборудованные ИР Сайт позволяет: подобрать текстовый, графический, фото-, аудио- и видеоматериал по изучаемым темам; организовать в группах и целом классе обсуждение культурных и социальных проблем; провести лингвистический анализ устной и письменной речи носителей языка (представителей различных социальных групп, носителей диалектов и акцентов); организовать внеурочную и внеклассную проектную деятельность учащихся; создать благоприятные условия для учащихся с высоким уровнем иноязычной коммуникативной компетенции для реализации своего интеллектуального потенциала.

Электронная библиотека – упорядоченная коллекция разнородных электронных документов (в том числе книг), снабженных средствами навигации и поиска. Может быть веб-сайтом, где постепенно накапливаются различные тексты (чаще литературные, но также и любые другие, вплоть до компьютерных программ) и медиафайлы, каждый из которых самодостаточен и в любой момент может быть востребован читателем. Электронные библиотеки могут быть универсальными, стремящимися к наиболее широкому выбору материала (как Библиотека Максима Мошкова или Либрусек), и более специализированными, как Фундаментальная электронная библиотека или проект Сетевая Словесность, нацеленный на собирание авторов и типов текста, наиболее ярко заявляющих о себе именно и Интернете [2].

Многие российские школы имеют лингафонные кабинеты, оборудованные компьютерами с доступом в Интернет. В этом случае учителя иностранного языка могут использовать Интернет-ресурсы непосредственно на уроках. Однако, следует помнить, что компьютер не заменяет школьный учебник, а лишь дополняет его, делая урок более интересным, информативным, мотивируя учащихся на активное включение в процесс обучения. Использование Интернет технологий повышает эффективность урока в том случае, если материал подобран в соответствии с целями урока, уровнем владения языком учащимися, их возрастом и интересами. Обучающиеся должны владеть элементарными навыками работы с компьютером, а учитель уметь четко формулировать задания. Тогда темп урока будет достаточно высоким, и для выполнения заданий на компьютере потребуется не более 10–15 минут, что соответствует «Санитарно-эпидемиологическим правилам и нормативам».

*Московская Электронная Школа (МЭШ)* является проектом виртуальной школы, созданной для учителей, школьников и их родителей, направленной на создание высокотехнологичной образовательной среды в школах, отвечающая реалиям современного мира. Цель данного проекта – максимальное эффективное использование уже созданной ИТ-инфраструктуры и новейших smart-технологий (таких как Большие данные, искусственный интеллект, виртуальная и дополненная реальность, 3D-печать). Что позволяет перейти к обучению, которое адаптируется под индивидуальные особенности школьника, и выстроить для него индивидуальный образовательный трек. Такое обучение становится более гибким и эффективным по сравнению с традиционным, а с использованием геймификации и других вовлекающих механик – интерактивным и интересным.

На данный момент почти 1500 зданий школ полностью подключены к МЭШ, 55000 учителей по всей России используют данный ресурс для планирования и проведения уроков. Несмотря на своё название, сейчас МЭШ является глобальной цифровой школой, и пользователи по всему миру могут использовать её ресурсы в образовательных целях.

Создателями МЭШ являются учителя, директора и административные команды школ, а также родители и ученики московских школ. Из новаторских идей были сформулированы функциональные требования к развитию проекта. Все участники учебного процесса трудились над совершенствованием проекта – запускались пилотные классы, к МЭШ подключались инициативные школы. Сейчас создателями уроков МЭШ могут являться учителя всей России, однако перед публикацией уроки и задания будут оценены экспертами МЭШ для контроля качества материала и оценки эффективности.

Сервисы Московской электронной школы: интерактивные панели; вместо обычной меловой доски используется многофункциональная интерактивная панель

с сенсорным экраном, что является и рабочей поверхностью для записей, и кинозалом для показа видео и фотоматериалов, и браузером для выхода в интернет, и большим экраном для демонстрации цифровых материалов урока; электронные учебники и тесты; вместо набитых учебниками портфелей – цифровые материалы. Проверочные работы на листочках заменены цифровым тестированием. Вместо плакатов на стенах и распечатанных картинок в руках учителя используются мультимедийные сценарии уроков; интерактивные сценарии уроков; вместо бумажных конспектов существует база готовых сценариев уроков и библиотека учебных материалов, что делает подготовку урока легче и удобнее; все, что нужно, всегда под рукой; сервисы МЭШ мобильны и доступны онлайн учителю, родителю и школьнику. Где бы они ни находились – дома, в дороге, в отпуске – всегда есть возможность воспользоваться любым из этих сервисов; электронный дневник и журнал; вместо бумажных дневников – возможность узнавать об успехах ребенка онлайн с гаджета родителя. Электронный дневник включает в себя оценки, домашнее задание, комментарии учителя и возможность для родителей предупредить, что ребенок не придет в школу.

МЭШ для учителя – это подготовка к уроку, возможности для вовлечения учеников в рабочий процесс, сокращение времени на проверку контрольных работ, а также обмен опытом. Московская электронная школа позволяет сокращать количество документации при составлении рабочих программ, время на подготовку к уроку, а также проводить уроки с помощью материалов, загруженных в Библиотеку МЭШ на интерактивных панелях и планшетах детей. Учителя могут выставлять оценки и оставлять свои комментарии в журнале, рекомендовать дополнительные электронные материалы в электронной библиотеке и связываться с родителями учеников по защищенному от детей каналу.

Большинство учебников, используемых в образовательной деятельности, теперь доступны в Библиотеке МЭШ. Пользоваться электронными интерактивными учебниками можно с помощью приложения на планшетах учеников. Такая возможность позволит сократить вес портфеля обучающегося.

Помимо этого, МЭШ позволяет присоединиться к уроку из дома во время болезни, пройти тесты по заданной теме и проверить свои знания. Занимаясь самостоятельно дома после посещения уроков или во время болезни, в Библиотеке МЭШ можно посмотреть разнообразный материал на интересующую тему, который был подготовлен учителями разных школ.

Благодаря новым технологиям родители имеют возможность получать полную информацию об образовательной деятельности в режиме он-лайн. Так, родитель может узнать успехи своего ребенка за прошедший учебный день, находясь на работе, и подготовиться заранее к совместному выполнению домашних заданий или повторению материала, для улучшения успеваемости.



Ведущие специалисты сферы образования России, комментируя МЭШ, сказала, что государство должно обеспечить учителей технологиями, которые позволят им быть наставниками для детей, которые рождены в эпоху цифровых технологий, а значит детей альфа-поколения. Кроме того, мы не можем обойтись без нового, цифрового подхода к образованию. Согласно данным Всемирного экономического форума 64 % детей, которые пошли в школу в 2017–2019 годах, будут работать по специальностям, которые еще не известны на сегодняшний день, а значит, развитие электронного обучения является частью национальной безопасности страны.

Центр технологической модернизации образования предоставляет бесплатный обучающий курс по работе с Библиотекой Московской электронной школы. По прохождении курса каждый пользователь научится работать с существующими ресурсами Библиотеки МЭШ, а также создавать и загружать свой собственный контент. Библиотека МЭШ аккумулирует в себе огромные пласты информации по самым различным предметам, а также опыт каждого учителя и разработчика контента для создания уникальной образовательной среды. Библиотека Московской электронной школы – это информационно-образовательная среда, в которой содержится огромное количество материалов, используемые в ходе освоения школьной программы, а также для получения углубленных знаний по различным предметам. Цель Библиотеки МЭШ как одной из составляющих проекта «Московская электронная школа» направлена на максимально эффективное использование IT-технологий и сервисов для улучшения качества образования.

Атомарный тип, так называемые «атомики», – это большая коллекция образовательных материалов, структурированных по типу и содержанию. Представляет собой образовательные материалы, которые можно использовать как отдельные элементы для демонстрации на уроке, так и при создании уроков, а также учебных пособий. Авторские видеоролики, биографии известных людей, схемы, карты, фотографии, задания, определения и правила, аудио, а также многое другое собрано в едином пространстве Библиотеки Московской электронной школы, которое открыто всем желающим.

Используя гибкие инструменты поиска, которыми оснащена Библиотека МЭШ, возможно отобрать атомарные элементы, необходимые для урока или самостоятельного изучения. Если в Библиотеке нет необходимого материала, существует возможность добавить его со своего компьютера.

Тестовое задание и тест. В Библиотеке МЭШ содержатся два вида тестовых материалов: тестовые задания и тесты. Тестовое задание – это отдельный вопрос с вариантами ответов, который можно использовать в сценарии урока или электронном пособии для проверки знаний учеников с

моментальным отображением результата. Тест включает в себя несколько тестовых заданий, разделенных на тематические блоки. Он может содержать в себе несколько вариантов и является полноценным инструментом для проведения контрольных и самостоятельных работ.

Библиотека поддерживает множество различных форм тестовых заданий – от привычного выбора одного варианта до заданий на распределение по группам или заполнения пропусков в тексте из выпадающего списка. Что дает возможность проведения контроля на уроках. Сценарии уроков – это новый тип электронного образовательного контента, в котором материалы для демонстрации в классе, конспект учителя и рабочие листы обучающихся объединены в единое целое. Для того чтобы разработать свой собственный сценарий урока, в Библиотеке есть специальный конструктор, позволяющий собрать сценарий из атомарных элементов. Запуск сценария возможен в разных режимах, а зависимости от имеющегося в классе оборудования. Образовательные приложения – это интерактивные задания, мини-игры, виртуальные лаборатории и большие многоуровневые обучающие программы. К их созданию подключились ведущие IT-компании, такие как: uchi.ru, Я-класс, Просвещение и многие другие.

Таким образом, система образования призвана обеспечить обществу уверенный переход в цифровую эпоху, ориентированную на рост производительности, новые виды труда, потребности человека, что возможно посредством включения в образовательный процесс всех слоев населения, выстраивания индивидуальных маршрутов обучения, управления собственными результатами обучения, а также виртуальную и дополненную реальность.

Цифровые ресурсы, применяемые сегодня в повседневной деятельности человека, позволяют преодолевать барьеры традиционного обучения: темп освоения программы, выбор педагога, форм и методов обучения. Современный мир перешел на очередной уровень развития новых технологий. Базовым звеном в системе образования является школа, именно там использование современных информационных технологий должно внедряться в первую очередь. Этого требует и вступающее в свои права самого большого поколения, поколение Альфа. Традиционные методы и способы обучения для детей Альфа поколения уже не являются интересными и актуальными, а значит и эффективными.

Всё это говорит о необходимости внедрения современных информационных технологий в образовательный процесс. Московская Электронная Школа – одна из самых удобных площадок для этого. Материалы Библиотеки МЭШ в совокупности представляют собой уникальную информационную образовательную среду, которая может быть использована учителями, обучающимися и их родителями по всему миру. Использование МЭШ поможет сделать максимально эффективным

образовательный процесс даже в условиях болезни или карантина, так как материалы доступны на любом гаджете и ПК.

### **Библиографический список**

1. Абаимова, Т.В. Использование информационных технологий в процессе обучения английскому языку на начальном этапе [Текст] / Т.В. Абаимова // Английский язык в школе. – 2012. – № 4. – С. 44–49.
2. Антопольский, А.Б. Правовые и технологические проблемы создания и функционирования электронных библиотек [Текст] / А.Б. Антопольский. – М.: Патент, 2008. – 207 с.
3. Бершадский, М. Информационная компетентность [Текст] / М. Бершадский // Народное образование. – 2019. – № 4. – С. 139–143.
4. Богордицкая, В.Н. Учебник английского языка [Текст]: для 10–11 кл. шк. с углубл. изуч. англ. яз. / В.Н. Богородицкая, Л.В. Хрусталева. – М.: 2003. – 239 с.
5. Браун, Д.Р. Модель решения проблем для развития информационной грамотности: комплексный подход [Текст] / Д.Р. Браун // Библиотека в школе. – 2016. – № 22. – С. 6–11.
6. Владимирова, Л.П. Интернет на уроках иностранного языка [Текст] / Л.П. Владимирова // ИЯШ. – 2012. – № 3. – С. 33–41.
7. Карпов, А.С. Интернет в подготовке будущих учителей иностранного языка [Текст] / А.С. Карпов // ИЯШ. – 2002. – № 4. – С. 73–78.
8. Управление правами в области цифровой информации: практическое руководство [Текст]: сб. ст. Managing Digital Rights a practitioner's guide / под ред. Поля Педли (Paule Pedly); пер. с англ. А.И. Земскова. – М.: Изд-во «Омега-Л», 2018. – 218 с.
9. Ушакова, С.В. Компьютер на уроках английского языка [Текст] / С.В. Ушакова // ИЯШ. – 2017. – № 5. – С. 40–41.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Большакова Земфира Максумовна** – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии ЮУрГГПУ.

**Бурова Надежда Ильинична** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик ЮУрГГПУ.

**Гнатышина Екатерина Викторовна** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии ЮУрГГПУ.

**Касаткина Наталья Степановна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ЮУрГГПУ.

**Ковтун Раиса Фёдоровна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ЮУрГГПУ.

**Моисеева Елена Викторовна** – старший преподаватель кафедры социальной работы, педагогики и психологии ЮУрГГПУ.

**Немудрая Елена Юрьевна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ЮУрГГПУ.

**Резникова Елена Васильевна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик ЮУрГГПУ.

**Салаватулина Лия Рашитовна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ЮУрГГПУ.

**Трофимова Ксения Сергеевна** – магистрант кафедры педагогики и психологии ЮУрГГПУ.

**Тулькибаева Надежда Николаевна** – доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник ЮУрГГПУ.

**Шабалина Анастасия Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ЮУрГГПУ.

**Шкитина Наталья Сергеевна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ЮУрГГПУ.

## Научное издание

Большакова Земфира Максutowна  
Бурова Надежда Ильинична  
Гнатышина Екатерина Викторовна  
Касаткина Наталья Степановна  
Ковтун Раиса Фёдоровна  
Моисеева Елена Викторовна  
Немудрая Елена Юрьевна  
Резникова Елена Васильевна  
Салаватулина Лия Рашитовна  
Трофимова Ксения Сергеевна  
Тулькибаева Надежда Николаевна  
Шабалина Анастасия Александровна  
Шкитина Наталья Сергеевна

Коллективная монография

**ISBN 978-5-93162-566-9**

Издательство ЗАО «Библиотека А. Миллера»  
4545091, г. Челябинск, ул. Свободы, 159

Подписано в печать 01.12.2021. Формат ~~60×80-1/16~~  
Объем 11,8 уч.-изд. л. Тираж 500 экз. Заказ № ~~91~~

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ЮУрГГПУ  
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69