



**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)**

МОНОГРАФИЯ

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ



Челябинск
2023

УДК 371
ББК 74.04
Т 33

Теория и практика трансформации образования в условиях цифровизации: монография
/ отв. ред. Р.Ф. Ковтун. – Челябинск: Изд-во «Библиотека А. Миллера», 2023. – ??? с.

ISBN 978-5-93162-782-3

Коллектив авторов: Белоусова Н.А., Большакова З.М., Бородина В.А., Гнатышина Е.В., Елагина В.С., Жабиков В.Е., Жабикова Т.В., Касаткина Н.С., Ковтун Р.Ф., Моисеева Е.В., Печенкина Н.Ю. Салаватулина Л.Р., Тинякова С.В., Шарандина Л.А., Шилина К., Шкитина Н.С.

Рецензенты: Г.Я. Гревцева, доктор педагогических наук, профессор;
Е.А. Шумилова, доктор педагогических наук, профессор.

В монографии представлены теоретические подходы и концепции, аналитические обзоры, практические решения по актуальным вопросам изменения в системе образования на современном этапе его развития.

Издание может быть интересно российским и зарубежным ученым, руководителям и служащим государственного аппарата, руководителям и специалистам образовательных организаций, педагогам, аспирантам и студентам высших учебных заведений. Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законодательства об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

Ответственный редактор: Р.Ф. Ковтун, к.п.н., доцент
Научные редакторы: Большакова З.М., д.п.н., профессор
Е.В. Гнатышина, д.п.н., профессор

ISBN 978-5-93162-782-3

© Коллектив авторов, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
Раздел 1. НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ РЕЗУЛЬТАТАМ	
Глава 1. Особенности формирования функциональной грамотности в начальной школе. Белоусова Н.А.	7
Глава 2. Теоретические основы развития финансово-экономической грамотности обучающихся в основном общем образовании Гнатышина Е.В., Тинякова С.В.	26
Глава 3. Управление качеством самостоятельной работы обучающихся Елагина В.С.	42
Раздел 2. ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	
Глава 4. Коррекционный потенциал информационных технологий в логопедической работе с дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи Бородина В.А., Печенкина Н.Ю.	61
Глава 5. Технология смешанного обучения как средство формирования информационной компетенции обучающихся Касаткина Н.С.	72
Глава 6. Модель подготовки студентов педвуза к использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка Шкитина Н.С.	87
Раздел 3. НОВЫЕ ПОДХОДЫ К УПРАВЛЕНИЮ ОБРАЗОВАНИЕМ	
Глава 7. Модель и организационно-педагогические условия управления развитием профессиональной компетентности педагога в образовательной организации Большакова З.М., Шарандина Л.А.	108
Глава 8. Теоретические аспекты проектирования трансдисциплинарной образовательной среды Жабиков В.Е.	120
Глава 9. Управление конфликтами в педагогическом коллективе Ширина К., Касаткина Н.С.	133

Раздел 4. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Глава 10. Основные направления педагогического сопровождения самореализации личности студентов в процессе обучения	
Жабакова Т.В.	150
Глава 11. Образование против мобильности общества	
Ковтун Р.Ф.	163
Глава 12. Семья как важнейший социальный институт по формированию правовой культуры и воспитанию	
Моисеева Е.В.	173
Глава 13. Психолого-педагогические аспекты подготовки будущих педагогов к инклюзивному волонтерству	
Салаватулина Л.Р.	190
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	202
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	218

ВВЕДЕНИЕ

В текущем периоде мы наблюдаем тотальные изменения в сознании современной молодежи, значительно усиленные ситуацией пандемии, которые по своей природе неразрывно связаны с процессом цифровизации. Влияние высокоскоростного распространения информационных потоков, средств массовой коммуникации и интернет-медиа становится столь велико и значимо, что нормы традиционной культуры иногда с трудом выдерживают натиск клипового мышления, трансформационного цифрового сознания, целого спектра негативных и агрессивных последствий. Данная ситуация делает остроактуальной проблему сохранения и трансляции системы традиционных ценностей подрастающему поколению, где роль учителя общего образования становится одной из ведущих. Именно в этом контексте изменений важно научиться взаимодействовать с новым цифровым поколением детей, чьи родители уже выросли в пространстве Интернет и цифрового гаджета, научиться выстраивать работу на основе принятия и взаимопонимания, с осознанием того, что новому поколению нужны новые формы, средства и технологии.

Ряд работ направлены на поиск и обобщение научно-педагогических и практико-ориентированных подходов, обеспечивающих высокое качество образования в условиях активного и систематического использования цифровых технологий, при сохранении здоровья и обеспечения информационной безопасности личности субъектов образовательного процесса, соблюдении интересов личности, общества и государства. Особую актуальность приобретают исследования, посвященные изучению опыта формирования ценностных оснований построения воспитательного процесса в условиях цифровой трансформации образования, а также обсуждению процесса формирования гуманитарно-ориентированных морально-этических, социальных и национально-культурных традиционных ценностей многонационального российского социума.

Обсуждаются вопросы развития системы образования в современных условиях; выявление перспективных направлений исследований в данной области. Внедрение цифровых технологий оказывает особое влияние на образовательный процесс, а виртуальные сетевые сообщества представляют

собой немаловажный фактор, формирующий ценностные ориентации молодежи и социализацию личности.

Современный этап развития общества характеризуется стремительным развитием мирового информационного пространства, ускоренными темпами глобализации, что приводит к быстрой смене условий труда, общественных взглядов и убеждений. Изменения, происходящие в мире при переходе к постиндустриальному обществу, во многом связаны с появлением и развитием информационных технологий. В свою очередь, развитие цифровых технологий становятся движущей силой происходящих изменений. Высокие темпы научно-технического прогресса приводят к быстрому устареванию знаний специалистов, что обуславливает необходимость продолжения образовательного процесса на протяжении всего активного периода жизни. Дальнейшее развитие системы образования в условиях цифровой парадигмы развития общества позволит решить многие теоретические и практические задачи, стоящие на современном этапе.

Материалы монографии могут представлять интерес для научно-педагогических работников и исследователей проблем в области образования.

Раздел 1. НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ РЕЗУЛЬТАТАМ

Глава 1. Особенности формирования функциональной грамотности в начальной школе.

Белоусова Н.А.

Указ Президента Российской Федерации № 204 от 07.05.2018 Правительству РФ поручено обеспечить глобальную конкурентоспособность российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования.

Формирование функциональной грамотности рассматривается как условие становления динамичной, творческой, ответственной, конкурентоспособной личности (Из Государственной программы РФ «Развитие образования» (2018-2025 годы) от 26 декабря 2017 г.

Цель программы – качество образования, которое характеризуется: сохранением лидирующих позиций РФ в международном исследовании качества чтения и понимания текстов (PIRLS), а также в международном исследовании качества математического и естественнонаучного образования (TIMSS); повышением позиций РФ в международной программе по оценке образовательных достижений учащихся (PISA).

А.А. Леонтьев в своей статье пишет: «Функционально грамотный человек – это человек, который способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений».

Функциональная грамотность – это способность человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений. Функциональная грамотность – это умение применять в жизни знания и навыки, полученные в школе. Это уровень образованности, который может быть достигнут за время школьного обучения, предполагающий способность решать жизненные задачи в различных ее сферах.

Проведённый анализ литературных источников, статей, выступлений разных авторов позволил сопоставить ряд наиболее часто используемых

понятий: «функциональная грамотность», «функционально грамотная личность», «ключевые компетенции», «общеучебные умения».

Согласно «Концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования» на первый план наряду с общей грамотностью (в это понятие входит усвоение системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций обучающегося) выступает «формирование умения учиться как компетенции, обеспечивающей овладение новыми компетенциями; включение содержания обучения в контекст решения значимых жизненных задач», а также личностное, социальное, познавательное и коммуникативное развитие, что обусловлено изменением общей парадигмы образования [165 с., 99].

В начале 70-х годов XX в. широкое распространение получает термин «функциональная грамотность». В трактовке этого понятия подчеркиваются связи между грамотностью, производительностью труда и социально-экономическим развитием в целом. Такая трактовка грамотности в практике работы школы была связана с широким внедрением активных способов обучения.

Авторский коллектив Образовательной системы «Школа 2100» (Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, А.А. Вахрушев, Д.Д. Данилов, А.В. Горячев и др., научный руководитель Д.И. Фельдштейн) определяет её целью «выращивание» функционально грамотной личности [165, с. 103]. Выбор этой цели объясняется тем, что только функционально грамотная личность сможет оценить сложившуюся в обществе ситуацию, выбрать востребованную на сегодняшний день профессию, принять правильное решение, адаптироваться в любом социуме, овладеть современными информационными технологиями [81, с. 40].

Функциональная грамотность рассматривается как способность использовать все постоянно приобретаемые в жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений.

Функционально грамотная личность – это человек, ориентирующийся в мире и действующий в соответствии с общественными ценностями, ожиданиями и интересами. Основные признаки функционально грамотной личности: это человек самостоятельный, познающий и умеющий жить среди

людей, обладающий определёнными качествами, которые авторы именуют общеучебными умениями или ключевыми компетенциями [81, с. 62].

Ключевые компетенции – это свойства и качества, необходимые любому человеку вне зависимости от выбранной им профессиональной сферы деятельности, наиболее общие способности и умения, позволяющие человеку понимать ситуацию и достигать результата в личной и профессиональной жизни в условиях конкретного общества. Общеучебные умения (ключевые компетенции) развиваются в ходе обучения всем предметам на уровне, доступном обучающимся соответствующей возрастной группы, и подразделяются на четыре вида: организационные умения (компетенции личностного самосовершенствования или регулятивные действия); интеллектуальные умения (учебно-познавательные, информационные, ценностно-смысловые компетенции или познавательные универсальные действия); оценочные умения (ценностно-смысловые компетенции или личностные действия); коммуникативные умения (общекультурные, коммуникативные, социально-трудовые компетенции или коммуникативные действия) [88, с. 48].

А.В. Хуторской считает: «Овладеть социальным опытом, получить навыки жизни и практической деятельности в обществе можно при условии владения следующими ключевыми образовательными компетенциями: ценностно-смысловыми, общекультурными, учебно-познавательными, информационными, коммуникативными, социально-трудовыми и компетенциями личностного самосовершенствования» [10, с. 24].

Цель образования в условиях компетентного подхода – формирование компетентной личности, т.е. личности, способной самостоятельно решать разнообразные проблемы, используя имеющиеся у нее знания и умения. Компетентный подход даёт возможность усилить личностную ориентацию содержания образования и сделать его более практико-ориентированным. В связи с этим в рамках компетентного подхода доминирующим является не просто наращивание объёма знаний, а приобретение разностороннего опыта деятельности, т.е. расширение и обогащение индивидуальной копилки способов действия, средств деятельности, поведенческих операций в нестандартных ситуациях. Авторы концепции развития универсальных учебных действий (научный руководитель

А.Г. Асмолов) подчёркивают: «Важнейшей задачей современной системы образования является обеспечение школьникам умения учиться, способности к саморазвитию и самосовершенствованию. Эти качества достигаются путем сознательного, активного присвоения обучающимися социального опыта. При этом знания, умения и навыки формируются, применяются и сохраняются в тесной связи с активными действиями самих обучающихся. Авторы выделяют четыре блока основных видов универсальных учебных действий: личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные, формирование которых возможно в ходе образовательного процесса, при условии владения педагогом методиками организации в классе учебного сотрудничества («учитель – ученик», «ученик – ученик») и внедрения соответствующих психолого-педагогических технологий [1, с. 32].

Изучив зарубежный опыт решения проблемы формирования функциональной грамотности младших школьников (концептуальный документ «Компоненты и характеристики альтернативной школы для XXI века» организации «Сеть прогрессивных педагогов» (Network of Progressive Educators), основанной в США в 1990 г.), можно выделить некоторые принципы организации этого процесса: процесс образования приводит к наилучшим результатам, если взаимоотношения педагогов и детей носят личностный характер; учебная программа должна быть взвешенной и учитывать индивидуальные интересы обучающихся и их потребность в развитии; обучающиеся должны стать активными участниками процесса изучения нового материала; школы должны активно поддерживать исследования учеников в области сложных глобальных проблем [209, с. 48].

Таким образом, изучение литературы по теме функциональной грамотности позволило сделать вывод, что:

1) Сущность функциональной грамотности состоит в способности личности самостоятельно осуществлять деятельность учения, а также применять все постоянно приобретаемые в жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений;

2) Составляющими функциональной грамотности являются умения (ключевые компетенции или универсальные учебные действия) определённого типа, основанные на прочных знаниях, а именно: организационные,

интеллектуальные, оценочные и коммуникативные. В образовательном процессе они могут быть приобретены учеником, если соблюдены следующие условия: обучение носит деятельностный характер; учебный процесс ориентирован на развитие самостоятельности и ответственности ученика за результаты своей деятельности; предоставляется возможность для приобретения опыта достижения цели; правила аттестации отличаются чёткостью и понятны всем участникам учебного процесса; используются продуктивные формы групповой работы;

3) Для обеспечения продуктивности формирования функциональной грамотности младших школьников педагогам необходимо применять специальные активные, деятельностные, «субъект-субъектные», личностно ориентированные, развивающие образовательные технологии, такие как: проблемно-диалогическая технология освоения новых знаний, позволяющая формировать организационные, интеллектуальные и другие умения, в том числе умение самостоятельно осуществлять деятельность учения; технология формирования типа правильной читательской деятельности, создающая условия для развития важнейших коммуникативных умений; технология проектной деятельности, обеспечивающая условия для формирования организационных, интеллектуальных, коммуникативных и оценочных умений (подготовка различных плакатов, памяток, моделей, организация и проведение выставок, викторин, конкурсов, спектаклей, миниисследований, предусматривающих обязательную презентацию полученных результатов, и др.); обучение на основе «учебных ситуаций», образовательная задача которых состоит в организации условий, провоцирующих детское действие; уровневая дифференциация обучения, использование которой вносит определённые изменения в стиль взаимодействия учителя с учениками (ученик – это партнёр, имеющий право на принятие решений, например, о содержании своего образования, уровне его усвоения и т. д.), главная же задача и обязанность учителя – помочь ребёнку принять и выполнить принятое им решение; информационные и коммуникационные технологии, использование которых позволяет формировать основу таких важнейших интеллектуальных умений, как сравнение и обобщение, анализ и синтез; технология оценивания учебных достижений, обучающихся и др. [209, с. 51].

Таким образом, научиться действовать ученик может только в процессе самого действия, а каждодневная работа учителя на уроке, образовательные технологии, которые он выбирает, формируют функциональную грамотность учеников начальных классов, соответствующую их возрастной ступени. Поэтому важнейшей в профессиональном становлении современного учителя начальных классов является проблема формирования его технологической компетентности, включающей в себя глубокую теоретическую подготовку и практический опыт продуктивного применения современных образовательных технологий на уроке, готовность к их адаптации и модификации с учётом индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся. Не менее важно умение адекватно оценивать уровень собственной деятельности и результатов совместной и самостоятельной деятельности детей. Для повышения уровня технологической компетентности учителя начальных классов необходима организация методического сопровождения профессиональной деятельности учителя, включающего: своевременную информационную поддержку педагогической деятельности учителя; психологическое содействие в выборе наиболее продуктивных методов и средств обучения; совместное (коллегиальное) обсуждение процесса и результатов профессиональной деятельности [11, с. 24].

В качестве основных составляющих функциональной грамотности выделены шесть направлений: математическая грамотность, читательская грамотность, естественнонаучная грамотность, финансовая грамотность, глобальные компетенции и креативное мышление.

ФГОС третьего поколения определяет функциональную грамотность как способность решать учебные задачи и жизненные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности. Иными словами, ученики должны понимать, как изучаемые предметы помогают найти профессию и место в жизни.

Начальное звено образования – фундамент школьной учебы, ведь именно здесь закладывается основа для формирования личности будущего гражданина.

Понятие «функциональная грамотность» в последнее время приобрело значительную актуальность и новое содержание в связи с разработкой проблемы развития функциональной грамотности. Развитие функциональной грамотности в начальном образовании является актуальной задачей педагога в

настоящее время. Процесс формирования и развития функциональной грамотности средствами учебных предметов начальных классов, исходя из предметных знаний, умений и навыков, осуществляется на основе формирования навыков мышления. На начальном этапе обучения главное – развивать умение каждого ребенка мыслить с помощью таких логических приемов, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, умозаключение, систематизация, отрицание, ограничение.

Функциональная грамотность – это понятие, которое подразумевает наличие у ребенка способности свободно использовать навыки чтения и письма в целях получения информации из текста, в целях передачи такой информации в реальном общении, общении при помощи текстов и других сообщений, а также для дальнейшего обучения и получения новой информации при изучении естественных наук и др. И именно в начальной школе закладываются основы функциональной грамотности.

Идет интенсивное обучение различным видам речевой деятельности – говорению и слушанию, письму и чтению; формирование приемов математической деятельности у учащихся начальной школы, реализующей компетентностный подход в обучении.

На начальном этапе обучения главное – развивать умение каждого ребенка мыслить с помощью таких логических приемов, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, умозаключение, систематизация, сериация, отрицание, ограничение.

Базовым навыком функциональной грамотности является читательская грамотность. В современном обществе умение работать с информацией (читать, прежде всего) становится обязательным условием успешности.

Большое внимание важно уделять развитию осознанности чтения.

Осознанное чтение является основой саморазвития личности – грамотно читающий человек понимает текст, размышляет над его содержанием, легко излагает свои мысли, свободно общается. Осознанное чтение создает базу не только для успешности на уроках русского языка и литературного чтения, но и является гарантией успеха в любой предметной области, основой развития ключевых компетентностей.

Основные виды читательской функциональной грамотности:

1. Коммуникативная грамотность: свободное владение всеми видами речевой деятельности; способность адекватно понимать чужую устную и письменную речь; самостоятельно выражать свои мысли в устной и письменной речи, а также компьютерной, которая совмещает признаки устной и письменной форм речи.

2. Информационная грамотность – умение осуществлять поиск информации в учебниках и в справочной литературе, извлекать информацию из Интернета и компакт-дисков учебного содержания, а также из других различных источников, перерабатывать и систематизировать информацию и представлять ее разными способами.

3. Деятельностная грамотность – это проявление организационных умений (регулятивные УУД) и навыков, а именно способности ставить и словесно формулировать цель деятельности, планировать и при необходимости изменять ее, словесно аргументируя эти изменения, осуществлять самоконтроль, самооценку, самокоррекцию.

Следующий вид функциональной грамотности младшего школьника – математическая грамотность – это способность человека определять и понимать роль математики в мире, в котором он живет, высказывать хорошо обоснованные математические суждения и использовать математику так, чтобы удовлетворять в настоящем и будущем потребности, присущие созидательному, заинтересованному и мыслящему гражданину.

Учебный предмет математика предполагает формирование математических счетных навыков, ознакомление с основами геометрии; формирование навыка самостоятельного распознавания предметов на плоскости, практическое умение ориентироваться во времени, умение решать задачи, сюжет которых связан с жизненными ситуациями.

Особое значение сегодня придается формированию логической грамотности у учащихся. И основным средством её формирования являются уроки математики. Главной задачей уроков математики являются интеллектуальное развитие ребенка, важной составляющей которого является словесно-логическое мышление.

Основные виды математической функциональной грамотности: это способность учащихся: распознавать проблемы, возникающие в окружающей действительности и которые, можно решить средствами математики;

формулировать эти проблемы на языке математики; решать эти проблемы, используя математические факты и методы; анализировать использованные методы решения; интерпретировать полученные результаты с учетом поставленной проблемы; формулировать и записывать результаты решения.

Естественнонаучная грамотность – это способность человека осваивать и использовать естественнонаучные знания для распознавания и постановки вопросов, для освоения новых знаний, для объяснения естественнонаучных явлений и формулирования основанных на научных доказательствах выводов в связи с естественнонаучной проблематикой.

Учебный предмет «Окружающий мир» является интегрированным и состоит из модулей естественнонаучной и социально-гуманитарной направленности, а также предусматривает изучение основ безопасности жизнедеятельности. На уроке мы отрабатываем навык обозначения событий во времени языковыми средствами: сначала, потом, раньше, позднее, до, в одно и то же время. Закрепляем признание ребенком здоровья как наиважнейшей ценности человеческого бытия, умение заботиться о своем физическом здоровье и соблюдать правила безопасности жизнедеятельности. У ребят есть возможность подготовить свой материал на заданную тему, а также свои вопросы и задания, что они делают с большим удовольствием.

В исследовании PISA названы тематические области, которые относятся к естественнонаучной грамотности: здоровье, природные ресурсы, окружающая среда, опасности и риски, связь науки и технологий.

Финансовая грамотность – совокупность знаний, навыков и установок в сфере финансового поведения человека, ведущих к улучшению благосостояния и качества жизни. Одной из важнейших потребностей современной школы является воспитание личности с развитым экономическим мышлением. Если раньше экономические проблемы искусственно отодвигались от школьника, то сегодня жизнь требует, чтобы ученик знал, что такое потребности и ограниченность возможностей их удовлетворения; умел делать выбор; представлял назначение денег; понимал, из чего складывается бюджет семьи. Актуальность данной тематики обусловлена принятием Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации а также особенностями развития финансового рынка на современном этапе: с одной стороны, широкое внедрение информационных технологий привело к расширению охвата

населения финансовыми продуктами и услугами, с другой стороны – легкость доступа к финансовому рынку для неподготовленного потребителя приводит к дезориентации по данным вопросам.

Структура финансовой грамотности включает в себя четыре ключевые области: деньги и сделки, планирование и управление финансами, риск и вознаграждения, финансовый ландшафт.

Глобальные компетенции – это способность критически рассматривать с различных точек зрения проблемы глобального характера и межкультурного взаимодействия; осознать, как культурные, религиозные, политические, расовые и иные различия могут оказывать влияние на восприятие, суждения и взгляды – наши собственные и других людей; вступать в открытое, уважительное и эффективное взаимодействие с другими людьми на основе разделяемого всеми уважения к человеческому достоинству.

Глобальные компетенции – это не конкретные навыки, а сочетание знаний, умений, взглядов, отношений и ценностей, успешно применяемых при личном или виртуальном взаимодействии с людьми, которые принадлежат к другой культурной среде, и при участии отдельных лиц в решении глобальных проблем. Формирование данной компетенции относится, скорее, к воспитательным процессам школы и непосредственно воспитательной работе педагога.

Креативное мышление – компонент функциональной грамотности, под которым понимают умение человека использовать свое воображение для выработки и совершенствования идей, формирования нового знания, решения задач, с которыми он не сталкивался раньше.

Креативное мышление – это способность продуктивно участвовать в процессе *выработки, оценки и совершенствования* идей, направленных на получение: *инновационных* (новых, новаторских, оригинальных, нестандартных, непривычных) и *эффективных* (действенных, результативных, экономичных, оптимальных) *решений*, или *нового знания*, или *эффектного* (впечатляющего, вдохновляющего, необыкновенного, удивительного и т.п.) *выражения воображения*.

Формирование готовности молодежи к адаптации в изменяющихся условиях социально-экономической жизни, получение для этого соответствующих знаний – одна из насущных общественных потребностей, для

удовлетворения которой школы вводят новые предметы, открывают профильные классы, разрабатывают программы дополнительного образования.

В современном образовании существует ряд проблем. Одна из них заключается в том, что успех в школе не всегда означает успех в жизни. Именно поэтому для совершенствования качества образования, которое поможет человеку реализовать свой потенциал, на первый план выходит развитие функциональной грамотности школьников.

Функциональная грамотность – это определенный уровень знаний, умений и навыков, обеспечивающих нормальное функционирование личности в системе социальных отношений, т.е. её смысл состоит в приближении образовательной деятельности к жизни. Сущность функциональной грамотности заключается в способности личности самостоятельно осуществлять учебную деятельность и применять приобретенные знания, умения и навыки для решения жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общении и социальных отношениях.

В рамках формирования всесторонне развитой личности в российской системе образования используется идея компетентностно-ориентированного образования. Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность обучающегося, а умение решать проблемы, возникающие в познании, во взаимоотношениях людей, в профессиональной жизни, в личностном самоопределении. Ядром данного процесса выступает функциональная грамотность, так как под ней понимают «способность человека решать стандартные жизненные задачи в различных сферах жизни и деятельности на основе прикладных знаний» [171; 203].

Компетенция в переводе с латинского означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. По мнению доктора педагогических наук Германа Селевко: «Компетенция – это готовность субъекта эффективно организовать внутренние и внешние ресурсы для постановки и достижения цели. Под внутренними ресурсами понимаются знания, умения, навыки, компетентности (способы деятельности), психологические особенности, ценности и т.д.». С позиций компетентностного подхода основным непосредственным результатом образовательной деятельности становится формирование ключевых компетенций. Их формирование осуществляется в рамках каждого учебного предмета.

Существует семь ключевых образовательных компетенций: ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая, компетенция личностного самосовершенствования.

Согласно Хуторскому Андрею Викторовичу: «Учебно-познавательные компетенции – это совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотнесенной с реальными познаваемыми объектами» [113; 202]. Сюда входят способы организации – целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки. По отношению к изучаемым объектам ученик овладевает креативными навыками: добыванием знаний непосредственно из окружающей действительности, владением приемами учебно-познавательных проблем, действий в нестандартных ситуациях.

Формирование учебно-познавательных компетенций является необходимым условием эффективности учебной деятельности обучающихся в школе. Осуществляется оно по двум основным направлениям: содержание учебного предмета; определённая организация познавательной деятельности.

Обеспечить качественное усвоение стандарта образования возможно только через деятельностный подход к обучению.

Примеры формулировок учебно-познавательных компетенций в деятельностной форме: ставить цель и организовывать ее достижение, уметь пояснить свою цель; организовывать планирование, анализ, рефлексия, самооценку своей учебно-познавательной деятельности; задавать вопросы к наблюдаемым фактам, отыскивать причины явлений, обозначать свое понимание или непонимание по отношению к изучаемой проблеме; работать с инструкциями, использовать элементы вероятностных и статистических методов познания, описывать результаты, формулировать выводы; выступать устно и письменно о результатах своего исследования с использованием компьютерных средств и технологий (текстовые и графические редакторы, презентации); иметь опыт восприятия картины мира [84; 205].

Определение содержания учебно-познавательной компетентности школьников предусматривает раскрытие сущности учебно-познавательной деятельности, при осуществлении которой, собственно, и проявляется данная

компетентность. Учебно-познавательную деятельность определяют как самоуправляемую деятельность обучающегося по решению личностнозначимых и социально-актуальных реальных познавательных проблем, сопровождающуюся овладением необходимыми для их разрешения знаниями и умениями по добыванию, переработке и применению информации.

Для формирования учебно-познавательных компетенций необходимы современные технологии организации учебно-воспитательного процесса: технология проблемного и проектного обучения; развития критического мышления. Формирование учебно-познавательных компетенций предполагает: выражение обучающимися своего собственного мнения, чувств, активное включение в реальную деятельность; происходит непроизвольное запоминание явлений и процессов; стимулируется развитие творческого мышления, воображения; создаются условия не только для свободы выражения мысли, но и для осмысления воспринимаемого.

Учебный процесс, целью которого является формирование учебно-познавательной компетентности, должен развиваться в рамках личностно-деятельностного подхода. Считается, что одним из активных методов формирования учебно-познавательной компетенции на уроке является создание проблемных ситуаций, суть которых сводится к воспитанию и развитию творческих способностей обучающихся, к обучению их системе активных умственных действий. Эта активность проявляется в том, что ученик, анализируя, сравнивая, синтезируя, обобщая, конкретизируя фактический материал, сам получает из него новую информацию. В сочетании с постановкой проблемного вопроса, задач и заданий наиболее эффективным способом активизации познавательной деятельности является наглядность (картины, иллюстрации, схемы, таблицы, опорные конспекты и т.д.).

Естественно-научная грамотность (познание мира, математика) – это не только образовательная, но и гражданская характеристика, которая в большой мере отражает уровень культуры общества, включая его способность к поддержке научной и инновационной деятельности. Можно утверждать, что для осуществления технологической модернизации естественно-научная грамотность населения необходима в той же мере, в какой нужны и сами профессионалы – учёные, конструкторы, инженеры. К сожалению, как показывают результаты международного исследования PISA, именно с

формированием естественно-научной грамотности большинства школьников наша система образования пока справляется неудовлетворительно.

По В.Н. Максимовой: «Межпредметные умения – это «способность ученика устанавливать и усваивать связи в процессе переноса и обобщения знаний и умений из смежных предметов». Межпредметные связи объединяют теорию и практику, способствуют применению знаний в окружающей действительности (природе, быту, производстве). Следовательно, под жизненно важными задачами и проблемами можно понимать задачи межпредметного содержания. Можно выделить три общих группы заданий. Эти группы можно подвести под условные рубрики, названия которых, если их формулировать на доступном школьникам языке, содержат побудительный, мотивирующий смысл для ученика.

Например, одна из групп заданий может называться «Как узнать?». Входящие сюда задания соответствуют первой из компетенций, относящейся к методам научного познания, то есть способам получения научных знаний. В этих заданиях ученику может быть предложено найти способы установления каких-то фактов, определения (измерения) физической величины, проверки гипотез; наметить план исследования предлагаемой проблемы.

Задания «Попробуй объяснить» соответствуют группе заданий, которые формируют умения объяснять и описывать явления, прогнозировать изменения или ход процессов (вторая из компетенций). Эти умения базируются не только на определённом объёме научных знаний, но и на способности оперировать моделями явлений, на языке которых, как правило, и даётся объяснение или описание.

Серия «Сделай вывод» соответствует третьей компетенции и включает задания, которые формируют умения получать выводы на основе имеющихся данных. Эти данные могут быть представлены в виде массива чисел, рисунков, графиков, схем, диаграмм, словесного описания. Анализ этих данных, их структурирование, обобщение позволяют логическим путём прийти к выводам, состоящим в обнаружении каких-то закономерностей, тенденций, к оценкам и так далее. Эти умения не совпадают, как может показаться, с умениями объяснять явления, поскольку в большей степени опираются на формальные, логические действия, тогда как объяснение (включая «генерирование» модели) – это в значительной степени эвристическое действие.

Задача формирования естественно-научной грамотности и достижения образовательных результатов ФГОС предъявляет определённые требования к содержанию учебной деятельности на уроке и необходимым компетенциям учителя. Очевидно, что учебная деятельность по преимуществу должна иметь продуктивный (в отличие от репродуктивного) характер и включать в себя следующие виды деятельности: объяснение и описание явлений; использование и построение моделей явлений и процессов; прогнозирование изменений; формулирование выводов на основе имеющихся данных; анализ этих выводов и оценка их достоверности; выдвижение гипотез и определение способов их проверки; формулирование цели исследования; построение плана исследования; дискуссия по естественно-научным вопросам [31; 209].

Соответственно и материал урока должен «создавать повод» для организации такой деятельности и постановки учебных заданий, формирующих компетентности естественно-научной грамотности. Таким образом, условно содержание урока можно подвергнуть своеобразному тесту. Общий смысл вопросов этого теста следующий. Даёт ли содержание урока возможность формулировать продуктивные вопросы и задания? Иначе говоря, предлагаются ли на уроке способы (формулы, модели, схемы, алгоритмы), которые можно использовать для решения круга учебных задач, соответствующих перечисленным выше видам деятельности? С учётом задачи формирования естественно-научной грамотности общий вопрос теста можно развернуть через более конкретные:

1. Даёт ли содержание урока возможность формулировать вопросы (задания) типа:

– Как были получены изложенные факты? Каким способом можно узнать, что ...?

– Какую гипотезу можно выдвинуть относительно ...?

– Как можно проверить эту гипотезу?

Подобные вопросы (задания) должны опираться не только на материал данного урока, но и на систематическое применение метода научного познания на предыдущих занятиях.

2. Даёт ли учебный материал урока возможность формулировать вопросы (задания), в которых предлагается объяснить факты или явления с использованием полученных знаний? Для этого на данном уроке и ранее

должны рассматриваться модели или схемы рассуждений (алгоритмы), которые могут использоваться для объяснения некоторого класса фактов и явлений.

3. Даёт ли учебный материал урока возможность сформулировать вопросы (задания), в которых предлагается проанализировать данные и сделать выводы? Для этого на уроке могут быть представлены образцы такого рода анализа, например, результатов измерений, представленных в виде графиков или таблиц.

4. Даёт ли материал урока возможность организовать дискуссию, поскольку на нём излагаются конкурентные точки зрения на некую проблему или указывается, что для окончательных выводов пока не хватает фактов? Дискуссия может касаться возможных применений научных достижений (изобретательский, инновационный аспекты), а также затрагивать этические и экологические аспекты.

Разумеется, полностью выдержать этот тест должен не единичный урок, а блок уроков, соответствующих, например, разделу, но содержание почти каждого урока должно утвердительно отвечать хотя бы на один из вопросов этого условного теста. Отсюда вытекают требования и к компетентностям учителя, если он ставит задачу формирования естественно-научной грамотности обучающихся.

Во-первых, учитель сам должен обладать компетентностями, которые составляют естественно-научную грамотность. Только при этом условии он сможет целенаправленно использовать задания по естественно-научной грамотности в учебном процессе и тем более самостоятельно разрабатывать такие задания.

Во-вторых, учитель должен выступать в качестве организатора (или координатора) продуктивной деятельности обучающихся, виды которой перечислены выше. А это уже предъявляет требования к его педагогическим компетентностям.

Под математической грамотностью в программе PISA понимают способность обучающихся: распознавать проблемы, возникающие в окружающей действительности, которые могут быть решены средствами математики; формулировать эти проблемы на языке математики; решать эти проблемы, используя математические факты и методы; анализировать

использованные методы решения; интерпретировать полученные результаты с учетом поставленной проблемы.

Грамотность включает в себя понимание, оценку и использование текста для достижения конкретных целей, развития собственного потенциала и пополнения знаний. Текст может быть распечатан на бумаге или представлен с помощью любых технических устройств. Материалы могут содержать визуальный ряд (например, диаграммы).

В результате проведенного исследования, определение грамотности было расширено: были объединены навыки чтения длинных текстов («навыки чтения прозы»), документов и способность работать с цифровым текстом.

Главный показатель оценки навыков чтения – понимание значения текста, которое может варьироваться от понимания значения каждого слова до уяснения главной темы развернутого повествования. Кроме этого, программа предполагает, что человек должен быть способен сформировать свое мнение о прочитанном материале, оценить его с точки зрения информативности и пользы для решения конкретной задачи, а также как художественный объект.

Навыки работы с математической информацией (математическая грамотность).

Следовательно, функциональная математическая грамотность включает в себя навыки поиска и интерпретации математической информации, решения математических задач в различных жизненных ситуациях. Информация может быть представлена в виде рисунков, цифр, математических символов, формул, диаграмм, карт, таблиц, текста, а также может быть показана с помощью технических способов визуализации материала. Такое поведение включает в себя навыки решения проблем в реальной жизни посредством использования математической информации, включающей в себя: количества и числа, размерные величины, схемы и диаграммы, связи данных, вероятность и др.

Три составляющие математической грамотности: умение находить и отбирать информацию; производить арифметические действия и применять их для решения конкретных задач; интерпретировать, оценивать и анализировать данные. В реальной жизни все три группы навыков могут быть задействованы одновременно.

1. Умение находить и отбирать информацию. Практически в любой ситуации человек должен уметь найти и отобрать необходимую информацию,

отвечающую заданным требованиям. Эти навыки тесно связаны с пониманием информации и умением осуществлять простые арифметические действия.

2. Арифметические действия и использование информации. В некоторых ситуациях человек должен быть знаком с математическими методами, процедурами и правилами. Использование информации предполагает умение производить различные вычисления и подсчеты, отбирать и упорядочивать информацию, использовать измерительные приборы, а также применять формулы.

3. Интерпретация, оценка и анализ данных. Интерпретация включает в себя понимание значения информации, умение делать выводы на основе математических или статистических данных. Это также необходимо для оценки информации и формирования своего мнения. Например, при распознавании тенденций, изменений и различий в графиках. Навыки интерпретации могут быть связаны не только с численной информацией (цифрами и статистическими данными), но и с более широкими математическими и статистическими понятиями.

Навыки оценки и анализа данных могут понадобиться при решении конкретных проблем в условиях технически насыщенной среды. Например, при обработке первичной количественной информации, извлечении и объединении данных из многочисленных источников после оценки их соответствия текущим задачам (в т.ч. сравнение информации из различных источников).

Важной характеристикой математической грамотности являются коммуникативные навыки. Ученик должен уметь представлять и разъяснять математическую информацию, описывать результаты своих действий, интерпретировать, обосновывать логику своего анализа или оценки. Делать это как устно, так и письменно (от простых чисел и слов до развернутых детальных объяснений), а также с помощью рисунков (диаграмм, карт, графиков) и различных компьютерных средств. При интерпретации информации: читать и понимать простые таблицы, диаграммы и графики; читать и понимать числа, представленные различным образом (например, большие числа в цифрах и прописью, простые и десятичные дроби, проценты); проводить замеры повсеместно используемых единиц измерения (например, минуты, миллиметры, литры, граммы, градусы) с помощью шкал знакомых измерительных приборов (например, часы, рулетка, измерительный сосуд,

весы, термометр; выбрать соответствующий заданию способ вычисления [113; 218].

Под функциональной грамотностью чтения и письма подразумевается способность обучающегося свободно использовать навыки чтения и письма для целей получения информации из текста, т.е. для его понимания и преобразования, и для целей передачи такой информации в реальном общении.

Функциональная грамотность чтения – это и умение пользоваться различными видами чтения: изучающим, просмотровым, ознакомительным; умение переходить от одной системы приемов чтения и понимания текста к другой, адекватной данной цели чтения и понимания данного вида текстов (гибкость чтения) и умение понимать и анализировать художественный текст. Развитие механизмов речи: умение делать эквивалентные замены, сжимать текст, предвидеть, предугадывать содержание текста.

В рамках развития функциональной грамотности чтения осуществляет: поиск, выбор, анализ, систематизация и презентация информации. Формируются навыки по организации деятельности – целеполагание, определение способов контроля и оценки деятельности, учебное сотрудничество.

В процессе формирования функциональной грамотности чтения должно быть обеспечено: работа с информацией; работа с учебными моделями; использование знаково-символических средств, общих схем решения; выполнение логических операций сравнения, анализа, обобщения, классификации, установление аналогий, подведения под понятие.

Поэтому система, стимулирующая учебно-познавательную деятельность, развивающая гибкость и нестандартность мышления, должна отвечать следующим требованиям: возбуждать интерес к деятельности по их решению, опираться на знания и опыт обучающихся; способствовать развитию психических механизмов, лежащих в основе творческих способностей (внимания, памяти, мышления, воображения); строиться на междисциплинарной (интегрированной) основе; быть направлена на овладение обобщёнными приёмами познавательной деятельности; учитывать уровни развития творчества.

В образовательном процессе актуальны следующие технологии: развивающего обучения; проблемного обучения; разноуровневого обучения;

проектного метода обучения; использования в обучении игровых методов: ролевых, деловых и других видов обучающих игр; обучение в сотрудничестве (командная, групповая работа); информационно-коммуникативные технологии; критического мышления.

Итак, формирование функциональной грамотности в начальной школе является обязательным условием достижения планируемых результатов стандарта образования.

Глава 2. Теоретические основы развития финансово-экономической грамотности обучающихся в основном общем образовании

Гнатышина Е.В., Тинякова С.В.

На сегодняшний день нет общепринятого научного определения понятия «финансово-экономическая грамотность», поэтому начало данного исследования целесообразно начать с обзора трактовок изучаемого феномена, представленных в работах зарубежных и российских ученых. Прежде всего, раскроем понятие «грамотность». Долгое время термин «грамотность» использовался преимущественно как лингвистическое понятие, т.е. простое умение читать, писать на родном языке. Согласно определению ЮНЕСКО, человек считается грамотным, если «умеет читать и понимать прочитанное, записывать короткие простые утверждения, касающиеся общины». Усложнение общественной жизни, повышение требований общества к отдельной личности привело к корректировке понятия «грамотность», расширению его границ. С начала 80-х годов XX века словари и научные издания стали фиксировать различные виды грамотности (например, юридическая, информационная, экологическая, компьютерная, финансовая), что свидетельствует о развитии представлений о грамотности как в обыденной жизни, так и в науке. При этом зачастую отсутствуют определения конкретных видов грамотности, и видовая принадлежность определяется через какую-либо сферу деятельности.

Наблюдается расширение понятия «грамотность» до «компетентности», зачастую эти понятия используются как синонимы. Таким образом, социально-экономическое развитие общества привело к изменению смыслового наполнения термина «грамотность» – от элементарных умений (чтение, письмо, счет) до владения общественно необходимыми знаниями (правовыми, информационными, финансовыми и т. д.).

Как отмечают В.Г. Онушкин и Е.И. Огарев [153], «грамотность – это своеобразное ядро или некий концентрат, вокруг которого группируются, объединяются, вступают во взаимодействие и активизируются все другие составные элементы личностной структуры». Они же предлагают определение общей грамотности, которое носит универсальный характер и отражает общие признаки всех видов грамотности, а именно грамотность – «результат обучения, выраженный в способности человека действовать в соответствии с объективной логикой предметного мира». Одним из востребованных видов грамотности в современных условиях стала финансово-экономическая грамотность. Так, аналитики Организации экономического развития и сотрудничества (ОЭСР) на страницах официальных публикаций высказывают следующее мнение: «На сегодняшний день всеми признано, что в результате развития финансовых рынков, а также демографических, экономических и политических изменений финансовая грамотность стала жизненно важным навыком».

В Концепции Национальной программы повышения уровня финансовой грамотности населения РФ отмечается: «Особую значимость для Российской Федерации имеют вопросы повышения финансовой грамотности. В силу особенностей исторического развития страны большинство населения России не только имеет слабое представление о принципах функционирования финансовых рынков и возможностях инвестирования на них, но и испытывает колоссальное недоверие к институтам финансовых рынков».

А.В. Зеленцова отмечает, что в долгосрочном плане место финансово-экономической грамотности населения определяется возросшим значением индивидуальных финансовых решений в обеспечении личного благосостояния на всех этапах жизненного цикла - при получении образования, создании семьи, рождении детей, смене сферы деятельности и окончании трудовой деятельности, выходе на пенсию и т.п. Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) под финансово-экономической грамотностью понимает «комбинацию осведомлённости, знаний, навыков, установок и поведения, которые необходимы для принятия правильных финансовых решений и достижения индивидуального финансового благополучия».

Всемирный Банк лаконично определяет термин финансовой грамотности как «способность человека принимать обоснованные решения по использованию и управлению своими деньгами». Различные трактовки определения финансово-экономической грамотности представлены в работах отечественных и зарубежных ученых. А.В. Зеленцова характеризует финансовую грамотность как «способность физических лиц управлять своими финансами и принимать эффективные финансовые решения» [71]. Л.Ю. Рыжановская формулирует рассматриваемое понятие следующим образом: «Способность принимать осознанные решения в отношении использования личных финансовых ресурсов и управления такими ресурсами» [182]. О.Е. Кузина пишет: «Финансовую грамотность принято определять, как знание о финансовых институтах и предлагаемых ими продуктах, а также умение их использовать при возникновении потребности и понимание последствий своих действий» [94].

М.Ю. Шевяков дает следующее определение: «Способность использовать знания и навыки управления личными финансовыми ресурсами для обеспечения собственного благосостояния и финансово-экономической безопасности» [109]. М.И. Подболотова, Н.В. Демина предлагают следующую формулировку: «Финансовая грамотность как компетентность представляет собой интегральную характеристику личности, определяющую уровень финансовых взаимоотношений учащегося с социумом, и является составной частью его социальной компетентности» [164]. М.Э. Паатова, М.Ш. Даурова формулируют следующее определение: «Финансовая грамотность – это совокупность знаний, навыков, умений и установок в финансово-экономической сфере и личностных социально-психологических характеристик, сформированность которых определяет способность и готовность человека продуктивно выполнять различные социально-экономические роли» [143]. Т.А. Аймалетдинов приводит следующее определение: «Финансовая грамотность рассматривается как составная часть финансовой культуры и представляет собой уровень финансовых знаний, умений и навыков, а также личностных качеств человека, позволяющих ему сознательно принимать финансовые решения» [15].

Приведем определения рассматриваемого понятия зарубежных авторов [7]. «Личная финансовая грамотность – это умение читать, анализировать,

управлять и обеспечивать взаимодействие личными финансовыми условиями, которые влияют на материальное благополучие» (W.L. Anthes, 2004). «Способность оценивать новые, комплексные финансовые инструменты и принимать обоснованные решения как в выборе инструментов, так и в степени их использования, обеспечивающей оптимальную реализацию наилучших долгосрочных прибылей» (L. Mandell, 2007). «Знание основных финансовых понятий, таких как работа со сложными процентами, разница между номинальными и реальными значениями, а также основы диверсификации рисков» (A. Lusardi, 2008). «Совокупность финансово-экономической осведомленности, знаний, навыков, установок и моделей поведения, необходимых для принятия обоснованных финансовых решений и, в конечном счете, способность достичь индивидуального финансового благополучия» (A. Atkinson, F.A. Messy, 2012). «Финансовая грамотность – это показатель степени, в которой человек понимает ключевые финансовые понятия и процессы, обладает способностью и уверенностью в управлении личными финансами посредством соответствующих краткосрочных решений и надежного долгосрочного финансового планирования, с учетом жизненных реалий и экономических условий» (D. Remund, 2010). На основании анализа представленных определений рассматриваемого понятия можно заключить, что в научной отечественной и зарубежной литературе существуют следующие трактовки «финансово-экономической грамотности»: 1) определенная форма знаний; 2) способность или навык применить это знание; 3) усвоенное знание; 4) правильное финансовое поведение; 5) финансовый опыт.

Содержание финансово-экономической грамотности раскрывается в официальных документах, нормативных актах. Так, в Приказе ФСФР России от 24.09.2009 № 09-237 «Об утверждении Основных направлений деятельности, направленной на повышение уровня финансовой грамотности населения» указано: «Под финансовой грамотностью населения понимается способность граждан России: эффективно управлять личными финансами; осуществлять учет расходов и доходов домохозяйства и осуществлять краткосрочное и долгосрочное финансовое планирование; оптимизировать соотношение между сбережениями и потреблением; разбираться в особенностях различных финансовых продуктов и услуг (в том числе инструментов рынка ценных бумаг и коллективных инвестиций), иметь актуальную информацию о ситуации на

финансовых рынках; принимать обоснованные решения в отношении финансовых продуктов и услуг и осознанно нести ответственность за такие решения; компетентно планировать и осуществлять пенсионные накопления».

Итак, существует значительное количество определений понятия «финансовая грамотность». Вместе с тем, общим в рассмотренных трактовках является указание на то, что благодаря финансово-экономической грамотности человек может улучшить свое финансово-экономическое состояние.

Экономическая грамотность – это готовность к участию в экономической деятельности, состоящая в знаниях теоретических основ хозяйственной деятельности, понимании природы экономических связей и отношений, в умении анализировать конкретные экономические ситуации [179].

Экономическая грамотность в современном развитом и быстро меняющемся мире стала еще одним жизненно необходимым элементом в системе навыков и правил поведения. Экономическая грамотность позволяет человеку не зависеть от обстоятельств, от воли других людей, системы. Образованный человек сам выбирает жизненные пути, которые будут для него наиболее привлекательными, экономически оправданными, и одновременно создадут материальную основу для дальнейшего развития общества. *Финансово-экономическая грамотность*, на основе трудов А. Прутченкова [171,172,173] понимается, как осведомлённость населения о: 1) экономической основе инвестиционных решений, т.е. вложении своих средств в конкретное дело с целью получения определённых положительных финансовых результатов; 2) финансовых институтах, активно функционирующих в российской экономике, и их продуктах; 3) целях и задачах пенсионной реформы, так как это касается всех граждан, независимо от их возраста.

В трудах Т.Б. Бердникова [18] финансово-экономическая грамотность рассматривается, как способность принимать обоснованные решения и совершать эффективные действия в сферах, имеющих отношение к управлению финансами, для реализации жизненных целей и планов в текущий момент и будущие периоды. Финансово-экономическая грамотность включает в себя способность вести учет всех поступлений и расходов, умение распоряжаться денежными ресурсами, планировать будущее, делать выбор финансовых инструментов, создавать сбережения, чтобы обеспечить будущее и быть

готовыми к нежелательным ситуациям, включая потерю работы. М.Ю. Алексеев считает [7], что финансово-экономическая грамотность – сложная сфера, предполагающая понимание ключевых финансовых понятий и использование информации для принятия разумных решений, способствующих экономической безопасности и благосостоянию людей.

Таким образом к ключевым понятиям финансово-экономической грамотности относятся: 1) принятие решений о тратах и сбережения; 2) выбор соответствующих финансовых инструментов; 3) планирование бюджета; 4) накопление средств на будущие цели (получение образования или обеспечения жизни в зрелом возрасте).

Финансово-экономическая грамотность включает в себя не только знания о финансовом рынке и навыки работы с его инструментами, но и установки, которые являются базисом финансовой грамотности. Речь идет о формировании культуры финансово-экономического поведения, которая начинается с планирования семейного бюджета, причем на длительную перспективу, и выработки стратегии реализации потребностей жизненного цикла. Таким образом, финансово-экономическая грамотность, как научная категория, строится на основе понятий: грамотность, финансовая грамотность, экономическая грамотность.

Для своего исследования примем в качестве основных следующие понятия.

Финансовая грамотность (англ. Financial literacy) – набор компетенций человека, которые образуют основу для разумного принятия финансовых решений. Считается, что развитие финансово-экономической грамотности дает возможность поддерживать и улучшать финансовое благополучие. Финансовая грамотность включает в себя четыре ключевые области: деньги и сделки, планирование и управление финансами, риск и вознаграждения, финансовый ландшафт.

Финансовая культура – это больше, чем финансовая грамотность. Она предполагает не только знания, но и ответственное отношение к финансам, а также формирование и применение навыков управления личным бюджетом. Высокий уровень финансово-экономической культуры – это важнейшее условие стабильного развития страны, от которого в конечном счете зависит и благополучие каждого гражданина.

Финансовое обучение определяется как «процесс, в результате которого потребители финансовых услуг/инвесторы повышают свои знания о финансовых продуктах, понятиях и рисках и с помощью информации, инструктирования и объективных советов развивают навыки и уверенность, повышают осведомленность о финансовых рисках и возможностях, делают обоснованный выбор, знают, куда обращаться за помощью, и предпринимают другие эффективные действия для улучшения своего финансового состояния» [109].

Экономическая грамотность – уровень экономических знаний, умений и навыков, а также личностных качеств человека, позволяющих ему сознательно участвовать в хозяйственной деятельности общества [75].

Модель – продукт моделирования, то есть процесса, в котором «участвуют» объект моделирования (оригинал) и субъект (тот, кто это моделирование непосредственно осуществляет).

Под *моделью управления* понимается теоретически выстроенная совокупность представлений о том, как выглядит система управления, как она воздействует на объект управления, как адаптируется к изменениям во внешней среде, чтобы управляемая организация могла добиваться поставленных целей, устойчиво развиваться и обеспечивать свою жизнеспособность. Она включает в себя базовые принципы менеджмента, стратегическое видение, целевые установки и задачи, совместно вырабатываемые ценности, структуру и порядок взаимодействия ее элементов, организационную культуру и т.д.

Обобщая полученный материал, можно сделать вывод, что наиболее охватывающее и точное определение рассматриваемого понятия формулирует Д.В. Моисеева: «Под финансово-экономической грамотностью понимается способность человека достигать финансового благосостояния и принимать участие в экономической жизни, основанная на наличии одного или нескольких (в разных сочетаниях) элементов: финансовых знаний, финансовых навыков, финансовых установок» [119]. Данное определение финансово-экономической грамотности принимается за базовое в нашем исследовании.

Модель управления развитием финансово-экономической грамотности учащихся общеобразовательной школы

С позиции системного подхода, важнейшими принципами, характеристиками и условиями реализации модели управления

образовательным процессом как системы являются иерархичность, структурность, целостность, взаимосвязанность, предметность, субъектность, активность, осознанность, мотивированность.

В качестве концептуальной основы для разработки модели управления образовательным процессом необходимо рассмотреть еще один подход – процессный.

Все виды деятельности, протекающие в образовательном учреждении (учебная, научно-методическая, воспитательная), все виды практического обучения следует рассматривать как логически упорядоченные, взаимосвязанные между собой процессы. Образовательное учреждение работает более эффективно, если правильно понимает взаимосвязь всех видов деятельности: образовательной, научно-методической, инновационной, организационно-управленческой, финансовой, по организации материально-пространственной образовательной среды и информатизации [96].

Для решения задач, которые стоят перед образовательными организациями необходимо определить круг факторов, которые влияют на подготовку учащихся общеобразовательной школы. После чего необходимо из этих факторов определить те, на которые может воздействовать (управлять) образовательная организация.

Во-первых, это факторы, связанные с социально-психологической обстановкой в семье, где воспитывался ребенок, врожденными способностями, уровнем жизни, а также качествами личности, наклонностями и устремлениями, сформировавшимися до поступления в общеобразовательное учреждение. Очевидно, что данная группа факторов не может быть отнесена в группа управляемых.

Ко второй группе факторов образования – эффективность построения индивидуальной образовательной траектории учащегося, программ дополнительного образования, содержание и организация образовательного процесса, степень использования передовых и практико-ориентированных технологий обучения. Данная группа факторов, несомненно, относится к управляемым в рамках образовательного процесса.

Образовательный процесс характеризуется специфической формой взаимодействия указанных элементов, которое может быть описано различными способами: разработка содержания учебного плана; актуализация

рабочих программ дисциплин и профессиональных модулей; определение преемственности в изучении циклов дисциплин; внедрение в образовательный процесс новых технологий; сочетание различных игровых форм проведения занятий; организация и проведение государственной итоговой аттестации выпускников [48].

Принимая во внимание все вышесказанное, рассмотрим модель управления развитием финансово-экономической грамотности учащихся общеобразовательной школы. Структурные компоненты рассматриваемой модели раскрывают внутреннюю организацию процесса развития финансово-экономической грамотности учащихся – цель, задачи, содержание основных концептуальных идей, организационных форм и методов – и отвечают за постоянное воспроизведение взаимодействия между элементами данного процесса. Функциональные компоненты представляют собой устойчивые базовые связи структурных компонентов, то есть способ организации работы, функции модели, обуславливая тем самым движение, развитие и совершенствование педагогической системы.

Согласно системному характеру процесса развития финансово-экономической грамотности учащихся и выделению функциональных компонентов, возможно разделить концептуальную модель на блоки. Под блоком в исследовании будем понимать «подсистему, которая отличается содержанием и структурной специфичностью, относительной автономностью и функциональной интегративностью» [96]. В соответствии с обозначенными компонентами выделяем концептуально-целевой блок, содержательно-деятельностный блок результативно-исследовательский блок.

В качестве первого блока мы выделяем концептуально-целевой блок, который определяет цели и задачи развития финансово-экономической грамотности учащихся общеобразовательной школы. Цель определяется социальным заказом общества, Стратегией повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017–2023 годы, требованиями федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.

Выделенная цель реализуется посредством решения следующих задач: осознание значимости финансово-экономической грамотности личности и понимание необходимости ее развития; стремление к достижению высокого

уровня финансово-экономической культуры как ведущего компонента и показателя личностного роста; формирование системы знаний и представлений о сущности финансово грамотного, безопасного поведения, являющегося основой благосостояния; формирование умений и опыта рефлексии собственного финансово-экономического поведения.

Содержательно-деятельностный блок реализует функцию планирования и раскрывает последовательность управленческих решений по управлению развитием финансово-экономической грамотности учащихся.

Функция «планирование» на уровне управления реализацией ООП представляет собой деятельность руководителя образовательной организации и субъектов управления, которая должна быть направлена на оценку возможностей ресурсов, а также достижение результатов, определяемых требованиями ФГОС НОО, ООО и СОО. Результатом функции является составление планов по различным видам деятельности. Также необходимо отметить, что процесс планирования, можно разделить на две основные стадии или направления, а именно: 1) стратегическое планирование, которое позволяет определить стратегию развития деятельности по реализации ООП; 2) оперативное планирование, которое позволяет определить тактику действий по реализации спланированной стратегии.

Анализ специальной литературы показал, что при реализации функции «стратегическое планирование» должны решаться следующие вопросы: определение желаемого будущего состояния системы управления образовательным процессом основные достижения и ключевые проблемы образовательного процесса; определение базовых направлений развития управления образовательным процессом в соответствии с поставленными стратегическими целями; определение системы критериев и показателей по всем направлениям деятельности.

Модель позволяет определить горизонтальное взаимодействие исполнителей и конкретизировать результат деятельности, а также определить показатели этого результата. При этом были учтены ключевые направления деятельности основных процессов управления, а именно: подготовка учебно-планирующей документации по реализации ООП; учебно-методическое обеспечение реализации ООП (учебные дисциплины и курсы внеурочной деятельности); разработка индивидуальной профессиональной личностной

траектории достижения образовательных результатов; организация и контроль проведения зачетов и дифференцированных зачетов по учебным дисциплинам, курсам внеурочной деятельности и предметным модулям.

На тактическом уровне данный блок включает организационно-педагогические условия управления развитием финансово-экономической грамотности учащихся: повышение уровня мотивации педагогов к самообразованию и участию в методической работе; использование активных форм методической работы.

Результативно-оценочный блок реализует функцию контроля деятельности и оценки результативности процесса развития финансово-экономической грамотности учащихся.

Функция «контроль» реализуется на основе мониторинга, т.е. постоянного отслеживания результатов образования и проверки их соответствия промежуточным или конечным целям. Контроль образовательной деятельности осуществляется посредством управленческой деятельности; и нацелен на реализацию обратной связи между субъектом управления и объектом управления. К особенностям функции «контроль» образовательного процесса можно отнести то, что в ходе мониторинга оценивать приходится прогнозируемый результат, осуществление основных, обеспечивающих и управленческих процессов ООП, их качество, промежуточные, текущие, конечные и отдаленные во времени показатели. Таким образом, функция «контроль» в управлении образовательным процессом предусматривает анализ и коррекцию деятельности, направленную на улучшение результатов.

Для проектирования модели управления развитием финансово-экономической грамотности определены субъекты управления: заместитель директора, руководитель школьного методического объединения учителей предметников (по направлениям), методист, диспетчер, социальный педагог, учитель-предметник, преподаватель курса внеурочной деятельности, учащийся.

Реализация функций управления предполагает организацию кадрового обеспечения образовательного процесса (директор, заместители директора); создание условий для реализации индивидуальной личностной траектории достижения образовательных результатов (заместители директора, учителя-предметники, преподаватели курсов внеурочной деятельности); организацию учебно-методического сопровождения индивидуальной личностной траектории

достижения образовательных результатов (методист, руководители школьных методических объединений); контроль реализации календарных графиков учебных планов (заместители директора, диспетчер).

Модель управления развитием финансово-экономической грамотности разрабатывалась на основе действующей в МБОУ «СОШ № 55 г. Челябинска» модели управления, эффективность которой подтверждена соответствующими экспертными процедурами.

С учетом этого в модель были включены три коллегиальных органа, являющихся субъектами управления образовательной организации: совет школы, педагогический совет, методический совет. Состав указанных субъектов утверждается ежегодно приказом директора школы для обеспечения эффективности реализации образовательных программ.

Педагогический совет состоит из всех педагогических работников школы и принимает стратегические решения, связанные с особенностями организации образовательного процесса, анализирует результаты реализации образовательных программ и программы развития школы.

Методический совет состоит из представителей администрации школы и руководителей школьных методических объединений (по всем предметным группам). В задачи этого субъекта входит управление методической работой, контроль состояния нормативных документов.

Совет школы выполняет помимо управленческой еще и представительскую роль. В состав этого органа управления входят представители не только сотрудников школы, но и родительской общественности, совета старшеклассников и социальные партнеры образовательной организации. В связи с этим, совет школы обладает самыми широкими полномочиями и рассматривает наиболее глобальные вопросы организации деятельности школы. Взаимодействие с членами совета школы позволяет выявлять запрос на конкретные образовательные программы и определять степень удовлетворенности процессом реализации образовательных программ.

Эффективная организация образовательного процесса по формированию финансовой грамотности должна осуществляться с использованием разнообразных компонентов: контекстного, предметного, внеурочного, проектного.

Контекстный компонент предполагает включение модулей финансовой проблематики в курсы общеобразовательных и профильных дисциплин. Анализ содержания курсов математики для основной школы показал возможности интеграции вопросов финансовой грамотности с различными разделами программы. Предметный компонент подразумевает элективные и факультативные курсы по финансовой грамотности. Внеурочный компонент предъявляет требование к организации соответствующих мероприятий по темам финансовой грамотности в кружковую и факультативную работу по предметам. Проектный компонент направлен на организацию различных социальных проектов, связанных с финансовой проблематикой.

Предложенная управленческая модель позволяет комплексно работать над развитием финансово-экономической грамотности учащихся школы. В соответствии со структурой управления, работы проводятся по уровням.

Проектный компонент реализуется посредством Проектного офиса Совета старшеклассников, где конкретные проекты разрабатываются учащимися под руководством педагогов общеобразовательных дисциплин. Обязательным компонентом социального проекта является экономическая составляющая, включающая не только составление сметы расходов, но и оценивание возможных рисков, определение социальных партнеров и возможных спонсоров. Данное направление деятельности задействует потенциал школьного самоуправления, обеспечивая достижение соответствующих образовательных результатов, предусмотренных требованиями ФГОС общего и среднего образования.

Обеспечение реализации *внеурочного компонента* происходит на всех уровнях управления. Осуществляется разработка рабочих программ курсов внеурочной деятельности, разработка мероприятий финансово-экономического содержания и включение последних в программы воспитания классных коллективов.

Для включения в образовательный процесс *контекстного компонента* на втором и третьем уровнях управления рассмотрены и доработаны рабочие программы предметов, содержание которых позволяет включать темы, находящие практическое применение для развития навыков финансовой грамотности.

Предметный компонент является своеобразным замыкающим этапом, позволяющим наиболее эффективно добиваться планируемых образовательных результатов. В рамках этой составляющей, на основе всех ранее применявшихся программ учебных дисциплин и курсов внеурочной деятельности разрабатывается программа элективного курса для старшекласников.

Тактический уровень управления позволяет внедрить указанные позиции в учебные планы и программу развития образовательной организации.

Таким образом составленная комплексная модель охватывает несколько возрастных групп учащихся, то есть реализуется принцип преемственности, последовательности и систематичности. Включение процесса формирования финансово-экономической грамотности помимо образовательной программы в программу воспитания позволяет вовлекать в качестве субъектов не только учащихся, но и их родителей (законных представителей). Последнее является весомым аргументом в пользу эффективности предлагаемой модели, поскольку коррелируется и с действующими образовательными стандартами, и с их обновленными редакциями, а также со Стратегией повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017–2023 годы.

Условия реализации модели управления развитием финансово-экономической грамотности учащихся общеобразовательной школы

Важнейшим условием реализации успешной модели образовательной организацией является наличие внутри школы педагогического коллектива, который способен определить и реализовать эффективную образовательную стратегию. Каждый директор школы стремится создать свою команду, члены которой обладали бы инициативой, чувством ответственности, высокой работоспособностью. Командная работа в школе будет эффективной, если она представляет ценностную основу у руководителей, заинтересованных в том, чтобы каждый педагог был готов к совместной работе в условиях инновационной деятельности. Условием осуществления такой деятельности является готовность педагога к осмыслению, пониманию и реализации деятельности. Это возможно при наличии системной командной работы в школе, которой необходимо управлять. В данном контексте может быть использована структурно-функциональная модель командного менеджмента,

разработанная для руководителей образовательных организаций Е.Г. Муруговой [127].

Решение важнейших педагогических задач в процессе реализации педагогической функции управления напрямую зависит от организационно-педагогического обеспечения данной деятельности. Организационно-педагогическое обеспечение – это целостная система, состоящая из интеграции методик, влияющих на целеполагание, определение содержания и способов его реализации на всех этапах образовательного процесса, а также на формирование условий для оптимальной социализации обучающихся в образовательной среде организации. Организационно-педагогическому обеспечению присущи такие свойства, как целесообразность, ресурсность, динамичность и многоуровневость; его можно рассматривать как системное управление образовательным процессом, опирающимся на имеющиеся ресурсы. Ресурсы – это средства достижения цели, поэтому в организационно-педагогическом обеспечении задействована комплексная группа ресурсов, в том числе и потенциальные возможности социального капитала образовательной организации. Мы исходили из того, что структура образовательной организации, подразумевающая распределение обязанностей внутри педагогического коллектива, оказывает непосредственное влияние на особенности выбора образовательных технологий, регламентирует рамки образовательного процесса, влияет на реализацию всего комплекса ресурсов организационно-педагогического обеспечения. Говоря об организационно-педагогическом обеспечении, мы использовали компоненты, которые способны обеспечить эффективный образовательный процесс. Это, в первую очередь, сформированная образовательная среда с её многообразными видами учебной деятельности, способствующая процессу адаптации и самореализации личности.

Выделены следующие составляющие деятельности, обеспечивающие функционирование предлагаемой модели: обеспеченность основными ресурсами (кадры, финансы, материально-техническая база и др.); системность отслеживания результатов образовательного процесса и его участников, степени их соответствия нормам и стандартам (обученность, воспитанность, и компетентность выпускников, личные достижения педагогов и руководителей, выполнение плана и программ).

В условиях реализации ФГОС особенно актуальными являются такие формы проектирования, как программа развития школы, комплексно-целевые программы, тематические проекты.

Рассмотрим организационно-педагогические условия реализации модели:

1. Требование адекватного кадрового обеспечения. В настоящее время не проводится подготовка педагогов по финансовой грамотности. В этих условиях необходим внимательный отбор и многоуровневая система повышения квалификации специалистов, привлекаемых к решению задач финансово-экономического образования молодежи.

2. Социально-педагогическое партнерство. Социальное партнерство – тип социального взаимодействия, ориентирующий участников на равноправное сотрудничество, поиск согласия и достижения консенсуса, оптимизацию отношений. Оно предполагает: добровольность; взаимовыгодность и взаимодополняемость; открытость участников партнерства по отношению друг к другу в той степени, которую они считают допустимой для себя и при этом сохраняющей партнерство; согласование интересов на основе переговоров и компромиссов; закрепление отношений в нормативных и договорных актах; взаимную ответственность и обязанности выполнения субъектами достигнутых договоренностей; взаимопомощь и взаимозащиту участников партнерства в отношениях с иными субъектами.

Для реализации данной модели важным условием становится разработка программы воспитания с учетом требований достижения соответствующих межпредметных и личностных результатов в процессе реализации программы. Предложенная модель не будет в полной мере эффективна без обеспечения материально-технических условий, предъявляемых к реализации образовательной и воспитательной программ.

Таким образом, подведем итоги нашего теоретического изыскания:

1. Финансово-экономическая грамотность – это неоднозначный, сложный и разноплановый феномен, основанный на таких элементах, как финансовые знания, финансовые навыки, финансовые умения и финансовые установки и являющийся объектом междисциплинарных исследований.

2. На основании анализа представленных определений рассматриваемого понятия можно заключить, что в научной литературе существуют следующие трактовки «финансово-экономической грамотности»: определенная форма

знаний; способность или навык применить это знание; усвоенное знание; правильное финансовое поведение; финансовый опыт.

3. На основе обобщения полученного материала и контент-анализа было выведено определение финансово-экономической грамотности. Финансово-экономическая грамотность – способность человека достигать финансового благосостояния и принимать участие в экономической жизни, основанная на наличии одного или нескольких (в разных сочетаниях) элементов: финансовых знаний, финансовых навыков, финансовых установок. Данное определение финансово-экономической грамотности принимается за базовое в нашем исследовании.

4. Предложена модель управления развитием финансово-экономической грамотности учащихся общеобразовательной школы на основе единства системного и процессного подходов. Дано описание разработанной модели с учетом современных подходов к управленческой деятельности.

5. Рассмотрены условия эффективной реализации представленной модели, состоящие в обеспечении кадрового обеспечения, использовании потенциала социально-педагогического партнерства, разработке программы воспитания с учетом достижения заявленных планируемых результатов и материально-техническом обеспечении реализации содержания образовательных программ по соответствующей направленности.

Глава 3. Управление качеством самостоятельной работы обучающихся

Елагина В.С.

В настоящее время одной из важнейших задач профессионально-педагогического образования является организация систематической и целенаправленной аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы.

В соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО), регламентирующими обязательный максимальный объем учебной нагрузки и объем самостоятельной работы, образовательная организация обязана создать условия, необходимые для организации аудиторной самостоятельной работы обучающихся, сформировать у них умения и навыки приобретать знания самостоятельно, без непосредственного участия преподавателя.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы позволил установить разнообразие подходов к определению и сущности понятия

«самостоятельная работа», которое рассматривается учёными-педагогами как форма организации процесса обучения и воспитания [93]; как прием учения [211]; как метод обучения или форма организации деятельности обучающихся, раскрывая её сущность через описание путей управления их деятельностью [66]; как организованная активная деятельность учащихся, направленная на достижение дидактической цели [112]; как особый вид учебно-познавательной деятельности [107]; как целенаправленная работа, которая выполняется обучающимися по заданию и под контролем преподавателя, без непосредственного его участия в ней, в специально предоставленное для этого время [132; 15]; как вид учебной деятельности, в условиях которой развивается познавательная самостоятельность [29].

По мнению П.И. Пидкасистого, самостоятельная работа в учебном процессе выступает формой учебного научного познания и педагогическим средством организации и управления самостоятельной деятельностью обучающихся [161].

Как форма организации обучения самостоятельная работа способствует активизации познавательной деятельности обучающихся, направленной на самостоятельный поиск учебной информации, её восприятие и осмысление, применение на практике во время изучения дисциплины на аудиторных и внеаудиторных занятиях. Использование разнообразных видов самостоятельной работы позволяет развивать у студентов творческие и аналитические способности, навыки рациональной организации своей деятельности, её планирования, осуществлять самоконтроль и рефлекссию. Кроме того, у студентов развиваются личностные качества, такие как познавательная самостоятельность, ответственность, находчивость, активность, инициативность, которые обеспечивают мобильность и конкурентоспособность студентов, позволяют им легко адаптироваться к различным жизненным и профессиональным ситуациям и обстоятельствам.

Самостоятельную работу мы рассматриваем как условие, обеспечивающее непрерывность процесса обучения, как средство индивидуализации содержания учебных занятий с учётом возможностей и познавательных способностей каждого студента [64].

Самостоятельная работа является условием развития собственной познавательной деятельности, творческой активности студента, способствует повышению качества знаний студентов.

К особенностям самостоятельной работы можно отнести: отсутствие непосредственной помощи со стороны преподавателя; проявление инициативы и творчества студентов, эмоционального напряжения; наличие развитого мышления, целеустремленности и настойчивости студентов в достижении цели; возможность опираться на субъектный (жизненный) опыт.

Самостоятельная работа отличается не только многообразием видов, но и многофункциональностью. В образовательном процессе вуза основными функциями самостоятельной работы выступают следующие:

1) познавательная функция заключается в поиске знаний, их осмыслении, закреплении, сохранении и воспроизведении в незнакомых ситуациях или ситуациях неопределенности; формировании и развитии умений и навыков; обобщении и систематизации знаний;

2) развивающая функция реализуется в развитии культуры умственного труда, приобщении студентов к творческим видам деятельности, обогащении их интеллектуальных способностей, а также развитию речи, внимания, памяти, воображения;

3) воспитательная функция проявляется в самостоятельной деятельности, поскольку личность будущего специалиста, его профессиональные качества развиваются, формируются, а иногда и корректируются в процессе непосредственного выполнения того или иного вида задания, разработанных для самостоятельной работы;

4) стимулирующая функция способствует побуждению студентов к самостоятельной деятельности на аудиторных и внеаудиторных занятиях, развитию положительной мотивации к освоению навыков и умений, необходимых для выполнения заданий различного уровня трудности, самостоятельности, ответственности и настойчивости в достижении цели;

5) контролирующая функция позволяет сравнивать уровень сформированности навыков самостоятельной работы с целевыми ориентациями.

Кроме того, самостоятельная работа выполняет функции самопобуждения, самоуправления и самоконтроля.

Исследование, проведенное нами среди курсантов Филиала военного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушной академии» в г. Челябинске и студентов Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического вуза, показало, что обучающиеся придают большое значение самостоятельной работе как в аудиторное, так и во внеаудиторное время, при этом отмечая затруднения в её организации и управлении.

Среди основных факторов, вызывающих трудности при выполнении самостоятельной работы, обучающиеся выделяют следующие: 1) трудный материал учебника; 2) низкий уровень сформированности предметных знаний и умений; 3) отсутствие дополнительного материала по изучаемым вопросам; 4) отсутствие методических рекомендаций по изучению предмета; 5) медленный темп чтения.

В качестве основных причин затруднений курсанты отмечают, во-первых, отсутствие желания заниматься самостоятельно, во-вторых, трудный для понимания и усвоения учебный материал, в-третьих, отсутствие методических рекомендаций и указаний, в-четвертых, неподготовленность к самостоятельным видам занятий; в-пятых, не достаточной сформированностью интеллектуальных умений, что, безусловно, снижает качество выполнения заданий, а часто приводит к заимствованиям и компиляциям чужих работ при написании рефератов, научных статей, курсовых и квалификационных работ.

Практика работы в вузе убеждает нас в необходимости целенаправленной организации самостоятельной деятельности обучающихся, включающей управление со стороны преподавателя, соуправления как условия совместной, взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучающихся, а также самоуправление как условие осуществления самостоятельной деятельности обучающихся во внеаудиторное время. Основопологающим компонентом самостоятельной работы выступает управление её организацией и качеством, созданием оптимальной образовательной среды, в которой положительный результат обучения основывается на позитивном отношении субъектов к обучению, порождающем новые стимулы и мотивы их познавательной и профессиональной деятельности. Самостоятельность выступает основой для самостоятельной работы студента, сущность которой заключается в постепенном переходе от подражательной и воспроизводящей деятельности в творческую. В самообразовательной деятельности проявляется личностный

потенциал, определяющий готовность студента к активному самоосуществлению самостоятельной работы, необходимым компонентом которой является самоуправление, что весьма важно для подготовки конкурентоспособного, самостоятельно мыслящего специалиста.

Достижение гарантированного качества усвоения содержания обучения при планировании и использовании методических приемов является одной из главных задач профессиональной подготовки будущих специалистов. В этом смысле важно понимание того, что образовательная среда формируется как результат взаимодействия двух сопряженных, взаимосвязанных подсистем – преподавание и учение, приводящих к повышению творческого потенциала и преподавателя и обучающихся, что обеспечивает переход от обучения и развития к самообразованию и саморазвитию.

Качество как философская категория обозначает те свойства вещи, которые создают понятие данной (рассматриваемой) вещи и отличают ее от других вещей, относящихся к этому же понятию [147]. Понятие качество в Словаре русского языка С.И. Ожегова, трактуется как «наличие существенных признаков, свойств, особенностей, отличающих один предмет или явление от других» [152, с. 249].

Под качеством мы будем понимать совокупность устойчивых свойств, связей и отношений, рассматриваемых педагогических явлений, которые обуславливают отличие одних явлений от других.

Качество самостоятельной работы – это тот нормативный уровень, который удовлетворяет, с одной стороны, те требования, которые предъявляет преподаватель к процессу и результату самостоятельной деятельности обучающихся, а, с другой – это степень удовлетворенности обучающимися результатами своей деятельности, качеством образовательного продукта, его оценкой и практической значимостью, ценностью для обучающегося. Таким образом, в условиях личностно-ориентированного обучения особую важность приобретает не столько результат деятельности обучающегося, сколько качество самостоятельной познавательной деятельности. В связи с этим актуальным становится создание образовательной среды вуза, в которой организуется самостоятельная работа, поиск наиболее эффективных форм, методов и технологий её осуществления, определение оптимальных критериев

и показателей оценки результатов и уровня сформированности личностных качеств обучающихся.

По мнению Е.П. Марычевой, одним из факторов, обеспечивающих качество самостоятельной работы обучающихся, является педагогическое управление [123]. Педагогическое управление предполагает наличие совокупности принципов, методов и форм организации управления самостоятельной работой, направленной на развитие самостоятельности обучающихся и повышение качества и эффективности образовательного процесса в вузе.

Система управления самостоятельной работой включает в себя определенные отношения между управляемым объектом (обучающимся) и управляющим субъектом (преподавателем), деятельность которого направлена на обеспечение процесса самостоятельной деятельности обучающихся, его целевую ориентацию, активизацию и оптимизацию.

Управление самостоятельной работой студентов осуществляется в условиях образовательной среды, в основе которой лежит совместная деятельность педагога и студента, направленная на создание позитивной познавательной и профессиональной мотивации, активизации творческого саморазвития студента, определение и разработку индивидуальной образовательной траектории, максимально учитывающей особенности психических реакций обучающихся.

Основными критериями оценки качества управления самостоятельной работой являются качество целеполагания, условий организации образовательной среды, качество процесса самостоятельной работы в аудиторное и внеаудиторное время, качество образовательного продукта (результата).

Безусловно, результат самостоятельной деятельности определяется четко сформулированной целью самостоятельной работы, понятной и принятой каждым обучающимся. Целью самостоятельной работы является обеспечение каждому студенту возможности для глубоко и прочного усвоения знаний, развития умений и навыков самостоятельного приобретения знаний, удовлетворения познавательных потребностей и интереса, развитие личностных качеств и ценностного отношения к собственному образованию. Образованность выпускника вуза, как интегральное свойство личности,

выражается в его стремлении к самосовершенствованию, включающее самопознание, самообразование, саморазвитие, самоопределение, самоактуализацию и самореализацию.

Целью управления качеством самостоятельной работы является подготовка обучающихся в соответствии с современными требованиями к уровню их профессиональной компетентности, выявление и своевременное устранение затруднений и недостатков, поиска путей повышения качества их обучения в вузе.

К основным задачам самостоятельной работы, на наш взгляд, следует отнести: систематический анализ процесса организации аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов в соответствии с требованиями ФГОС ВО и учебной программы по изучаемой дисциплине; планирование и организация самостоятельной работы студентов, обеспечение занятий учебно-методическими, учебными и контрольно-оценочными материалами; выявление современных технологий, активных и интерактивных форм и методов обучения, способствующих формированию умений и навыков самостоятельной работы студентов, повышению качества их знаний и компетенций; оказание своевременной консультативной помощи в устранении затруднений в обучении; организация обратной связи с целью выявления уровня сформированности знаний, умений, навыков и компетенций, определения затруднений, возникающих у студентов в процессе выполнения самостоятельной работы; анализ качества учебно-методических материалов, разработка новых учебных и методических пособий.

Условиями эффективности управления качеством образовательной среды, созданной для организации и осуществления самостоятельной работы обучающихся, являются: интегративный и деятельностный характер самостоятельной работы обучающихся; вариативность и непрерывность организации самостоятельной работы, преемственность её содержательных и процессуальных аспектов; включенность субъектного опыта обучающихся в содержание процесса самостоятельной работы, его согласованность с нормативными требованиями к организации самостоятельной деятельности обучающихся в рамках конкретной предметной дисциплины; организация межличностного взаимодействия обучающихся и преподавателя, их совместная

творческая деятельность; использование диалогических форм обучения, интерактивных методов и технологий.

В соответствии с теорией педагогического менеджмента управление качеством самостоятельной работы обучающихся зависит от эффективности применяемых видов управленческой деятельности и предполагает выполнение преподавателем ряда управленческих функций: планирование, включающее определение и формулирование образовательных целей, соотнесение их с формируемыми компетенциями, выбор содержания и видов заданий для самостоятельной работы, разработка тематического плана; планомерное осуществление и регулирование процесса самостоятельной работы; всесторонний анализ и оценка самостоятельной деятельности обучающихся; формирование базы данных для управления самостоятельной работой и своевременной корректировки с целью повышения ее эффективности.

Прежде чем приступить к планированию самостоятельной работы обучающихся преподаватель анализирует уровень сформированности предметных знаний, владения умениями самостоятельной работы. На основе полученных результатов, а также в соответствии с содержанием изучаемой темы и требованиями к формированию профессиональных компетенций формулируются учебно-познавательные цели. При этом важно цели согласовать с интересами всех участников процесса самостоятельной работы, создать условия, которые бы способствовали развитию у обучающихся навыков самостоятельной работы и базовых знаний и блокировали бы негативные процессы в системе самостоятельного обучения. Последнее достигается путем постоянного совершенствования способов реализации учебных программ, их обновления, использования инновационных технологий и активных методов обучения, методического обеспечения процесса самостоятельной работы.

Планирование как составная часть управления качеством самостоятельной работы предполагает активное участие обучающихся в организации собственной познавательной деятельности. Деятельность преподавателя сводится к качественному и достаточно полному учебно-информационному, учебно-методическому и материально-техническому обеспечению самостоятельной работы. При планировании важно учесть индивидуальные познавательные возможности и способности обучающихся, уровень их обучаемости, а также уровень знаний и умений, необходимых для

осуществления самостоятельной работы. На стадии планирования преподаватель не только определяет содержание предстоящей деятельности студентов, но осуществляет выбор наиболее рациональных видов самостоятельной работы, формирует банк тренировочных и оценочных материалов, разрабатывает критерии и показатели оценивания качества выполненных работ и уровня самоподготовки.

Организация управления качеством самостоятельной работы включает в себя деятельность преподавателя по подготовке и реализации технологий, способов выполнения самостоятельной работы, создания комплекса разноуровневых заданий, упражнений и задач, учебно-методических материалов, предназначенных для руководства и методической помощи обучающимся и соответствующих общим целям обучения и профессионально-личностному развитию.

В процессе реализации управления качеством самостоятельной работы преподаватель использует регулирующие, организационные и педагогические технологии. Так, технологии, относящиеся к регулирующим направлены на разработку программ и учебных планов организации самостоятельной работы, направленных на реализацию федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, определение видов самостоятельной работы и графика их выполнения, выдачу заданий и методических указаний и рекомендаций к ним, внедрение новых методов (например, использование технических карт, организующих самостоятельную работу), проведение текущего контроля.

Организационные технологии осуществляются в процессе самостоятельной деятельности обучающихся и сводятся к своевременному выявлению затруднений студентов при выполнении заданий или решении задач, а также выявление недостатков познавательного процесса, требующего сформированных умений и навыков самостоятельной работы, что позволяет корректировать и процесс, и результат.

Технологии управления самостоятельной работой студента подразделяются на два вида технологий, связанных с характером усвоения знаний – репродуктивную и продуктивную. В процессе обучения и организации самостоятельной работы как в учебное, так и во внеаудиторное время необходимо гармонично сочетать эти технологии, что позволит развить те

качества личности студента, которые позволят ему самостоятельно решать поставленные учебные и профессиональные задачи.

Технологический подход на основе преобладающей репродуктивной деятельности студентов, по мнению В.В. Усманова, определяет разработку моделей обучения, раскрывающих процесс достижения ожидаемых результатов обучения. При этом учебный процесс ориентирован на типовые дидактические задачи репродуктивного обучения и строится как технологический процесс [210].

Эвристический подход на основе продуктивной деятельности обучающихся определяет разработку моделей обучения, ориентирующих процесс освоения обучающимися новых, знаний, опыта способов деятельности, личностных целей. На основании сказанного можно сделать вывод о том, что для репродуктивной деятельности характерны действия по установленным правилам и в хорошо известных условиях, в то время как продуктивные технологии включают самостоятельный поиск знаний на основе уже полученного опыта.

Отмечая недостаточную эффективность репродуктивных методов обучения, ориентированных на пассивное отношение студентов к процессу учения и самостоятельной работе, считаем, что необходимо переходить на продуктивные технологии обучения, которые позволяют интенсивно развивать профессионально-педагогические качества и профессиональные знания, умения и компетенции как основу конкурентоспособности будущего специалиста.

Самостоятельная работа в вузе представлена двумя видами: аудиторная и внеаудиторная. Аудиторная самостоятельная работа выполняется на учебных занятиях по заданию и под руководством преподавателя. Внеаудиторная выполняется по заданию и при опосредованном методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. В данном случае на первый план выходит самоуправление самостоятельной работы, успех которой определяется уровнем сформированности организационных, контрольно-оценочных, прогностических умений и способностей самих обучающихся.

Использование обоих видов СР является условием для оптимального обучения и развития обучающихся. Аудиторная самостоятельная работа организуется в рамках традиционных занятий: лекция, семинар, практическое занятие. Так, на лекции самостоятельная работа заключается в активном

слушании, конспектировании лекции, самостоятельной работе с литературой в контексте лекции и др. При этом в качестве методического обеспечения используются презентации слайдов, информационные источники, методические указания обучающимся для освоения лекции, методические разработки лекций, методические рекомендации к составлению конспекта, написанию тезисов, методические рекомендации к работе с учебной и дополнительной литературой и др. На семинарском занятии самостоятельная работа студентов заключается в представлении докладов, сообщений и рефератов, участии в обсуждении, самостоятельной работе с учебником, выполнении тестов, заданий, упражнений, решении задач и др. В этом случае широко используются: 1) методические указания обучающимся для освоения материала семинара; 2) методические рекомендации проведения семинарских и практических занятий; 3) методические требования к подготовке доклада, сообщения; 4) методические требования написания реферата; 5) банк тестовых заданий, заданий творческого характера, упражнений; 6) технологические карты для работы с учебником; 7) алгоритм оценки доклада, сообщения или реферата; 8) методические рекомендации по работе с кейсом и др. На практических занятиях у обучающихся формируются и развиваются общеучебные и специальные умения и навыки, поэтому в качестве методического обеспечения используются методические рекомендации по организации практического занятия или лабораторных работ, методические указания и инструкции по выполнению практических работ, алгоритмы оценки результатов.

При организации самостоятельной работы с учебной и дополнительной литературой целесообразно использовать технологическую карту, которая представляет собой методический материал, оформленный в виде таблицы, содержащей алгоритмическое описание последовательности действий, методические указания, комплекс вопросов и разноуровневых заданий и максимально учитывающих субъектный опыт студентов, индивидуальные особенности их психического развития (памяти, мышления, восприятия, внимания, умения регулировать свою эмоционально-волевую сферу), доминирующий характер познавательной деятельности и взаимодействия с другими студентами и преподавателем, уровень их учебных достижений, а также средства контроля результатов их выполнения.

Одним из условий гарантированного получения качественного образовательного результата, А.В. Хуторской рассматривает целесообразность применения технологической карты как педагогического средства, целью которого является предоставление учителю инструментария для конструирования индивидуального образовательного движения учащихся [217].

Технологическую карту В.М. Монахов называет паспортом проекта будущего учебного процесса, справедливо отмечая, что проектирование учебного процесса тесно связано с его конструированием на основе технологических предписаний и процедур [138].

В исследованиях Г.К. Селевко и Л.Л. Куулар, технологическая карта рассматривается как процесс или пошаговая, поэтапная последовательность действий (часто в графической форме) с указанием учебной деятельности, заданий и применяемых средств [112; 14]. Среди исследователей технологического подхода к организации образовательного процесса существует мнение, согласно которому технологическая карта отражает планируемый уровень результатов обучения [237].

Технологическую карту мы рассматриваем как дидактический материал, оформленный в виде таблицы, которая содержит алгоритмическое описание последовательности действий, методические указания, комплекс вопросов и заданий, а также средства контроля результатов их выполнения [63].

Технологическая карта выполняет организационно-технологическую функцию, суть которой заключается в предложении обучающимся определенного алгоритма, включающего последовательность выполнения действий, ориентирующего их в учебном материале электронного или традиционного бумажного учебника, предлагающего различные виды самостоятельной работы для усвоения знаний и умений, а также оценочные средства для самоконтроля. Технологическая карта разрабатывается для того, чтобы обучающиеся могли быстро, качественно выполнить задание на уровне, максимально отвечающим их познавательным запросам и возможностям, рационально распределить время на самостоятельную работу, сделать ответственный выбор предложенных вариантов заданий в соответствии со способом своей ведущей познавательной деятельности.

Самостоятельная работа с использованием технологической карты осуществляется поэтапно. На подготовительном этапе обучающиеся

знакомятся с содержанием технологической карты разного уровня сложности и условиями выполнения самостоятельной работы. Основной этап включает непосредственную работу обучающихся с учебным материалом, включающим информацию по изучаемой теме, подлежащую освоению на уровне знания, понимания и применения при подготовке ответов на предложенные вопросы, выполнение разноуровневых заданий, составление конспекта, работу с терминами и др. На заключительном этапе самостоятельной работы по технологической карте обучающимся предоставляется возможность провести самоанализ и самооценку результатов своей деятельности.

Выбор технологической карты того или иного уровня сложности определяется составом микрогрупп и поставленными целями. Группы, ориентированные на базовый уровень усвоения теоретических знаний и практических умений, как правило, выбирают технологическую карту репродуктивного или репродуктивно-эвристического характера, целью которой является актуализация и воспроизведение знаний и известных способов деятельности. Задача обучающихся, выбравших технологическую карту репродуктивного характера, заключается в том, чтобы осмыслить и понять учебный материал, сохранить в памяти основную информацию и воспроизвести её при выполнении заданий и упражнений, ответах на вопросы.

Репродуктивные задания, как правило, носят тренировочный, воспроизводящий характер. Они выполняются с использованием хорошо известных способов или алгоритмов деятельности и направлены на развитие уже сформированных умений и навыков. Применение алгоритмических предписаний позволяет формировать навыки, состоящие из нескольких точных действий, которые позволят обучающимся быстро и правильно выполнить задание или решить задачу. При этом у обучающихся наблюдается практически полное отсутствие желания проявлять какую-либо самостоятельность.

Цель технологической карты репродуктивно-эвристического характера включить студентов в поисковую деятельность, процесс формирования знаний не ради знаний, а для нахождения ответа на проблемные вопросы, разрешение проблемных ситуаций. Задания репродуктивно-эвристического характера предполагают большую самостоятельность, инициативу, самостоятельный поиск необходимой информации.

Работая самостоятельно с текстом учебника, обучающиеся не воспроизводят его содержание, а анализируют прочитанное с целью нахождения объяснения изучаемым педагогическим явлениям, устанавливают причинно-следственные связи, сравнивают, сопоставляют, обобщают учебный материал, осуществляют выбор наиболее оптимального варианта ответа на поставленные вопросы или предложенные проблемные ситуации. В данном случае от курсанта требуется упорядочение полученных знаний, применение их в конкретной ситуации.

Технологическая карта творческого характера в процессе самостоятельного изучения учебного материала ориентирует обучающихся на приобретение новых знаний, что возможно при активной мыслительной деятельности с привлечением сложных мыслительных действий, навыков учебно-исследовательской деятельности, высокого уровня самостоятельности, креативности, инициативности.

Таким образом, выполнение творческих заданий обеспечивает, во-первых, применение знаний в практической деятельности, во-вторых, формирование методологических умений, вооружая обучающихся методами научного познания и самостоятельного поиска решения проблем, в-третьих, развитие познавательного интереса и мотивации. В результате знания и умения становятся осознанными, прочными и глубокими, курсанты оперативно и гибко используют их в практической самостоятельной деятельности, приобретают опыт творческой деятельности.

Таким образом, технологическая карта четко структурирует деятельность обучающихся, позволяет самостоятельно выбрать ту карту, уровень которой соответствует их подготовленности к самостоятельному изучению учебного материала, характеру познавательной деятельности. При этом у обучающихся развиваются навыки продуктивной работы с учебником, в ходе которой формируются метапредметные универсальные способы деятельности.

Использование технологической карты обеспечивает открытость процесса обучения, который для обучающихся становится предельно ясным и понятным. Благодаря технологической карте они получают возможность построить индивидуальную траекторию изучения дисциплины в соответствии с уровнем развития своих способностей. Разноуровневый характер технологических карт снимает эмоциональное напряжение и гарантирует

получение положительного результата, так как задания соответствуют уровню подготовки, познавательным запросам и индивидуальному темпу выполнения задания.

Технологическая карта как дидактическое средство организации самостоятельной работы обучающихся на аудиторных и внеаудиторных занятиях способствует развитию мотивации к учебно-познавательной деятельности, позволяет сделать самостоятельную деятельность более осознанной и эффективной. Алгоритмическое описание последовательности действий, методические указания, комплекс вопросов, заданий обучающего и контролирующего характера постепенно приучают курсантов к рациональной организации самостоятельной работы, способствуют выработке навыков научной организации труда.

Эффективность самостоятельной работы существенно повышается, если в образовательном процессе вуза используются активные формы и методы обучения. Основное условие интерактивного обучения является самостоятельное «приобретение» обучающимся знания, а это – его собственная мыслительная активность, его попытка породить знание на основе своих интересов, желаний, а затем и сомнений, предположений, рассуждений и выводов в поисковой учебной деятельности. К таким формам и методам мы относим «мозговую атаку», круглый стол», игровые формы проведения занятий, анализ конкретных ситуаций, или метод «кейс-стади», метод проектов, технологию составления шпаргалок и др.

Внеаудиторная самостоятельная работа обеспечивает подготовку обучающихся к текущим аудиторным занятиям и контрольным мероприятиям по дисциплине. Её результаты проявляются в активности обучающихся на занятиях и в качестве выполненных контрольных работ, тестовых заданий, сделанных докладов и др. В зависимости от дидактической цели различают следующие виды самостоятельной работы: 1) усвоение новых знаний предполагает организацию таких видов самостоятельной работы, как: чтение текста учебника; составление плана текста; составление таблиц, схем, конспектирование текста, работа со справочниками, нормативными документами, использование аудио- и видеозаписей; 2) закрепление полученных знаний требует организации работы с конспектом лекции, составление плана и тезисов ответа, составление таблиц, ответы на вопросы,

подготовка сообщений и докладов, тестирование и др.; 3) процесс формирования умений осуществляется в процессе решения ситуационных задач и упражнений; подготовки к деловым играм; проектирования и моделирования разных видов профессиональной деятельности; рефлексивного анализа профессиональных умений; 4) контроль и самоконтроль качества знаний и сформированности умений осуществляется в процессе подготовки к экзамену и зачету, контрольной, курсовой и квалификационной работы, исследовательского проекта; 5) для развития мотивации и познавательного интереса необходимо активное участие в научных конференциях, олимпиадах и рационализаторской работе, написание реферата (эссе, научной статьи) и др.

Результативной составляющей управления качеством самостоятельной работы является управление качеством контроля за ходом выполнения самостоятельной работы. Основными целями контроля являются: определение степени достижения поставленных целей самостоятельной работы; выявления отношения обучающихся к данному виду деятельности; стимулирование и мотивация обучающихся к самостоятельной работе; получение информации, необходимой для управления процессом самостоятельной работы, для ее совершенствования методики и организации самостоятельной работы на аудиторных занятиях и во внеаудиторное время.

Система контроля качества самостоятельной работы имеет ряд функций, к которым следует отнести следующие:

1) управляющая функция представляет непрерывно осуществляемую обратную связь, которая позволяет получить информацию о достижениях и затруднениях обучающихся, выполняющих задания для самостоятельной работы;

2) контрольная функция позволяет наблюдать за ходом и результатами самостоятельной работы обучающихся;

3) организующая функция способствует организации самостоятельной работы, выработки рациональных приемов и режима деятельности обучающихся. Безусловно, контроль качества самостоятельной работы выполняет обучающую, развивающую и воспитательную функции, которые оказывают на обучающихся огромное влияние и способствуют совершенствованию знаний и культуры интеллектуального труда, повышению уровня образованности, стимулированию и развитию познавательного интереса

и самостоятельности, а также развитию познавательных психических процессов и личностных качеств.

Перечисленные функции могут быть реализованы только при определенных условиях и соблюдении требований к организации и проведению контрольных мероприятий.

Первое условие – целенаправленность, систематичность и своевременность контроля. Данное условие обеспечивает последовательный, повторяющийся, четко спланированный контроль, позволяющий определить уровень сформированности предметных знаний и владение умениями самостоятельной работы. Контроль должен быть систематическим, что позволит обеспечить достижение планируемых результатов самостоятельной работы. Данное требование предполагает, что контроль качества выполненных обучающимися заданий проводится постоянно, цель контроля известна студентам, содержание, форма, уровень трудности предложенных заданий соответствует целям контроля и возможностям студентов, результаты контроля открыты для каждого заинтересованного участника процесса обучения, всегда доводятся до студента, при необходимости результаты обсуждаются со студентом с целью оказания помощи и совершенствования методики организации аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы.

Второе условие – разнообразие применяемых видов самостоятельной работы, их сочетание, позволяющее развивать интерес, творческие способности, повышать мотивацию и стимулировать самостоятельную деятельность обучающихся, развивать самостоятельность и проявлять инициативу.

Третье условие – индивидуализация и дифференциация контроля предполагает использование разноуровневых заданий, максимальный учет индивидуальных способностей и познавательных возможностей обучающихся при оценке результатов самостоятельной работы.

Четвертое условие – разнообразие форм и методов контроля, его объективность. Объективность оценки знаний и умений обуславливается наличием системы критериев и показателей их усвоения, степенью владения навыками, необходимыми для решения задач и проблемных ситуаций. Кроме того, при контроле знаний, умений и навыков целесообразно учитывать

показатели и критерии самостоятельности и познавательной, творческой активности обучающихся.

В качестве оценочных средств могут выступать разные формы самостоятельной работы: реферат, как продукт самостоятельной деятельности студентов, представляющий краткое изложение результатов теоретического анализа различных подходов к определению сущности и содержания учебно-исследовательской проблемы, представление собственной позиции и мнения по рассматриваемым вопросам; эссе как средство, позволяющее оценить умение обучающихся письменно излагать суть проблемы, продемонстрировать способность выразить аргументированное обоснование своего взгляда на проблему, показать авторскую позицию; доклад является публичным выступлением по представленным результатам исследовательской научной работы. Выполнение студентами творческих заданий позволяет оценить их интегративные умения, необходимые для решения комплексных задач и проблем, умения аргументировать и делать обоснованные выводы. В последнее время особой актуальностью пользуются кейс-задания и портфолио, которые отражают способности обучающихся осмысливать реально существующие профессионально-ориентированные ситуации, принимать самостоятельные и ответственные решения. Целью портфолио является развитие способности к анализу информации по выбранной теме, работе с эмпирическими данными, систематизации полученных результатов, о технологиях решения проблем. Результаты, представленные в виде целевой подборки в портфолио, наглядно демонстрируют индивидуальные достижения обучающихся, уровень их информационной культуры, готовность использовать свои творческие способности для оригинального решения проблемных вопросов и ситуаций.

Безусловно, использование различных форм, методов и средств контроля оказывает стимулирующее воздействие, развивает интерес обучающихся к проведению контроля и оценке результатов самостоятельной работы. Результаты систематического контроля позволяют установить степень подготовленности студентов, выявить их затруднения, оказать методическую помощь.

Повышению качества самостоятельной работы, по мнению В.В. Усманова, способствует применение интенсивных технологий управления самостоятельной работой студентов во взаимосвязи с периодами

индивидуальной активности студентов, в частности с активностью их мыслительной деятельностью [210].

В заключении отметим, что качество управление самостоятельной работы студентов в вузе складывается из трех взаимосвязанных элементов: качество образовательной среды, включающую взаимодействие преподавателя и обучающихся и направленную на подготовку будущих специалистов, образовательный результат как совокупность формируемых профессионально-педагогических знаний, умений, навыков и компетенций студентов, сформированных в соответствии с ФГОС ВО, степенью удовлетворенности студентов своими профессиональными запросами и потребностями, а также организацией профессионально-педагогической подготовкой.

Раздел 2. ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Глава 4. Коррекционный потенциал информационных технологий в логопедической работе с дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи

Бородина В.А., Печенкина Н.Ю.

Приоритетные направления развития современной специальной педагогики связаны с поиском новых путей, средств, технологий коррекционной помощи дошкольникам с ограниченными возможностями здоровья, включая использование информационных технологий в работе педагогов дефектологов, учителей логопедов. В последние десятилетия активный поиск в этом направлении ведется как исследователями, так и практиками. Определение понятия «информационные технологии» (ИТ) закреплено в Федеральном законе от 27 июля 2006 года № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации», которое понимается как «процессы, использующие совокупность средств и методов сбора, обработки, накопления и передачи данных (первичной информации) для получения информации нового качества о состоянии объекта, процесса, явления, информационного продукта, а также распространения информации и способы осуществления таких процессов и методов» [194, с. 3]. К числу средств информационных технологий относят информационное, техническое, математическое, программное, организационное и правовое обеспечение. На развитие информационных технологий в современном образовании направлен один из приоритетных проектов Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2018–2025 г.г.» – «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» [151].

Прикладные исследования психолого-педагогических и дидактических аспектов информационных технологий в общем образовании отражены в работах В.П. Беспалько, Бочковой Р.В., Воронковой Ю.Б., Захаровой, И.Г., Киселева Г.М., Трайнева В.А., Федотова Е.Л., Яковлева А.И. Авторы показывают, что информационные технологии являются эффективным средством для решения задач развивающего обучения и реализации коммуникативно-деятельностного подхода, обогащения развивающей образовательной среды. Особенности использования информационных технологий в дошкольном образовании раскрыты в работах Дмитриева Ю.А.,

Калининой Т.В., Кротовой Т.В., Комаровой Т.С., Туликова А.В. и др. Авторы едины во мнении о том, что в процессе решения виртуальных образовательных задач у дошкольников развиваются творческий потенциал, инициатива, любознательность, настойчивость, трудолюбие, ответственность, что отвечает целевыми ориентирами Федеральных государственных стандартов дошкольного образования.

Концептуальные идеи использования компьютерных технологий в специальном образовании были выдвинуты Е.Л. Гончаровой, Т.К. Королевской, О.И. Кукушкиной. Прикладные исследования авторов показали коррекционный потенциал компьютерных технологий в разработке «обходных путей» обучения детей с ограниченными возможностями здоровья различных нозологических групп [95]. В работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья педагогическое воздействие опосредовано специализированными компьютерными средствами обучения. Они представляют собой единый программно-методический комплекс, поддерживающий коррекционно-образовательный процесс на различных его этапах, что позволяет своевременно обнаруживать проблемные моменты в обучении детей и выбирать оптимальный путь включения данного программного продукта в систему коррекционного обучения. С этих позиций О.И. Кукушкина подчеркивает, что информационные технологии обеспечивают новые технологические варианты обучения, его индивидуализацию и личностную направленность. Это обуславливает стремительное развитие и возникновение разнообразных новых образовательных информационных технологий, ориентированных на работу с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в том числе, технологий дистанционного обучения этой категории детей.

Модернизация технических средств в специальном образовании расширила возможности использования передовых информационных технологий и в логопедической практике, отмечают О.А. Безрукова, Д.И. Бойков, Л.Р. Лизунова, Т.К. Королевская, как на этапе диагностики, так и на этапе коррекционной работы. Развитие информационных технологий в логопедической практике прошло продолжительный путь развития – от создания специальных средств обучения, основанных на идее визуализации акустических компонентов речи, которые могли бы использоваться в процессе логопедической коррекции различных нарушений речи – компьютерная

программа «Видимая речь» (Королевская Т.К., 1999), до разработки специальных компьютерных программ или средств информационных технологий, сочетающих коррекционные и учебно-развивающие задачи логопедического воздействия [85]. Средства информационных технологий способствуют повышению эффективности коррекционной работы: формированию и развитию фонетико-фонематической стороны речи, лексико-грамматического строя и связной речи, психических процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления) [131].

Дети с тяжелыми нарушениями речи, составляют значительную часть среди всей популяции детей с ОВЗ, представляют разнообразную нозологическую группу по структуре дефекта, при изначально сохранном слухе и интеллекте. Нарушения речи вызывают специфические особенности в развитии всей познавательной сферы и личности ребенка. У дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи, речевые дефекты сдерживают развитие познавательных возможностей, порождают эмоционально-волевую незрелость.

Для дошкольников с речевой патологией характерны слабая регуляция произвольной деятельности, нарушение отдельных видов гнозиса и праксиса, моторная неловкость, низкая работоспособность [106; 199]. Кроме того, нарушения в формировании отдельных компонентов речевой системы, в частности, овладение грамматической системой языка существенно затрудняет коммуникативную деятельность дошкольников при общении со сверстниками и взрослыми. В работах Каше Г.А., Никашиной Н.А., Цейтлин С.Н., Чиркиной Г.В. и др. отмечается, что всё это негативно сказывается на формировании познавательной деятельности, тормозит овладение нормами и правилами устной и в дальнейшем письменной речи. Нарушения грамматического строя речи сдерживают возможность понимать речь окружающих, выражать собственные мысли.

Вместе с тем, нормативными показателями онтогенеза речевой деятельности в контексте развития грамматического строя речи, считаются следующие. К 6-ти годам дети усваивают основные закономерности изменения слов, согласование их в роде, числе, падеже. Дети правильно строят простые распространенные предложения с однородными членами, с обособленными оборотами; используют в речи сложносочиненные и сложноподчиненные предложения, прямую речь, употребляя соединительные, противительные и

разделительные союзы. В онтогенезе ведущим механизмом формирования грамматического строя речи является овладение ребенком закономерностями языка, языковыми обобщениями, что позволяет трансформировать смысл в речевые действия. Грамматические операции процесса порождения речи являются чрезвычайно сложными и предполагают достаточно высокий уровень развития аналитико-синтетической деятельности [16; 106; 208].

Изложенные аргументы означают, что организация процесса логопедической работы с дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи должна предусматривать дополнительную стимуляцию познавательной активности и мотивации, специальную организацию образовательной среды, одновременно обеспечивающую развитие сенсорно-перцептивной сферы детей и стимулирующую их речевую активность.

Коррекционный потенциал информационных технологий в логопедической работе с дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи рассмотрен в работах З.А. Репиной (2004), Ю.Ф. Гаркуша, Н.А Черлиной, Е.В. Маниной (2004), Л.Р. Лизуновой (2005), Л.А. Федорович (2005), М.И. Лынской (2006, 2012), М.В. Евстроповой, Н.Ю. Печенкиной (2022). В Интернет-сети профессиональных сообществ широко представлен практический опыт работы учителей-логопедов. Авторы показывают, что различные информационные технологии обеспечивают возможность реализации игровой формы обучения, выбора ребёнком учебной информации и новых форм работы с ней, расширение возможности самоконтроля собственной деятельности, формирование сотрудничества ребёнка со сверстниками и учителем-логопедом, возможность дифференциации и индивидуализации обучения [24; 34; 38].

Многие информационные технологии имеют широкий спектр развивающего воздействия в ходе логопедической работы с дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи, в связи с чем, довольно сложно их дифференцировать по принципу направленности коррекционного воздействия. Поэтому обзор наиболее популярных в практике логопедической работы информационных технологий удобнее представить с точки зрения компьютерных программ (далее КП) и технических средств (далее ТС), краткая характеристика которых представлена в таблице 1.

Название компьютерной программы (КП) / технических средств (ТС)	Автор (разработчик)	Целевая аудитория	Характеристика компьютерной программы (КТ) / технического средства (ТС)
КП «Игры для Тигры»	Лизунова О.Н.	Дети с ОНР старшего дошкольного и младшего школьного возраста	Организация индивидуальной и групповой работы в системе общей коррекционной работы в соответствии с АООП
КП «Домашний логопед»	Михайловна А.В.	Дети с ТНР	Исправление звукопроизношения
КП «Развитие речи. Учимся говорить правильно»	Шевченко Л.Е.	Дети с ТНР	Набор заданий для развития звуковой стороны речи
КП «Супердетки: тренировка быстрого чтения»	«MultiSoft»	Дети 6-10 лет с ТНР	Занятия и упражнения для улучшения навыков чтения вслух
КП «Говорящие картинки»	«Экзамен Медиа»	Дети 3-6 лет	Индивидуальные и групповые занятия. Упражнения на развитие слухового и зрительного восприятия, слуховой памяти, развитие речи
КП «Дельфа – 142»	Грибова О.Е.	Для детей 3-12 лет	Комплексная программа по коррекции разных сторон устной речи
КП «Логозаврия»	Варченко В.И.	Дошкольники и младшие школьники	Развитие элементарных учебных навыков и значимых для обучения психических функций
КП «Mersibo.ru» «Логомера 2»	ООО «Мерсибо»	Дети от 2-х до 8 лет	Развивающие игры
ТС Робототехника «Робомышь»	Компания СТЕМ	Дети дошкольного и младшего школьного возраста с ОВЗ (ТНР, ЗПР, РАС)	Работа над ошибками; критическое мышление; аналитическое мышление; логические операции
ТС Роботехника «Matatalab»	Компания Matatalab Co.	Дети от 4 до 12 лет с ОВЗ (ТНР, ЗПР, РАС)	Критическое мышление; аналитическое мышление; логические операции
ТС лого-робот ВЕЕ-ВОТ «Умная-пчёлка»	Компания «Пчёлка»	Дети от 5 до 12 лет с ОВЗ (ТНР, ЗПР, РАС)	Критическое мышление; аналитическое мышление; логические операции
Профессиональный интерактивный развивающий логопедический стол	АВ Комплекс	Дети от 5 до 12 лет с ОВЗ (ТНР, ЗПР, РАС)	Развивающие игры, логические операции
ТС «Умное Зеркало»	Компания «Инновации детям»	Дети от 5 лет с ОВЗ (ТНР, ЗПР, РАС)	Критическое мышление; аналитическое мышление; логические операции
Программируемый робот «Ботли»	Компания «Новация»	Дети от 5 лет с ОВЗ (ТНР, ЗПР, РАС)	Критическое мышление; аналитическое мышление; логические операции
Интерактивные игры в ПО «Smart Notebook»	Компания SMART Notebook	Дети от 4 до 12 лет	Развитие элементарных учебных навыков и значимых для обучения психических функций

Таблица 1 – Информационные технологии, используемые в практике логопедической работы с детьми старшего дошкольного

В число разнообразных средств информационных технологий входит обучающий робототехнический набор «MatataLab». Особенностью набора является отсутствие необходимости использовать компьютер или мобильное устройство для программирования, что облегчает возможность его использования в коррекционной работе логопеда по устранению речи у детей дошкольного возраста [49]. «MatataLab» – это программируемое цифровое

устройство с панелью и управляющей башней, блоками программирования и дополнительными деталями, обеспечивающими овладение дошкольниками в доступной для них форме основами алгоритмики и программирования.

Предметом внимания нашего исследования являлась коррекция грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (3-й уровень речевого развития) с использованием робототехнического набора MatataLab. Эффективность коррекционной работы обеспечивалась реализацией педагогических условий: диагностических, содержательных и организационно-методических.

Реализация диагностического условия состояла в обследовании актуального состояния развития грамматического строя речи детей экспериментальной группы и осуществлялась по методикам О.Е. Грибовой, Р.И. Лалаевой, Т.В. Тумановой, Н.В. Серебряковой, Т.Б. Филичевой. Диагностика предусматривала оценку форсированности навыков словообразования, словоизменения, синтаксического оформления высказывания. Обобщенные результаты обследования грамматического строя речи показали недостаточность его сформированности у 100 % детей, в том числе – у 40 % детей был выявлен средний уровень, у 60 % – ниже среднего.

Качественный анализ результатов, позволил выявить характерные тенденции в нарушениях грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи (3-й уровень речевого развития): у большинства дошкольников экспериментальной группы затруднения связаны с замененных родовых окончаний; неправильным употреблением предложно-падежных конструкций; отмечены серьезные затруднения в согласовании прилагательных с существительными в роде и числе, которые прослеживались у всех детей; преобладающее большинство детей выполняют задания с большим

количеством ошибок, менее самостоятельно, нуждаются в помощи и наводящих вопросах, редко исправляют свои ошибки.

Выявленные в результате диагностики нарушения грамматического строя у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (3-й уровень речевого развития) обусловили необходимость проведения целенаправленной коррекционно-развивающей работы с опорой на сохраненные виды восприятия, внимания, памяти. В этой связи целесообразным является использование в процессе логопедической коррекции информационных технологий.

Для реализации содержательного условия, в процесс логопедической работы был включен робототехнический набор MatataLab и подготовлено его учебно-методическое обеспечение. Для этого был осуществлен ряд последовательных действий: 1) произведен отбор учебно-методического материала, на основе анализа содержательного раздела логопедической работы АООП дошкольного образования детей с тяжёлыми нарушениями речи в соответствии с изучаемыми лексическими темами и соотношением с возможностями робототехнического набора; 2) разработаны учебно-дидактические материалы для детей, представленные игровыми полями в соответствии с задачами коррекционной работы; карточками-инструкциями с заданиями; составленным комплексом дидактических игр, упражнений и заданий. Инструкции для детей по выполнению учебной (игровой) задачи в ходе логопедических занятий представлены в виде карточек-подсказок с заданиями по построению маршрута для «MatataLab». Используя эти карточки, дети выполняли задания не только в процессе образовательной деятельности, но и закрепляли полученные навыки в ходе самоорганизованной деятельности, как индивидуальной, так и совместно со сверстниками.

Принцип работы MatataLab состоял в следующем: с помощью пластмассовых блоков с интуитивно понятными символами составляется определенная программа; блоки располагаются в желаемой последовательности на специальном поле в зоне видимости камеры управляющей башни; при нажатии на контрольной панели на кнопку «старт», камера управляющей башни считывает составленную программу, и она передается в работа (MatataBot); после этого робот (MatataBot) начинает действовать согласно полученным командам [34].

Ниже предлагаем алгоритм заданий для MatataLab (таблица 2).

Изучение новой лексической темы проводилось параллельно с проверкой овладения детьми грамматическими категориями. Отобранные игры и упражнения по коррекции словообразования способствовали развитию морфологической системы языка, выделению морфем в слове соотношению их со значением, морфологическому анализу слова.

Например, отработывая умение образовывать относительные прилагательные от существительных, задания были направлены на преобразование слов. Логопед предлагает ребёнку построить маршрут для «MatataVota», таким образом, чтобы можно было ответить на вопрос «с какого дерева листок?» или выполнить упражнение «Что из чего?». Для этого ребёнку необходимо с помощью фишек с направлением движения «MatataVota», построить на панели маршрут, таким образом, чтобы он прошёл по нужным картинкам и запустить робота на игровом поле. После завершения маршрута, ребёнок проговаривает слова образовывая соответствующие формы (лист с берёзы – берёзовый; стакан из стекла – стеклянный и т.д.)

Таблица 2 – Алгоритм заданий для MatataLab в логопедической работе по коррекции грамматического строя речи у старших дошкольников с ОНР (3-й уровень речевого развития)

Инструкции учителя-логопеда	Действия детей	Возможные варианты заданий	Ожидаемые результаты
Предлагает схему маршрута и уточняет его условия	Проговаривают маршрут, используя дидактическое упражнение « <i>Пройди от...до</i> », учитывая условия маршрута	Логопед предлагает построить путь, чтобы можно было ответить на вопросы: « <i>Чего не стало? Поеду за чем? Мечтаю о чем?</i> »	Формируется умение понимать и читать схемы, выделять части целого
Предлагает построить маршрут с помощью фишек на панели игрового поля	Проговаривают названия блоков и их последовательность на панели игрового поля	Какие блоки нам нужны для построения данного маршрута?	Закрепляются общие понятия «вперед», «назад», «поворот направо», «поворот налево»
После составления маршрута предлагает запустить робота (MatataBot)	Проверяют маршрут и нажимают кнопку «старт»	Проверьте маршрут, если все верно, то можем его запустить	После того, как MatataBot дойдет до точки, ребенок должен произнести слова, изображенные на картинках
Предлагает обучить маршруту робота (MatataBot)	Проговаривают по каким ячейкам двигался робот (MatataBot)	Повторите действия робота (MatataBot), проговаривая слова	

Игры и упражнения по коррекции словоизменения способствовали развитию предложно-падежных конструкций, самостоятельных связных высказываний, устной речи. Задания носили характер дифференциации слов, согласование слов с разными частями речи.

Например, работая над образованием множественного числа существительных, путем преобразования слова из единственного числа во множественное, логопед предлагает ребёнку построить маршрут для «MatataVota», таким образом, чтобы можно было о предметах сказать «много» или выполнить упражнение «1, 2, 5...», таким образом, получится образовать соответствующие формы множественного числа. Для этого ребёнку необходимо с помощью фишек с направлением движения «MatataVota», построить на панели маршрут и запустить робота на игровом поле. После завершения маршрута, ребёнок проговаривает слова образовывая соответствующие формы множественного числа.

В начале коррекционной работы важное место имела помощь взрослого. Она выражалась в совместном составлении маршрута, проговаривании (повторении) за взрослым слов, предложений. Это способствовало закреплению навыков практического употребления определённых, сложных для ребёнка, речевых конструкций.

Организационно-методические условия обеспечивались в рамках взаимодействия учителя-логопеда и воспитателей в процессе коррекционной работы. Для этого были подготовлены методические инструкции для педагогов по использованию MatataLab, где представлены цели, формы работы, инструкции к заданиям на игровом поле, а также схемы маршрутов для MatataLab. Закрепление коррекционного эффекта, достигнутого в ходе работы специалистов дошкольного учреждения, обеспечивалось путем активного вовлечения родителей в процесс педагогической поддержки детей. Для родителей были подготовлены рекомендации по выполнению домашних заданий учителя-логопеда с использованием MatataLab, представленные в виде брошюры. Брошюра включает в себя: ознакомление с содержанием игры, с дидактическим материалом, объяснение хода игры и правил игры, показ игровых действий, в виде карточек-подсказок. Выполнение домашних заданий подобного рода способствует развитию познавательной активности и учебной

мотивации, обеспечивает осознанность при закреплении формируемых навыков грамматического строя речи.

Методическая поддержка родителей осуществлялась помимо индивидуальных и групповых консультаций, посредством Интернет ресурсов – официального сайта ДООУ; создания групп в социальных сетях, в мессенджерах.

В ходе взаимодействия участников коррекционно-образовательного процесса дополнительно использовались разнообразные информационные технологии: робототехнический образовательный набор «MatataLab», умное зеркало ArtikMe, интерактивный Логостол, интерактивная панель, интерактивная доска с использованием презентаций, выполненных в программе Smart Notebook 19, интерактивные развивающие презентации. Использование социальных сетей, в частности создание групп «ВКонтакте», в мобильных приложениях для общения – «ZOOM»; «Viber» и «WhatsApp», способствуют оперативному обмену информацией, позволяют родителям своевременно задать любой вопрос логопеду или сообщить о возникшей проблеме.

Просветительская работа с родителями осуществлялась в традиционных формах, таких как родительские собрания, консультации, практикумы и мастер-классы логопеда, выпуск буклетов и информационных стендов, содержательно представленная двумя направлениями. Во-первых, темы, связанные непосредственно с речевым развитием детей: «Грамматика. Это интересно», «Словоизменение», «Словообразование», «Учимся составлять сложные предложения». Во-вторых, темы, раскрывающие коррекционно-развивающий потенциал информационных технологий: «Роль информационных технологий в коррекционно-образовательном процессе», «Применение робототехники в ДООУ», «Как применить дидактические задания электронного образовательного ресурса в домашних условиях».

Контрольный эксперимент, проведенный после завершения коррекционной работы и сравнительный анализ результатов показали улучшения в развитии грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (3-й уровень речевого развития).

Впервые были выявлены уровни высокий – 20 % детей и выше среднего – 60 %. Показатели среднего уровня снизились и составили 20 %, за счет

перехода детей на более высокий уровень. Детей с низким и ниже среднего уровнями выявлено не было.

Обобщенные результаты исследования свидетельствуют об эффективности реализованных условий в коррекции грамматического строя речи у дошкольников с ОНР 3 уровня с применением робототехнического обучающего набора MatataLab.

Глава 5. Технология смешанного обучения как средство формирования информационной компетенции обучающихся

Касаткина Н.С.

В настоящее время одной из основных проблем педагогики является недостаточная сформированность информационной компетенции у обучающихся всех возрастов, в том числе и студентов. Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», профессиональное образование должно включать в себя «формирование компетенций определенного уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретной профессии или специальности» [23].

Основная цель любого высшего учебного заведения – это подготовка квалифицированного, компетентного и свободно владеющего своей профессией специалиста. Для этого в процессе обучения студенту необходимо научиться находить нужную ему информацию, запоминать и хранить ее, а также уметь применять. Поэтому проблема формирования информационной компетенции студентов является как никогда актуальной.

Для повышения информационной компетенции обучающихся требуются новые формы и методы обучения, поэтому традиционный подход не может быть единственной формой при обучении. С развитием инновационных технологий, когда популярным стала цифровизация любой сферы человеческой деятельности, в том числе и образовательного пространства, педагоги и методисты пришли к выводу, что современное образование невозможно без такой технологии, как смешанное обучение. Вышеизложенным и обоснована

актуальность выбранной нами проблемы исследования. Проблема использования технологии смешанного обучения как средства формирования информационной компетенции изучается уже практически на протяжении полувека. И хотя было написано не так много книг и учебников на данную тему, существует множество статей, дающих основные представления о рассматриваемой проблеме. В конце XX-начале XI веков активно публиковались труды таких зарубежных педагогов, как К.Дж. Бонка и Ч.Р. Грэхема [26], раскрывающие теоретические и практические аспекты технологии смешанного обучения. В отечественной же литературе можно найти статьи Т.И. Красновой [11] и А.В. Логиновой [12], подробно описывающие особенности использования моделей смешанного обучения. Их труды дали толчок для подробного рассмотрения технологии смешанного обучения как средства формирования ключевых компетенций, в том числе и информационной. Информационная компетенция была подробно изучена такими современными педагогами, как О.Н. Грибан [5] и А.В. Хуторской [25].

Одним из важнейших стратегических направлений развития и модернизации современного российского образования является компетентностный подход. В рамках этого подхода существует два основных понятия: компетенция и компетентность. В настоящее время можно встретить множество различных толкований двух данных понятий, многие из которых тесно переплетаются, однако есть существенные различия, на которые нужно обратить внимание. Компетенции представляют собой некие цели, то есть получение тех знаний, умений и навыков, которые будут необходимы обучающемуся в его профессиональной деятельности. Компетентность же является результатом обучения, совокупностью компетенций, а также представляет собой личное качество или набор качеств конкретного человека. Говорить о компетентности того или иного специалиста можно только тогда, когда он получит профессиональное образование. Поэтому основной задачей любого высшего учебного заведения является непосредственное формирование и развитие различных компетенций в процессе обучения [18]. Таким образом,

мы пришли к выводу, что компетенция – это знания, умения и навыки, необходимые человеку для эффективной и продуктивной профессиональной деятельности в определенной сфере [19]. Любая компетенция состоит из следующих элементов:

1) знания – полученная определенным способом и упорядоченная информация, которую можно обосновать логически или фактически и проверить эмпирически или практически;

2) навыки – автоматизированные компоненты сознательной деятельности, формирующиеся при многократном выполнении того или иного действия;

3) умения – освоенные человеком способы выполнения определенных действий на основе приобретенных знаний и навыков;

4) способности – индивидуальные психологические особенности личности, обеспечивающие легкость выполнять определенной задачи;

5) усилия – старания личности выполнить поставленные задачи и добиться цели;

6) поведение – определенно сложившийся образ взаимодействия индивида с окружающей средой.

Существует несколько классификаций видов компетенций, однако в нашей работе мы рассмотрим наиболее распространенную структуру компетенций А.В. Хуторского [25].

Среди важнейших ключевых компетенций российский педагог выделял следующие компетенции:

1. Учебно-познавательная компетенция, включающая в себя умение планирования, целеполагания, анализа, рефлексии и самооценки.

2. Ценностно-смысловая компетенция, предполагающая умение осуществлять индивидуальную поисковую деятельность, а также умение давать целевую и смысловую установку своих действий и поступков, принимать решения.

3. Коммуникативная компетенция, подразумевающая навыки взаимодействия с окружающими людьми, работы в коллективе, владения различными социальными ролями, а также знание языков [24].

4. Социально-трудовая компетенция, включающая умение анализировать ситуацию, действовать, отталкиваясь от личной или общественной выгоды, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений [19].

5. Общекультурная компетенция, отвечающая за освоение человеком картины мира, познание национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственных основ жизни отдельных народов и человечества в целом.

6. Компетенция личностного самосовершенствования, направленная на развитие эмоциональной саморегуляции и самоподдержки, а также интеллектуальное, духовное и физическое саморазвитие.

7. Информационная компетенция.

В настоящее время существует множество подходов к определению понятия «информационная компетенция». Информационная компетенция изучается в широком и узком смыслах. В узком – это умение использовать средства информационных технологий для поиска, обработки, представления и передачи информации [8]. С.В. Тришина определяет информационную компетенцию как «знания, навыки, умения и способы работы в сфере информационных технологий, которые направлены на решение профессиональных задач» [22].

По определению А.В. Хуторского «информационная компетенция» – это поиск, анализ и отбор необходимой информации, а также преобразование, сохранение и передача ее при помощи технических средств и информационных технологий [25].

Однако понятие «информационная компетенция» появилось еще задолго до создания современных информационных технологий, поэтому в широком смысле оно рассматривается как комплексное умение самостоятельно искать, отбирать, анализировать, обрабатывать и передавать нужную человеку информацию [9].

Е.П. Белан рассматривала информационную компетенцию как опыт обращения не со средствами информации, а с самой информацией. По ее мнению, главное умение, которое необходимо приобрести человеку – это самостоятельный поиск, отбор, оценка и обработка нужной ему информации [2].

Рассмотрим умения, которые включает в себя информационная компетенция:

1) владеть навыками работы с различными источниками информации (книгами, энциклопедиями, справочниками, картами, словарями, Интернетом и так далее);

2) самостоятельно искать, отбирать, систематизировать и анализировать необходимую для решения той или иной задачи информацию, а также преобразовывать, сохранять и передавать ее;

3) осознанно воспринимать информацию, а также уметь выделять главное и необходимое;

4) уметь использовать современные информационные устройства, а также пользоваться информационно-коммуникативными технологиями;

5) применять информационно-коммуникационные технологии при решении учебных задач.

В структуре информационной компетенции можно выделить следующие компоненты [7]:

1. Когнитивный компонент, направленный на переработку получаемой информации на основе анализа, синтеза и обобщения.

2. Ценностно-мотивационный компонент, направленный на создание оптимальных условий, влияющих на мотивацию человека, его отношение к жизни, работе, учебе и т.д.

3. Техничко-технологический компонент, направленный на понимание принципов работы технических устройств, их особенностей, а также значимости в той или иной деятельности.

4. Коммуникативный компонент, направленный на понимание естественных и формальных языков, знаковых, информационных и компьютерных систем, необходимых для быстрой и безопасной передачи информации с помощью вербальных и невербальных способов общения.

5. Рефлексивный компонент, состоящий в адекватной оценке собственного уровня саморегуляции и самосознания для дальнейшей самореализации и саморазвития.

Функциями информационной компетенции являются [9]:

1. Познавательная функция – поиск и систематизация новых знаний.

2. Информативная функция – ориентация в больших потоках информации, оценивание и отбор наиболее важного и нужного материала.

3. Коммуникативная функция – использование различных средств коммуникации для обмена необходимой информацией.

4. Адаптивная функция – приспособление к условиям жизнедеятельности в современном информационном обществе.

5. Нормативная функция – понимание системы моральных и юридических норм в условиях информационного общества.

6. Интерактивная функция – самостоятельная творческая деятельность человека, ведущая к саморазвитию.

Принимая к сведению различные подходы к формулировкам информационной компетенции, а также ее основные составляющие и функции, в нашем исследовании мы будем разделять точку зрения Е.П. Белан и придерживаться определения, что информационная компетенция – это способность и умение находить, хранить и применять информацию в различных ее видах (вербальном, графическом, символическом, цифровом) [2].

Понятие «технология» пришло в педагогику из промышленного производства, где оно определяется как процесс изготовления определенного продукта наиболее экономичным и эффективным способом.

Термин «педагогическая технология» появился в начале 70-х годов XX века и обозначал заранее спроектированный учебный процесс, направленный на выполнение поставленных задач и достижение цели.

В последние десятилетия понятие «педагогическая технология» получило множество толкований. Так, по определению В.Н. Монахова, педагогическая технология – это продуманная модель педагогической деятельности по проектированию, созданию и проведению учебного процесса, подразумевающая комфортные условия как для обучающихся, так и для учителей [14].

Советский педагог А.С. Макаренко основным предметом педагогической технологии считал живое педагогическое воздействие, а ее содержанием – научно обоснованные закономерности воспитательного воздействия одного человека на другого [6].

В современных реалиях педагогическая технология рассматривается как «система педагогических действий и применяемых средств для достижения педагогической цели, осуществляемая в соответствии с определенной логикой и принципами, достаточно легко воспроизводимая любым педагогом» [6].

В нашем исследовании в качестве базового определения педагогической технологии мы близки к определению Л.Г. Семушиной и И.Г. Ярошенко, что педагогическая технология – это система форм, методов и средств обучения, обеспечивающих эффективное достижение поставленных целей [21].

Все современные педагогические технологии можно отнести к пяти большим группам [3]:

- личностно-ориентированные технологии обучения;
- предметно-ориентированные технологии обучения;
- технологии оценивания достижений обучающихся;
- интерактивные технологии;
- информационные технологии.

Информационные технологии делятся на ИКТ и технологии дистанционного обучения, которые, в свою очередь, являются составляющими технологии смешанного обучения.

Рассмотрим данную технологию более подробно. Термин «смешанное обучение» является буквальным переводом английских слов «blended learning».

Можно выделить несколько основных предпосылок возникновения смешанного обучения:

1. Необходимость и потребность в новых формах обучения и предоставления информации.

2. Появление в 50-х годах XX века программированного метода обучения, предполагающего автономное и индивидуальное усвоение знаний и умений с помощью учебников, а также появляющихся в то время ЭВМ (электронно-вычислительных машин) [4].

3. Расширение возможностей компьютера для лучшей передачи качества текстов, изображений, а также звуко- и видеозаписей.

4. Создание интернета.

В 70-х годах в США начинается поиск способов для быстрой передачи больших объемов информации. 29 октября 1969 года впервые проводится сеанс компьютерной связи в сети. В 1982 году создается первый канал связи с Всемирной сетью, а в 1991 году Всемирная паутина в интернете становится общедоступной.

5. Повышение распространения и доступности персональных компьютеров и гаджетов широким слоям населения за рубежом в 80-х годах и в России в 90-х [15; 16].

Впервые принципы смешанного обучения были применены приблизительно в 60-х годах XX века. Однако сам термин «смешанное обучение» появился лишь в конце 90-х в Америке, когда компания «Интерактивный Учебный Центр» (Interactive Learning Centers) начала выпускать программы курсов для преподавания через Интернет.

С конца 90-х годов в литературе одновременно использовались несколько близких по смыслу терминов: «смешанное обучение» (blended learning), «гибридное обучение» (hybrid learning), а также technology-mediated instruction, web-enhanced instruction и mixed-mode instruction [1; 28].

Новая технология стала востребованной довольно быстро, и уже к концу 2007 года практически все развитые страны начали применять смешанное обучение на практике. В настоящее время ежегодно проходят конференции по смешанному обучению, где педагоги и методисты обсуждают острые проблемы, касающиеся организации учебного процесса и трудности, с которыми сталкиваются учителя при реализации этой технологии.

На сегодняшний день существует множество определений смешанного обучения. Авторы пособия «Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation» Брайан Томлинсон и Клэр Виттейкер придерживаются следующей формулировки: «смешанное обучение – это изменяющееся под конкретные задачи сочетание технологий и совместной аудиторной работы» [29].

Зарубежные педагоги К.Дж. Бонк и Ч.Р. Грэхем в своем труде 2006-го года «Справочник смешанного обучения: глобальные перспективы, локальные проекты» («The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs») дают такое определение, как «форма обучения, совмещающая традиционное обучение в ходе личного общения («face-to-face») с обучением посредством применения компьютерных технологий» [26].

В докладе-отчете немецкого профессора Норма Фрайзена «Определение смешанного обучения» смешанное обучение определяется, как «диапазон возможностей, представленных путем объединения интернета и электронных средств массовой информации с формами, требующими физического присутствия в классе преподавателя и учащихся».

В нашем исследовании мы будем придерживаться определения, данного Институтом Клейтона Кристенсена, что «смешанное обучение – это образовательный подход, совмещающий обучение с участием учителя (лицом к

лицу) с online-обучением и предполагающий элементы самостоятельного контроля учеником пути, времени, места и темпа обучения, а также интеграцию опыта обучения с учителем и online» [27].

Таким образом, технология смешанного обучения – это система методов и средств обучения, совмещающих традиционное обучение в ходе личного общения с обучением, сочетающим в себе online-учебные материалы и возможности для интерактивного взаимодействия.

В Российской Федерации актуальность и правомерность расширения образовательной среды путем внедрения технологии смешанного обучения обуславливаются, в первую очередь, требованиями нормативно-правовых документов и Федерального государственного образовательного стандарта нового поколения (ФГОС) [23].

Одной из наиболее приоритетных целей современного российского образования является использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и создание информационно-образовательной среды (ИОС) [10].

В ст. 15 Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» сказано: «При реализации образовательных программ независимо от форм получения образования могут применяться электронное обучение, дистанционные образовательные технологии» [23].

В ст. 16, п. 1 указано: «Под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников.

Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением

информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [23].

Изучив историю возникновения и развития смешанного обучения, а также его основные трактовки и нормативно-правовые документы, нами были выделены следующие цели и задачи технологии смешанного обучения в условиях современного образования:

1. Расширение образовательных возможностей обучающихся за счет повышения доступности и гибкости обучения с учетом их индивидуальных образовательных потребностей, а также темпа и ритма усвоения учебного материала.

2. Изменение стиля преподавания – переход от традиционной передачи знаний к непосредственному и интерактивному взаимодействию с обучающимися.

3. Самостоятельное моделирование обучающимися своих знаний и умений.

4. Персонализация личности обучающегося, как результат индивидуализации образовательного процесса, когда обучающийся самостоятельно определяет учебную тему, ставит цели и задачи, способы их достижения, учитывая при этом свои собственные образовательные потребности, интересы, а также способности; педагог же выполняет роль помощника и наставника.

5. Повышение у обучающихся мотивации, самостоятельности и вовлеченности в учебный процесс, стимулирование формирования его активной позиции, и как следствие, повышение эффективности образовательного процесса в целом.

Таким образом, возникновение и внедрение технологии смешанного обучения в систему образования достаточно долгий и трудный процесс. В настоящее время она только начинает получать развитие и требует еще многих уточнений и дополнений.

В настоящее время существует более 40 видов технологии смешанного обучения. В нашей работе мы остановились на классификации Института Клейтона Кристинсена, который выделяет 4 основных и наиболее эффективных вида: технология ротации, гибкая технология смешанного обучения, обогащенная виртуальная технология и технология «учебное меню» [27; 28].

1. Технология ротации. Сущность данного вида заключается в том, что в рамках прохождения образовательной программы обучающиеся переходят от одного вида работы с информацией к другому – от традиционной формы обучения, включающей в себя работу в классе при непосредственном взаимодействии с педагогом, до дистанционного обучения либо online-работы в классе.

Данная технология включает в себя 4 основных метода:

1.1. Метод «перевернутого класса» – теоретическая часть программы изучается обучающимися дома (по видеоматериалам и лекциям, высланным педагогом, или по материалу, который обучающиеся находят самостоятельно). В классе же педагог отводит все время занятия на применение полученных дома знаний на практике, а также выявляет трудности, с которыми столкнулись обучающиеся, и дополняет необходимой информацией. Использование данного метода на занятиях иностранного языка очень эффективно, так как он успешно развивает метапредметные навыки у обучающихся, расширяет их кругозор благодаря различным аутентичным видеоматериалам и аудиозаписям, повышает мотивацию к обучению за счет самостоятельного изучения учебного материала и разнообразных форм работы на занятиях, персонализирует обучение.

1.2. Метод «смены рабочих зон». Данный метод подразумевает трансформацию классного пространства, то есть создание в классе нескольких рабочих зон, например, зоны работы online, зоны групповой работы и зоны работы с педагогом. Обучающиеся делятся на несколько групп и по кругу переходят из одной зоны в другую через определенные промежутки времени.

1.3. Метод «смены классов» является производной от метода «смены рабочих зон» и отличается лишь тем, что обучающиеся переходят от одной станции к другой внутри образовательной организации, например, от работы в обычном классе к работе в учебной online-лаборатории. За счет использования двух вышеперечисленных методов на занятиях иностранного языка происходит включение обучающихся в различные виды деятельности, а также в групповую работу. Это не только вызывает интерес к процессу обучения, но и дает обучающимся возможность общаться между собой на изучаемом языке, что является важным аспектом при преодолении языкового барьера.

1.4. Метод «индивидуального плана». Каждому обучающемуся выдается индивидуальный план (playlist), разработанный педагогом или компьютерной программой. Обучающемуся не обязательно проходить все имеющиеся рабочие станции, только те, которые прописаны в его плане. «Индивидуальный план» помогает педагогу иностранного языка увидеть пробелы каждого обучающегося в изучаемой теме и понять, где именно у него возникают трудности. Это могут быть трудности при изучении грамматики, аудировании, запоминании новой лексики и т.д.

2. Гибкая технология смешанного обучения. Основная ее идея заключается в том, что у обучающихся нет ограниченного времени на тот или иной вид учебной деятельности. Каждый обучающийся имеет гибкий график работы, который может быть изменен по мере необходимости, и самостоятельно решает какие занятия и когда ему посещать. Отличительной особенностью данной технологии при изучении иностранного языка является личностный творческий подход, что значительно повышает уровень мотивации, а, следовательно, и вовлеченности в учебный процесс.

Для наибольшей эффективности гибкой технологии смешанного обучения у обучающихся должны быть сформированы и развиты навыки самоорганизации и самоконтроля. Именно поэтому эту технологию в основном применяют на студентах старших курсов.

3. Обогащенная виртуальная технология – это технология, в которой обучающиеся делят свое учебное время между посещением очных занятий и дистанционным обучением. Отличие этой технологии от технологии ротации заключается в том, что посещение образовательной организации не является обязательным. Чаще всего такая технология применяется для спортсменов, которые часто находятся на сборах и соревнованиях.

4. Технология «учебное меню» – изучение одного или сразу нескольких учебных курсов полностью online (под дистанционным руководством педагога) с возможностью одновременно обучаться в различных образовательных учреждениях.

Для наиболее эффективного внедрения и использования технологии смешанного обучения могут быть выделены следующие условия:

1. Целесообразность. Программа технологии смешанного обучения должна быть тщательно продумана, переходы от одного вида учебной активности к другому – плавными и логичными, а главное соответствующими индивидуальным особенностям обучающихся.

2. Переход к новому учебному материалу только после подтверждения требуемого уровня владения уже освоенным.

3. Соотношение видов и типов учебной активности должно быть приблизительно следующим: теоретическая составляющая обучения – 30%, выполнение практических и лабораторных заданий, проектирование – 70%; наставничество и помощь педагога – 40%, самостоятельная работа обучающегося – 60%.

4. Системно-деятельностный подход для самостоятельной и активной познавательной деятельности обучающихся.

5. Анализ учебных потребностей обучающихся, их знаний и умений, особенностей восприятия информации, учет их личного опыта.

6. Определение конечной цели. При внедрении программы технологии смешанного обучения педагог может преследовать такие цели, как повышение эффективности практического применения полученных знаний, повышение

успеваемости обучающихся, повышение уровня вовлеченности обучающихся в учебный процесс и многое другое.

7. Мотивация и ориентация на высокие достижения, предоставление обучающемуся возможности проявить свои лучшие качества.

8. Систематическая промежуточная и итоговая аттестация для контроля и проверки приобретенных знаний, умений и навыков.

9. Использование различных траекторий и сценариев обучения.

В ходе проведенного исследования, нами были выделены следующие критерии для определения уровня сформированности информационной компетенции:

– уметь находить информацию, то есть получать нужную информации из определенного информационного объекта или нескольких информационных объектов;

– уметь хранить информацию, то есть запоминать и хранить нужную информацию в памяти как можно дольше;

– уметь применять информацию, то есть воспроизводить усвоенную ранее информацию, нужную для решения той или иной задачи.

Для диагностики уровня сформированности информационной компетенции студентов по каждому из выделенных критериев нами были использованы следующие методы педагогической диагностики: метод поиска информации, анкетирование и тестирование [11].

Для оценки обобщенного результата по уровню сформированности информационной компетенции обучающихся нами был использована методика А.А. Кыверялга, в основе которой лежит принцип группирования частот по уровням (интервалам).

В соответствии с данной методикой, мы построили интервальный ряд распределения, который позволил отнести каждого студента к определенному уровню сформированности информационной компетенции в зависимости от набранных баллов.

Так как суммарный балл, оценивающий обобщенный результат, изменяется в пределах от 6 до 47 баллов, то уровни сформированности исследуемых показателей определялись интервалами, представленными ниже (таблица 1).

Таблица 1 – Уровни сформированности показателей информационной компетенции

Уровень готовности	Низкий уровень	Уровень ниже среднего	Средний уровень	Высокий уровень
Оценка в баллах	6-15	16-26	27-36	37-47

Для того чтобы определить уровень сформированности информационной компетенции отдельно взятого студента, нами был использован метод подсчета результатов. Баллы каждого студента за все выполненные им задания были суммированы и затем соотнесены с соответствующим уровнем.

В эксперименте принимало участие две равных по успеваемости группы студентов 2 курса факультета иностранных языков Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета: экспериментальная (14 человек) и контрольная (14 человек).

В экспериментальной группе примерно 64% обучающихся было отнесено к уровню ниже среднего, 21% – к среднему, и лишь 14% показали высокий уровень сформированности информационной компетенции.

В контрольной группе 57% обучающихся показали уровень ниже среднего, примерно 43% – средний и 7% – высокий.

Результаты проведенного среди студентов нулевого среза позволяют сделать вывод, что в обеих группах данная компетенция сформирована недостаточно, так как подавляющая часть студентов в ходе диагностики показали уровень ниже среднего. У данных студентов недостаточно развиты умения находить, хранить и применять нужную им информацию.

Глава 6. Модель подготовки студентов педвуза к использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка

Шкитина Н.С.

Наиболее объемно и детально можем представить подготовку студентов педвуза к использованию современных информационных технологий в виде модели.

Понятие «модель» на данном этапе развития педагогической науки как гуманитарной является базовым, а моделирование является одной из важнейших исследовательских процедур.

Характеристике концептуальных моделей посвящен ряд работ по методологии исследований, в том числе и педагогических. Так, В.С. Швырев ставит моделирование во взаимосвязь с творческим процессом и в этом аспекте рассматривает модель в качестве «формообразующей функции» при проверке научных гипотез, органически связанной с экспериментом, специально созданной для эксперимента, которая не может существовать вне его [5].

В.В. Краевский определяет модель как систему компонентов, воспроизводящую определенные стороны, связи, функции предмета исследования, и подразделяет модели на материальные и идеальные, последние из вышеназванных, по его мнению, получают все большее распространение в педагогических исследованиях по мере повышения теоретического уровня этой науки [3].

Что касается нашего исследования, под моделью подготовки студентов педвуза к использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка мы будем понимать мысленно представляемую и материально реализуемую систему подготовки, которая, отражая и воспроизводя данный педагогический объект исследования, способна замещать его таким образом, что ее изучение дает нам новую информацию об исследуемом объекте.

Прежде всего, следует рассмотреть наиболее распространенные модели. К ним относятся:

– структурно-функциональные и функционально-структурные модели, основное назначение которых заключается в раскрытии связей строения изучаемого объекта с выполняемыми функциями;

– организационные модели, для которых характерно описание организационных единиц и координационных механизмов; образовательные модели, представляющие собой группу согласованных и взаимосвязанных элементов, таких как структура образовательных целей, содержание учебного курса, построение учебного курса, управление обучаемыми, методы тестирования и оценки и т.д.;

– процессные модели, представляющие последовательность перехода исследуемого явления из одного состояния в другое;

– компетентностные модели, раскрывающие в своем содержании характеристики статических явлений в отличие от процессных (знаниевые модели, профионограммы, психограммы, квалификационные модели, модели подготовки специалиста к тому или иному виду профессиональной деятельности) и др.

Так как подготовка студентов к использованию современных информационных технологий является аспектом (видом) общей профессионально-педагогической подготовки будущего учителя для нашего исследования наиболее подойдет процессная модель. Она поможет установить взаимосвязи между компонентами нашей системы и дать адекватное представление об объекте исследования.

Процессная модель подготовки студентов педвуза к использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка

В самом общем виде процессом называют ход развития какого-либо явления, последовательную смену состояний в развитии чего-либо. По мнению ученых, процесс носит закономерный, целенаправленный, управляемый и поступательный характер. Педагогический же процесс наряду с указанными характеристиками обладает еще свойством непрерывности, хотя его исследование всегда связано с искусственным прерыванием.

Отличительной чертой процессных моделей является представление последовательности перехода исследуемого явления из одного состояния в другое. Модели такого типа широко распространены в педагогической науке, поскольку ее предметом является образовательный процесс, и поэтому практически любой ее феномен обладает процессуальными свойствами и может быть описан в рамках процессной модели.

Создать адекватную процессную модель возможно, если установить так называемую единицу процесса, трансформация которой будет показывать, с одной стороны, наличие самих процессуальных изменений, а с другой – характеризовать их направление, природу и тенденции. В качестве минимальной единицы педагогического процесса многие исследователи выделяют педагогическую задачу, под которой понимают педагогическую ситуацию, соотнесенную с целью деятельности и условиями ее осуществления.

Представление подготовки в процессной модели осуществляется нами через демонстрацию ее структуры. Говоря о структуре процесса подготовки будущего учителя к использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка, мы имеем в виду серию поперечных сечений, являющихся в некотором смысле его переломными моментами, этапами, последовательными состояниями.

Каждый последующий этап характеризуется теми или иными изменениями по сравнению с ранее пройденными: у объекта могут появиться новые или исчезнуть существующие качества, произойти замена одних качеств другими.

Представление каждого этапа в соответствии с указанными позициями позволяет последовательно рассмотреть его содержание, обосновать переход от одного этапа к другому, выявить направления развития в целом и понять, за счет чего получен описанный результат функционирования данного процесса.

В то же время для процесса подготовки будущего учителя к использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка характерны устойчивость, сохранение сущности объекта,

так как остаются неизменными его существенные стороны: закономерные связи, элементы структуры, особенности функционирования как целого и т.д.

Поэтому результатом моделирования процесса подготовки будущего учителя является выделение последовательности этапов и установление связей между ними.

Отметим, что для демонстрации содержания исследуемого процесса в целом, а также каждого отдельного этапа, целесообразно характеризовать: целевые ориентации, содержание и особенности деятельности субъектов, методы, формы и средства работы, показатели эффективности, полученный результат.

На *первом этапе – мотивационно-ценностном* – подготовки будущих учителей к использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка создаются мотивы предстоящей деятельности, происходит формирование широкой социальной, а также операционально-инструментальной мотивации.

Ценностный аспект представлен на данном этапе в сфере формирования профессионально-групповых и индивидуально-личностных ценностей, которые рассматриваются на трех уровнях:

- как ценности-знания, раскрывающие значение и смысл знаний о современных информационных технологиях;
- ценности-отношения, раскрывающие значение и смысл отношений к ИТ на современном этапе развития общества;
- ценности-качества, раскрывающие значение и смысл индивидуальных, личностных качеств педагога, владеющего современными информационными технологиями.

Детализируя процесс подготовки студентов педвуза к использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка на данном этапе, следует выделить три основных шага [6]:

I шаг – мотивация предстоящей деятельности на социальном, поведенческом и операциональном уровнях. Мотивация определяется

мотивами, связанными с сотрудничеством и общением с партнерами, способностью присоединиться к группе, а также она формируется в процессе усвоения будущими учителями образцов и норм профессионального поведения, в основе которого лежит коммуникативный метод обучения иностранному языку.

Наиболее эффективно ценностно-мотивационные установки реализуются при использовании методов и приемов педагогической суггестии. Данные методы педагогического воздействия обеспечивают осознание будущими учителями своих возможностей в усвоении ценностей, связанных с педагогической коммуникативной деятельностью. Педагогическая суггестия осуществляется с помощью четких формулировок повторяющегося характера.

II шаг – формирование ценностей-знаний и ценностей-отношений. Формирование *ценностей-знаний* предполагает свертывание» мыслительных процессов студентов, связанных с процессами актуализации, идентификации, сравнения «норм», образцов применения современных информационных технологий на уроке иностранного языка с собственным.

Студенты знакомятся с понятиями «коммуникация» и «общение» в психологической и педагогической областях знания, получают знания современных информационных технологий в целом и тех, которые могут применяться на уроке иностранного языка. Наиболее эффективным в формировании ценностей-знаний представляется прием демонстрации контрастирующих признаков профессионального поведения педагога, обладающего знаниями современных информационных методов и средств.

Формирование *ценностей-отношений* предполагает анализ коммуникативных отношений и коммуникативного поведения педагога, а также применения им на уроках иностранного языка современных информационных технологий на основе трансформации в сознании обучающихся образцов поведения и методов, средств обучения в той или иной ситуации общения.

III шаг – формирование ценностей-качеств. На данном шаге целесообразной представляется реализация деятельностного отношения будущих педагогов к объектам, имеющим личностный смысл, что предполагает воздействие на следующие подструктуры личности будущего педагога:

- информационную – взгляды на учебную ситуацию и образ такого поведения, к которому будущий педагог должен стремиться;
- эмоционально-оценочную – антипатии и симпатии к изучаемым объектам;
- поведенческую – готовность действовать по отношению к объекту, имеющему личностный смысл с точки зрения профессионально-педагогической деятельности, основанной на коммуникативном подходе в обучении и применении современных информационных технологий на уроке иностранного языка.

На втором этапе – содержательно-деятельностном – подготовки студентов педвуза к использованию современных информационных технологий происходит обучение нормам коммуникации при изучении иностранного языка с применением современных информационных технологий. При детализации данного этапа мы выделили три шага.

I шаг – формирование базовых коммуникативных компетенций будущего учителя по использованию современных информационных технологий. На данном шаге осуществляется регулирование форм поведения студентов на основе усвоения ими образцов коммуникации преподавателя, использующего современные информационные технологии при обучении иностранному языку. Это предполагает устойчивый, последовательный, целенаправленный характер процесса обучения на репродуктивном уровне. Эффективным, на наш взгляд, на данном шаге является *коммуникативный тренинг*.

Любой тренинг в большей степени направлен на формирование умений. Основной задачей коммуникативного тренинга является организация самостоятельной работы, в процессе которой участники осваивают определенный набор коммуникативных умений, на которых базируется

коммуникативный метод обучения иностранному языку Организация тренинга невозможна без четкого представления о том, какого уровня умений предполагается достичь в результате его проведения, и без точного конструирования деятельности его участников.

Мы рассматриваем тренинг как практическую область науки, ориентированную на использование *активных методов групповой работы* с целью развития коммуникативной компетентности.

Итак, коммуникативный тренинг основывается на групповой форме работы. Группа представляет собой временное объединение студентов, имеющее руководителя, общую цель исследования, обучения, роста и самораскрытия.

Для успешности проведения тренинга важно соблюдение следующих требований:

- персонификация высказываний, то есть отказ от безличных речевых форм, помогающих в повседневном общении скрывать свою позицию и избегать прямого высказывания (исключаются речевые обороты типа «Обычно считается»);

- речевой основой становятся обороты «Я считаю ...», «Мое мнение ...»);

- акцентирование языка чувств (на тренинге каждый уделяет внимание собственным эмоциональным проявлениям и в качестве обратной связи обращает внимание на эмоции других с помощью образных ассоциаций, экспрессии поведения);

- диалогизация обучения (организация общения на основе партнерских, равноправных, уважительных отношений);

- постоянная обратная связь (систематическое информирование каждого участника другими членами группы о результатах его деятельности);

- у участника появляется возможность корректировать свое поведение и апробировать эффективность новых форм взаимодействия в ситуации общения на основе обратной связи, носящей описательный, а не рекомендательный

характер и осуществляемой сразу после выполнения задания, касающегося не личности, а конкретных действий в конкретной ситуации;

= ответственность (настраивает на принятие определенных обязательств по отношению к участникам тренинга и его организационным основам, которые будут выполняться неукоснительно) и др.

II шаг – формирование продвинутых коммуникативных компетенций будущего учителя по использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка. На этом этапе применяются такие методы, формы организации и средства подготовки будущего учителя, как методы контекстного обучения (метод конкретных ситуаций, метод конфликтных ситуаций, мозговой штурм и др.) и методы обучения в сотрудничестве (метод проектов, разноуровневое обучение, др.).

Следует отметить, что выбор методов контекстного обучения и обучения в сотрудничестве обусловлен тем фактом, что данные технологии обучения не только активизируют познавательную деятельность студентов, но и создают условия индивидуальной и коллективной ответственности за результаты учебной деятельности, а также индивидуально-коллективной заинтересованности в высоком качестве приобретаемых знаний и умений, которые базируются на лично ориентированном подходе, гуманизации и демократизации образовательного процесса.

В ходе исследования мы придерживаемся определения контекстного обучения А.А. Вербицкого: «*контекстное обучение – это моделирование с помощью знаковых средств на языке учебных дисциплин предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности молодого специалиста*» [1, с. 29].

Отсюда следует, что основной единицей работы преподавателя и студентов становится не только порция информации, но и ситуация в ее предметной и социальной определенности; деятельность обучающихся приобретает черты сложной квазипрофессиональной деятельности, в которой

проявляются интересы, склонности и потребности к учебной и будущей профессиональной деятельности.

В контекстном обучении во многом снимаются трудности мотивационного характера учебной работы студентов. Она приобретает для них личностный смысл, поскольку через нее просвечивают контуры будущей профессиональной деятельности, действия студентов становятся сугубо личностными и социально значимыми: каждый отвечает не только за себя, но и за другого, за весь коллектив обучающихся, за общее дело и за развитие каждого. Кроме того, и в контекстном обучении, и в обучении в сотрудничестве четко просматривается как личная, так и коллективная ответственность.

Немаловажно, что в обеих технологиях основной упор делается на формирование профессиональной мотивации личности. Поэтому содержание учебной деятельности студента формируется не только исходя из логики изучаемых предметов, но и исходя из модели специалиста, то есть логики будущей профессиональной деятельности. Это придает процессу обучения целостность, системность, обеспечивает формирование личностного смысла усваиваемых знаний.

III шаг – формирование креативных коммуникативных компетенций будущего учителя по использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка.

На этом шаге обеспечивается формирование креативных компетенций. У студентов сформированы ключевые и продвинутые компетенции использования современных информационных технологий на уроке иностранного языка, и они готовы использовать свои индивидуальные стратегии для их реализации.

Процесс формирования креативных коммуникативных компетенций осуществляется за счет применения *метода деловой игры*. Этот метод не только является связующей функцией между учебной и профессиональной деятельностью, но и «погружает» будущих учителей в творческий педагогический процесс личностного и коллективного характера, формируют

потребность в постоянном поиске новых форм, методов и приемов педагогического воздействия при использовании современных информационных технологий.

Третий этап подготовки студентов педвуза к использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка – *рефлексивно-корректирующий*, на котором реализуется мониторинговая деятельность преподавателя по определению уровня сформированности исследуемых компетентности будущих учителей. Нам представляется целесообразным выделить двух шагов, составляющих механизм реализации мониторинговой деятельности на данном этапе.

I шаг – диагностика эффективности процесса подготовки будущих учителей к использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка. Для определения эффективности процесса необходимы выделение, анализ, учет и оценка факторов, оказывающих влияние на него, выявление их устойчивости, периодичности. Кроме того, нужна интерпретация полученной информации, проверка ее полноты и точности, корректировка предварительных заключений.

Инструментарием на данном шаге являются критерии и уровни готовности будущих учителей к использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка. При реализации данного компонента может быть использована маркировочная таблица для самооценки деятельности студентов, которая включает несколько граф с параметрами для оценивания.

II шаг – прогнозирование и перспективное планирование педагогической деятельности по совершенствованию процесса подготовки будущих учителей к использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка. Прогнозирование дальнейших тенденций развития процесса подготовки осуществляется с учетом реальных возможностей образования. На данном шаге прогнозирование рассматривается как ближайшее и актуальное.

Ближайшее прогнозирование заключается в предсказании возможных действий участников при анализе процесса подготовки студентов педвуза к использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка.

Актуальное прогнозирование имеет целью предсказание направленности взаимодействия участников процесса подготовки (направленность на сотрудничество, участие в учебно-воспитательном процессе, на выбор позиции по отношению к другому, на четкое определение пространственных и временных границ ситуаций взаимодействия и др.).

Перспективное планирование педагогической деятельности по совершенствованию процесса подготовки будущих учителей к использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка предполагает разработку перспективного плана, в котором обоснованы пути всемерного развития положительных тенденций, способы предупреждения и блокирования негативных тенденций на основе гибкого сочетания методов и приемов реализации образовательного процесса.

Таким образом, процесс подготовки будущих учителей к использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка можно охарактеризовать как активное взаимодействие между преподавателем и студентами, в результате которого у студентов формируется готовность. Этот процесс взаимодействия протекает с использованием методов, форм и средств обучения, применение которых в комплексе позволит сформировать готовность студентов педвуза к использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка.

Мы рассматриваем процесс подготовки будущего учителя к использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка как совокупность двух процессов – *процесса преподавания* и *процесса учения* (познания и усвоения субъекта обучения). На этом этапе следует развести понятия «познание» и «усвоение», так как познание и усвоение – две группы процессов, сходные по составу входящих в них действий

(восприятие информации, анализ воспринятого, использование информации в своей активности), хотя в психологии они объединяются под общим названием – познавательные или когнитивные процессы.

Тем не менее, они различны по своим результатам и мотивам, активизирующим их возникновение. Познание позволяет узнать и сообщить другим ранее неизвестное, усвоение – узнать уже известное другим, чтобы иметь возможность учиться или профессионально участвовать в жизни общества. Вместе же они образуют замкнутый цикл, в котором каждый индивид имеет возможность совершенствоваться и развиваться быстрее своих предшественников на основе новых сведений, добытых ими. Основываясь на элементах деятельности, а также исходя из особенностей подготовки студентов педвуза к использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка, можно выделить сравнительные признаки этих процессов.

Таблица 5 - Сравнительные признаки познания и усвоения субъектом подготовки к использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка

<i>Элемент деятельности</i>	<i>Познание</i>	<i>Усвоение</i>
1	2	3
Объект	Ранее неизвестные фрагменты информатизация и цифровизация	Избранный или указанный известный объект
Потребность	Раскрытие сущности или новых особенностей информатизации и цифровизации	Использование усвоенных сведений в личных целях
Цели	Как оригинальные, разрабатываемые правило, специально	Описанные в программе подготовки будущего учителя к использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка или выбираемые с учетом личного опыта
Длительность	Как непредсказуема правило,	Заданная учебной программой

Способы формирования плана	Анализ возможных вариантов развития поиска	На основе описанного в учебных пособиях алгоритма формирования готовности будущего учителя к использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка
Степень детализации плана	Уточняется по мере достижения промежуточных результатов	Определяется учебной программой
Используемые средства	Часто оригинальные, специально изготавливаемые или приобретаемые с учетом специфики объекта изучения	Учебники, учебные пособия, спецкурсы
Используемые операции	Специально разрабатываемые и предварительно осваиваемые	Уже усвоенные или повторяемые операции с целью формирования навыков
Критерии достижения цели	Выявление запланированной детализации или точности описания выявленных особенностей	Достижение заданного уровня усвоения учебного материала
Способ проверки результатов	Эксперимент, практика, доказательство, верификация	Экзамен, зачет, защита учебного проекта, самоконтроль и контроль
Продукт деятельности	Объективно новые сведения, новые средства и умения	Субъективно новые навыки, знания, умения, убеждения, элементы профессиональной деятельности, эмоции

При описании особенностей акта учения при организации процесса подготовки будущего учителя к использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка, который, конечно, будет значительно отличаться от преподавания с точки зрения своих психологических особенностей, мы опирались на теории *интериоризации* и *поэтапного формирования умственных действий*, разработанные П.Я. Гальпериным и Н.Ф. Талызиной [2].

В теории описано, как внешнее, материальное действие, прежде чем стать умственным, проходит ряд этапов, на каждом из которых претерпевает

существенные изменения и приобретает новые свойства. Принципиально важно, что исходные формы внешнего, материального действия требуют участия других людей (учителей, преподавателей), которые дают образцы этого действия, побуждают к совместному его использованию и осуществляют контроль над его протеканием.

Позже и функция контроля интериоризируется, превращаясь в особую деятельность внимания. Таким образом, принцип ориентировки, переход от внешнего, предметного действия к внутреннему, умственному и этапность этого перехода в соотношении с тем, как это делает сам обучающийся, полностью раскрывают способ учебной деятельности.

Исходя из этих теорий всякое действие представляет собой сложную систему, состоящую из нескольких частей: ориентировочной (управляющей), исполнительной (рабочей) и контрольно-корректировочной. *Ориентировочная часть действия* обеспечивает отражение совокупности объективных условий, необходимых для успешного выполнения данного действия. *Исполнительная часть* осуществляет заданные преобразования в объекте действия. *Контрольная часть* отслеживает ход выполнения действия, сопоставляет полученные результаты с заданными образцами и при необходимости обеспечивает коррекцию как ориентировочной, так и исполнительной частей действия.

В различных действиях перечисленные выше части имеют разную сложность и как бы разный удельный вес. При отсутствии хотя бы одной из них действие разрушается. Процесс обучения направлен на формирование всех трех «органов» действия, но наиболее тесно связан с его ориентировочной частью.

Каждое действие, входящее в состав деятельности будущего учителя по использованию современных информационных технологий, характеризуется определенным набором параметров, которые являются относительно независимыми и могут встречаться в разных сочетаниях:

– *форма совершения действия* – материальная (действие с конкретным объектом) или материализованная (действие с материальной моделью объекта,

схемой, чертежом); перцептивная (действие в плане восприятия); внешнеречевая (операции по преобразованию объекта проговариваются вслух); умственная (в том числе и внутриречевая):

– *мера обобщенности действия* – степень выделения существенных для выполнения действия свойств предмета из других, несущественных. Мера обобщенности определяется характером ориентировочной основы действия и вариаций конкретного материала, на котором идет освоение действия. Именно мера обобщенности определяет возможность выполнения действия в новых условиях;

– *мера развернутости действия* – полнота представленности в нем всех, первоначально включенных в действие операций. При формировании действия его операционный состав постепенно уменьшается, действие становится свернутым, сокращенным;

– *мера самостоятельности* – объем помощи, которую оказывает учащемуся преподаватель в ходе совместно-разделенной действительности по формированию действия;

– *мера освоения действия* – степень автоматичности и быстрота выполнения [4].

Последователи теории интериоризации едины во мнении, что полноценное формирование действия требует прохождения ряда этапов:

– *мотивационный; ориентировочный* (включает в себя предварительное ознакомление с тем, что подлежит освоению, составление схемы ориентировочной основы действия, главным результатом которого будет понимание, глубина же и объем понимания зависят от типа ориентировки или типа учения);

– *материальный* или *материализованный* (усваивается содержание действия обучаемыми и осуществляется объективный контроль за правильностью выполнения каждой операции, входящей в состав действия преподавателем);

– *внешнеречевой* (все элементы действия представлены в форме устной или письменной речи, что обеспечивает резкое возрастание меры обобщения действия благодаря замене конкретных объектов их словесным описанием); *беззвучной устной речи* (речь про себя) – отличается от предыдущего этапа только большей скоростью выполнения и сокращенностью;

– *умственного* или *внутриречевого действия* (действие максимально сокращается и автоматизируется, становится абсолютно самостоятельным и полностью освоенным).

Рассматривая деятельность как целеустремленную активность, потенциально реализующую осознанную потребность субъекта, сделаем акцент на том, что любая активность непосредственно проявляется в выполнении операций.

Операции входят в действия, действия составляют деятельность. Деятельность же всегда связана с определенной потребностью, совокупность потребностей зависит от развития личности субъекта деятельности (будущего учителя). Операции и действия могут инициироваться и внешними стимулами, тогда они не входят в деятельность, поскольку не связаны с удовлетворением потребности.

Стимул обычно активизирует действия или операции, поскольку не является осознанной субъектом потребностью, однако если он оказывается интересным для субъекта, активизирующим осознание им потребности, то он может превратиться в мотив и активизировать полноценную деятельность.

Ориентировочной основой деятельности (ООД) назовем совокупность знаний, определяющих возможность сознательного планирования и правильного осуществления деятельности по использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка, освоенной индивидом.

Ориентировочной основой действия (ООд) является совокупность знаний, определяющих возможность сознательного выбора операций для достижения цели действия и правильного осуществления этого действия.

Для планирования и осуществления деятельности по применению современных информационных технологий на уроке иностранного языка субъект деятельности (будущий учитель) нуждается в знании способов и возможностей достижения предмета деятельности, возможностей различных действий и закономерностей, их влияния на процесс достижения предмета деятельности, способов осуществления действий с использованием разных операций и средств.

Совокупность этих знаний обеспечивает ориентировку субъекта при планировании и выполнении этой деятельности. Ориентировка необходима при выполнении любой операции, а составляющими выполнения операции являются *ориентировочный элемент – ОЭ, выполнение операции – ВО, контрольный элемент – КЭ, корректирующий элемент – Корр. Э.*

Для того чтобы организовать процесс обучения и развития, необходим и обратный процесс (перенесение психического содержания изнутри вовне). Ситуация *экстериоризации* – ситуация коммуникации, когда возникает необходимость раскрытия свернутой мысли (чувства и т.п.), структурирование ее для того, чтобы мысль была понята.

Процесс *экстериоризации* – это объективизация мысли, то есть представление мысли в форме социально воспроизводимой структуры, таким образом, мысль становится не только моим достоянием, но и достоянием других [4, с. 47]. Мысль объективируется и становится доступной для рефлексии и критики (сначала со стороны другого, а затем и со стороны самого субъекта). Это та же самая мысль, только изменяющая свою форму (а в ходе критики и содержание).

Итак, *экстериоризация* является не только механизмом развития, но и началом мышления. Мышление возникает в коммуникации и в своем развитом виде имитирует структуру коммуникации (диалогизм мышления).

Цикл развития и обучения и состоит в последовательности *интериоризации* и *экстериоризации* (усвоения чего-то последующего и дальнейшего выражения, исследования, критики и т.п. этого «чего-то»).

Анализ существующих точек зрения на процесс учения (акт учения) привел нас к необходимости построения второй стороны модели процесса подготовки будущего учителя к использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка, которая представлена в виде следующих этапов: мотивационный этап, этап составления схемы ориентировочной основы действий, этап выполнения формируемой деятельности обучаемыми (этап выполнения действий в материализованной форме; этап внешнеречевых действий, этап внешней речи про себя; этап умственных действий).

I Мотивационный этап, который предполагает наличие следующих шагов:

I шаг: осознание потребности деятельности, направленной на использование современных информационных технологий на уроке иностранного языка. На этом этапе студенты опираются на свой жизненный опыт, эрудицию, ценностные ориентации и имеющиеся возможности. Все перечисленные нами аспекты играют немаловажную роль в формировании мотива.

II шаг: формирование мотива. Например, если студент категорически настроен против использования современных информационных технологий на уроке иностранного языка, и является сторонником традиционного обучения, которое, по его мнению, дает более высокие результаты в обучении, то преподавателю придется уделять больше внимания в первую очередь формированию ценностей, связанных с деятельностью по использованию современных информационных технологий. Если же мотив сформирован, то будущий преподаватель переходит к следующему этапу.

III шаг: выбор способа реализации мотива.

II Содержательно-деятельностный этап, состоящий из следующих шагов:

I шаг: составление схемы ориентировочной основы действий – студенты знакомятся с новой деятельностью и входящими в нее знаниями.

Ориентировочная часть учения – это группа операций, направленных на получение обучаемыми информации о текущем состоянии каждого из структурных моментов акта учения – предмета, средств, субъекта (включая цель и мотив) и внешних условий, а затем и определение адекватного этой совокупности способа осуществления данного акта.

Преподаватель должен выделить все необходимые знания вышеназванной деятельности, условий, которые нужно при этом соблюдать, а также знания самого процесса применения современных информационных технологий на уроке иностранного языка: с чего надо начинать, в каком порядке производить действия и т.д.

На этом этапе студенты регулярно получают информацию от преподавателя об операциях, составляющих действия деятельности, направленной на использование современных информационных технологий на уроке иностранного языка, осуществляя впоследствии своеобразное моделирование образца. Под «образцом» мы понимаем не только наглядно-чувственное воплощение действия, которое, например, на глазах обучающихся выполняет преподаватель. Это может быть и устное сообщение о действии, и текстовое описание его с использованием иллюстративных средств, в частности, блок-схем, изображающих его алгоритм, например, алгоритм работы с тем или иным иностранным сайтом.

II шаг: определение самим обучаемым перечня необходимых действий и фиксация выделенного содержания деятельности.

III шаг: выполнение действий. Как уже отмечалось выше, ориентировка необходима при выполнении любой операции, а составляющими выполнения операции являются *ориентировочный элемент – ОЭ, выполнение операции – ВО, контрольный элемент – КЭ, корректирующий элемент – Корр. Э.*

Таким образом, мы можем представить процессную модель подготовки будущего учителя к использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка в виде совокупности двух моделей – модели

обучения и модели учения, каждая из которых отражает особенности вышеназванных процессов.

Итак, как нами уже отмечалось, процесс усвоения – процесс выполнения обучаемыми определенных действий, процесс решения с их помощью определенных задач. Это означает, что без разрешения проблем, без выполнения определенных заданий полноценного усвоения ни знаний, ни умений произойти не может. В связи с этим перед преподавателем встает задача правильного подбора задач, разработки различного рода проблем.

Раздел 3. НОВЫЕ ПОДХОДЫ К УПРАВЛЕНИЮ ОБРАЗОВАНИЕМ

Глава 7. Модель и организационно-педагогические условия управления развитием профессиональной компетентности педагога в образовательной организации

Большакова З.М., Шарандина Л.А.

Для разработки модели управления развитием профессиональной компетентности педагога в образовательной организации необходимо определить сущность понятия «моделирование», «модель», «виды моделей».

Моделирование используется в прикладной и фундаментальной науке. Моделирование включает в себя процесс создания определенной системы, прогнозирование развития объекта, позволяет определить наилучшие способы реализации постановки цели [15, с. 108].

В различных источниках моделирование рассматривается как процесс исследования определенного объекта и включает в себя исследования систем, процессов на основе полученной модели.

Моделирование основано на представлении объекта с помощью модели. Модель в переводе с латинского означает «мера», «образец». Модель выполняет определенные характеристики, которые выступают как инструмент познания.

Модели управления рассматривают выбор поставленной цели. В данном случае в модель входят различные задачи такие как как устойчивость, управляемость, которые проявляют динамичность системообразующих факторов и направлены на движение информационных потоков. Модель управления делится на несколько признаков, метод поиска решений, вид функций, характер исходных данных.

По способу представления модели бывают математические (графические), знаковые (структурные, процессные, педагогические, теоретические, функциональные, структурно-функциональные), предметные (реальные объекты). Данные модели отображают специфику, особенности, принципы, методы, процессы и явления [4, с. 13].

В данном исследовании будет применяться структурно-функциональная модель. Структурно-функциональная модель управления развитием профессиональной компетентности педагога в образовательной организации сконцентрировано на результате и способе достижения.

Данная модель управления включает в себя структурную и функциональную модель. Структурная модель представляется в виде схем, блок-схем, рисунков, графической формы. Функциональная модель отображает комплекс выполняемых функций, которые направлены на построение функциональных систем и их взаимосвязи [11, с. 38].

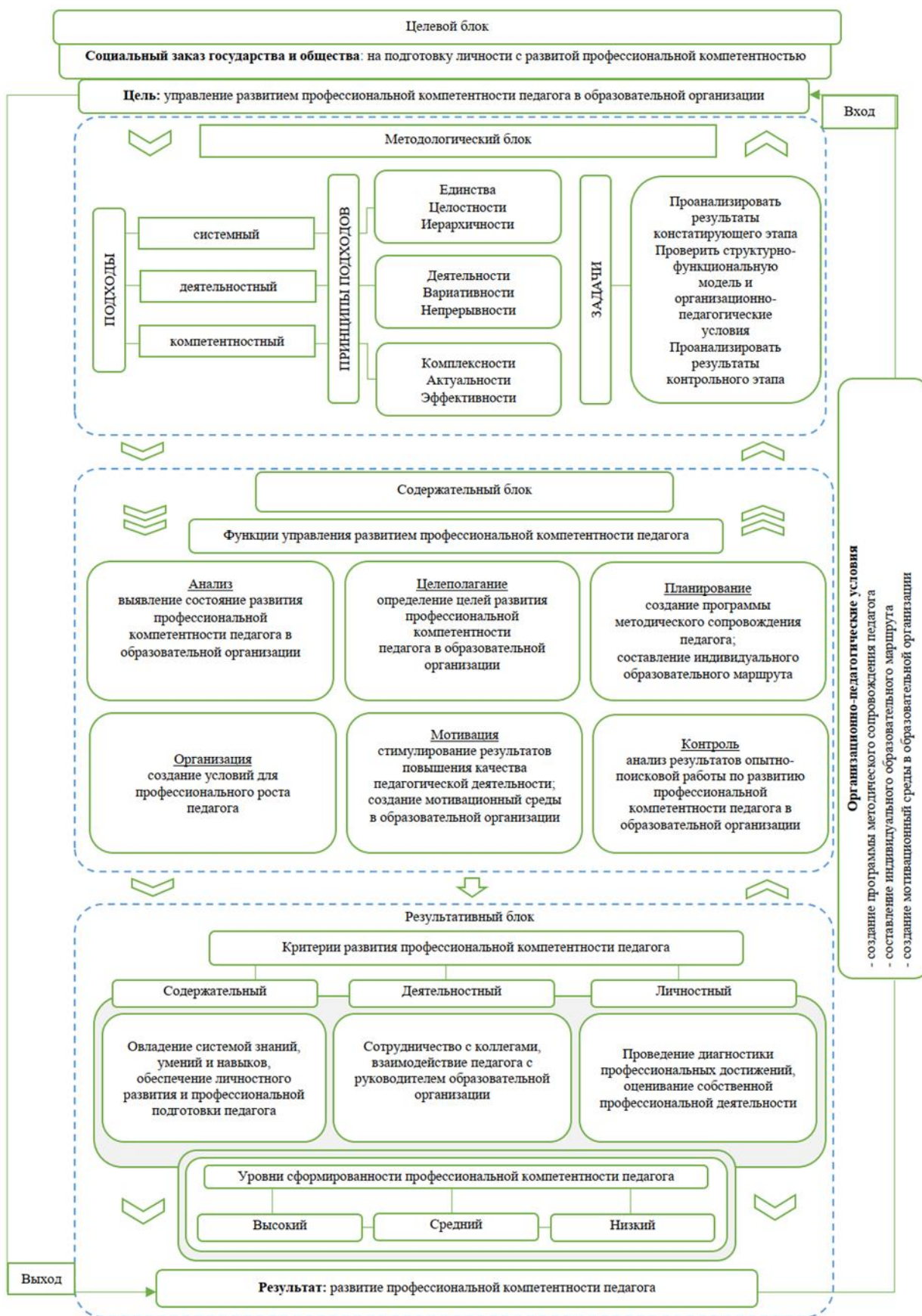


Рисунок 1 – Структурно-функциональная модель управления развитием профессиональной компетентности педагога в образовательной организации

Данная модель включает в себя четыре блока:

- а) целевой;
- б) методологический;
- в) содержательный;
- г) результативный.

Целевой блок направлен на постановку цели в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов. Осознав наличие проблемы, администрация ставит перед собой цель: управление развитием профессиональной компетентности педагога в образовательной организации.

Методологический блок позволяет сформулировать подходы, принципы подходов и задачи, решение которых будет эффективно и в кратчайшие сроки приведет к достижению поставленной цели.

Содержательный блок позволяет реализовать управление развитием профессиональной компетентности педагога в образовательной организации. Функциями данного блока являются анализ, целеполагание, планирование, организация, мотивация, контроль. Анализ (выявление состояния развития профессиональной компетентности педагога в образовательной организации), целеполагание (определение целей развития профессиональной компетентности педагога, достижение поставленных задач), планирование (создание программы методического сопровождения педагога, составление индивидуального образовательного маршрута), организация (создание условий для профессионального роста педагога), мотивация (создание мотивационной среды в образовательной организации), контроль (анализ результатов опытно-поисковой работы по развитию профессиональной компетентности педагога в образовательной организации).

Результативный блок обеспечивает разработку уровневых критериев развития профессиональной компетентности педагога в образовательной организации. Выделили содержательный, деятельностный и личностный критерии. Содержательный критерий (овладение системой знаний, умений и

навыков, обеспечение личностного развития и профессиональной подготовки педагога). Деятельностный критерий (сотрудничество с коллегами, взаимодействие педагога с руководителем образовательной организации). Личностный критерий (проведение диагностики своих профессиональных достижений, умение адекватно оценивать собственную профессиональную деятельность).

Таким образом, разработанная нами модель представляет собой совокупность и порядок функционирования всех компонентов педагогической системы управления развитием профессиональной компетентности педагога в образовательной организации. Данная модель, была составлена на основе структурно-функционального подхода к процессу развития профессиональной компетентности педагога в образовательной организации. Были представлены и выделены главные элементы управления развитием профессиональной компетентности педагога, как целевой, методологический, содержательный и результативный блоки.

Для осуществления и реализации модели управления развитием профессиональной компетентности педагога необходимо использовать организационно-педагогические условия, которые будут способствовать эффективности достижения.

Чтобы определить педагогические условия, с помощью которых будет происходить обеспечение дальнейших результатов, необходимо установить понятие данного термина.

В научной литературе встречается различное толкования понятия «условие».

В толковом словаре термин «условие» характеризуется как обстоятельство, от которого что-нибудь зависит, и обстановку, в которой выполняется что-либо [23].

Н.М. Борытко подчеркивает, что понятие «условие» является взаимодействие предмета с окружающим явлением. Предмет является определенным понятием, а условие – различием [2, с. 72].

А.Я. Найн рассматривает педагогические условия как совокупность возможностей содержания, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, которые направлены на решения поставленных задач [16, с. 49].

По мнению М.И. Шалина педагогические условия – процесс, который влияет на развитие личности и представляет совокупность внешних факторов с единством внутренних сущностей и явлений [26, с. 47].

Существует несколько типов педагогических условий: организационно-педагогические условия (Е.И. Козырева, В.А. Ширяева, Н.В. Ипполитова, Л.Б. Лаптева и др.). В организационно-педагогические условия входят различные подкатегории различных условий: организационные, социально-психологические, общепедагогические и другие [10; 14; 8; 29].

Таким образом, педагогические условия – это совокупность возможностей и мер, обстоятельств, которые направлены на развитие, повышение педагогической деятельности.

Управление развитием профессиональной компетентности педагога будет более эффективным, если реализовать структурно-функциональную модель в следующих организационно-педагогических условиях.

1. Создание программы методического сопровождения педагога.

В методическое сопровождение входят действия, которые направлены на выявления педагогических затруднений у педагога, создание системы непрерывного образования, способствующие его развитию в профессиональной деятельности. Данные действия преимущественно влияют на динамику и рост педагога, направляют на предотвращение трудностей в рабочем процессе [31, с. 32].

В методическое сопровождение педагога входит ряд функций:

- обучающая направлена на расширение и стремление получения новых знаний, умений и навыков;

– консультативная способствует проведению индивидуальных консультаций педагогу по актуальным вопросам, направленных на решение проблем в профессиональной деятельности;

– диагностическая заключается в выявлении причин и создание условий для решения проблемы;

– коррекционная помогает педагогу провести коррекцию самооценки;

– психотерапевтическая способствует созданию психологического комфорта и поддержки в коллективе, оказание помощи в разрешении конфликтных ситуаций [22, с. 174].

2. Составление индивидуального образовательного маршрута.

Индивидуальный образовательный маршрут – это личный целенаправленный путь, в который входят различные образовательные программы, обеспечивающую реализацию личной программы становления и развития профессиональной компетентности педагога.

При разработке индивидуального образовательного маршрута следует придерживаться нескольких этапов:

– проведение диагностики профессионального развития педагога;

– на основе проведенной диагностики и полученных результатов составление индивидуального образовательного маршрута;

– реализация образовательного маршрута;

– анализ эффективности индивидуального образовательного маршрута [3, с. 27].

Составление индивидуального образовательного маршрута предполагает курсы повышения квалификации. Курсы повышения квалификации разнообразны и поэтому для развития профессиональной компетентности педагога необходимо учитывать несколько компонентов: содержание курсов, место проведения курсов, тематика курсов, форма обучения.

Развитие профессиональной компетентности педагога может осуществляться через выбор новых образовательных технологий, методов,

приемов, форм, участие в профессиональных конкурсах, деятельности в методическом объединении [25, с. 38].

Индивидуальный образовательный маршрут педагога способствует определению результата педагогической деятельности, осуществляет оценку его эффективности, помогает личностному росту. Индивидуальный образовательный маршрут является одним из способов профессионального становления педагога.

Индивидуальный образовательный маршрут педагога составляется лично, исходя из педагогического стажа, интересов, учета подготовленности педагога.

Данный процесс реализуется в нескольких категориях:

– самообразование;

Под самообразованием педагога понимается целенаправленный самостоятельный процесс, который направлен на достижение познавательной деятельности. Педагог самостоятельно подбирает и приобретает необходимые материалы для дальнейшего изучения, с целью повышения качества знаний и умений.

– деятельность педагога в педагогическом сообществе;

Деятельность педагога предполагает участие в методических объединениях, семинарах, конференциях на уровне образовательной организации и района.

– участие в методической работе в образовательной организации;

Участие в методической работе осуществляется в посещении различных мероприятий, направленных на разработку и принятия новых документов, рабочих программ [9, с. 116].

Индивидуальный образовательный маршрут включает в себя направление (профессиональное, психолого-педагогическое, методическое), список мероприятий, сроки выполнения данных мероприятий (от 1 года до 5 лет), прогнозирование деятельности, реализация на практике, оценка и анализ эффективности индивидуального образовательного маршрута [12, с. 44].

С помощью проведения диагностики образовательных и профессиональных потребностей педагога происходит выявление оценки результатов индивидуального образовательного маршрута.

Диагностика в переводе с греческого обозначает («диа» - прозрачный и «гнозис» - знание) [17].

И.П. Подласый рассматривает диагностику как один из способов получения необходимой информации об изучаемом объекте или процессе [19, с. 463].

Под педагогической диагностикой понимается система деятельности педагога, которая направлена на выявление результатов развития процесса обучения. Диагностика корректирует и направляет данный процесс на повышения качества преподавания и является неотъемлемой частью образовательной деятельности. Диагностика помогает выявить достижения у педагогического коллектива [28, с. 52].

Сущностью педагогической диагностики является изучение результативности развития профессиональной компетентности педагога на основе изменений в росте педагогического мастерства.

Одной из главных характеристик педагогической диагностики является получение наиболее полной информации об индивидуальных затруднениях педагога, на основе которых разрабатываются рекомендации по совершенствованию образовательной деятельности.

Диагностика выполняет следующие задачи:

- проведение анализа полученных данных развития и преобразования в течение определенного периода времени;
- установление причины изменений;
- разработать план для дальнейшего корректирования по результатам диагностики;
- выявление профессионального уровня педагога.

В своем исследовании Н.К. Голубев и Б.П. Битинас рассматривают несколько функций педагогической диагностики:

- функция обратной связи, направлена на формирования личности педагога, контролируя сведения о педагогическом процессе и возможность ориентирования на достижения поставленных целей;
- функция оценки результативности, позволяющая сравнивать результаты с критериями и показателями;
- функция воспитательно - побуждающая, выражает получение педагогом необходимой информации;
- функция коммуникативная и конструктивная, направлена на установление и регулирования отношений между педагогическим коллективом;
- функция информирования участников педагогического процесса – объявление результатов диагностики;
- функция прогностическая, помогает предвидеть результаты и определить дальнейшие перспективы диагностирующего [5, с. 157].

3. Создание мотивационной среды в образовательной организации.

Мотивационная среда является неотъемлемой частью в образовательном процессе. Руководителю образовательной организации следует заинтересовывать, а также способствовать дальнейшему профессиональному развитию педагога [27, с. 224].

Одной из основных задач руководителя образовательной организации является создание мотивационной среды для достижения результатов педагогического коллектива и целей организации [7, с. 395].

Мотивационная среда является неотъемлемой частью для педагога в его профессиональной деятельности и имеет особое значение [1, с. 192].

Факторы, которые влияют на успешность в педагогической деятельности:

- материальная база образовательной организации;
- достижение результатов и поощрение в педагогической деятельности;

- взаимоотношение с коллегами и руководителем образовательной организации;
- материальное стимулирование;
- создание портфолио и карту достижений [24, с. 38].

На формирование мотивационной среды в образовательной организации влияют следующие стимулы:

- организационно-управленческие;
- содержательно-процессуальные;
- инновационная деятельность;
- развитие общей культуры педагога.

Проведение личностной рефлексии педагога поможет выявить формирование мотивационной среды в образовательной организации.

Под рефлексией понимается умение осознавать происходящее событие, аргументировать и обосновывать деятельность [20].

С помощью рефлексии осуществляется контроль и управление педагогическим процессом, а также процессом профессионального самообразования и самосовершенствования [18, с. 66].

Личностная рефлексия выражает осмысление собственной деятельности, выявляет собственные пробелы, предполагает проведение самоанализа. Личностная рефлексия направлена на выполнение поставленной задачи, оценивание результатов [21, с. 276].

Личностная рефлексия отображает профессиональное становление педагога, а также проведение самооценки своей деятельности. Личностная рефлексия – это компетенция, которая востребована в педагогической деятельности и выступает в качестве связи становления и совершенствования профессионализма педагога [6, с. 186].

Личностная рефлексия выражается и осуществляется с помощью таких функций: разграничение себя от окружающей действительности, отображение внутреннего мира личности, получение новых данных об индивидуальных

особенностях, предварительное построение событий с прогнозом, самоконтроль и самообразование личности, объективное оценивание собственной личности, повышение способности субъекта к личностному самосовершенствованию.

Итак, организационно - педагогические условия реализации модели управления развитием профессиональной компетентности педагога в образовательной организации будут способствовать развитию профессиональной компетентности педагога. При грамотном управлении персоналом зависит эффективность труда всего педагогического коллектива, и каждого сотрудника в отдельности.

Профессиональная компетентность педагога – способность педагога решать профессиональные проблемы, задачи в условиях профессиональной деятельности.

Профессионализм педагога – это взаимосвязь педагогической компетентности, педагогического мастерства, профессионально значимых качеств личности.

Управление развитием профессиональной компетентности педагога в образовательной организации рассматривается с помощью системного, деятельностного и компетентностного подходов.

Структурно-функциональная модель управления развитием профессиональной компетентности педагога в образовательной организации включает в себя такие блоки как целевой, методологический, содержательный и результативный блоки.

Управление развитием профессиональной компетентности в образовательной организации будет более эффективным, если разработать структурно-функциональную модель и реализовать ее в следующих организационно-педагогических условиях:

- создание программы методического сопровождения педагога;
- составление индивидуального образовательного маршрута;

– создание мотивационной среды в образовательной организации.

Глава 8. Теоретические аспекты проектирования трансдисциплинарной образовательной среды

Жабаков В.Е.

В качестве важнейшего условия трансформации образовательного процесса высшей школы в современных условиях выдвигается проектирование новой образовательной среды, которая отражала бы и изменяющийся характер отношения человека с социальной, природной и информационной средой и обеспечивали бы включенность современного человека в процесс образования.

В литературе по проблемам педагогики и философии образования понятие «среда» встречается в ряду как традиционных, так и активно формирующих свой содержательный потенциал понятий [10]: среда, образовательная среда, культурно-образовательная среда, образовательное пространство, информационная среда, учебно-информационная среда, обучающая среда, учебная среда и др. Для обозначения обобщенной модели сред, «работающих» в сфере образования, можно использовать такой теоретический концепт, как «образовательная среда (среды)», не солидаризируясь при этом с авторами, которые разрабатывают понятие «образовательная среда» применительно к конкретным ситуациям. Образовательные среды в таком понимании характеризуются рядом черт. Прежде всего, необходимо отметить, что под средой обычно предлагается понимать зону «непосредственной активности индивида, его ближайшего развития и действия» [3]. Эти и многие другие определения достаточно неопределенны, но едины в констатации большой мерой сложности ее как системы. Образовательные среды разнообразны по содержательным характеристикам и формам. Они могут иметь несколько (или много) уровней – от федерального, регионального до основного своего первоэлемента – образовательной среды конкретного учебного заведения и класса. Мы можем говорить «советская образовательная среда», «европейская образовательная среда», «классическая образовательная среда», «современная образовательная среда», «образовательная среда конкретного вуза».

Несмотря на значительное расширение педагогических представлений о взаимодействии человека и среды, как отмечает Л.И. Новикова [8], эти знания

трудно применимы на практике в силу большого разнообразия трактовок понятий «среда», «образовательная среда». Наряду со сложностью, можно отметить гетерогенность составляющих ее элементов. В среды включают множество разнокачественных компонентов, таких, например, как совокупность материальных факторов, пространственно-предметных факторов; социальных компонентов; межличностных отношений, в том числе взаимодействующих между собой инновационных и традиционных моделей образовательных комплексов-систем, систем стандартов образования, интегрирующих содержание учебных предметов учебных программ и планов, высокотехнологичных образовательных средств и образовательного материала, и, главное, нового качества взаимоотношений, диалогического общения между субъектами образования. Отмечается, что все данные факторы взаимосвязаны, они создают различные вектора и уровни влияния на каждого субъекта образовательной среды [10], придавая ей принципиально нелинейный характер. Причем среда и человек образуют систему, в которой субъект рассматривается как первичный и исходный.

Существующие обучающие свойства среды – ее интегральные эффекты [5] выражаются в появлении новых адаптивных качеств, позволяющих ему ориентироваться в новых задачах и результативнее решать старые. При этом возможность при конструировании трансдисциплинарной среды мы рассматриваем как особое единство свойств образовательной среды – «ядро трансдисциплинарности». Важной для нашего исследования также является данная В.А. Ясвином количественная характеристика образовательной среды (по параметрам: широта, интенсивность, осознаваемость, эмоциональность, когерентность, социальная активность, мобильность, устойчивость), используемая при ее моделировании и оценке [10].

Поэтому трансдисциплинарная среда предоставляет возможность получения необходимых для него информации, данных, сведений и т.д., умение же получать информацию и преобразовывать ее приобретается в процессе управления качеством подготовки студентов в условиях трансдисциплинарной среды.

Возможности трансдисциплинарной среды определяются полнотой и разнообразием средств (потенциалом, ресурсом), которые она предоставляет: предметный, исследовательский, а также организационный, научно-

методический и т.д. [2]. Разнородность, изменчивость сред – их необходимое качество. Именно в таком качестве они становятся основным моментом и источником обучения, т.к. дают обучающемуся возможность самостоятельно формулировать собственную проблему и создавать учебный проект, посредством которого студент обучается. Знание в этом случае обретает активность, инструментальность, обучающийся обретает навыки инновационной деятельности.

Влияние среды неоднозначно. Они могут быть как стихийно складывающимися, так и векторно-направленными [1]. Тем не менее средовой подход в обучении позволяет перенести акцент в деятельности преподавателя с активного педагогического воздействия на личность ученика в область формирования обучающей среды, в которой происходит его самообучение и саморазвитие. В этом случае преподаватель становится главным конструктором и дизайнером образовательной среды. При этом целью и условием решения образовательных задач выступает саморазвитие, самопроектирование личности студента. В соответствии с исследованиями А.А. Вербицкого [2], мы рассматриваем процесс подготовки будущих педагогов физической культуры в условиях трансдисциплинарной среды как новую образовательную модель, затрагивающую все структурные звенья педагогической системы, предполагая изменение цели, содержание, формы, методов и средств обучения и контроля.

Опираясь на работы А.А. Вербицкого, мы включаем в понятие «трансдисциплинарная среда» цепочку последовательно взаимосвязанных элементов: трансдисциплинарные цели образования – трансдисциплинарные результаты обучения и воспитания; субъект-субъектные отношения (деятельность преподавателя – деятельность студента), трансдисциплинарные организационные формы, методы обучения и воспитания, средства обучения и воспитания [2].

Существенными положениями в таком рассмотрении среды являются: возможность интегрировать в рамках средового подхода разные аспекты взаимодействия человека со средой в рамках тех социокультурных изменений, которые претерпевает современное общество и которые оказывают значительное влияние на процессы передачи опыта в новом обществе; возможность совместить в одной модели среды макро-(социальный) и микро-(индивидуальный) уровни описания образовательной среды; выявить и

обозначить роль активности человека в образовании; связать феномен образовательной среды с разными видами образования в современном обществе – с формальным, с неформальным и с информальным.

С точки зрения выбранной системной методологии, можно выявить особенности рассмотрения образовательной среды: 1) образовательная среда рассматривается относительно субъекта образования и тех изменений, которые происходят в культурных механизмах образовательной деятельности; 2) образовательная среда и субъект образования – равноправные, хотя и неразрывные субстанции в реальной жизни; 3) важным становится их непрерывное взаимодействие, выражающееся в социальном конструировании субъектами самой среды и в построении практики взаимодействия со средой; 4) границы среды подвижны и не определяются предметностью среды, они зависят от способности субъектов образования выстраивать коммуникативные связи и отношения, направленные на развитие себя и образовательной среды.

В рамках трансдисциплинарного подхода [6] педагогическое проектирование выступает в качестве многоуровневой информационной системы, где каждый объект генерирует различные информационные сигналы, образующие множественные связи, воздействующие на процесс подготовки будущих педагогов физической культуры. Сочетание этих компонентов задаёт образовательную среду с определенными характеристиками и развивающим потенциалом. Трансдисциплинарная образовательная среда также выступает в качестве многоуровневой системы [7], ее сложность характеризуется наличием разнообразных элементов, каждый из которых выступает в качестве подсистемы, при этом сложность взаимосвязей зависит от количества различных факторов (пространственно-предметное окружение, социокультурная обстановка, социальное окружение, характер взаимодействия субъектов образовательного процесса и т.д.). В качестве основных ее характеристик выступают неопределенность, открытость, динамизм, развивающий характер, способность наращивать упорядоченность за счет адаптивной активности.

Педагогическое проектирование подготовки будущих педагогов в условиях трансдисциплинарной образовательной среды требует анализа образовательных целей, направленных на нивелирование профессиональных дефицитов в сфере физической культуры, корректировки и преобразования

трансдисциплинарных идей в определённые кластеры в соответствии с индивидуальными потребностями и особенностями развития современных студентов. Такое проектирование, на наш взгляд, будет способствовать оптимизации образовательного процесса, расширению смыслового пространства содержания и форм образования и, что немаловажно, для повышения качества подготовки будущих педагогов физической культуры.

Таким образом, в контексте трансдисциплинарного подхода [7] педагогическое проектирование может выступать как важный компонент социальной практики, ориентированной на создание среды, где на основе представления различных образовательных ресурсов, разработанной системы мер организуется и направляется процесс становления личности обучающегося как субъекта культуры и жизнетворчества, обеспечивается психологически комфортное и педагогически обоснованное развитие субъектов образовательного процесса. Продуктом проектирования педагогической среды является опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности, формирование современных ключевых компетенций [1], таких как умение действовать в рамках согласованных целей и задач; умение согласовывать свои действия с действиями партнера, умение самостоятельно развиваться, если уровень имеющихся способностей не отвечает требованиям современности.

Трансдисциплинарный подход развивается сегодня и как практический принцип организации образовательной деятельности, и как методологический подход в педагогике как теории образования [6]. Он обнаруживает (можно сказать диагностирует) достаточно новую ситуацию в образовательной практике и теории, связанную с осознанием образования как открытой самоорганизующейся нелинейной системы. Именно в качестве таковой системы образовательная среда может обусловить открытость, динамизм и конкурентоспособность отечественных вузов. Средовой подход, являясь педагогической теорией (в определенном плане содержащей в себе социально-философские обобщения), одновременно может выступать в качестве методологии в педагогике, выполняя функцию организации системы профессиональных действий педагога и через него оказывая организационное влияние на деятельность студентов педагогического вуза. Однако теоретическое содержание и методологические возможности понятия «учебная (или образовательная) среда» могут быть прояснены только в контексте т.н.

«средового» подхода к образованию [1]. Можно предположить, что средо-ориентированный (средовой) подход к образованию может претендовать, и не без оснований, на роль методологической базы формирующейся модели образования. Интерес к проблеме формирования «средового» подхода к образованию вообще и вузовскому образованию в частности контрастирует с достаточно слабой степенью разработанности этой проблемы в современной отечественной педагогической литературе. Таким образом, теория средового подхода разрабатывает свой собственный универсальный способ достижения социально значимых концептуальных педагогических целей.

Несомненно, особенностью является использование той или иной философско-методологической базы для исследования. Нельзя ограничиваться формально и массово применяемым в современной педагогической науке диалектико-материалистическим методом. Концепция средового подхода находит базу в фундаментальных направлениях философско-методологической мысли. Она базируется на таких гуманистических направлениях, как синергетика, феноменология, экзистенциализм, герменевтика. Педагог-исследователь должен уметь оперировать инструментарием этих направлений, должен быть готов к путям исследования, которые носят недетерминистский характер, дают результаты исследования, которые интерпретируются, и эта интерпретация в ее многогранности не должна быть нивелирована, диссимилирована, «снята» в итоговых выводах исследователя [1].

Уникальность этой методологии в том, что она не является методологией единичного подхода, это методология общего подхода, опирающегося на поиск типологических черт. Теория средового подхода является методологией для научно-педагогического исследования. Это выражается прежде всего в определении специфического объекта исследования – среды. Теория средового подхода требует от педагога-исследователя особого отношения к мониторингу педагогической действительности. Связано это с тем, что инструмент влияния педагога на учащегося, во-первых, масштабен и многогранен, открывается все время новыми гранями, одновременно процесс носит ярко выраженный темпоральный характер, во-вторых, применяется опосредованно. Особое значение мониторинга в принципиальной схеме деятельности педагога-исследователя, идущего к истине и действующего в логике средового подхода, в итоге не уникально [2].

Средовой подход, по мнению Ю.С. Мануйлова [5], представляет собой теорию осуществляемого через специально формируемую среду управления процессом формирования и развития учащегося. Теорию средового подхода можно определить, как методологию педагогической деятельности и как методологию научно-педагогического исследования.

При этом существуют особенности в массовом применении методологии средового подхода. Всякая концепция оценивается педагогами-практиками с точки зрения четкости, однозначности, сложности и масштабности целей и задач, которые потребуется решать им на их рабочих местах, с конкретными детьми, классом. Несомненно, средовой подход как метод опосредованного управления не предназначен для организации деятельности в пару действий с детерминированным результатом, а главное, с простым, давно известным и послушным объектом управления. Такая методология носит синергетический характер.

Масштабность (во времени, в пространстве), которая присутствует в процессе внедрения средового подхода, масштабность и относительная устойчивость внедренческих результатов, их определенная последующая «саморегенерируемость» формируют устойчивый позитивный результат и соответствующий настрой у тех, кто работает в логике средового подхода и смог культивировать среду с заданными свойствами [10]. Методология средового подхода очень трудоёмка (менять приходится среду, это труднее и дольше, чем заменить обучающую методiku, те или иные учебно-методические материалы), но это окупается масштабностью полученных в результате внедрения плодов.

Образовательная среда рассматривается как новый тип системы, как самоорганизующаяся социальная система, представляющая собой циклично связанные самоорганизующиеся подсистемы, где предыдущая создает условия для последующей, причем последняя система в цикле поддерживает первую так, что, сохраняя друг друга, подсистемы защищают весь цикл [1].

Такой подход в описании системы базируется на идеях операционально закрытой системы, принадлежащей (У. Матурану и Ф. Вареллу). Циркулярная организация в динамике автономности и самопроизводства, по мнению этих авторов, характерна для живых и социальных систем, которые создаются и регенерируются сами благодаря сохранению организации гомеостатически

неизменной путем вариации собственной структуры, т.е. сохраняют свою целостность, идентичность и границы. Операционально закрытые системы устроены таким образом, что из своих элементов они создают все составляющие эти системы компоненты – процессы, структуры, элементы [2].

Таким образом, операционально закрытая система – это не закрытая, а открытая система, осуществляющая особое взаимодействие с внешней средой (Н. Луман) [9]. Поэтому операционально закрытые системы определяются как сеть взаимосвязанных процессов производства компонент, образующих эту систему.

На таком понимании социальной системы строится и модель образовательной среды. Обоснование выбора подсистем среды строится на основании выделения тех сфер проявления активности современного человека, где трансформационные процессы в современной культуре являются более значимыми и где человек нуждается в поддержке в связи с изменениями в механизмах передачи социокультурного опыта. Включение преподавателя и студента (которые тоже рассматриваются как автономные живые системы) в образовательную среду может быть сделано только на основе признания конструктивными спонтанности и способности к саморазвитию образовательной среды как сложной социальной системы [10].

Это означает, что планирование и управление в сложных операционально замкнутых системах, способных к самоорганизации, – таких как образовательная среда, не похоже на инженерную задачу, в которой реакция на выходе системы соответствует входному сигналу [9].

Основываясь на позиции И.А. Зимней [4], определяющей «образовательное (воспитательное) пространство, как ряд встроенных (от межгосударственного уровня до индивидуально-типической основы «Я»)» образовательных уровней и позиции В.А. Ясвина [10], рассматривающего образовательную среду в качестве совокупности взаимопроникающих образовательных сред различного уровня: от макросреды (общекультурная, федеральная и др. образовательные среды) до микросреды (локальные образовательные среды – семейная, школьная и др. образовательные среды), моделирование трансдисциплинарной среды следует рассматривать «как целостность, объединяющую две составляющие: внешнее (по отношению к образовательному учреждению) образовательное пространство и внутреннюю

образовательную среду образовательного учреждения» [7]. При этом внешнее образовательное пространство интегрирует в процесс управления качеством подготовки будущего педагога физической культуры влияние органов управления, научных учреждений, учреждений культуры и спорта, учреждений, осуществляющих профессиональную практику студентов, других профильных вузов и т.д. Внутреннюю трансдисциплинарную среду определяет «процесс взаимодействия ее элементов, пространственно-временной аспект формирования, развития и угасания, создание условий и механизмы развития и саморазвития субъектов среды, наличие средств для удовлетворения целей субъектов, имеющихся в ее арсенале» [6]. При этом физическая культура выступает как «культурная среда», как часть социальной среды, является пространством, создающим, в свою очередь, взаимодействие личности будущего педагога физической культуры и образовательной среды.

В.П. Делия описал функции, выполняемые образовательной средой, которые [3], по нашему мнению, применимы и к описанию трансдисциплинарной среды: предоставляет свободу выбора мировоззренческих взглядов, идеалов; личностно-ориентирована, развивает внутренний потенциал студента и способствует развитию свойств профессиональной личности; адаптирована к социальным условиям, установкам общества, динамична; рассматривается как часть макросоциума, детерминируя развитие индивидуальной компоненты в профессиональной подготовке специалиста; толерантна к наследию прошлого и способна взаимодействовать с другими культурами в режиме диалога» [3].

Поэтому в трансдисциплинарной среде субъект понимается не как абстрактная категория, а как человек, когнитивная способность которого детерминирована его телесной, социальной, коммуникативной природой. Субъект и объект не противостоят друг другу, а дополняют, доопределяют друг друга.

Характеризуя субъекта сложностного познания, можно выделить следующие особенности [3].

Во-первых, субъект предстает не как изначально данный, а как конструируемый в пространстве сетевых социальных и междисциплинарных взаимодействий, воплощающий, и на уровне индивида, и на уровне научных сообществ, черты коллективного субъекта познания.

Во-вторых, деятельность субъекта направлена не только на познание объективной реальности, но и на то, как мы познаем эту реальность, какими способами «сознание зацепляет мир».

В-третьих, субъект, понимаемый как сложная целостность, выполняет не только когнитивные функции, но и ценностно-целевые, моральные действия.

В-четвертых, субъект есть не фиксированная данность, а постоянно самоопределяющаяся в процессе коммуникативного действия целостность, характеризуемая физиологическими, биологическими, социальными, когнитивными, этическими и прочими параметрами порядка [6].

В условиях трансдисциплинарной образовательной среды подготовка будущего педагога физической культуры осуществляется в соответствии с принципами нелинейности, неустойчивости, незамкнутости, динамической иерархичности, наблюдаемости.

Высшая школа, как правило, учит решать в основном линейные, развивая у людей линейную интуицию, сея иллюзию простоты этого мира. Эффективность обучения проверяется на уровне оптимальных параметров, поэтому так важен простой линейный случай [8]. Он экономит интеллектуальные усилия всех субъектов образовательного процесса. Процесс управления качеством в линейных системах рассматривается как результат суммарного воздействия на систему есть сумма результатов, так называемый линейный отклик системы, прямо пропорциональный воздействию.

В условиях трансдисциплинарности как нелинейной системы управления результат суммы управленческих воздействий не равен сумме их результатов [7]. В таком случае управленческое воздействие рассматривается как предпосылка к изменению качества, а «ядром трансдисциплинарности» становится субъектность будущего педагога [6] физической культуры. В кризисных ситуациях, повсеместных в наше время, востребуются именно нелинейные методы, нелинейное мышление.

Для замкнутой системы управления качеством справедливы фундаментальные законы сохранения (энергии, импульса, момента импульса), радикально упрощающие описание простых систем. Незамкнутость системы управления качеством подготовки будущего педагога физической культуры позволяет развиваться системе от простого к сложному, разворачивать программу личностного роста будущего педагога физической культуры в

соответствии с индивидуальной траекторией [3]. Это означает, что иерархический уровень может развиваться, усложняться, только при обмене эффективной коммуникации всех субъектов образовательного процесса.

Неустойчивость – это свойство всех обучающихся систем, всех ситуаций выбора или генерации ценной информации. Таким образом, в точке неустойчивости система (даже замкнутая) действительно становится открытой, является чувствительным приемником воздействий других уровней управления качеством. Такие состояния неустойчивости, выбора принято называть точками бифуркаций, они неперенны в любой ситуации выбора метода и приема обучения, выбора способа и модели управления качеством.

Значимость точек бифуркации еще и в том, что только в них можно несиловым, информационным способом, т.е. сколь угодно слабыми воздействиями повлиять на выбор поведения системы через трансформирование индивидуальной траектории профессионального развития будущего педагога физической культуры.

Динамическая иерархичность модели управления качеством подготовки будущего педагога физической культуры отражает взаимодействие минимум трех иерархических уровней системы – уровень обучающегося (студента), уровень обучающего (преподавателя) и уровень управления процессом обучения [2]. Этот принцип описывает возникновение нового подхода к управлению качеством по горизонтали, т.е. на одном уровне, когда медленное изменение управляющих параметров мегауровня приводит к бифуркации, неустойчивости системы на макроуровне и перестройке его структуры.

Принцип, наблюдаемости подчеркивает относительность наших представлений о результате управления качеством, так как целостное описание иерархической системы складывается из коммуникации между наблюдателями разных уровней.

Проектирование трансдисциплинарной образовательной среды предполагает изменение смыслового наполнения содержания образования, организации образовательного процесса, оценки образовательных результатов:

1) смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта [6];

2) содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и других проблем;

3) смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования;

4) оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определенном этапе.

Рассмотрим технологию проектирования трансдисциплинарной образовательной среды.

На первом этапе педагогического проектирования трансдисциплинарной образовательной среды определяется уровень целостности трансдисциплинарных связей, завершающийся формированием новой дисциплины, носящей интегративный характер и имеющий собственный предмет изучения. В качестве основного источника трансдисциплинарности на этом уровне выступают комплексные переходные науки и, соответственно, в основе рассматриваемого уровня объединения лежит переходный тип трансдисциплинарного взаимодействия [6].

Вторым уровнем педагогического проектирования трансдисциплинарной образовательной среды является уровень дидактического синтеза. Дидактический синтез характеризует не только содержательное объединение учебных предметов в контексте «ядра» трансдисциплинарности [7], но и определяемый ею процессуальный синтез, предполагающий прежде всего интеграцию форм учебных занятий.

Третьим уровнем педагогического проектирования трансдисциплинарной образовательной среды является уровень трансдисциплинарных связей, взаимообуславливающий решение таких дидактических задач, как актуализация знаний студентов, их обобщение и систематизация.

Осуществление трансдисциплинарной интеграции учебных предметов на более высоком уровне системности содержания образования должно осуществляться на пути повышения мотивации к изучению общеобразовательных и специальных предметов за счет создания более реальной и близкой перспективы использования формируемых в них знаний и

умений, устранении дублирования в изучении определенного учебного материала, обеспечение системности в формировании у студентов знаний. В таком случае формируются личностные компоненты профессиональных ожиданий (самооценка личности, ее аттитюды, ценности, мотивы, опыт взаимодействия), поэтому профессиональное ожидание становится совмещением личного опыта, опыта других людей и ситуации.

Основу педагогического проектирования трансдисциплинарной образовательной среды составляет единство теоретической и практической подготовки, которое обогащает проблематику психолого-педагогических дисциплин актуальными для процесса воспитания и обучения вопросами, раскрывает теоретические знания на материале реальных проблем практики [1]. Необходимо, чтобы профессиональная подготовка представляла собой системный целостный процесс, направленный на формирование у будущих специалистов системы интегрированных знаний и умений. В данном случае формируются ситуационные компоненты профессиональных ожиданий как оценка внешних возможностей взаимодействия, опыт значимых других, оценка последствий взаимодействия, оценка вероятности и желательности ожиданий от профессии.

На каждом уровне педагогического проектирования трансдисциплинарной образовательной среды определяющее значение имеет конкретный комплекс знаний [2]: о способах изучения педагогической практики, накопления необходимых эмпирических данных; о способах восхождения от эмпирических данных к теоретическим обобщениям, к построению теории; о способах перевода теоретических положений на язык конкретных методических рекомендаций; о способах внедрения соответствующих рекомендаций в практику с целью ее преобразования, перевода на более высокий качественный уровень; о критериях и показателях оценки результативности научно-исследовательских работ применительно к каждому циклу познания и преобразования практики [7].

Степень трансдисциплинарности [6]: сопряжение наук, при котором границы перехода от одной науки к другой сглаживаются; переплетение наук, которое происходит в том случае, когда один и тот же объект изучается разными науками; методологические заимствования одной науки у другой

(например, математические методы); полная научная интеграция, при которой возникает новая научная дисциплина (например, спортивная педагогика).

Уровни трансдисциплинарности [7]:

1) Внутренняя трансдисциплинарность: осознание общих целей и задач науками и предметами с сохранением собственного предмета исследования; создание синтетической науки и учебного курса; формирование комплексной науки или курса.

2) Внешняя трансдисциплинарность, обусловленная взаимодействием различных наук при изучении определенных проблем.

Важно отметить, что в ходе процессов трансдисциплинарности в системе увеличивается объем и интенсивность взаимосвязей и взаимодействий между элементами. Таким образом, профессиональные ожидания являются тем конструктом, который предвосхищает действия, направленные на формирование профессиональной компетентности, но в то же время является продуктом процессов освоения содержания образования.

Таким образом, трансдисциплинарная образовательная среда вуза рассматривается нами как сложное явление, многокомпонентная совокупность, определяемая как пространство индивидуальной траектории деятельности субъектов образовательного процесса, взаимодействие которых обеспечивает содержание образования организационными формами, методами и средствами обучения и воспитания [7]. Совокупность этих элементов и составляет трансдисциплинарную образовательную среду вуза, обеспечивающую качественное освоение образовательной программы. Современный образовательный процесс помимо формирования знаний, умений и навыков, компетенций оказывает влияние на развитие профессиональных ожиданий, которые являются результатом совмещения ситуационных и личностных факторов, влияющих на студента в процессе обучения в вузе.

Глава 9. Управление конфликтами в педагогическом коллективе

Шилина К., Касаткина Н.С.

Важным условием эффективного управления современной школой является необходимость учёта человеческих факторов. Максимальное использование профессиональных, личностных и психологических ресурсов педагога, своевременное предупреждение конфликтов в педагогической среде –

всё это будет обеспечивать стабильность работы учреждения, способствуя повышению качества образовательного процесса.

В настоящее время проблема конфликтов приобретает особый смысл в менеджменте образования, так как профессиональная деятельность педагога наполнена различными ситуациями, которые несут потенциальную возможность повышенного эмоционального реагирования и нервного напряжения. Неизбежными становятся конфликты, в которые вовлекаются все участники образовательного процесса: обучающиеся, учителя, родители и администрация. Конфликты ухудшают качество деятельности всего образовательного учреждения, а ответственность за последствия часто несет администрация и лично руководитель.

Анализ понятия «конфликт» в современной литературе позволяет сделать вывод о том, что существуют разные точки зрения на данное понятие. Так, среди зарубежных исследователей широко распространена точка зрения, сформулированная известным американским теоретиком Л. Коузером, который считает, что конфликт – это борьба за ценности и притязания за определенный статус, власть и ресурсы, в которой целями противника являются нейтрализация, нанесение ущерба или устранение соперника [5].

В отечественной литературе большинство понятий конфликта носит социологический характер. Их достоинство состоит в том, что авторы выделяют различные, признаки социального конфликта, представленного многообразными формами противоборства между индивидуумами и социальными общностями, направленными на достижение определенных интересов и целей.

Итак, проанализировав различные точки зрения, под конфликтом будем понимать столкновение противоположных позиций, мнений, оценок и идей, которые люди пытаются разрешить с помощью убеждения или действия на фоне проявления эмоций.

Управление конфликтами – это деятельность, направленная на развитие конфликтного взаимодействия с целью: снижения остроты конфликта, минимизации противоборства, а также разрешения конфликта. Управление конфликтом предполагает его поэтапный анализ, который включает в себя: установление сторон и участников конфликтной ситуации; выявление причин и условий, породивших конфликт; оценку мотивов, предпосылок, источников;

анализ целей всех его участников; локализации конфликта (не вспоминать старые обиды); владения информацией, внимательного выслушивания сторон; контроля собственного эмоционального поведения; нацеленности на то, чтобы прийти к согласию путем поиска объединяющих, а не разъединяющих позиций; привлечении при необходимости авторитетных третьих лиц.

Необходимость обновления функций управления конфликтами диктуется особенностями современной образовательной ситуации. Руководитель, своевременно реагируя на негативные стороны деятельности педагогического коллектива, создавая условия для сохранения психологического комфорта, будет тем самым способствовать стабильности работы образовательной организации, стимулировать профессиональный рост и развитие сотрудников. Это в свою очередь обеспечит эффективность деятельности образовательной организации и повышение качества образовательного процесса.

Модель (от англ. – «model») – это «упрощённый мысленный или знаковый образ какого-либо объекта, системы объектов или протекающих в них процессов, явлений, используемый в качестве заместителя и средства оперирования» [3].

Как отмечает Е.В. Яковлев, функционально-структурная модель предполагает раскрытие связей между структурными и функциональными характеристиками исследуемого явления при полном игнорировании всех остальных характеристик. Такие модели позволяют раскрыть внутреннее строение исследуемого феномена и его назначение, а также показать природу получения сущностных характеристик. Как правило, они используются при исследовании различных педагогических процессов, когда необходимо раскрыть взаимодействие субъектов, в результате которого происходит формирование комплексных личностных качеств. Исходя из этих условий, в данном исследовании представлена функционально-структурная модель [9].

С помощью модели показано, как выглядит система управления конфликтами в педагогическом коллективе, каким образом она воздействует на объект управления, чтобы управляемая образовательная организация могла добиться поставленных целей, устойчиво развиваться и обеспечить свою конкурентоспособность. Модель имеет конкретно-практическое содержание, является целостной, в ней показана взаимосвязь этапов, отражена логика процесса решения конфликтов в педагогическом коллективе. Организация

работы предполагает интеграцию усилий не только администрации, но и педагогов-методистов, социально–психологической службы школы.

Подробнее раскроем структуру модели, опишем содержание работы.

I. *Проектировочно-целевой* блок определяет общий стратегический замысел реализации модели и общую направленность управленческого процесса по преодолению конфликтов в педагогическом коллективе. Первоначально проводится анализ реального положения дел в образовательной организации. Методы диагностики педагогического коллектива: беседы, наблюдения за образовательным процессом (урочная и внеурочная деятельность), анкетирование педагогов (при необходимости обучающихся, родителей), тестирование и др. Обследование включает изучение психологического климата, оценку удовлетворенности работой среди сотрудников, оценку стиля руководства и т.п. По итогам диагностики составляется аналитическая справка для руководителя. Далее проводится совещание при директоре, где определяются основные задачи и векторы работы по преодолению выявленных негативных тенденций в педагогическом коллективе.

II. *Содержательно-процессуальный* блок включает непосредственную деятельность по решению выявленных конфликтов в педагогическом коллективе в образовательной организации. Поскольку в основе конфликтов лежат многие факторы, то вся деятельность на данном этапе будет осуществляться в нескольких направлениях. Можно выделить три функциональных компонента: организационный, консультативно-методический, коррекционной-профилактический.

Организационный компонент. Мероприятия организационного компонента осуществляет непосредственно администрация образовательной организации (директор, заместитель директора по УВР, по безопасности и охране труда). К ним относятся:

1. Мероприятия по улучшению условий труда: разработка (корректировка) локальных нормативных актов образовательного учреждения, содержащих нормы трудового права; обеспечение условий безопасности труда; текущий ремонт помещений, материально–техническое оснащение классов; обеспеченность техническими средствами, необходимыми пособиями; наличие и оборудование учительской (методического кабинета); приведение штатного

расписания в соответствии с нормами труда и отдыха; обеспечение нормальной загрузки педагогов на учебный год, составление расписания с учетом пожеланий сотрудников, с допустимым количеством перерывов («окнами»); своевременная организация замен отсутствующих педагогов; контроль условий труда.

2. Организация работы педагогических кадров: подбор, расстановка педагогов по группам; организация наставничества над молодыми специалистами; разработка должностных инструкций и четкое распределение функциональных обязанностей; своевременное информирование педагогов о предстоящих мероприятиях, проверках и т.д.; поощрение и создание условий для непрерывного повышения квалификации всеми педагогами; оценка профессионального соответствия педагогов и рекомендации к повышению квалификационной категории.

3. Использование методов мотивации и стимулирования педагогических работников. Данные методы направлены на преодоление конфликтов профессионального развития и самоопределения педагогов. Их использование будет способствовать повышению престижности труда в образовательной организации, развитие творческого потенциала и самореализацию педагогов в профессии.

Поскольку одним из ведущих стимулов в работе педагога является заработная плата, руководителю необходимо:

– в соответствии с новой системой оплаты труда педагогов отрегулировать использование системы поощрений за высокие результаты и качество выполнения работы, основанной преимущественно на применении индивидуальных надбавок стимулирующего характера, а также премирования за особые достижения в труде, на основе локальных документов, определяющих показатели качества работы;

– обеспечить взаимосвязь между качеством педагогического труда и доходом педагога, справедливое и гласное распределение материальных благ (на основе локальных документов образовательной организации).

Руководителю необходимо выработать гибкую политику нематериального поощрения.

Рассмотрим некоторые примеры практических вариантов решения конфликтов профессионального развития, в зависимости от преобладающих мотивов педагога:

а) при преобладании мотивов самостоятельности, реализации педагогов в профессии как творческой личности необходимо предоставление им большей самостоятельности, возможности самоконтроля, делегировать некоторые полномочия; содействовать в разработке, утверждении и распространении авторских разработок, показов мастер–классов;

б) при преобладании мотивов личного развития, приобретения новой информации по возможности направлять педагогов на курсы, стажировку, переподготовку по специальности; предоставлять время на методическую работу;

в) при преобладании мотивов самоутверждения и социального успеха – предоставлять педагогам возможность распространения опыта работы через семинары, методические объединения, конференции; направлять от организации на ответственные мероприятия различного уровня (городского, областного, федерального значения); активнее привлекать к руководству структурными подразделениями в образовательной организации (например, методические объединения, творческие и экспертные группы); назначать ответственным за наставничество;

г) при преобладании мотивов состязательности – выдвигать педагогов для участия в конкурсах профессионального мастерства, при этом обеспечивая организационно-методическое сопровождение и помощь.

4. Ситуативно-управленческие решения в работе педагогами. Одним из главных условий работы с персоналом является умение руководителя образовательной организации наладить эффективное взаимодействие со своими сотрудниками. Умелое владение средствами и способами общения – необходимое профессионально-личностное качество современного управленца. Для сохранения благоприятного психологического климата и предупреждения конфликтов в педагогической среде важно оптимизировать стиль руководства. Ни один из стилей (авторитарный, демократический, попустительский) не может быть назван плохим или хорошим вне учета конкретных условий. Возможно грамотное использование всех стилей в зависимости от обстоятельств или конкретной ситуации. Многое зависит от сочетаний знаний и опыта, коммуникативной

компетентности руководителя, от временных ресурсов для разрешения проблемы. Необходимо внимательное, доброжелательное отношение со стороны руководителя к каждому педагогу. Это касается всех сторон его жизни: и в обеспечении материальных условий, требующихся для успешного труда, и в достижении успехов в образовательной работе, и в повышении его общей и педагогической культуры. У каждого могут быть свои достоинства и недостатки, интересы и запросы, поэтому нельзя подходить ко всем педагогам с одной и той же меркой, как в требовательности, так и в помощи. Если руководитель учитывает ситуацию, подходит дифференцированно к решению возникающих вопросов, тогда он может рассчитывать на творческую работу педагога и, соответственно, на приобретение им личного опыта взаимной ответственности.

Методы воздействия в конфликтных ситуациях:

а) убеждение – воздействие на волю работника при помощи логических средств, направленных на снятие напряженности в коллективе, психологических барьеров;

б) внушение – целенаправленное воздействие субъекта управления на объект управления путем влияния руководителя на психику подчиненного. Этот метод особенно эффективен в конфликтных ситуациях, поскольку с его помощью можно непосредственно воздействовать на волю работника. Внушаемость во многом зависит от авторитета руководителя, его высоких морально-психологических качеств;

в) подражание – воздействие на волю работника посредством личного примера. Так, руководитель может либо сам продемонстрировать образец должного поведения, либо указать на сотрудника, чье поведение может стать образцом. Необходимо понимать, что руководитель, прежде всего, и сам обязан быть образцом в своем поведении и деятельности, т.к. он находится в центре внимания всех членов трудового коллектива. К его поведению присматриваются, его действия обсуждаются и оцениваются. Можно сказать, что руководитель является эталоном поведения для педагогов, для всех тех, кто постоянно контактирует с ним;

г) вовлечение – побудительный прием, посредством которого работник–исполнитель становится участником процесса подготовки и реализации решений, принятых руководителем;

д) оказание доверия – психологическое воздействие, выражающееся в подчеркивании, выделении положительных качеств педагога, его опыта, квалификации и т.п., в выражении уверенности в его возможностях, что повышает моральную значимость поручаемого задания;

е) принуждение – психологическое воздействие на работника, заставляющее его (в некоторых случаях даже вопреки воле и желанию) выполнить соответствующее поручение [7].

Грамотный стиль руководства и неформальный авторитет будут способствовать сохранению атмосферы психологического комфорта в учреждении, предупреждать, а в некоторых случаях и своевременно гасить возникающие конфликты.

Коррекционной-диагностический компонент. Работу этого компонента осуществляет социально-психологическая служба образовательной организации. Социальный педагог и педагог–психолог школы выявляют проблемы, собирают и изучают информацию о состоянии психологического комфорта в коллективе, наличии конфликтов различного уровня. Используется разнообразный диагностический инструментарий: обследование психологического климата в коллективе; диагностика эмоционального выгорания; диагностика уровня тревожности и агрессивности педагогов; диагностика на стрессоустойчивость; диагностика стиля руководства и т.д. На основании проведенного обследования проводится дальнейший совместный анализ результатов с директором, планирование мероприятий по оптимизации психологического климата и профилактике конфликтов в педагогическом коллективе. Коррекционная работа направлена на создание таких условий, в рамках которых педагоги могли бы получить профессионально и личностно значимые для них сведения о способах поведения в конфликтных ситуациях и их предупреждении. Проведение коррекционной работы позволяет решить многие задачи: сохранение психического здоровья педагогов, обучение их методам саморегуляции и релаксации для предупреждения эмоционального выгорания; оказание профессиональной помощи для успешной реализации себя во взаимодействии с участниками образовательного процесса; повышение психологической грамотности педагогов.

Предлагается использовать следующие формы и методы работы: консультации (индивидуальные, групповые); семинары-практикумы по

проблеме; тренинги по обучению методам саморегуляции, релаксации и дыхательной технике для предупреждения эмоционального выгорания; тренинги, направленные на развитие навыков межличностного общения (с администрацией, коллегами, родителями, обучающимися); разработка памяток, методических рекомендаций.

Профилактическая работа предполагает предупреждение и устранение конфликтных ситуаций. Разрешение конфликта – это совместная деятельность его участников, направленная на взаимовыгодное решение проблемы, которая привела к столкновению, на снятие противоречий, вызвавших столкновение оппонентов.

Разрешение межличностных конфликтов часто бывает очень сложным процессом, поскольку может быть затруднена рациональная и объективная оценка каждым участником конфликта. Необходимы навыки конструктивного завершения противоречивых ситуаций, помощь в преодолении трудностей может оказать психолог учреждения. В целом работа данного этапа будет способствовать формированию у педагогов психологических знаний и навыков, которые позволят всем членам коллектива эффективно организовывать свою деятельность; строить взаимоотношения с окружающими на взаимовыгодных началах; осознать и осмыслить себя в профессии и общении с другими участниками педагогических взаимодействий. Консультативно–методический компонент. Организацией работы этого этапа занимаются заместители директора по УВР. Основное внимание должно быть направлено на обновление содержания образования в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов, повышение профессиональной компетентности педагогов, своевременное оказание им методической помощи, формирование инновационного потенциала педагогов образовательной организации. На начальном этапе необходимо оценить степень готовности педагогов к изменению целей и содержания образовательной деятельности на современном этапе; выявить уровень владения необходимыми знаниями по современной инновационной политике; определить проблемные стороны и трудности, приводящие к возникновению конфликтов.

III. *Результативно-оценочный компонент.* На данном этапе осуществляется подведение итогов, оценка эффективности реализации модели управления конфликтами в педагогическом коллективе. По итогам работы

проводится мониторинг ситуации в педагогическом коллективе с использованием оценки эффективности. Кроме того, 30 администрацией планируются мероприятия внутреннего контроля. Возможна корректировка плана действий.

К ожидаемым результатам реализации представленной модели управления конфликтами в педагогическом коллективе можно отнести следующие показатели: сплочение педагогического коллектива, формирование ясных целей деятельности образовательной организации; устранение напряженности среди педагогического коллектива, вызванной различными факторами; улучшение условий труда; создание атмосферы благополучия и психологического комфорта в учреждении, способствующей росту творческого потенциала педагогов; включение педагогов образовательной организации в инновационную деятельность, повышение их профессиональной компетентности и социальной активности; повышение качества образовательного процесса.

Таким образом, нами была разработана структурно-функциональная модель управления конфликтами в педагогическом коллективе. Представленная модель обладает свойством воспроизводимости, т.е. подразумевается возможность ее применения в любой образовательной организации с учетом специфики и условий конкретного учреждения.

Для эффективного функционирования разработанной модели управления конфликтами в образовательной организации необходимо выделить комплекс педагогических условий.

Модель управления конфликтами в педагогическом коллективе может успешно функционировать только при определенном комплексе условий, поскольку случайные, разрозненные условия не могут решить эту задачу эффективно. Исследования показывают, что совокупность условий должна представлять собой динамичный комплекс, который охватывал бы все стороны изучаемого явления и в то же время учитывал изменяющийся характер профессионально–педагогической деятельности.

Под необходимыми условиями эффективности функционирования модели управления конфликтами педагогов образовательной организации мы понимаем условия, без которых модель не может работать в полной мере. Необходимость выведенных условий вытекает из анализа психолого-

педагогической литературы, опыта педагогической и управленческой деятельности.

Под достаточными условиями эффективности функционирования модели управления конфликтами педагогов образовательной организации мы понимаем условия, выполнение которых достаточно для эффективной работы модели. Достаточность выводится из результатов опытно-экспериментальной работы.

Таким образом, мы говорим о комплексе условий, подчеркнув, что случайные условия не могут решить поставленную задачу эффективно.

Исходя из вышеизложенного, мы считаем, что эффективными условиями управления конфликтами педагогов образовательной организации являются:

1. Сплочение коллектива образовательной организации. Формирование команды единомышленников.
2. Формирование конфликтной компетентности педагога.
3. Система наставничества для молодых педагогов.

Первое педагогическое условие – сплочение коллектива образовательной организации. Формирование команды единомышленников.

Команда – это коллектив единомышленников, механизм, запускающий и осуществляющий эффективную деятельность всего учреждения. Насколько каждый педагог ощущает себя его частью, насколько чувствует свою значимость и востребованность – настолько он и мотивирован на совместное сотрудничество, самореализацию и саморазвитие как профессионала [4].

«Педагогическая команда» – это сообщество педагогов-единомышленников, которые работают в образовательном учреждении, чье командное взаимодействие развивается в соответствии с законами управления командой и имеет характерные для команды признаки. Команду отличает от группы сотрудников высокий уровень корпоративной культуры. Члены команды отличаются от сотрудников высокой организацией, рациональностью мышления, способностью ценить и развивать потенциал каждого человека.

Эффективная команда – это коллектив людей, в котором каждый способен на сотрудничество и взаимопомощь. Они достигают высоких результатов благодаря организации совместных действий. Команда разрабатывает принципы деятельности для всех своих членов, знает, как разделить задачи на стратегические и тактические: основные и второстепенные,

и соответственно планирует время для их решения. Команда имеет качественную работу и удовлетворение от выполненных задач. На определенном этапе достижения цели, группа начинает осознавать себя командой, ее члены начинают мыслить в определенных категориях, ощущать единство. Следующий признак команды – это психологическая атмосфера в коллективе. Он возникает в процессе совместных действий, когда команда оценивает свою деятельность, видит перспективы работы, пути реализации, хочет улучшить достижения при высокой мотивации и активности сотрудников [8].

Команда отличается стремлением и способностью своих членов нести личную ответственность за результаты деятельности на всех уровнях управленческой пирамиды и не покидать ее. Общим требованием команды является постоянное совершенствование своих профессиональных знаний, навыков. Члены команды крепко держатся за свои позиции и отличаются творческой инициативой. Названные признаки команды утверждают, что коллектив сотрудников постепенно превращается в команду. Чтобы это произошло, должны произойти значительные изменения в настроении людей, в их сознании, чтобы сформировать желание работать в команде. Исследователи командной деятельности утверждают, что развитие команды происходит поэтапно, и выделяют следующие этапы развития команды: первый этап – этап ориентации. Он характеризуется тем, что, когда группа впервые встречается, ее члены сильно зависят от формального лидера, который обеспечивает структуру их отношений друг с другом. Этот процесс включает в себя разработку тренинга и установление основных правил поведения в команде. Необходимо уточнить цели, уточнить вопросы, которые следует учитывать, и обеспечить понимание сути труда, средств и методов работы всеми членами команды. Необходима ориентация членов группы в широком смысле, поиск ответов на вопросы: «Что? Почему? Кто? Как?». Для руководителя очень важно понимать процессы развития группы в команду и создавать условия для последовательного перехода от этапа к этапу. На первоначальном этапе руководитель доминирует в определении стратегических и тактических целей и задач, во время собрания коллектива организует коллективное обсуждение, пытаясь объяснить каждому члену команды его задачи, обеспечивая формирование коллегиальности принятия решений. Далее руководитель

должен уделять наибольшее внимание организации рабочего процесса. Поддержание комфортного психологического климата, иллюстрирование достижений и четкая постановка конкретных задач помогут коллективу сознательно разложить стратегические цели на пошаговое решение практических задач. Следующий этап характеризуется особым вниманием к формированию взаимопонимания между членами команды, созданию позитивного командного микроклимата, дающего ощущение командного единства. На этом этапе участники могут самостоятельно брать на себя ответственность за выполнение своих обязанностей, поэтому нет необходимости в строгом контроле и пошаговых рекомендациях, которые могут уже помешать определению их собственной позиции в общем деле. Для активного вовлечения сотрудников в совместную работу руководителю необходимы коммуникабельность, чувство юмора и способность организовать обратную связь. С вступлением команды на последний этап ее развития участие руководителя в налаживании отношений в педагогическом коллективе значительно сокращается, одновременно необходимо разумное делегирование полномочий и стимулирование достижений команды. Важный признак педагогической команды – рациональное распределение ролей, повышает уровень мобильности педагогической команды, а также степень ее адаптивности к необычным ситуациям. Распределение ролей позволяет каждому почувствовать свою значимость, что чрезвычайно важно, поскольку команда представляет собой сообщество «равных». Решающее значение в формировании педагогической команды имеет стиль управления, выбранный руководителем – авторитарный, либеральный или демократический.

Второе педагогическое условие – формирование конфликтной компетентности педагога. Конфликтная компетентность – одно из важнейших качеств, которое должен приобрести и иметь современный преподаватель. Знание конфликтологии, умение улаживать и управлять конфликтом, успешно вести переговоры, достигать соглашения в условиях совместной деятельности есть непременная составляющая подготовки преподавателя и чрезвычайно значимая область правового и гражданского образования.

К сожалению, преподаватель не готов к восприятию конфликтов, он не видит различий в типах конфликтных ситуаций, расценивает конфликты как нежелательные явления и не умеет их разрешать. Большинство из

преподавателей боятся конфликтов и стремятся их избегать, некоторые не умеют предвидеть конфликтную ситуацию, а постоянная угроза возникновения конфликтов в педагогическом процессе приводит к состоянию постоянного напряжения. Проблема в том, что большинством преподавателей абсолютизируется одна сторона конфликта, они видят только опасность, нарушающую сложившийся привычный ход обучения и воспитания. Однако определение отношения к конфликту в профессиональной деятельности необходимо каждому преподавателю как момент самоопределения, так как современный педагог не мыслится без конструктивного отношения к конфликту, без готовности, возможности и способности перевести деструктивный конфликт в конструктивный. Поэтому в сложившейся ситуации особенно актуальным становится формирование конфликтной компетентности педагогов, которая является показателем качества профессионально-педагогической компетентности каждого преподавателя.

Критериями сформированности конфликтной компетентности преподавателя выступают:

1. Отсутствие конфликтофобического синдрома.
2. Осознание значимости конфликтной компетентности для профессии преподавателя.
3. Степень ориентировки в психолого-педагогической информации о конфликте и стратегиях его разрешения.
4. Возможность намеренного создания конфликтов для решения воспитательных и образовательных целей.
5. Умение удерживать конфликтное взаимодействие.
6. Рефлексия собственного конфликтно-компетентного поведения и поведения партнеров по взаимодействию.
7. Необходимость четко разработанной нормативной базы, которая избавляет от необъективных оценок и несправедливых результатов.
8. Стремление к овладению конфликтной компетентностью.

Конфликтная компетентность как специфический компонент профессионально-педагогической подготовки выполняет следующие функции: информационно-сигнальную; функции оптимизации; стабилизации; ориентировки; интеграции; рефлексии, которые обеспечивают целостность,

связанность всех компонентов конфликтной компетентности (содержательный, деятельностный, личностный).

9. Формирование конфликтной компетентности преподавателя представляет собой процесс, состоящий из 2-х основных этапов – ориентировочного, направленного на формирование целостного представления о конфликтной компетентности и ее места в профессионально-педагогической деятельности; рефлексивного, предполагающего рефлексию преподавателем собственной конфликтной компетентности, ее применения в практических ситуациях.

10. Эффективность процесса формирования конфликтной компетентности преподавателя обеспечивается системой личностно-развивающих педагогических средств, основу которой составляют ситуации 4-х типов: личностного принятия учебной деятельности; межличностного партнерства; педагогической поддержки; интегрирующих личностных ценностей. Данные ситуации соответствуют базовым сферам личностного становления учащегося, его личностному опыту: опыт личностного принятия учебной деятельности, опыт личностной саморегуляции.

11. Конфликтная компетентность приобретает в настоящее время особое значение как способность управлять конфликтными ситуациями. Системный и многосторонний анализ существующих теорий конфликта в рамках разных наук позволит подойти к решению проблемы формирования конфликтной компетентности преподавателя.

Таким образом, конфликтная компетентность преподавателя является одной из важнейших характеристик педагогического профессионализма, она является неотъемлемой составной частью общей коммуникативной компетентности, включающую в себя осведомленность о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликте и умения адекватно реализовать эти стратегии в конкретной жизненной ситуации. В самом общем виде можно определить конфликтную компетентность как умение удерживать противоречие в продуктивной конфликтной форме, способствующей его разрешению.

Третье педагогическое условие – система наставничества для молодых педагогов. Одной из главных задач образовательного учреждения является профессиональная адаптация молодого педагога к образовательной среде. Решить эту проблему поможет организация школьного наставничества. Главная

задача наставника – помочь молодому учителю реализовать себя, развить личностные качества, коммуникативные и управленческие умения. Педагог – наставник должен обладать высокими профессиональными качествами, коммуникативными способностями, пользоваться авторитетом в коллективе среди коллег, обучающихся, родителей. Большое внимание педагог-наставник уделяет методическим формам работы с молодыми педагогами. Определенную роль в становлении молодого учителя играет его участие в методических мероприятиях школы. Методические дни, методические недели, профессиональные конкурсы, участие в школьных семинарах, конференциях, открытые уроки опытных учителей, заседания клуба «Молодой педагог», Дни коррекции и регуляции – неполный перечень методических мероприятий, которые проходят в образовательном учреждении по повышению педагогического мастерства [1].

Взаимопонимание не состоится, если между наставником и учеником не будет доверия. Сотрудничество в рамках профессиональных обязанностей между наставником и молодым учителем необходимо для того, чтобы процесс адаптации прошел успешно. Наставничество – процесс долгий и трудный. Педагог-наставник должен быть терпеливым и целеустремленным и коммуникабельным. Организация наставничества в процессе повышения профессиональной компетентности молодого учителя проходит поэтапно и включает в себя формирование и развитие профессиональной компетентности педагога (нормативно-правовой, методологической, психолого-педагогической, предметно-методической, информационной), поэтому наставник может выстраивать свою деятельность в три этапа:

- мотивационно-целевой, когда, наставник определяет обязанности и полномочия молодого педагога, а также выявляет недостатки в его компетентностях, чтобы выработать программу адаптации [2];

- главный этап, где наставник разрабатывает и работает над реализацией программы адаптации, осуществляет корректировку профессиональных компетентностей молодого учителя, помогает разработать программу самосовершенствования;

- итоговый, на данном этапе наставник проверяет уровень профессиональной компетентности молодого педагога, определяет готовность молодого учителя к выполнению своих функциональных обязанностей.

Наставничество стимулирует потребности молодого педагога в самосовершенствовании, способствует его профессиональной и личностной самореализации. Эффективность системы наставничества помогает руководителям образовательных учреждений, педагогам-наставникам быстро и качественно решать задачи профессионального становления молодых учителей, включать их в проектирование своего развития, оказывать им помощь в самоорганизации, самоанализе своего развития, повышать их профессиональную компетентность. В процессе наставничества затрагиваются интересы трех субъектов взаимодействия: молодого педагога, учителя – наставника и школы [6].

Молодой педагог получает знания, развивает навыки и умения, компетентности, повышает свой профессиональный уровень и способности; развивает собственную профессиональную карьеру; учится выстраивать конструктивные отношения с наставником, коллегами; приобретает информацию о деятельности организации, в которой он работает. Учитель – наставник развивает свои профессиональные качества; методические, методологические, психолого-педагогические, информационные. Образовательное учреждение повышает культурный и профессиональный уровень подготовки кадров; улучшаются взаимоотношения между коллегами [3].

Таким образом, управление конфликтами представляет собой процесс целенаправленного воздействия на причины конфликтов с целью их устранения либо коррекции поведения участников конфликта, изменению их целей. На процесс управления конфликтами влияют наличие знаний и навыков продуктивного делового общения у сотрудников и руководителей организации. Еще одним условием управления конфликтами является структурная общность педагогического коллектива.

Раздел 4. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Глава 10. Основные направления педагогического сопровождения самореализации личности студентов в процессе обучения

Жабаква Т.В.

Высшее профессиональное образование – это не только получение набора компетенций, но и развитие субъектности, осознание личностью своего места в макросреде общественных отношений в целом и образовательной среде педагогического вуза. Поэтому стремление к самореализации личности в профессиональной деятельности наиболее эффективно формируется в процессе обучения в вузе.

Сознательное проявление потенциала личности в процессе самореализации формирует у студентов устойчивые мотивы к познавательной деятельности, решению сложных проблемных ситуаций, а к 4 курсу к самостоятельной исследовательской активности. Следовательно, стремление реализовать потенциал личности в процессе обучения позволяет студентам через активную, реальную, прогрессивную самореализацию в процессе саморазвития подойти к высшей точке самореализации личности в процессе обучения – творческой самореализации [6].

Стратегия самореализации будущих педагогов представлена взаимосвязанными стратегиями дальней и ближней перспективы. В случае адекватной интегральной стратегии самореализации, детерминирующей является стратегия дальней перспективы. В ином случае превалирует стратегия ближней перспективы, преобладает ориентация (установка) на сильную ситуацию (по В. Мишелу), т.е. ситуация воспринимается как более сильная по отношению к человеку, его ресурсам. Возникает фрустрация, внутренний конфликт, уход от решения жизненных задач.

Самореализация будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки определяется совокупностью трех компонентов: мотивационного (стимулирующего деятельность), познавательного (обеспечивающего усвоения ЗУН), операционального (развивающего профессионально значимые качества личности). Самореализация личности является одной из ценностных ориентаций личности. Поэтому она выступает средством удовлетворения постоянно развивающихся многообразных потребностей человека и общества

(материальных и духовных, биологических и социальных, общественных и индивидуальных и др.). При этом в структуре личных потребностей наблюдается тенденция увеличения познавательных, эстетических, нравственно-эстетических и других интеллектуальных потребностей, в целом возрастание творческой деятельности людей [9].

Удовлетворяя потребность в самореализации в единичных актах деятельности человек никогда не может удовлетворить ее полностью, т.е. потребность в самореализации является принципиально ненасыщаемой [1]. Потребность в самореализации является поливалентной, т.е. существует в бесчисленности множестве вариантов и форм, видов и способов. Удовлетворяя потребность самореализации в различных сферах жизнедеятельности, в разных формах и способах, человек находит свое место в системе общественных связей и отношений и выстраивает собственную, неповторимую траекторию жизненного пути. Во множестве вариантов самореализации выявляется и получает развитие богатая человеческая индивидуальность [6].

С.И. Кудинов [2] в качестве структурных элементов самореализации выделяет внутреннюю и внешнюю самореализацию. Внешний план самореализации отражает стремление осуществить свои личные цели, интересы в основных сферах жизнедеятельности. Внутренняя самореализация направлена на опредмечивание сущностных сил человека, «трансляцию его индивидуальности через результаты труда», самосовершенствование человека.

Динамика движения человека к самореализации отражена в работах Л.А. Коростылевой [1]. Автор динамику самореализации личности представила, как сочетание блоков: 1) блок соотнесение желаний с возможностями и необходимостью; 2) блок принятия решения через осуществление выбора и формирование плана; 3) блок реализации принятого решения. Подробно анализируя механизмы самореализации личности, Л.А. Коростылева отмечает, что побуждают к активности и задают планку самореализации интересы, желания, влечения, оказывают влияние на представление о своих возможностях самопознание, самоотношение, самооценка. Самоорганизация, саморегуляция, социальный контроль и самоконтроль позволяют в процессе самореализации сформировать представления о социальном запросе. Механизмами, обеспечивающими прогноз и выдвижение гипотез, по мнению Л.А. Коростылевой, являются антиципация и апперцепция. Соотнести результат

самореализации с критерием достижения позволяют интериоризация, рефлексия, индентификация, экстериоризация [1].

Самореализация личности при этом осуществляется в зависимости от того, как человек воспринимает (понимает и истолковывает) ситуацию, что детерминировано центральными жизненными устремлениями. Понимание, осознание и версия жизненного события определяют использование соответствующих приемлемых субъектом способов поведения. С позиции социального конструктивизма такой набор дискурсов (сюжетов и сценариев) содержит в себе знания об отношениях (взаимоотношениях) и действиях (взаимодействиях) человека с самим собой, с другими людьми и социумом (миром в целом) [6].

В качестве объективного критерия самореализации Д.А. Леонтьев предлагает рассматривать предметную реальность социального вклада, совершаемого субъектом самореализации [3]. Объективно самореализуется только тот человек, который что-то сделал или реально работает на людей, кто воплотил (опредметил) свои сущностные силы, в чем-то превосходящие исторически накопленные до него родовые способности человечества, кто внес вклад «не только в конкретных людей, но и в сокровищницу человечества». В качестве критериев процесса самореализации выделяют: субъективные (чувство удовлетворенности) и объективные (социально значимые вклады, интегративные характеристики личности, а также соотношение субъективного и объективного).

В исследованиях А.И. Субетто процессы самореализации личности отождествляются с творчеством как феномен любого развития. Самореализация отдельных людей объединяется в Творчество системы, обеспечивая баланс разнообразия между жизнью и средой, ее окружающей, а также взаимодействие системы с «над миром», что позволяет осуществить корректировку развития. Это обеспечивает соответствие потенциального разнообразия «траекторий системы в будущее» с разнообразием возможных измерений этого «над мира» [9].

Процесс творческой самореализации предполагает творческую продуктивность, отождествление с процессом поиска смысла жизни.

Универсальный процесс самореализации отличается в этом случае особым качеством, которое может быть обозначено как «субъектность» процесса самореализации. Представляется, что одним из отличительных

признаков субъектной самореализации является: вносимые человеком в этом процессе изменения в объекты и субъекты мира непротиворечиво согласуются с его потребностями, смыслами, ценностями. Так, в структуру самореализации личности включаются ценности, потребности, склонности. Однако в любой психологической структуре личности, как правило, присутствуют данные компоненты. Специфика структуры именно самореализующейся личности, по Л.А. Коростылевой, заключается не только в ведущей роли ценностей, но и в непротиворечивом, и в этом смысле гармоничном согласовании между собой 3-х основных компонентов [2]. Человек в процессе субъектной самореализации (с субъектной индивидуальностью) через свои собственные усилия развивает и реализует те способности, которые отвечают его потребностям и которые не противоречат его ценностям и смыслам. Другими словами, человек делает то, что хочет, в чем действительно испытывает потребность (не то, что навязано ему извне) и то, что для него личностно значимо и ценно. При этом через свою активность он осуществляет сознательно выбранные ценности, «служит тем ценностям, которые действительно исповедует в своей душе».

Исходным актом самореализации, по мнению С.И. Филимоновой, является самосознание [10]. Самосознание является существенным моментом сознания. Оно выражает сознание в его актуальной данности субъекту. Самосознание – это осознание, оценка человеком своего знания, нравственного облика и интересов, идеалов и мотивов поведения, целостная оценка себя самого как деятеля, как чувствующего и мыслящего существа. Самосознание свойственно не только индивиду, но и социальной группе, когда ее члены поднимаются до положения в системе производственных отношений, своих общих интересов и идеалов. В самосознании человек выделяет и противопоставляет себя всему окружающему, определяет свое место в круговороте природных и общественных событий [3].

Сущность педагогической стратегии «сопровождение» определена нами с опорой на научные работы Е.И. Казаковой, Е.Б. Манузиной, Г.Н. Прозументовой, Т. Яничевой [11] как специальный вид деятельности, направленный на повышение эффективности процесса самореализации субъекта, т.е. предупреждение и преодоление проблем в процессе реализации потенциальных возможностей и способностей личности. В педагогическом

сопровождении самореализации личности студентов могут быть выделены следующие направления:

1. Систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса самореализации личности студента и динамики его личностного развития в процессе обучения в вузе.

2. Создание психолого-педагогических условий для самореализации личности студентов в процессе обучения.

3. Создание специальных психолого-педагогических условий для оказания помощи студентам, имеющим проблемы в самореализации.

4. Формирование профессиональной направленности личности как основы профессиональной самореализации педагога.

5. Расширение «поля субъектности» как основы самореализации личности в процессе профессионально-педагогической подготовки.

Рассмотрим направления педагогического сопровождения самореализации личности студентов.

Выбрав вуз, молодой человек решает, кем он хочет стать в жизни, но ещё не знает в полной мере каким ему быть для себя самого. Он должен создать, сформировать себя самого как личность и на этом непростом пути педагогическое сопровождение может и должно стать надёжной опорой, поэтому первым направлением педагогического сопровождения самореализации личности является формирование стремления к самоопределению [5].

Стремление к самоопределению как ведущая внутренняя задача личности разрешается посредством механизма самореализации. В действительности молодой человек, не может определиться не проявив себя, не выразив своя Я, не познав себя с различных сторон. Он должен состояться как можно в больших областях и сферах жизнедеятельности, и, получив обратную связь для себя, избрать свой жизненный удел. Известно, что самореализация как некая общая мотивация жизни достигает пика своей актуальности именно в период молодости, когда молодой человек, в силу своих психофизических и ментальных особенностей, обладает наибольшей энергией и работоспособностью. Этот поиск своей целостности и отличает молодость от более поздних этапов жизни [8].

Результатом смысловых и ценностных ориентаций личности, усвоения, закрепления и проявления ценностно-смысловых личностных преобразований

становится формирование таких психологических структур, как самосознание, идентичность и т.д. Их появление, становится одним из компонентов самоопределения личности. Выделяя различные типы самоопределения – профессиональное, жизненное, собственно личностное. Поэтому многомерный и многоступенчатый процесс самоопределения личности можно и нужно рассматривать как основной механизм развития личности вообще и профессионального развития в частности и профессиональной идентичности.

Джеймс Марсиа [12] выделяет виды (статусы) идентичности, которые, с его точки зрения, определяют различные пути развития личности. Так, по определению Д. Марсиа, итогом оптимального пути развития является достигнутая идентичность, то есть сделанный в результате жизненных поисков устойчивый выбор личности. Достигнутой идентичности может или даже должно предшествовать состояние моратория идентичности, возникающее как результат кризиса, когда в ответ на вопрос «Кто Я?» человек не имеет удовлетворяющего его ответа. Тогда и формируется состояние исследовательской активности, начинаются поиски, эксперименты с различными областями социальной реальности, которые могут быть длительными. В ходе личностного становления возможно формирование диффузной (спутанной) идентичности, предполагающей отсутствие у личности каких бы то ни было обязательств и интереса к собственным жизненным ситуациям. Любой жизненный выбор личности определяется случайными внешними факторами. Если жизненные выборы личность чаще всего осуществляет под влиянием авторитетного «другого», если человек принимает различные элементы идентичности без исследования возможных альтернатив, то можно говорить о предопределенной идентичности. Эти два вида идентичности, по мнению автора, лежат в основе неоптимального пути развития личности [12].

Процесс самореализации в обучении (помимо наличия способностей и благоприятных условий) неизбежно сопряжен с мотивационно-смысловыми особенностями личности, сознательно выстраивающей свой жизненный путь и отношения с миром. Поэтому вторым направлением самореализации личности является стимулирование мотивов самореализации.

Осуществление самого себя в жизни и повседневной деятельности достигается только при наличии у человека сильного мотива личностного

роста. Таким образом, мы подходим к проблеме мотивации самореализации, которая является своеобразным аккумулярованием в себе энергии, умений, навыков и способностей, а самореализация представляет собой выделение из себя всего выработанного самим человеком для проявления своего Я [1]. Если понимать самореализацию как самоорганизующийся процесс, то самодвижение обусловлено процессом жизнедеятельности, самодетерминации субъекта, расширением спектра возникающих противоречий на жизненном пути и предполагает наличие ясно осознанных целей деятельности, идеалов и личностных установок.

На внутреннюю мотивацию отрицательно влияют внешние факторы, которые не способствуют удовлетворению потребностей субъекта в самодетерминации. Факторами, способными снижать внутреннюю мотивацию, авторы считают соревновательные ситуации, жесткие сроки завершения деятельности, навязанные извне цели, контролирующий стиль обучения, отрицательную обратную связь или же полное отсутствие такой связи. К стимулирующим внутреннюю мотивацию факторам Деси и Райан относят факторы, способствующие удовлетворению потребностей субъекта в автономии, компетентности и связанности. Сюда можно отнести возможность выбора, положительную обратную связь, оптимальный уровень сложности деятельности, информирование о ходе выполнения деятельности и степени ее успешности [2]. Значимость мотивационной сферы в процессе самореализации подчеркивается С.И. Кудиновым. С точки зрения автора, самореализация человека это – совокупность инструментально-стилевых и мотивационно-смысловых характеристик обеспечивающих постоянство стремлений и готовность к самовыражению личности в различных сферах жизнедеятельности в процессе онтогенеза. Таким образом, самореализация – это состояние постоянной готовности личности к осуществлению деятельности, направленной на самовыражение в различных сферах.

В качестве третьего направления педагогического сопровождения самореализации личности мы выделили реализацию функций личности.

В последнее время многие авторы личностно ориентированных образовательных концепций (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков и др.), раскрывая механизм развития и саморазвития личности, обращаются к одному из фундаментальных понятий – «личностным функциям» – тем проявлениям

человека, которые и реализуют феномен «быть личностью», позволяют ему самореализоваться. Понятие «функция личности» встречается в работах Ф. Баррока, Г.А. Ковалева, М.В. Коротовой, М. Полани, Г. Рея, С.Л. Рубинштейна и др. Под ним подразумевается «базовая способность человека проектировать себя» (Ф. Баррок); «способность определять свое отношение к миру» (С.Л. Рубинштейн); «способность человека конструировать собственную жизнедеятельность» (Г.А. Ковалев). К. Роджерс «полноценно функционирующую личность» характеризует как личность, которая продуктивно реализует свои функции в жизнедеятельности: оптимальная, конструктивная актуализация своей личности, насыщенность жизни, бытие «здесь и теперь», свобода выбора и ответственность за его результаты, творчество, подвижность, сочетание эмоциональности, эмпатии и рефлексии, доверие к себе и открытость миру и опыту, нацеленность на изменение, саморазвитие.

В.В. Сериков [7] отмечает, что личностно ориентированное образование – это не формирование личности с заданными свойствами, а создание условий для полноценного проявления и соответственно развития личностных функций (группа функций ответственности; группа функций рефлексии; группа функций самореализации – самостоятельности, свободы, творчества) субъектов образовательного процесса, цель личностно ориентированного образования в таком случае и состоит в том, чтобы создать условия для проявления этих функций, или универсальных личностных способностей ребенка. Поэтому «самореализация личности – это осуществление возможностей развития Я посредством собственных усилий, содеятельности, сотворчества с другими людьми (ближним и дальним окружением), социумом и миром в целом. Самореализация предполагает сбалансированное и гармоничное развитие различных аспектов личности путем приложения адекватных усилий, направленных на раскрытие генетических, индивидных и личностных потенциалов» [6]. Роль самореализации во всех формах проявления саморазвития состоит в нацеливании личности на максимальное раскрытие творческих способностей на адекватное и гибкое поведение, на выполнение действий, соответствующих ожиданиям значимых других и собственным задачам. Иначе говоря, роль самореализации состоит в раскрытии потенциала личности, что будет способствовать профессиональному росту.

Стратегия современного педагогического образования состоит в профессионально-личностном развитии и саморазвитии будущего учителя, способного свободно ориентироваться в сложных социокультурных обстоятельствах, ответственно и профессионально действовать в условиях решения актуальных образовательных задач. Следовательно, самореализация личности студентов связана с формированием уникального опыта быть личностью, как процесс самопроектирования и реализации сущностных сил и субъективно значимых отношений с миром, к миру и самим собой во временном континууме [7]. Следовательно, в качестве четвертого компонента педагогического сопровождения самореализации личности студентов выделим эффективность социального воздействия и взаимодействия.

Важнейшее значение социума для успешной самореализации отмечает в своем исследовании Л.И. Коростылева [1]. Самореализация личности – это осуществление возможностей развития Я посредством собственных усилий, содеятельности, сотворчества с другими людьми (ближним и дальним окружением), социумом и миром в целом. Самореализация предполагает сбалансированное и гармоничное развитие различных аспектов личности путем приложения адекватных усилий, направленных на раскрытие генетических, индивидуальных и личностных потенциалов. Большинство исследователей профессиональной самореализации, в том числе и самореализации учителя, отмечают в своих работах, что самореализация конкретного человека может приходиться в противоречие с интересами социальной группы. Так, самореализация личности – это самоосуществление «иных культур», имеющее своим источником преобразование норм данной культуры и творение в ходе контакта с миром новых норм, т. е. нормотворчество. В процессе самореализации рождаются intersubjective социальные миры [3].

Само обнаружение человеком себя в окружающем мире среди себе подобных было моментом общего единого процесса становления человека как субъекта, носителя нового ставящегося социального сознания.

Признавая внутреннее начало самореализации, мы считаем, что в понимании феноменологии развития человека, в том числе в образовательных системах, такой сугубо индивидоцентричный подход оказывается односторонним и недостаточным. Человек как личность не может реализовать себя из себя, не обратившись к чему-то большему, чем свое «Я», не познав и не

преодолев ограниченность своего «Я», не изменив себя в процессе образования. Этот процесс самоизменений, идущий вслед за самосознанием в культуре, и есть собственно процесс самореализации как обретение не столько себя для себя, сколько себя для других, для общества в целом. Только приобщившись к культуре как совокупному опыту других личностей можно познать себя, почувствовать мир своей личности. И в этом плане сфера образования становится своеобразным полем самореализации, полем поиска смыслов и способов своего личностного роста [8].

С.И. Куддинов [2] рассматривает самореализацию личности в контексте ее социального становления как иерархическую образовательную «лестницу» восхождения человека ко все более высоким образовательным результатам. «Важно вновь и вновь подчеркнуть, что даже самые глобальные государственно-общественные образовательные достижения и результаты должны рассматриваться сквозь призму личностных образовательных достижений, поскольку в конечном итоге совокупный образовательный потенциал социума определяется конкретными образовательными приобретениями личности, каждого человека на всех этапах его жизненного пути». Структурная цепочка результативности – ступени восхождения личности: грамотность – образованность – профессиональная компетентность – культура – менталитет.

Четвертым направлением педагогического сопровождения самореализации личности мы считаем формирование профессиональной направленности личности. Большинство исследователей в качестве одного из условий, обеспечивающих профессиональную самореализацию личности, рассматривают ее профессиональную направленность как наиболее обобщенную форму активного отношения человека к профессии [10]. Будучи многомерным, сложно структурированным образованием, профессиональная направленность отражает, в первую очередь, те потребности и мотивы, которые человек удовлетворяет в профессии; те жизненные ценности и смыслы, которые он вкладывает в свою профессию; те стратегические цели, к которым он стремится, реализуя себя в профессиональной сфере. Таким образом, профессиональная направленность личности выступает как субъектная характеристика и как условие успешности профессионализации.

Признавая сложность и многомерность феномена профессиональной направленности, в качестве одного из ведущих ее компонентов исследователи определяют ценностно-смысловую сферу личности. Ценностно-смысловые образования выступают важнейшими регуляторами жизни и деятельности человека, в том числе и профессиональной. Значение предметов и явлений и их «смысл» для человека есть то, что детерминирует поведение [3]. Смысл профессиональной деятельности – это основание для оценки человеком ее значимости для себя, то есть пристрастное личностно опосредованное индивидуальным опытом отношение человека к труду. Зрелой личности свойственно постоянно искать все новые, более глубокие или более индивидуальные смыслы труда. Человек стремится обрести смысл и ощущает фрустрацию или экзистенциальный вакуум, если это стремление остается нереализованным.

По нашему мнению, важным для эффективной самореализации личности является расширение «поля субъектности».

Субъектность в контексте педагогического сопровождения следует рассматривать как состояние личностного и профессионального развития, выражающееся в его способности успешно адаптироваться к постоянно изменяющейся образовательной, социокультурной ситуации; в его потребности в проявлении активности, самостоятельности, в организации ... взаимодействия с преподавателем; в продуктивном педагогическом взаимодействии, в осознании им ответственности за создание условий своего развития [9]. Субъектность студента связана с его способностью превращать собственную жизнедеятельность, свое образование, процесс профессионального становления в предмет практического преобразования и совершенствования. Сущностными признаками этого состояния личности студента являются его готовность и способность: управлять своими действиями; моделировать, планировать способы своей деятельности, взаимодействия; реализовывать намеченные программы; контролировать ход и адекватно оценивать результаты своих действий, взаимодействий; рефлексировать свою деятельность, деятельность других, взаимодействие [11].

Рассмотрим, каким образом расширяются субъектные функции студента. Во-первых, опираясь на собственный опыт, студент оказывается субъектом конструирования содержания своего образования. Качественное своеобразие

образовательного процесса опирается возможностями проявления с позиции субъектного опыта избирательным отношением к предметному материалу, способам и формам его изучения. Непосредственное участие студента в определении содержательной стороны своего обучения будет стирать грань между обязательным и добровольными видами познания.

Во-вторых, в профессиональную подготовку включаются ее ценностные составляющие, преобразуя личностно-нейтральный процесс познания в ценностно-отнесенный, обусловленный индивидуальностью личности студента. Приобретаемое им знание в этом случае фиксирует меру личностного отношения к окружающему миру, присваивается студентом как значимое. При этом сами ценностные ориентации, представления об идеалах, формирующие определенные отношение к изучаемому содержанию, являются продуктом своеобразного преломления санкционированных данным сообществом моральных и культурных образцов через призму индивидуальных смыслов, устремлений, жизненной практики. Ценностное восприятие окружающей действительности открывает возможности его индивидуального видения и освоения в процессе подготовки, создает условия для ценностного выбора и обоснования собственного мировоззрения, обеспечивает принятие одних оценок, изучаемых природных и социальных явлений и неприятия других.

Обратившись к анализу субъектного опыта (благодаря которому человек обретает возможность ставить себе задачи, выбирать из числа задач, навязываемых ему окружением, а затем последовательно добиваться их успешного решения), А.К. Осницкий [4] выявил пять взаимосвязанных и взаимодействующих компонентов: 1) *ценностный опыт* (связанный с формированием интересов, нравственных норм и предпочтений, идеалов, убеждений) – ориентирует усилия человека; 2) *опыт рефлексии* (накапливаемый путем соотнесения человеком знаний о своих возможностях и возможных преобразованиях в предметном мире и самом себе с требованиями деятельности и решаемыми при этом задачами) – помогает увязывать ориентировку с остальными компонентами субъектного опыта; 3) *опыт привычной активизации* (предполагающий предварительную подготовленность, оперативную адаптацию к изменяющимся условиям работы, расчет на определенные усилия и определенный уровень достижений успеха) – ориентирует в собственных возможностях и помогает лучше приспособить

свои усилия к решению значимых задач; 4) *операциональный опыт* (включающий общетрудовые, профессиональные знания и умения, а также умения саморегуляции) объединяет конкретные средства преобразования ситуации и своих возможностей; 5) опыт сотрудничества (складывающийся при взаимодействии с другими участниками совместной деятельности) – способствует объединению усилий, совместному решению задач и предполагает предварительный расчет на сотрудничество.

Совокупность именно этих компонентов субъектного опыта, как показали исследования, может считаться необходимой и достаточной для актуализации субъектного опыта студентов.

Исходя из того, что субъектный опыт представляет собой совокупность взаимосвязанных актов целенаправленной активности человека, складывающейся из освоенных им видов деятельности, общения и поведения, а с другой стороны, под субъектным опытом учителя мы понимаем изначально индивидуально присущую ему организацию умственной и практической деятельности, имеющую определенные источники, содержание, структуру и функции.

Субъектный опыт студентов как часть жизненного опыта включает в себя индивидуальные смыслы, индивидуальные познавательные стратегии и собственные новообразования [4].

Таким образом, самореализация – стремление личности к возможно более полному выявлению и развитию своих возможностей с целью максимально качественного выполнения профессиональных обязанностей и значимой для субъекта деятельности. Для будущих педагогов самореализация выступает главной психологической задачей, которая решается ею непосредственно в стенах вуза в связи с тем, что важной характерной особенностью студенческого возраста является потребность в достижениях. Если она не находит своего удовлетворения в основных для студентов видах деятельности, то смещается на другие сферы жизни (спорт, бизнес т.п.). Человек должен найти для себя ту область, в которой он успешно самореализуется. В противном случае, возможен «...трагический для растущей личности финал – различной степени тяжести социальную дезадаптацию ... получаем жизненный путь, сопровождаемый многочисленными иллюзорными проблемами, трудностями социального и личностно-психологического генезиса» [6].

Опыт полноценной самореализации в процессе обучения в вузе становится в дальнейшем важной экзистенциальной «площадкой» выстраивания жизненного пути личности. В этой связи, ведущей задачей вуза выступает обеспечение условий для успешной самореализации личности студента в процессе педагогического сопровождения.

Глава 11. Образование против мобильности общества

Ковтун Р.Ф.

Состояние образовательной системы в современном мире крайне противоречно. С одной стороны, образование в XX в. стало одной из самых важных сфер человеческой деятельности, причем во второй половине ушедшего века количество людей, получивших образование, больше, чем за всю предыдущую историю человечества. Научные достижения стали отправной точкой многих социальных преобразований и научно-технического прогресса. С другой стороны, спрос на образовательные услуги и повышение престижа образования как социального института сопровождаются обострением целого ряда проблем. До сих пор для многих стран актуальными являются: ликвидация неграмотности, достижение необходимого качества жизни, нехватка квалификационных преподавателей, недостаток финансирования, трудоустройство «образованных безработных», разрыв мира знания и сферы образования, отсталость образовательных технологий, кризис управления, кризис эффективности и производительности образовательной системы.

На наш взгляд, ключевая проблема образования как социального института заключается в его консервативности. С одной стороны, это качество позволяет сохранить внутреннюю целостность, с другой – приводит к противоречию с реалиями жизни вне стен образовательного учреждения. Основная цель настоящей работы – обозначить «болевые» точки образования и предложить варианты разрешения имеющихся противоречий.

Основные противоречия между образованием и современным обществом охватывают все сферы жизни: экономическую, политическую, социальную и духовную.

Противоречие первое. Общеизвестным является феномен все убыстряющегося обновления знаний практически во всех областях человеческой деятельности. Однако тот факт, что шестилетний цикл получения высшего

образования превышает по продолжительности период «полураспада знаний» в большинстве областей пока не привел к широкому обсуждению коренного вопроса о задачах высшего образования в новых условиях. Прежде всего, требует пересмотра цель высшего образования. Задача трансляции знаний, традиционно выделявшаяся, уже не является актуальной и первостепенной, т. к. информация постоянно обновляется. Целью образования должно стать формирование у выпускников вузов навыков генерации нового знания в областях, к которым это образование относится. Только в этих условиях университеты смогут справиться с важнейшей социальной задачей: подготовкой интеллектуальной элиты общества, которую не может решить массовое образование.

Такое переосмысление цели университетского образования заставляет посмотреть на него не как на вершину образовательной пирамиды, а как на важное, но все же промежуточное звено в системе пожизненного образования.

Именно образование находится сейчас в центре происходящих изменений в обществе. Образование – это не просто сфера услуг, но и часть культуры, показатель ценностей общества. В этой связи стоит отметить, что в образовательной сфере задействовано большинство населения.

Российские университеты связаны с зарубежными вузами, школами, многими торговыми и промышленными предприятиями, фирмами. Позитивные и негативные последствия вступления России в Болонскую систему еще активно обсуждаются в обществе, тем более что Запад начинает частично отказываться от Болонских идей и принципов. В связи с массовой глобализацией современного общества по всем сферам жизни: экономической, политической, социальной и духовной – университет обязан сохранить традиции отечественной, западной и восточной культур. Последствия международной интеграции становятся заметными только сейчас [6, с. 4].

Противоречие второе. Массовая информатизация и компьютеризация общества противоречат засилью традиционных форм обучения и неумению многих педагогов работать с техническими средствами обучения.

Переход от индустриальной эпохи к информационной не стал всеобщим: часть профессоров, составляющих сегодняшнюю основу преподавательского корпуса, оказались не готовы к восприятию новых идей и методов в образовании. Поэтому вместо преобразований и модернизации современный

процесс обучения приводит зачастую к усилению консерватизма. Максимум, на что соглашаются «консерваторы поневоле», – это пересмотр содержания программ и курсов [3].

Для преодоления этого противоречия можно пересмотреть организационную структуру университета. Традиционная факультетско-кафедральная структура вуза давно устарела. Чтобы не тратить силы на разработку новых программ и методических материалов, кафедры пытаются как можно дольше сохранить существующую специальность, даже когда специалисты этого профиля не востребованы на рынке труда. На наш взгляд, возможен следующий выход из сложившейся ситуации. Кафедры, конечно, сохранить необходимо.

Однако из центров реализации учебных программ они могут стать центрами компетенций. Заведующие кафедрами в этом случае должны объединить усилия преподавателей для создания широкого спектра программ высшего и дополнительного образования. Эти программы следует превратить в проекты, реализуемые группами преподавателей под руководством директора программ, который может приглашать специалистов с других кафедр, ориентируясь, прежде всего, на содержание программы. Современный университет должен перейти к классической матричной структуре, где заведующие кафедрами и руководители программ находятся на одном уровне управления.

Новая структура университета весьма понятна. Но на стадии обсуждения перехода к работе по новой системе появляется резкое недовольство со стороны вузовского сообщества. При такой схеме часть полномочий руководителей факультетов и кафедр теряется. Их обязанности дополняются поиском и привлечением новых преподавателей к разработке проектов. В интеллектуальной сфере одним из ключевых факторов мотивации является работа в продуктивной инновационной среде под руководством сильного лидера.

Лидеры центров компетенций должны быть инициативны, ответственны и трудолюбивы. В последнее время обретает актуальность термин «инновационное образование». Инновации можно рассматривать как еще один вариант решения многих образовательных проблем. Инновации в образовании связаны с изменениями в содержании, структуре, методах и средствах обучения и воспитания. Инновационная деятельность является важнейшим

инструментом повышения качества и конкурентоспособности образования. Инновационное образование предполагает обучение в процессе создания новых знаний в результате активного взаимодействия образования с наукой. Переход российского образования на инновационный путь развития может быть достигнут за счет интеграции фундаментальной науки, непосредственно учебного процесса и производства [1, с. 7, 8]. Инновационность выступает важнейшей парадигмой современного образования. Происходит пересмотр и обновление программ обучения в сторону стимулирования творческой деятельности студентов, привлечение их к активному участию в научной деятельности. Новая формирующаяся парадигма образования основана уже не на воспроизводстве готового знания, а на готовности индивида к действию в разнообразных ситуациях.

Внедрение новых методов и форм обучения с использованием современных информационных технологий неотделимо в настоящее время от учебного процесса. Применение этих технологий создает иллюзию модернизации образования, хотя цели и способы их достижения, по существу, остаются неизменными.

Противоречие третье. Сложное мышление как способ восприятия мира невозможно при разделении научного знания на дисциплины, поскольку междисциплинарные связи внутри учебного процесса выстроены слабо.

Проблема организации знаний особенно актуальна в современном обществе, в котором с ростом информации знания дробятся по различным дисциплинам, и не происходит формирования целостного представления. «Из-за этого становятся невидимыми: Контекст, Глобальное, Многомерное, Сложное» [4, с. 31–36].

При переходе от традиционного образования к инновационному, от знаниевой парадигмы к компетентностной возникает и другое его понимание, поэтому необходимы и иные подходы к его осмыслению и оцениванию. В современном обществе объем информации удваивается каждые восемь лет.

Перед образованием встает задача не трансляции информации, а выработки умения добывать, систематизировать и анализировать ее. Возникают вопросы: чему и как учить?

Необходимость реформирования образования обуславливается трансформацией мышления, вызванной познанием нелинейных сложных

систем. Термин «сложное мышление» принадлежит Э. Морену, президенту Ассоциации сложного мышления, являющемуся признанным международным авторитетом в области теории сложного мышления. Являясь противником разделения знаний на обособленные дисциплинарные области, он указывал на то, что в знании открывается новый смысл, когда возникают связи между различными областями дисциплинарного знания.

Сложное мышление ставит перед образованием проблему перехода к межкультурной коммуникации, которая предполагает включение человека в общую картину мира, понимание мира как сложной самоорганизующейся системы с общим для всего человечества разумом. Философско-мировоззренческое и методологическое раскрытие такого понимания мира возможно только с точки зрения междисциплинарного подхода, который активно используется в сложном мышлении и в современной науке [5, с. 20–22].

При новом способе мышления в образовании особое внимание уделяется коммуникации, диалогу между педагогом и учащимися. В этом случае учащийся из пассивного объекта педагогического воздействия становится активным участником коммуникации, акты его рассуждений приобретают нелинейную организацию, «которая воплощается в дискурсе – новой единице анализа актов смыслополагания и смыслопостижения» [7, с. 109]. Как известно, этому способствует Болонский процесс, благодаря которому происходит замена монолога преподавателя диалогом со студентом.

Это приводит к развитию самостоятельного мышления, т. е. к саморазвитию. Сложное мышление неотделимо от информационных технологий, электронных форм коммуникации, глобальной сети Интернет и др. Единая современная стратегия взаимодействия между наукой и образованием способствует появлению новых установок и стратегий в теории образования, конструированию новых концепций и моделей его развития, ориентированных на междисциплинарность исследований. Развитие современного знания и образования, их взаимопроникновение создают возможность представить образовательную реальность как процесс самоорганизации, а также проанализировать социокультурные особенности процессов адаптации самоорганизационных представлений к образованию. Процесс самоорганизации образования можно рассматривать как процесс самоорганизации дисциплинарных

и междисциплинарных коммуникаций с точки зрения сетевого подхода и сетевой парадигмы, трансформирующей все социально-коммуникативные структуры и технологии производства, воспроизводства и передачи знаний.

Рассмотрение образования как процесса трансляции, передачи знаний и навыков или «трансляции культурных образцов новым поколениям людей» является традиционным [9, с. 145]. Но образование – это не только совокупность формальных институций, обеспечивающих передачу знаний и навыков, не только процесс обучения – освоения этих знаний и навыков, но и процесс формирования личностных качеств и мировоззренческих установок. Осваивая культурный опыт, человек формируется в «человеческом качестве». Но в образовании речь должна идти «о формировании, коррекции или преобразовании не только индивидуального менталитета, но и менталитета социума». «В конечном итоге, – как пишет Б.С. Гершунский, – высшей ценностью и иерархически высшей целью образования являются именно ментальные характеристики и личности, и социума в их естественной взаимосвязи и взаимозависимости» [9, с. 173].

Высшей ценностью, иерархически высшей целью и «продуктом» образования является менталитет. Менталитет также является одной из ступеней образовательной лестницы, которая включает грамотность, образованность, профессиональную компетентность, культуру. Каждая из ступеней этой лестницы имеет свою специфику. Грамотность характеризует наличие знаний и умений, навыков, а также духовных ориентиров познания и существования в мире. Образованность является качеством разившейся личности, которая становится способной ориентироваться в окружающей среде, приспосабливаться к ней, охранять и обогащать ее, приобретать о ней новые знания и посредством этого непрерывно совершенствовать себя. Критериями образованности являются системность знаний и мышления, проявляющиеся в том, что человек способен самостоятельно восстанавливать недостающие звенья в системе знаний с помощью логических рассуждений. «Уровень образованности человека тем выше, чем шире сфера деятельности и выше степень неопределённости ситуаций, в которых он способен действовать самостоятельно, чем более широким спектром возможных способов деятельности он владеет, чем основательнее выбор одного из таких способов» [10, с. 266]. Культурная

ситуация современности ставит перед естественнонаучным образованием специалистов новые задачи.

Во-первых, сформировать идею единой целостной культуры путем сближения естественных и гуманитарных наук, науки и искусства. Идеи и принципы современного естествознания должны изучаться в контексте гуманитарных ценностей, и наоборот.

Во-вторых, научить мыслить в соответствии с современным типом научной рациональности. Естественнонаучное образование должно способствовать выработке «культуры мышления» личности, позволяющей ей быть открытой для плодотворного диалога с другими.

В-третьих, дать знания в виде целостной междисциплинарной системы традиционного и современного знания и ввести в эту систему идеи глобального эволюционизма, самоорганизации. Коммуникативно-диалоговая модель образования главную роль отводит самой личности, ее взаимодействию с собой, другими, окружающей средой, другими культурами. Только в ходе диалога совершается результативная деятельность, являющаяся сущностью культуры.

В-четвертых, воспитать нового современного субъекта, т. е. сформировать ответственную, самостоятельную и рациональную личность.

В-пятых, выработать определенный идеал человека, обеспечивающий экзистенциальные потребности личности: потребности в обретении смысла жизни, самореализации, самоидентификации, экзистенциальной коммуникации, без чего формирование ответственной, рационально мыслящей и действующей личности невозможно.

В-шестых, сформировать современное мировоззрение и дать понимание ценностей современного мира. Задачи, которые ставят перед образованием информационное общество и наука, доказывают, что преодоление кризиса образования возможно, если оно будет «вписываться» в сетевое, коммуникативно-диалоговое пространство бытия человека и обретет гуманистическую направленность.

Итак, образование должно научить мыслить в соответствии с принципами современной науки и информационно-технологическими реалиями современного общества. В российском обществе известны примеры успешного использования этих идей в университетском образовании. Целостное

представление формируется за счет интеграции естественнонаучного и гуманитарного образования в высшей школе [3, с. 26–96]. Созданию целостного знания способствует развитие философии образования. Философия образования объединяет философов и педагогов в работе по созданию педагогических методов и подходов [8, с. 59]. Развитие этой области приводит к интеграции, сплочению исследователей разных специальностей. А это, в свою очередь, заставляет пересмотреть, переосмыслить цели образования и его содержание.

Противоречие четвертое. Процесс экономизации в образовании противоречит требованиям вложения инвестиций в мобильное и развивающееся общество.

Сегодня уровень образования населения является важнейшим фактором устойчивого развития любой страны. Сравнительные преимущества стран все меньше и меньше определяются богатством природных ресурсов или дешевой рабочей силой и все больше – техническими инновациями и конкурентным применением знаний. Экономический рост в наши дни является в такой же мере процессом накопления знаний, как и процессом накопления капитала» [2, с. 7, 8].

В настоящее время высшее образование в России характеризуется резким увеличением численности выпускников высших учебных заведений, а финансирование увеличивается несущественно. Наблюдаются диспропорции в специальностях, в частности, резкий рост специалистов в области экономики и управления, юриспруденции. Постоянно увеличивается платный сектор образования. Негосударственные вузы практически не занимаются развитием и финансированием науки. В результате в стране, «которая когда-то была мировым лидером в таких передовых областях науки и техники, как теоретическая физика, атомная техника и космические технологии, произошел крах сектора научно-исследовательских и опытно-конструкторских разработок... Финансовый кризис, ветшающее оборудование, безработица и высокая заработная плата в других секторах экономики приводят к утечке большого количества научно-исследовательских кадров ... из сферы науки и техники». Без постоянных инвестиций образование не сможет должным образом реагировать на запросы рыночной экономики.

Таким образом, важная роль в развитии современного образования отводится государству. Поддержка государства необходима особенно в области фундаментальных наук, т. к. именно они обеспечивают будущие инновационные технологии, которые, в свою очередь, способны значительно повысить производительность труда в масштабах всего общества, а значит, качество жизни и, как следствие, снизить имеющуюся социальную напряженность. Противоречие пятое. Ориентация на интересы личности только декларируется в целях образования, в то время как на практике социальный институт образования накапливает дисфункции, поскольку продолжает выполнять государственный заказ – готовить «слуг государства».

Чтобы создавать инновации, государству нужны творческие неординарные личности, а творческий потенциал ограничен рамками образовательных стандартов. Стандартная личность не может быть оригинальной. Сами преподаватели нового времени должны измениться, стать творческими личностями. Творческий человек способен к постоянному обновлению своих знаний. Такой человек мобилен, легок на подъем, готов к переменам, ориентирован на разработку новых программ и их активное внедрение в целевые аудитории. Пока преподаватель, стремящийся к самосовершенствованию, будет уравниваться с коллегой, ориентированным на стабильное извлечение дохода из уже имеющегося у него знания, нельзя надеяться на трансформацию вузовской системы.

Противоречие шестое. Правительство обращает внимание на необходимость создания наукоградов, инновационных центров, где ведущую роль занимали бы ученые, университеты же давно перестали быть научными центрами, они стали местом «обучения студентов». Одним из новых механизмов государственной инновационной политики является выдвижение важнейших инновационных проектов государственного значения, в реализацию которых активно включаются университеты. Превращение университетов России в учебно-научно-инновационные комплексы – главная цель инновационного развития России. Взаимосвязь науки, образования и инноваций реализуется на базе крупных университетов, технологических и научных парков, инкубаторов технологий и т. д. Поэтому у преподавателей и студентов появляется возможность участвовать в технологическом развитии наукоемких отраслей. Образование в инновационном вузе должно быть

доступно современным научным исследователям. Должны активно использоваться такие формы обучения, как проектные разработки, тренинги, стажировки на производстве, в научно-исследовательских организациях. Технологическое оснащение учебного процесса должно соответствовать уровню передовой науки.

Указанное противоречие возникает вследствие массовизации высшего образования. Если раньше человек, получивший высшее образование, имел на рынке труда неоспоримые конкурентные преимущества просто в силу того, что высшее образование имела относительно небольшая часть трудоспособного населения. Теперь ситуация резко изменилась. В развитых странах высшее образование получает значительная часть населения. Следствием этого процесса стала частичная передача функций среднего образования высшему. Обостряется проблема выравнивания знаний и умений студентов, пришедших в вуз с существенно отличающимся уровнем подготовки. Затягивается выход молодежи на рынок труда. Стираются различия между элитными и рядовыми университетами.

В работе мы обозначили основные проблемы и противоречия между образованием и социумом: массовая информатизация и компьютеризация общества противоречат засилию традиционных форм обучения и неумению педагогов работать с техническими средствами обучения; сложное мышление как способ восприятия мира противоречит практике разделения научного знания из-за слабых междисциплинарных связей внутри учебного процесса; образовательные стандарты ограничивают творческий потенциал личности; государство пытается развивать науку, в то время как вузы давно стали местом «обучения студентов». Разрешение названных противоречий возможно, если изменить цель образования: перейти от практики трансляции знаний к обучению эффективным техникам получения информации. Необходимо пересмотреть организационную структуру университета: заменить факультетско-кафедральную систему центрами компетенций, научиться устанавливать междисциплинарные связи, обеспечить приток необходимых инвестиций в образование. Это позволит образовательному институту своевременно реагировать на запросы рыночной экономики и актуальные научные направления.

Глава 12. Семья как важнейший социальный институт по формированию правовой культуры и воспитанию

Мусеева Е.В.

Поскольку семья в историческом, филогенетическом аспекте несколько старше формальной школы, то именно ей, безусловно, следовало бы уделить первоначальное внимание, как, впрочем, это всегда делали многие выдающиеся педагоги и мыслители. Например, И.Г. Песталоцци воспитание в семье считал самым лучшим, самым естественным воспитанием детей. Оно является настолько идеальным в принципе, что Песталоцци намеревался даже перенести воспитание детей из школьной комнаты в комнату матери [1]. Конечно, это утопия, но за её реализацию в той или иной мере довольно часто брались многие, как и за обратные попытки свести роль семьи к минимуму и доверить обществу целиком воспитание детей. Естественно, и те, и другие предприятия заканчивались крахом. А семья оставалась семьёй, самим собой оставалось и общественное воспитание (детский сад, школа).

Одной из наиболее впечатляющих попыток в духе И.Г. Песталоцци явилось учение о свободном воспитании детей, которое развил один из последователей Л.Н. Толстого К.Н. Вентцель. Об этом пишет М.Е. Стеклов в своём исследовании: «Л.Н. Толстой и К.Н. Вентцель: два взгляда на свободное воспитание» [2].

В конце XIX – начале XX века в России стало развиваться учение о свободном воспитании детей, которое предполагало сделать семью настоящей школой. С 1907-го и по 1917-й годы в свет выходил общероссийский журнал «Свободное воспитание», в котором свободное воспитание связывалось с именем Л.Н. Толстого и его учением. Последователь Л.Н. Толстого, один из авторов журнала К.Н. Вентцель принялся на основе идей великого писателя и гуманиста развивать несколько иное педагогическое направление. Лев Толстой отнёсся к этому критически, сказав: «Из этого ничего не выйдет, а если и выйдет, то что-нибудь плохое» [2].

При этом он сослался на опыт заграничных детских садов, где дети постоянно подвергались муштровке, всё делали по команде. По мнению писателя, воспитание не может быть доверено посторонним людям: оно есть «дело самих родителей и, главным образом, матерей». В то же время он приветствовал свободное обучение, считая, что «у всякого честно мыслящего

родителя, естественно, возникает желание избавить ребёнка от тлетворного влияния нынешних школ и гимназий, которые только портят и развращают детей, и дать ему образование без всех этих глупостей в виде суеверий религиозных, чудес, поклонений иконам и т. п. или патриотизма, обожания царя и прочее».

Основная работа К.Н. Вентцеля – «Дом Свободного Ребёнка». О ней Л.Н. Толстой отозвался так (цит. по М.Е. Стеклову): «Свобода в обучении совершенно хороша, но ошибка – выводить детей из семейной среды. Лучше семьи для ребёнка ничего нельзя придумать. Чем полнее свобода ребёнка – тем лучше. Воздействовать на ребёнка не страхом. Кроме страха, есть любовь к родителям (во имя которой можно требовать от него хороших поступков)» [2].

Однако Лев Толстой был не совсем прав, считает М.Е. Стеклов. «Дело в том, что «Дом Свободного Ребёнка» строился по типу семейной школы. Родители не только принимали участие в его организации, но и ежедневно работали в нём, помогая педагогам в становлении новой свободной системы воспитания» [2]. К.Н. Вентцель критиковал первоначальную формулу Льва Толстого, приведшего его к отрицанию школ: «И воспитание и образование нераздельны. Нельзя воспитывать, не передавая знания, всякое же знание действует воспитательно». Поэтому школу (образование) необходимо слить с семьёй (воспитанием).

Впоследствии Лев Толстой несколько видоизменил свои взгляды и сделал новые выводы (цит. по М.Е. Стеклову): «1. Образование и воспитание суть два различных понятия; 2. Образование свободно и потому законно и справедливо, *воспитание же насильственно* и потому незаконно и несправедливо, не может быть оправдываемо разумом и потому не может быть предметом педагогики» [2].

В противовес этому создатель «Дома Свободного Ребёнка» К.Н. Вентцель считал, что: «Задача воспитателя не только в том, чтобы быть транслятором знаний, его прямая обязанность состоит прежде всего в мобилизации внутренней активности детей, то есть в создании благоприятных условий для сознательного выбора такой области научного знания, которая соответствует индивидуальности учащихся и возможностям творческого самосовершенствования. ...К.Н. Вентцель выступал против тезиса о том, что педагог должен внушать детям истинно нравственные убеждения, основанные на

религиозных христианских началах» [2]. Он должен САМ доходить до них (это всё та же, старая платоновская идея врождённости знаний или уже имеющегося смысла, который надо только вскрыть, а не создавать (В. Франкл)). Основа воспитания, по К.Н. Вентцелю, не религия, а «свободное развитие ребёнка с опорой на его природу, правильно понимаемые его интересы». Добро нельзя внушать и навязывать. Оно, мол, должно само вырастать изнутри ребёнка. А раз само вырастать – значит, он изначально должен был с этим добром родиться.

Об этом тогда писали очень многие специалисты и представители общественности. Так, Я. Папер призывал «к познанию детской индивидуальности, склонностей, проявлений воли и не спешить использовать воспитательные меры»³, пусть развиваются сами. Здесь, как нигде более» применим римский принцип: «Торопись медленно» (*Eestina Lente*). М. Виноградова была согласна с этим, полагая, что ребёнок, чтобы выработать для жизни характер, должен жить сам по себе, неспешно снимая плоды своего развития по мере их созревания, что «ему необходимо жить сердцем и действовать, применяя волю. Этому часто препятствуют своим вмешательством старшие» [3].

Сторонники общественного воспитания детей в России начала XX века также были не менее убедительны. Журнал «Воспитание и обучение» публиковал статьи, в которых показывалась «отрицательная сторона семейно-педагогической практики во всей её непривлекательности. Единственно полезное, что можно извлечь из подобных фактов, – указание, как не следует воспитывать детей» [4], то есть по возможности не в семье.

М. Безобразова в своих статьях писала о пагубности влияния многих семейных дел на развитие детей. Родители, забывая о своей ответственности перед обществом как воспитателей, затевают свары и раздоры между собой, которые самым губительным образом влияют на детей. Только общественное воспитание способно достичь объединения личных интересов с общественными, «создать гармонию между обязанностями по отношению к себе и к другим людям» [4; 5].

Только общество позволяет достигать подлинной свободы в воспитании детей, восклицал В. Рахманов и уточнял, в чём именно эта свобода состоит: уж, конечно же, не в потакании, не в позволении детям развиваться «как бог на душу положит», без руководства, «без руля и ветрил». «Свобода воспитания заключается в умении руководить поступками детей, не разрушая личность,

способствуя укреплению её, а вовсе не во вседозволенности» [6]. С ним солидаризировался А.М. Обухов, говоря о том, что ребёнок не рождается совершенной личностью, которую воспитание только портит, но, наоборот, без общественного воспитания, на одних только семейных рельсах он далеко не уедет и может иметь пугающий разрыв с действительностью, теряя прежде всегда зачатки необходимой дисциплинированности. Он утверждал, что семья не может так же, как школа воспитывать чувство ответственного отношения к делу, наконец, необходимую дисциплину. Эту точку зрения полностью разделял Н. Каринцев, говоря в своей работе «О дисциплине» «о необходимости создать стройную дисциплинарную систему, которая поможет детям придерживаться определённого порядка, систематичности и любви к труду» [7].

В наше время столь радикальное противопоставление семьи и школы, даже сама постановка дилеммы: «семья или школа» – уже не столько определённый анахронизм, сколько в некотором смысле выглядит уже довольно тривиальной темой, к тому же и некорректно поставленной. Справедливости ради следует ещё раз подтвердить, что и во времена Вентцеля и Льва Толстого были специалисты, которые не только не противопоставляли семью и школы, но напротив, ратовали за их сближение, за создание неких школьно-семейных «гибридов», но не по образцу Вентцеля. Главное, как считалось, привлечь в семейное воспитание лучшее из школьной практики, а в школу или детский сад привнести лучшее из семьи. Так, на следующий год после смерти Л.Н. Толстого, журнал «Воспитание и обучение» писал о необходимости создания «так называемых «материнских школ» – детских садов для детей, оставшихся без внимания матерей и предоставленных самим себе», основанных и действующих по семейному принципу. Ещё через год Н. Каринцев в статье «Воспитание и родители» писал о том, что родителям надо идти на выучку к школьным учителям, учиться, как правильно воспитывать детей. Автор говорил «о необходимости родителям учиться воспитывать своих детей. Отсутствие специальных навыков воспитания приводит к непоправимым ошибкам. Наша небрежность отзывается на счастье, благополучии, а может быть и жизни детей» [8; 9]. А ещё раньше (1861) в журнале «Воспитание» Д. Модзалевский писал о необходимости внедрения в семейное воспитание главного атрибута школы – педагогического совета. И он приводил много доводов в «доказательство того,

насколько успешнее пошло бы дело домашнего воспитания при существовании в семьях своих педагогических советов. В них должны принимать живейшее участие родители» [10]. Безусловно, во все времена неверно делать категорический выбор между школой и семьёй, между хотя и прикасающимися, но всё же столь различными явлениями или социальными институтами. И у каждого социального института свои преимущества и недостатки. Причём недостатки, как правило, легко мигрируют в обоих направлениях, а вот достоинства практически невозможно привить на другую почву.

Сейчас проблемами семьи, притом, на должном солидном уровне, занимается само государство, не только разработав необходимое правовое обоснование социального института семьи и отразив его в законодательстве, но и поставив на необходимый уровень научно-исследовательскую деятельность в области существования и развития семейных отношений. Не одни профильные специалисты различных ведомств и учреждений занимаются исследованиями в этом направлении, к этому привлечены учёные конкретного, специализированного института. С.В. Дармодехин в работе «Государственный НИИ семьи и воспитания: потенциал и динамика развития» (2003) сообщает, что этот специализированный научно-исследовательский институт был создан в 1998 году Российской академией образования и Министерством труда и социального развития. Задача государственного НИИ семьи воспитания «интегрировать результаты приоритетных научных исследований по проблемам государственного и общественного воспитания детей и молодёжи, укрепления нравственных устоев современной семьи как социальной ценности, а также обеспечивать выработку практических рекомендаций для властных структур, неправительственных организаций, педагогических коллективов, социальных служб с учётом накопленного федерального и регионального опыта их решения» [13].

Государственный научно-исследовательский институт семьи и воспитания ориентирован на развитие следующих «важнейших направлений науки и образовательно-воспитательного процесса»: развитие законодательной базы, отражающей качественно новое состояние и статусные функции социального института воспитания; формирование общегосударственной системы экспертизы и прогнозирования развития воспитания; создание автоматизированного банка информации о воспитании детей; укрепление межведомственных механизмов в

координации воспитательной деятельности; разработка концепции интеграции усилий школы, семьи, детских организаций, работодателей, других социальных партнёров в данной сфере; формирование проектов государственного заказа на научную разработку проблем воспитания и развития личности детей; развитие системы подготовки педагогических кадров соответствующего профиля, повышение психолого-педагогической культуры родителей» [13].

Современные специалисты в области воспитания придают огромное значение созданию на государственном и общественном уровнях наиболее благоприятных условий для осуществления воспитательного процесса. Упор делается не только на отработку современных воспитательных методик, на качество и профессиональный уровень подготовки воспитателей, но и прежде всего на создание соответствующей воспитательной (воспитывающей) среды в обществе. Современная наука о воспитании твёрдо полагает, что воспитательная и воспитывающая среда не только не вторична в нашем обществе, но и имеет доминирующие функции как внутри самого общества, так и в воспитательном процессе. Воспитательная среда есть локомотив развития общества.

Л.Е. Никитина в исследовании «Прогнозирование развития воспитательной ситуации» пишет: «Воспитательная среда есть часть не только деятельностного (в том числе технологического), но и менталитетного (в том числе ценностного) общероссийского пространства. Может ли автономно она развиваться? Как ни парадоксально, да! Более того, это едва ли не единственный (за исключением научно-технического) сектор, где фронтальный прорыв может позитивно сказаться и на других сферах общества: экономической, политической, социальной и др. Оценка опыта развития воспитательной сферы показывает, что самые гуманные, эффективные и завершённые системы создавались в драматической ситуации крутых социальных перемен (опыт Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, А.С. Макаренко, Я. Корчака)» [14].

Автор выделяет следующие основные тенденции современного семейного и социального воспитания: исчезают коммуникативные барьеры, возрастает поток свободного использования информации, не подконтрольной семье; усиливается наркотизация части подрастающего поколения; либерализуется половая мораль; происходит резкая экономическая дифференциация семей с

детьми; улучшается материально-финансовая база учреждений образования и семьи при ослаблении их воспитательных функций; повышаются требования к успешности ребёнка – количество родителей, считающих своих детей неудачниками уже в начальной школе, достигает 33 % (сопоставимый показатель в мире и в России 20 лет назад – 8 %); резко возрастает количество детей, испытывающих страх физического насилия, в том числе домашнего (до 70 % детей); наиболее распространённым типом (до 60 %) становится конфликтная семья, где преобладает конфронтационный стиль отношений» [14].

Проблемам семьи сейчас наконец-то стало уделяется самое серьёзное исследовательское внимание. Но до последнего времени наблюдался явный перекоп в иную сторону. Преодолеть такую застарелую тенденцию в педагогике и, в частности, теории и системе воспитания – не так-то просто. Как пишет Н.В. Казмин, и век и полтора века назад «у нас нет среды, где прививались бы разумные педагогические взгляды, давались бы хоть общие знания надёжных основ воспитания... Педагогическая литература уделяет очень мало внимания вопросам семейного воспитания, занимаясь почти исключительно школьным и так называемым внешкольным образованием... Семейное же воспитание остаётся как-то в стороне, и вопросы его не получают необходимой разработки и популяризации» [15].

В настоящее время семья всё чаще рассматривается как целостный организм, который живёт и развивается, который сам по себе может болеть и умирать. Синергетика, теория самоорганизующихся систем, рассматривает семью как именно вот такую, базовую, социальную самоорганизующуюся систему, на которой и из которой вырастают очень многие другие социальные институты, включая государство. Нормальная семья как самоорганизующаяся система и функционирует, говоря синергетическим языком, посредством «автоматического самоуправления в замкнутом цикле с обратной связью в живых системах» [9; 10]. В принципе речь и идёт об уже упомянутом универсальном принципе Ле-Шателье, который поддерживает целостность, самоорганизацию, самоочищение и саморазвитие семьи. Естественно, что здоровьем семьи как основной ячейки общества занимаются и традиционно изучавшие семью научные и прикладные дисциплины.

Особо исследуются факторы, влияющие на благополучие семьи, угнетающие её, приводящие к дисбалансу семейных отношений. Семейная

педагогика во многом уже выступает на первый план, что отразилось, в частности, на введении целого спектра профессий, касающихся здоровья и благополучия семьи и семейного воспитания: семейный воспитатель, семейный доктор, конфликтологи и даже семейные юристы.

О.Л. Зверева и А.Н. Ганичева в учебном пособии «Семейная педагогика и домашнее воспитание» излагают позиции, которые отличали этот процесс в самом начале его зарождения, в период перестройки, общество вновь обратилось к вечным ценностям, к семье, к теме неизбывной любви матери и ребёнка, к основополагающей роли отца в семейных отношениях. Общество при расставании с безоговорочной диктатурой социума над личностью вдруг осознало свою уязвимость в самом своём базовом, фундаментальном звене. В момент крушения прежнего уклада общественной жизни оказалось, что «семья особо чувствительна ко всякого рода изменениям государственного масштаба, например, безработице, росту цен и т.д. ...Неуверенные в себе родители перестают быть авторитетом и образцом для подражания у своих детей. Авторитет матери меняется в зависимости от сферы её деятельности. Подростки порой выполняют непрестижную, неквалифицированную работу, но выгодную в денежном отношении, и их заработок может приближаться к заработку родителей или даже превышать его. Это один из факторов, способствующих падению авторитета родителей в глазах подростка. У детей происходит смещение в системе жизненных ценностей. Подобная тенденция не только сокращает воспитательные возможности семьи, но и приводит к снижению интеллектуального потенциала общества» [14].

Общество внезапно осознало и реально катастрофические последствия неудержимо множащихся разводов супружеских пар. В их числе и серьёзные психические заболевания детей, обвальное ухудшение их воспитания, родительский и детский алкоголизм, разрушение кровнородственных отношений, крайне болезненное падение материального положения семьи. У детей и подростков проявляются в связи с этим самые острые и тяжёлые переживания, неопределённость новых ролевых структур. Маленькие дети, в возрасте 2-3 лет, проявляют попеременно то плач, то внезапную и немотивированную агрессивность. У них фиксируются нарушения памяти, внимания, расстройства сна. Практически всех детей разводы родителей и распад их большой, полноценной семьи почти всегда приводит к необратимому

разрушению их эмоционального здоровья, появлению неисчезающего чувства заброшенности и одиночества, гнетущее ощущение собственной ничтожности и неполноценности.

Ещё основоположник отечественной теории семейного воспитания П.Ф. Лесгафт говорил, что «испорченность» детей и подростков – целиком на совести системы семейного воспитания. Он не выпячивал роль школы, как современные ему педагоги. Но и не говорил, что школа лечит, а семья калечит. Ответственность за подростка и вообще за ребёнка П.Ф. Лесгафт в равной мере возлагал и на родителей, и на школьных воспитателей [17]. Современник П.Ф. Лесгафта Н. Каринцев писал в статье «Ребёнок и родители» (1913): «Действительность такова, что нет двух детей, которых можно было бы воспитывать одинаково». Родителям необходимо «наблюдать за детьми, чтобы отличить их друг от друга по-настоящему» [7; 8; 9]. Сам же П.Ф. Лесгафт призывал уделить наконец семье и родительскому воспитанию должное внимание, увидеть во всех школьных проблемах ребёнка семейные корни. Он писал в своём известном сочинении «Семейное воспитание ребёнка и его значение» (1893): «Каждый воспитатель должен не упускать из вида тесную связь нравственного мира ребёнка с дошкольной обстановкой и семейной дисциплиной. Это позволяет воспитателю отдавать себе отчёт в тех требованиях, которые он предъявляет ребёнку» [17].

Именно П.Ф. Лесгафт заложил взгляд на семью как на такой субъект воспитания, которому в куда большей степени, чем школе, присуще стихийное воспитание. Это воспитание производится, точнее, происходит неосознанно и во многом неконтролируемо. В семье большей частью воспитывают не столько словом, сколько делом, сколько самим образом жизни членов семьи. Семья проявляет определённый воспитательский негатив, если поведенческий или иной негатив уже существует в генах, в общей для всех наследственности. Этим объясняется тот факт, что, когда даже сами родители осознают это и пытаются изменить положение, переломить ситуацию с воспитанием, им это чаще всего не удаётся. Впрочем, как полагают в своём пособии О.Л. Зверева и А.Н. Ганичева, «статистически доказано, что лишь 22 % аномалий психики проявляются в раннем возрасте как следствие врождённого дефекта. 78 % отклонений возникают в результате неблагоприятных условий семейного воспитания». Основными причинами нарушения социализации в семье эти

авторы называют прежде всего, конечно, разводы родителей, депривацию, отсутствие материнской ласки и заботы, острый дефицит семейного тепла. Они утверждают: «Воспитательный процесс в семье – явление своеобразное, он не имеет ни начала, ни конца, осуществляется постоянно, словом и делом, поступком и интонацией. К тому же он лишён организованности и чёткости, присущих школам, детским домам и детсадам [11; 12].

П.Ф. Лесгафт писал так: «Вся тайна семейного воспитания в том и состоит, чтобы дать ребёнку самому развёртываться, делать всё самому; взрослые не должны забегать вперёд и ничего не делать для своего личного удобства и удовольствия, а всегда относиться к ребёнку с первого дня его появления на свет как к человеку с полным признанием его личности». В другом месте П.Ф. Лесгафт высказывался в том смысле, что ребёнок не отвечает за свою испорченность, она не возникает сама по себе, а во всём виновата педагогическая несостоятельность родителей, их бессознательное руководство детьми, которое без серьёзных последствий никогда не проходит и обязательно отзывается на всей будущей жизни человека, выросшего под их опекой. Ошибки воспитания со стороны родителей формируют взрослому человеку горькое будущее, как писал П.Ф. Лесгафт, «оставляя на его личных проявлениях и привычках неизгладимые следы нравственной порчи и умственного бессилия». Однако, по мнению О.Л. Зверевой и А.Н. Ганичевой, как и большинства отечественных педагогов и воспитателей, хотя мы и обречены в конечном счёте на поражение, но всегда должны сражаться за ребёнка и пытаться его исправить. Иначе, «в условиях вседозволенности может сформироваться личность, не умеющая сдерживать свои желания, принимать во внимание права и интересы других людей. Многие родители думают, что неприятности с детьми происходят «вдруг», но это «вдруг» подготовлено и обусловлено целым рядом обстоятельств, которых они не замечали» [15].

Венгерский исследователь Гати Ференц подчёркивал основной фактор воспитания, в том числе и прежде всего семейного – культурный уровень. В действительно культурной семье не может быть такого внезапного «вдруг». Гати Ференц писал: «На воспитание ребёнка оказывает большое влияние культурное положение семьи. Прогрессивное мировоззрение родителей, их знания, богатый запас слов и понятий, интерес к общественной жизни воздействует на подростка самым положительным образом: расширяется его

кругозор, интересы и знания становятся многостороннее, характер целеустремленнее. Культура даёт о себе знать и в привычках: в соблюдении гигиены, вежливости, в умении вести приятную беседу, избегая грубости и бестактности. Культурная среда оказывает большое влияние на весь процесс формирования личности, делает социальное общение более приятным, светлым и красивым» [18].

Однако тут проявляется ещё один ключевой фактор, буквально вырастающий из культурного. Дело в том, что культура всегда национальна. Поэтому всегда говорят и о национальных типах и системах воспитания, которые часто относят вообще к характерологическим признакам той или иной нации или народности. Более того, иногда именно эти особенности национального воспитания становятся «яблоком раздора», предметом очень серьёзных межнациональных противоречий и недопониманий. Как правило, «большая» нация навязывает свой стиль воспитания, в том числе семейного, всем малым народам и народностям, интегрированным с нею в одно государство. Так происходило и происходит в Америке с её вездесущей «англосаксонской моделью», так отчасти было и в нашей стране, в нашем «плавильном котле наций». А между тем большим народам есть чему поучиться у малых, притом в очень многих областях. И в системе семейного воспитания, в частности.

Г.М. Шипицына в исследовании «Семейное воспитание: идеалы и традиции «малых» народов» (2008) весьма убедительно доказывает, что сравнение важнейших сфер жизни русского и нерусского населения России – особенно семейного и общественного воспитания подростков – «часто оказывается не в пользу сегодняшнего воспитания русского подростка, особенно такого, которое он получает» в городе. «Ясно одно: у русских людей в целом нет никаких оснований проявлять в вопросах воспитания подростков пренебрежительное отношение к иным народам России, кичиться своим превосходством как титульной нации, поскольку во многих аспектах воспитания детей такого превосходства просто нет. Другие народы ... в большинстве своём сохранили здоровую основу своих национальных традиций и продолжают «удерживать ситуацию» с воспитанием подростка под контролем семьи и общества. Человеку, нарушающему обычаи и традиции

своего малого народа, крайне некомфортно, а то и просто невозможно жить в его среде [12].

Семейную родословную малые народы России удачно используют для воспитания ответственности человека за свои дела перед многими поколениями своей семьи и целого рода. Детям внушают, что они должны стать такими же хорошими людьми, какими были их отцы, деды, прадеды, прапрадеды и т. д. Нельзя плохим поступком опозорить свою семью или свой род, так как этот позор будет осуждаться многими будущими поколениями семьи или рода» [16]. Культ родителей, семейного очага, старейшин, чувство причастности к своей земле, как полагает Г.М. Шипицына, формирует в высшей степени достойных, правопослушных подростков, юношей и девушек...

В.И. Забрянский в своей работе «Сельская преступность несовершеннолетних» (1991) приводит довольно любопытные факты региональной дифференциации правонарушений со стороны несовершеннолетних. Действительно, у малых, окраинных народов ситуация во многом совсем другая, чем у титульной нации: «Типологический анализ сельской преступности несовершеннолетних в Российской Федерации показал существование от шести до девяти криминологических типов областей. Самая низкая сельская преступность несовершеннолетних в 1988 году была в Дагестане и Чечено-Ингушетии, самая высокая – в Калмыкии и Приморском крае. Сельская преступность несовершеннолетних в Дагестане в 39 раз ниже такой преступности в Калмыкии и в 19 раз ниже, чем в Приморском крае» [15]. Многократно она ниже также по сравнению с центральными областями Российской Федерации.

Таким образом, ряд авторов рисуют практически идеальный портрет домашнего воспитания у малых народов и крайне негативный – у великороссов. В центральной России – сплошь «Иваны, не помнящие родства», потерявшие национальные традиции и обычаи, и такими же воспитывают своих детей. А среди тех в свою очередь зашкаливает преступность до немыслимых прежде пределов... Такой антиномический приём вряд ли приемлем для серьёзного сопоставительного анализа, но в качестве анализа процессов воспитания на конкретной национальной почве малых народов, вероятно, всё-таки вполне может быть применим. И здесь указанные авторы приводят во многом любопытные и вероятно полезные наблюдения и рассуждения.

Однако картина резко меняется, как только эти самые подростки и юноши, представители малых народов, попадают за пределы тяготения своей национальной среды, в любую мультикультурную обстановку. В высшей степени достойные, уважающие законы и нравы, подростки, юноши и девушки, смертельно боящиеся опозорить свой род и свою семью, почитающие старейшин, родителей и домашний очаг попадают, например, в центральную Россию (или, скажем, в Германию). Вот тут-то и происходит нечто ужасное, до которого «девиантным» русским подросткам и юношам никогда бы даже не додуматься: здесь уже нет никакого уважения не то что к другим культурам, чужим обычаям и нравам, но и наблюдается полный отказ от соблюдения своих собственных нравственных устоев (почитание старших, женщин, «ответственность за свои дела перед многими поколениями своей семьи и целого рода» и т. д.) – и это вовсе не редкость у гордых юных представителей своих малых народов. Основной делинквентный вал преступности, в том числе и подростково-молодёжной – исходит именно от иммигрантов.

Конечно, можно в оправдание этого сказать (и многие представители национальных культур именно так и говорят), что подобным образом ведут себя далеко не все юные иммигранты, что стремятся уехать как раз уже состоявшиеся девианты и делинквенты, которые у себя на родине просто тяготились властью своего рода и потому всеми силами старавшиеся вырваться из-под его опеки. А вырвавшись, как раз и показывают своё истинное лицо.

И в завершение темы влияния на семейное воспитание культурного и этнического фактора скажем ещё, что семейное воспитание является тем основным институтом, из которого вырастает столь нетерпимое явление, как межнациональная ненависть и вражда. Этому ведь не учат ни в одной школе мира. Это – только от семьи, от отцов, дедов, прадедов и прапрадедов в особенности. Конечно, смотря какой семьи, какого именно уровня культурного развития. Об этом хорошо как-то сказал великий немецкий поэт и мыслитель Иоганн Вольфганг фон Гёте: «...Странная получается штука с национальной ненавистью. Она всего сильнее, всего яростнее на низших ступенях культуры» [16].

История вообще и история культуры в частности подтверждает эту истину. Тогда становится более понятным происхождение национальной ненависти именно из особенностей домашнего, семейного воспитания. А между

тем существует (и давно уже существовал) прекрасный институт, с одной стороны, преодоления национальной розни и вражды, а с другой стороны полезного заимствования лучшего в семейном или школьном воспитании – это обмен детьми, временный, с целью только лишь обучения, но всё-таки обмен. Сейчас многие российские подростки и молодёжь едут по программам такого обмена в западные семьи, а оттуда – бывает, и в наши семьи попадают их дети и подростки. Причём, это и в самом деле довольно давняя идея, которую пытались претворить в России ещё до революции и первой мировой войны. Журнал «Воспитание и обучение» в редакционной статье «Обмен детьми» писал в 1913 году: «Деятельность союза обмена детей заключалась в том, что семьи разных государств обменивались детьми на определённый срок. Благодаря этому дети в совершенстве усваивали иностранные языки, вырабатывали умение держаться в обществе и владеть собою, вежливость, культуру (терпимость, законопослушность) и т. д.» [9].

У Зигмунда Фрейда, знаменитого австрийского психоаналитика и мыслителя, есть термин «нарциссизм малых различий». Он обозначает факт абсолютно закономерной (по Фрейду) вражды любых соседствующих людских общностей, даже близких людей в пределах одной семьи, братьев и сестёр, например. Чем больше между людьми сходного и чем более родственного имеется, тем непримиримее антагонизм. Люди ищут любую зацепку, лишь бы оттолкнуться друг от друга, не слиться с другими, не потерять своей идентичности рядом со столь похожим на себя человеком. Таков антагонизм (по Фрейду) между шотландцами и англичанами, северными и южными немцами, испанцами и португальцами, русскими и украинцами. Доктор Фрейд объясняет это необходимостью выпуска врождённой агрессивной склонности для того, чтобы крепче слепить их единство, но попозже, после крови.

Фрейд твёрдо полагал, что так всегда происходит как в рядовой, обычной семье, так и в семье народов. При самой крепкой привязанности, при самой преданной любви между членами любой семьи обязательно существует объект, на который направляется и которым демпфируется (смягчается, амортизируется) агрессивная потенция, заложенная во всякую семью. Когда ребёнок уверен в том, что его искренне любят, он искренне привязывается и обретает внутри себя долгожданную устойчивость. Такой ребёнок – идеальный объект для воспитания. Но как он мало и нечасто достижим!

Ш. Тейлор, Л. Пипло и Д. Сирс пишут в своей «Социальной психологии» так: «Мы можем рассматривать стиль детской привязанности как ответ на вопрос: «Могу ли я рассчитывать на моего родителя в случае необходимости?». Ребёнок с уверенным стилем привязанности усвоил для себя, что таким ответом будет «да», избегающий ребёнок – что таким ответом будет «нет», а амбивалентный ребёнок – что таким ответом будет «может быть» [11].

Любовь – великая центростремительная сила. В чем же состоят непосредственные причины семейного неблагополучия, семейного нездоровья, которые иногда просто роковым образом отражаются на результатах семейного воспитания и приводят далеко не только к национальной ненависти или другим проявлениям низкой культуры? Прав ли Лев Толстой, говоря, что «все счастливые семьи похожи друг на друга, каждая несчастливая семья несчастлива по-своему». Что только в несчастье, наконец, семья обретает хоть какое-то своеобразие, какую-то особенность?

Конечно, такое утверждение касается не только семьи, но и любого человека, поскольку в нём больше эпатажа, чем истины. Если вдуматься, то и счастье может быть многоликим, смотря в чём люди видят счастье и приучают его видеть своих детей, смотря какие нравственные, эстетические, этические и прочие идеалы они прививают своим чадам. Притом, как давно считали русские педагоги (О. Шмидт, 1872), детям ни в коем случае «нельзя навязывать мораль, а следует развивать в них аналитический взгляд» [8]. Нужно, чтобы они сами вынашивали в себе необходимое нравственное убеждение. Тогда оно будет естественным, гармоничным. Только тогда семья выполнит свою позитивную воспитательную функцию.

Более того, как считают некоторые современные авторы, далеко не всегда семейное неблагополучие однозначно негативно отзывается на семейном воспитании. Как полагает В.В. Владимиров, даже самые неблагополучные семьи, бывает, порождают достойных отроков. Иногда даже вопреки семейному неблагополучию: чем неблагополучнее, тем более достойных. Этот автор пишет в своей книге «Смысл Русской жизни» «...Дети-сироты, дети из неполных или неблагополучных семей всегда относятся к «группе риска». Изъяны в воспитании приводят к формированию ущербной личности, более склонной к социальным патологиям и более подверженной воздействию наркотиков. Но вот что удивительно. Исследования показывают, что вне зависимости от условий

воспитания от 10 до 20 процентов детей всё равно вырастут «интерналами», то есть уверенными в себе личностями! Это – так называемые «жизнестойкие дети» [13].

И выделенные Е. А. Рыльской три ключевых признака жизнеспособности – «жить, выживать и развиваться» – у них присутствуют просто по факту рождения» [13].

«Можно сказать, что жизнестойкие дети являются более разумными существами по сравнению с остальными», – утверждает в своей книге В.В. Владимиров. Такие дети всё равно рождаются, несмотря на крайне неблагоприятные условия среды» [13].

И там же он говорит: «Приведённые факты вселяют определённый оптимизм в отношении нашего будущего. Как бы ни оболванивала человечество «массовая культура», как бы дёшево ни стоили наркотики и алкоголь – жизнестойкие дети будут рождаться и вырастать в ответственных и самостоятельных людей. Рано или поздно они приведут наше общество к подлинным ценностям» [13].

Ясно, что подобный взгляд сводит на нет любое педагогическое основание, любой посыл к воспитанию детей. Вот, в подтверждение этого, только один штрих из учебника Н.В. Жданова «Педагогическая генетика». Как показали исследования шведских и датских исследователей, дети, которые были рождены в семьях алкоголиков, если их поместить в нормальные, непьющие семьи, всё равно скатываются на путь своих биологических родителей – у них алкоголизм проявляется в четыре раза чаще, чем у их обычных сверстников. К тому же, дети родителей-алкоголиков вдобавок имели массу добавочных девиаций в форме высокого уровня психических отклонений, таких как депрессии, психопатии, зависимость от лекарственного злоупотребления. Семейный алкоголизм повсюду достаёт детей, цепко не выпуская их из своих лап. Об этом ещё до революции писали отечественные педагоги, призывая бить в набат по поводу растущего уровня алкоголизма в школьном возрасте (уже тогда) [16].

Так что воспитание, даже в практически безнадёжной, биологически предопределённой ситуации, всегда было и остаётся необходимо. Хотя что-то, но усилиями со стороны всё равно можно как-то поправить, хотя бы смягчить, не дать течению событий приобрести тяжёлый вариант.

Безусловно, воспитание детей всегда было, есть и останется делом первостепенной важности на Земле, если конечно, отнестись к нему с самой большой ответственностью. Без него прекратилось бы само человечество. Как полагают учёные, человечеству предстоит ещё 6 миллиардов лет жизни. А прожило оно лишь 600 тысяч лет. Пройден лишь 1 метр из 10 километров. И в своём практически необозримом будущем мы неизменно будем возвращаться к осознанию этой великой истины – необходимости целенаправленного и верного воспитания своих детей, если не хотим, чтобы наш мир погрузился в хаос и наконец прекратил своё существование.

И то, какова среда, куда сразу после своего рождения попадает ребенок, имеет решающее значение для того, каким он в действительности вырастет. Можно привести множество высказываний уважаемых людей, от того же Льва Толстого до современных нейрофизиологов, которые строго фиксируют абсолютно непреложный факт: до пяти лет практически полностью формируется облик будущего человека, и то, что закладывается в него семьёй в самые первые месяцы и годы его жизни, составляет его основное содержание. Да и на простой здравомыслящий взгляд совершенно ясно, какова семья, каковы её традиции, общий стиль и дух жизни, каковы её нравственные и культурные основания, счастлива ли она вообще – таковы в точности станут и её отпрыски. На этом базируется так называемая народная мудрость любого народа Земли. Аксиома есть аксиома, и она связана с основным условием появления человека на земле. В качестве подтверждающего примера этой аксиомы – следующий вывод учёных из Гарвардского университета (США), который приводит М. Мольц в своей работе «Я – это Я, или как стать счастливым» (1992): «Старая голландская поговорка «Счастливые люди никогда не мошенничают» имеет под собой вполне научную основу. Они установили, что большинство преступников выросли в несчастливых семьях, не познали радости нормальных человеческих отношений» [15]. Неблагоприятные, несчастливые семьи – ключевой фактор человеческого вырождения, проявляющийся сразу же на детях, выросших в таких семьях. Они просто несут на себе печать такого вырождения. Об этом ещё в самом начале XX века писали отечественные педагоги [16].

Так что если в семье существуют проблемы, да ещё серьёзные, если семья болеет, ясно, что это самым неизгладимым и самым неприглядным образом

скажется на облике вырастающего в ней потомства. Если в семье «хромает» нравственность, культурный уровень низкий, что можно сказать о состоянии воспитательного процесса в такой семье? Г.И. Репринцева в исследовании «Взаимоотношения родителей и детей в сельской семье» пишет, что даже в селе 70 % родителей школьников и дошкольников не смогли ответить на вопрос, какие традиции они культивируют в своей семье, как берегут их и поддерживают. 30 % указали лишь на дни рождения, которые ещё принято праздновать, но чаще уже – отмечать. ...Мало кто вспомнил о почтительном отношении к людям старшего поколения, о приобщении младших к труду. Только половина ребят знают имена и отчества своих мам и пап, и лишь четверть «правильно называют бабушек и дедушек. 10 % воспроизвели имена прадедушек и прабабушек, не сумев указать, чьими родителями они являются. Незнание своей родословной отражает не только ослабление родственных связей, но и обеднение представлений о прошлом своего рода, о фамильных корнях. ...Взрослые, как правило, затруднялись вспомнить, на каком основании дали то или иное имя своему ребёнку. ...Налицо ослабление воспитательного влияния благочестивых традиций религиозной культуры, ибо в крестьянской среде идентификация имени ребёнка с образом его небесного покровителя всегда способствовала формированию достойных личностных качеств» [12].

Глава 13. Психолого-педагогические аспекты подготовки будущих педагогов к инклюзивному волонтерству

Салаватулина Л.Р.

Глобальные преобразования российского общества приводят нас к обсуждению различных вопросов в контексте развития национальных интересов, самосознания и идентичности [2; 4; 5; 19]. Социокультурные трансформации способствуют интенсивному внедрению инклюзивного образования, расширяют потребности в подготовке педагогических кадров и повышения профессиональной компетентности педагога в инклюзивном образовательном пространстве. В современных условиях волонтерская деятельность рассматривается в аспекте развития социальных и профессиональных компетенций студенческой молодежи [1; 6; 10; 12; 14]. Несомненно, важным является определение стратегии в развитии социально-образовательного и воспитательного пространства современной высшей школы

для формирования культуры инклюзивного волонтерства, являющейся ресурсом социально-нравственного воспитания и профессионального становления будущих педагогов [20].

Современные многочисленные исследования и личный опыт убеждают нас в необходимости личностного включения каждого студента в будущую профессиональную деятельность и создание образовательной профессионально-мотивированной среды, ориентированной на формирование готовности к инклюзивному волонтерству [7; 15; 16; 17].

Нами было организовано эмпирическое исследование психологической готовности к осуществлению и организации инклюзивного волонтерства на базе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, в котором приняли участие 96 студентов 3-5 курсов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» с различными профилями подготовки [3]. Результаты исследования показывают, что большинство студентов (82,3 %) оценивают, как недостаточный уровень знаний, связанных с сущностью и организацией инклюзивного волонтерства. Более четверти опрошенных (28,1 %) отмечают недостаточный уровень знаний о методах работы с лицами с ОВЗ.

Наиболее интенсивными чувствами, связанными с организацией инклюзивного волонтерства, у большинства студентов являются чувства жалости (53,1 %), удивления (40,6 %) и неуверенности в себе (32,3 %), несколько меньше респондентов отметили интенсивные проявления таких чувств, как любовь (28,1 %), радость (13,5 %) и восхищение (12,5 %). Ни у одного из респондентов не выявлены чувства отвращения и презрения. Что касается чувства раздражения, то его средняя интенсивность выявлена у 11,5 % обследованных. Отметим также, что 55,2 % респондентов отметили эмоцию страха средней интенсивности. Все это говорит о том, что большинство студентов ощущает свою неуверенность, недостаточную компетентность в организации инклюзивного волонтерства, что проявляется в определенном уровне страха по отношению к этой деятельности. Вместе с тем, студенты испытывают чувства не только жалости, но и любви и восхищения по отношению к людям с ОВЗ; они связывают эмоцию радости с работой по организации инклюзивного волонтерства.

Главной психологической преградой к осуществлению и организации инклюзивного волонтерства респонденты считают недостаточный уровень знаний и умений, необходимых для этой деятельности (86,5 %). С недостатком опыта работы с лицами с ОВЗ связаны и неуверенность в себе (31,3 %), страх совершить ошибку (26,1 %), задеть чувства людей с ОВЗ и их родственников (22,9 %). К числу эмоциональных преград можно отнести интенсивные чувства, которые могут возникнуть в процессе осуществления и организации инклюзивного волонтерства, в первую очередь, чувства жалости (21,9 %). Стремление отстраниться от негативных эмоций (9,4 %) является естественной защитной реакцией личности; то, что студенты его осознают, говорит о достаточно высоком уровне рефлексии и создает основу для овладения навыками работы с людьми с ОВЗ.

Таким образом, психологическая готовность к осуществлению и организации инклюзивного волонтерства может быть рассмотрена как социальная установка, включающая три компонента: когнитивный, аффективный и поведенческий. Результаты проведенного эмпирического исследования показывают, что наиболее сформированным у студентов педагогического вуза является аффективный компонент, значительно менее сформированы когнитивный и поведенческий компоненты.

На наш взгляд, инклюзивное добровольчество необходимо рассматривать в качестве важной задачи профессиональной подготовки в вузе, направленное на усвоение и становление социально-субъектного опыта, профессиональных компетенций, социальной активности личности [21]. Однако, мы полагаем, что высшая школа не в полной мере реализуют возможности воспитания активной гражданской позиции студенческой молодежи, которая является основой волонтерской компетенции; недостаточно предоставляется возможностей для проявления социальной инициативы; не в полной мере обозначена ведущая роль социально-ориентированных процессов в образовании; не разработан педагогический инструментарий управления этой сферой деятельности. Таким образом, научная задача исследования заключается в необходимости разрешения противоречия между возрастающей потребностью в формировании готовности будущих педагогов к инклюзивному волонтерству и недостаточной разработанностью средств и способов организации этого процесса в вузе.

Предметом нашего научного изыскания является моделирование образовательного процесса профессиональной подготовки педагогов и определение педагогических стратегий формирования их готовности к инклюзивному волонтерству на основе социокультурных возможностей социально-образовательного и воспитательного пространства вуза.

Мы предлагаем к обсуждению обоснование конструирования субъектно-ориентированной образовательной среды профессиональной подготовки будущих педагогов к инклюзивному волонтерству и определение методического инструментария на основе социокультурных трансформаций дидактической среды.

Значимым методом нашего исследования является теоретико-методологический анализ литературы, который позволил прийти к научному осмыслению понятия «готовность будущих педагогов к инклюзивному волонтерству». Существенный вклад в разработку данной проблемы внесли И.Н. Киселева, Т.Н. Мартынова, Е.А. Шумилова и другие [8; 9; 22]. Изучив теоретические исследования, мы пришли к пониманию готовности как интегративного качества личности, включающего мотивационно-ценностный (мотивационная готовность будущего педагога к реализации волонтерской деятельности), когнитивно-операциональный (овладение волонтерскими компетенциями, умениями, действиями), личностно-рефлексивный (самоанализ и самооценка результатов инклюзивного волонтерства) компоненты, необходимые для реализации волонтерской деятельности в инклюзивном пространстве.

Для разработки модели формирования готовности будущих педагогов к инклюзивному волонтерству представляется важным обозначить принципиальную ориентацию исследования, выражающуюся в совокупности следующих подходов: системно-деятельностного, мотивационно-ценностного и партисипативного.

Системно-деятельностный подход позволяет определить процесс формирования готовности к инклюзивному волонтерству как систему, которая предусматривает деятельность и педагогическое взаимодействие субъектов образовательного пространства вуза. Исходя из этой позиции является значимым обозначить конструктивные особенности исследуемого процесса и рассматривать его как: подсистему, обладающую организационными и содержательными

характеристиками; деятельность, реализуемую в открытой системе, реагирующую на изменения внешней социально-культурной среды; взаимосвязанные действия субъектов образовательного пространства вуза; педагогическую систему, включающую компоненты педагогической деятельности и компоненты готовности к инклюзивному волонтерству; специализированные методы и средства взаимодействия субъектов образовательного пространства (командообразование, тренинги, мотивационные встречи, построение ресурсной карты, создание индивидуальных добровольческих проектов, тьюториал, картирование, событийно-ресурсные технологии и другие); компонент профессиональной подготовки будущих педагогов, обладающий свойствами: интегративность, открытость, целостность, управляемость.

Мотивационно-ценностный подход предусматривает изучение исследуемого явления на основе взаимосвязи, способствующей развитию мотивации к осуществлению волонтерской деятельности, актуализации ценностного отношения к достижениям образовательной цели, раскрытию содержания подготовки к инклюзивному волонтерству, базирующихся на профессиональных ценностях, приобретении социально-субъектного опыта. Использование данного подхода дает возможность 1) представить результат деятельности в виде измеряемой цели; 2) разработать содержание подготовки будущих педагогов к инклюзивному волонтерству с учетом мотивационной и ценностной составляющей; 3) выявить особенности и структуру деятельности субъектов образовательного пространства; 4) осуществить управляемое проектирование и достижение цели с учетом особенностей и специфики волонтерской деятельности; 5) организовать контроль и коррекцию полученных результатов в соответствии с целью исследования.

Партисипативный подход ориентирует на становление и развитие субъектного опыта человека в процессе его активного соучастия и самореализации. В процессе формирования готовности к инклюзивному волонтерству он позволяет 1) обосновать значение волонтерской деятельности с позиции субъект-субъектных отношений; 2) осуществить построение профессионально-ориентированного содержания, с вовлечением каждого участника образовательного пространства в соучастное взаимодействие; 3) обосновать субъектную позицию будущего педагога в процессе инклюзивного волонтерства; 4) включить в содержание подготовки будущих педагогов к

инклюзивному волонтерству методы, средства, технологии, направленные на активное взаимодействие, опору на личный опыт, интересы и потребности.

Таким образом, взаимодействующая совокупность вышеназванных подходов позволяет выявить сущностные свойства предмета исследования, составляющие основу для проектирования процесса формирования готовности будущих педагогов к инклюзивному волонтерству.

На наш взгляд, готовность к инклюзивному волонтерству является ценностно-смысловой основой в структуре личности, цель которой сопровождение в социальном пространстве и оказание индивидуальной помощи инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивающая развитие у будущих педагогов нравственных ценностей и профессионально-значимых личностных качеств.

Важным является мотивационно-потребностная направленность к социальному и инклюзивному взаимодействию, предполагающая создание в вузе социально-педагогического воспитательного пространства, организацию и вовлечение студентов в социально-значимую деятельность, предоставление возможности будущим педагогам участвовать в социально-ориентированных проектах [11].

Представленная методологическая стратегия в совокупности системно-деятельностного, мотивационно-ценностного, партисипативного подходов, позволили спроектировать и определить содержание процесса формирования готовности будущих педагогов к инклюзивному волонтерству. Он представляет собой интеграцию взаимосвязанных компонентов: нормативно-правового, мотивационно-целевого, содержательно-процессуального, оценочно-результативного.

Нормативно-целевой компонент определяет регулирование процесса профессиональной подготовки будущих педагогов к инклюзивному волонтерству, ее актуальность и социальную значимость. Его основная функция – отражение содержания, цели подготовки в соответствии с социальным заказом общества и государства, закрепленным в Федеральных государственных образовательных стандартах и Профессиональных стандартах педагога.

Мотивационный компонент раскрывает систему мотивов и стимулов, которые помогут активизировать будущих педагогов на социальное

взаимодействие, обеспечить пространство для развития их личностно-значимых качеств, культивирования нравственных ценностей и гуманного отношения, представляющие поведенческие и деятельностные нормы социокультурного характера. В контексте профессиональной подготовки возможна реализация следующих этапов: 1) актуализация потребностей в формировании готовности к инклюзивному волонтерству через понимание его сущности и содержания; 2) осмысление личностной значимости инклюзивного добровольчества в будущей профессиональной деятельности; 3) поиск, отбор и закрепление мотива к выполнению волонтерской деятельности; 4) формирование устойчивой мотивации к инклюзивному волонтерству. Мы полагаем, что в качестве результата реализации мотивационного компонента целесообразно определить волонтерскую компетенцию как составляющую профессиональной в рамках межличностного субъект-субъектного взаимодействия.

Процессуально-технологический компонент является основой формирования готовности к инклюзивному волонтерству и представляет целостный процесс профессиональной подготовки будущих педагогов, включающий овладение знаниями о добровольчестве и инклюзивной деятельности и их использование в рамках социально-ориентированной практической деятельности.

Содержательным ядром данного компонента является программа формирования готовности к инклюзивному волонтерству, содержательно-процессуальным наполнением которой является спецкурс «Организация инклюзивного волонтерства».

Реализация данного курса позволит включить студентов в теоретически обоснованную и социально-ориентированную деятельность, соответствующую требованиям будущей профессии, и обеспечит формирование профессиональных и социальных компетенций. Студенческая молодежь получит уникальный опыт добровольчества в инклюзивных командах в рамках проведения социокультурных мероприятий: специализированных выставках; фестивалях творчества, обучающихся с инвалидностью; сопровождении лиц с ограниченными возможностями здоровья в процессе приемной компании и обучения в образовательных учреждениях; ярмарках вакансий для инвалидов; в

организации и создании ресурсного центра инклюзивного добровольчества на базе вуза и других событийных мероприятиях.

Профессионально-ориентированный этап программы направлен на формирование мотивационно-ценностного компонента готовности к инклюзивному волонтерству. На данном этапе оценивается уровень готовности к добровольческой деятельности, осуществляется выявление потребностей, мотивов, интересов, актуализируется социальное взаимодействие и осознание будущими педагогами необходимости инклюзивного волонтерства в профессиональной деятельности; происходит передача знаний о волонтерском движении через объединение воспитательных и профессионально-направленных мероприятий и взаимодействия всех участников интегрированного социально-образовательного пространства профессиональной подготовки.

Теоретико-информационный этап направлен на актуализацию знаний, необходимых для проявления данного вида готовности в соответствии с единой личностно-ориентированной целью волонтерской деятельности, основанной на индивидуальных мотивах, интересах и стремлениях будущих педагогов.

Практико-ориентированный этап нацелен на актуализацию и реализацию совокупности усвоенных знаний и освоение способов деятельности по инклюзивному волонтерству в условиях социально-образовательной среды и в различных ситуациях волонтерской деятельности.

Учебно-профессиональный этап направлен на закрепление знаний, умений и интеграцию практического опыта в теоретически обоснованную социально-ориентированную деятельность, соответствующую требованиям будущей профессии, и обеспечивающую формирование профессиональных и социальных компетенций, опыта добровольчества в инклюзивных командах в рамках проведения социокультурных мероприятий.

Каждый этап программы реализуется с помощью методического инструментария на основе социокультурной трансформации дидактической среды. Он требует поиска и внедрения новых подходов к организации образовательного пространства, обеспечивающее интерактивное образовательное взаимодействие во всех видах деятельности и учитывающий высокий уровень субъектности будущего педагога.

Оценочно-результативный компонент обеспечивает обратную связь с нормативно-целевым, мотивационным, процессуально-технологическим компонентами, осуществляя управляемость процессом формирования готовности к инклюзивному волонтерству. Он предусматривает оценивание текущих результатов сформированности готовности через диагностико-аналитические действия и последующую коррекцию через рефлексивно-корректирующие, тем самым позволяет своевременно отследить недостатки реализуемого процесса и принять меры по их устранению.

Таким образом, спроектированный в результате теоретического осмысления и практического опыта процесс формирования готовности будущих педагогов к инклюзивному волонтерству включает четыре структурных компонента: нормативно-целевой, мотивационный, процессуально-технологический, оценочно-результативный; обладает свойствами интегративности, открытости, целостности, управляемости.

В нашем исследовании мы определили, что в качестве основных положений, на которых может строиться формирование готовности к инклюзивному волонтерству в профессионально-педагогической подготовке, можно выделить следующие: компетентностная основа определения целей, задач, действий, содержания, результатов; мотивационное обеспечение процесса, предполагающее создание условий для активизации социального взаимодействия в рамках инклюзивной среды и выстраивания индивидуальной траектории развития личностно-значимых и профессиональных качеств; преемственность и непрерывность этапов подготовки, предполагающая конструирование и проектирование действий студентов в соответствии с запросами и планом работы с инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья; вариативность содержания и инструментального обеспечения в развитии практических умений в различных ситуациях волонтерской деятельности; рефлексивность с точки зрения самоанализа и самооценки результатов инклюзивного волонтерства.

Формирование готовности к инклюзивному волонтерству у будущих педагогов происходит в различных видах деятельности: информационной, коммуникационной, организационной, обучающей, тренинговой, консультационной, добровольческой. Дидактический инструментарий, направленный на формирование готовности требует поиска и внедрения новых

подходов к организации образовательного процесса, обеспечивающий интерактивное образовательное взаимодействие во всех видах деятельности и учитывающий высокий уровень субъектности будущего педагога (Таблица 1).

Таблица 1 – Методический инструментарий формирования готовности к инклюзивному волонтерству

Методические инструменты	Описание и особенности использования в образовательном пространстве
Составление диагностического портфолио	Создаются с целью определения мотивации и психологической готовности к волонтерской деятельности в инклюзивной среде. Изучается сформированность социально-психологических, профессиональных компетенций, психологической готовности к инклюзивному образованию, инклюзивной культуры в образовательных организациях и др.
Создание избыточной образовательной среды	Многообразие мероприятий, воркшопов, мастер-классов, практических и проектных мастерских, создающих систему профессиональных ориентиров будущих педагогов к реализации инклюзивного волонтерства
Академическое консультирование	Взаимодействие консультанта (педагога, психолога, тьютора) и будущего педагога с целью содействия в разрешении образовательного запроса, разработке и реализации индивидуальной образовательной траектории с учетом образовательных мотивов, потребностей и интересов
Геймификация образовательной среды	Создание игрового образовательного пространства, имитирующего процесс организации волонтерства в инклюзивной среде; позволяет моделировать и воспроизводить последовательность профессиональных действий
Интерактивное картирование	Позволяет обобщенно изобразить направления индивидуального образовательного маршрута, пространства самоопределения и целей, образовательных ресурсов по осуществлению инклюзивного волонтерства
Событийно-ресурсные технологии	Совместная деятельность преподавателя и студента по осмыслению прошлого образовательного пути, имеющего сложившуюся траекторию, и возможного программного движения в образовательном будущем при выполнении волонтерского проекта. Опирается на анализ уже сложившейся образовательной траектории, а также связано с выявлением образовательных событий будущей волонтерской деятельности
Создание и сопровождение волонтерских проектов	В специально созданном образовательном пространстве благодаря ресурсной коммуникации возникают идеи совместной деятельности, инклюзивных проектов, комплексного инклюзивного добровольчества. Предполагает индивидуальную работу с руководителем проекта, событийное, рефлексивное обсуждение замысла, содержания проекта, работу над ресурсной картой
Технологии смешанного обучения	Сочетание традиционных форм аудиторного обучения с элементами электронного в условиях цифровой образовательной среды: проведение вебинаров, технологии «дополненной реальности», «перевернутый класс» по вопросам инклюзивного волонтерства
Рефлексивные обсуждения	Форма субъект-субъектной коммуникации в процессе решения учебно-познавательных задач, позволяет осуществить коллективный анализ и оценку результатов инклюзивного волонтерства, трудностей реализации проектов, формирования доступной среды, устранения барьеров

Важным условием, на наш взгляд, является возможность модификации содержания, методов, форм организации волонтерских мероприятий, направленных на трансляцию ценности инклюзии, снятие коммуникативных барьеров, овладение компетенциями межличностного субъект-субъектного взаимодействия, реализацию активной волонтерской деятельности, формирование инклюзивной культуры в молодежной среде.

Мы полагаем, что на всех этапах формирования готовности к инклюзивному волонтерству необходимо учитывать сложную структуру этой деятельности, индивидуально-психологические особенности, запросы, мотивацию и готовность будущих волонтеров к участию в добровольческом движении.

Трансформация современного высшего педагогического образования требует акцентуации его практико-ориентированной составляющей [13]. Будущему педагогу необходимо осознать практическую значимость учебного контекста, быть готовым к сопровождению образования личности с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Деятельность сопровождающего требует высокого уровня толерантности, понимания образовательной инклюзии в целом и проектирования ее компонентов в частности. Одним из рациональных ресурсов может быть признано привлечение студентов к инклюзивному волонтерству. Готовность будущего педагога к инклюзивному добровольчеству является интегральным качеством субъекта профессионально-педагогической деятельности, составляющей его профессиональной компетенции и связано с понятием культура.

Культура инклюзивного волонтерства является той мировоззренческой основой ценностно-смысловым образованием, цель которой сопровождение в социальном пространстве и оказание индивидуальной помощи инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивающая развитие у студенческой молодежи нравственных ценностей и профессионально-значимых личностных качеств.

На наш взгляд, феномен культуры инклюзивного волонтерства характеризуется следующими особенностями: целенаправленностью, детерминирующей социальную значимость волонтерства как инструмента формирования готовности к профессиональной деятельности; многовекторной направленностью, обусловленной полисубъектностью инклюзивной практики и

обеспечивающей вариативность функциональных ролей в добровольчестве; структурной многокомпонентностью, определяемой содержанием и условиями профессионально-педагогической деятельности в контексте инклюзивной практики.

Формирование культуры инклюзивного волонтерства характеризуется тем, что: существует и функционирует под влиянием социального заказа и запроса; реализуется в открытой системе, реагирующей на изменения внешней социально-культурной среды; является компонентом профессиональной подготовки будущих педагогов; предполагает включение студенческой молодежи в социально-полезную деятельность, с целью формирования у них волонтерской профессиональной компетенции; формирует мотивацию социально активного образа жизни у молодежи; создает условия для проявления студенческих инициатив и самореализации в добровольческой деятельности.

Таким образом, влияние социокультурных факторов в построении профессионально-ориентированной образовательной среды позволяет констатировать значимость инклюзивного волонтерства, как эффективного ресурса реализации социального потенциала студенческой молодежи с целью формирования у них волонтерской профессиональной компетенции. Формирование готовности будущих педагогов к инклюзивному волонтерству требует комплексного подхода, целенаправленных и планомерных действий для проявления студенческих инициатив и самореализации в добровольческой инклюзивной деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Bonk, C. J. Handbook of blended learning [Electronic resource] : Global Perspectives, local designs. – San Francisco, CA. – 2006. – Access mode: https://www.researchgate.net/publication/26872610_TheHanbook_of_Blended_Learning_Global_Perspectives_Local_Designs.
2. Christensen Institute [Electronic resource]: [website]. – 2015. – Access mode: www.christenseninstitute.org .
3. 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.
4. Marcia J.E. Development and validation of ego identity status // Journal of Personality and Social Psychology. 1966. N 5. P. 551–555.
5. Reznikova E.V.(2021) Practice-oriented technologies for tutorship of families raising children with special needs / E.V. Reznikova, V.S. Vasilyeva, V.A. Borodina, L.R. Salavatulina, U.V. Kolotilova // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. Серия: «Social and Behavioural Sciences». — 2021. — № 119. — С. 112–118.
6. Salavatulina L. (2022) Pedagogical strategy to foster readiness of future teachers for inclusive volunteering / L. Salavatulina., E. Gnatyshina, A. Vorozheikina, E.Vasilenko, A. Shabalina // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. Volume 1. 735-742
7. Salavatulina L., Shumilova E., Gnatyshina E., Vorozheikina A., Vasilenko E. (2021) Formation of an inclusive volunteering culture in the training of students The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. Volume 102. 835-839.
8. Shumilova E., Kozyreva O., Artyukhova T., Roslyakova N., Zhuravleva E. (2021) The inclusive culture of the teacher The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. Volume 102. 1195-1200.
9. Staker, H. Classifying K-12 Blended Learning. – Electronic gata : San Mateo, CA: Innosight Institute, 2012. – Access mode :<https://eric.ed.gov/?id=ED535180>.
10. Tomlinson, B. Blended Learning in English Language Teaching : Course Design and Implementation [Text] / B. Tomlinson, C. Whittaker. British Council, 2013. – 258 с.
11. Абрамова, Г.С. Возрастная психология [Текст] / Г.С. Абрамова – Москва : Просвещение, 2015. – 624 с.
12. Абрамова, Г.С. Практическая психология [Текст] / Г.С. Абрамова // М.: Издательский центр «Академия». – 2011. – 356 с.
13. Аверкина И.Л. Модель педагогического сопровождения добровольческой деятельности студенческой молодежи / И.Л. Аверкина, С.О. Авчинникова // Проблемы современного образования. - 2018. - № 4. - С.151-164. Текст:непосредственный.

14. Агеев, В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально – психологические проблемы [Текст] / В.В. Агеев // М.: «Академия». – 2012. – 220 с.
15. Аймалетдинов Т. А. Роль муниципальной информационной среды в формировании финансовой культуры населения // Материалы III Всероссийского социологического конгресса. М. – 2008.
16. Акчурина, В.Е. Коллектив с «характером» [Текст] / В.Е. Акчурина. // Директор школы. – 2016. – № 2. – С. 24-30.
17. Алексеев М.Ю. Рынок ценных бумаг. - М.: Финансы и статистика, 2002.
18. Андреева, Н.В. Шаг школы к смешанному обучению [Текст]: Н.В. Андреева, Л.В. Рождественская, Б. Б. Ярмахов. – Москва: Рыбаков фонд, Открытая школа. – 2016. – 282 с.
19. Асаул, А.Н. Управление высшим учебным заведением в условиях инновационной экономики / А.Н. Асаул, Б.М. Карпов. – СПб. : Гуманистика, 2007. – 280 с.
20. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли [Текст]: пос. для учителя / А.Г. Асмолов [и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – Москва : Просвещение, 2012. – 151 с.
21. Асмолов, А. Г. О роли символа в формировании эмоциональной сферы у младших школьников с трудностями развития психики [Текст] / А. Г. Асмолов, А. В. Цветков // Вопросы психологии. – 2017. – № 1. – С. 19–28.
22. Афанасьев, В.В. Педагогические технологии управления: вопросы терминологии, проектирования, классификации / В.В. Афанасьев, // Преподаватель. – 2001. - № 5. – С.14-19.
23. Бадаева Н.Н Социальная активность молодежи: волонтерство и добровольчество / Н.Н. Бадаева, Н.В. Осипова // Казанский социально-гуманитарный вестник. - 2018. - № 2(31). - С. 9-13. Текст: непосредственный.
24. Бакурадзе, А.Б. Мотивация труда педагогов [Текст] / А.Б. Бакурадзе. – М.: Сентябрь, 2005. – 192 с.
25. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества [Текст] / М. М. Бахтин. – М.: Изд-во «Искусство», 1986. – 445 с.
26. Безрукова, С.А. К вопросу о формировании лексико-грамматических средств языка у дошкольников с ОНР / С. А. Безрукова // Логопед в детском саду. – 2007. – № 6. – С. 160-168
27. Белан, Е.П. Информационная компетентность персонала педагогического университета [Текст] / Елена Белан // Педагогическая наука и образование в России и за рубежом: региональные, глобальные и информационные аспекты. – 2007. – №2 – С. 5-15.
28. Бердникова Т.Б. Рынок ценных бумаг. – М.: Инфра-М, 2004.
29. Березовская О.Б., Гиль Л.Б., Соколова С.В. Самостоятельная работа студентов при изучении математики // Modern high technologies 2016. № 2. С.464-466.
30. Бойкова, С.В. Развитие лексико-грамматического строя речи у дошкольников с ОНР / С. В. Бойкова // Логопед в детском саду. – 2006. – №3. – С. 74–82.

- 31.Бондаревская, Е.В. Научно-теоретические основы личностно ориентированного образования [Текст] / Е.В. Бондаревская // Личностно ориентированный образовательный процесс: сущность, содержание, технологии. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 1995. – 288 с.
- 32.Борытко, Н.М. Теория обучения: учебник для ст. пед. вузов [Текст] / Н.М. Борытко. – Волгоград: ВГИПК, 2006. – 72 с.
- 33.Будаева, Н.А. Разработка и оформление индивидуального образовательного маршрута: методическое пособие [Текст] / Н.А. Будаева.–Усть-Кут, 2015.– 277 с.
- 34.Бурачевская, О.В. Варианты применения игровых компьютерных технологий на коррекционных занятиях с детьми с особенностями психофизического развития / О.В. Бурачевская, Т.В. Бурачевская, Н.И. Бурачевская // Вопросы дошкольной педагогики. – 2017. – № 3 (9). – С. 15– 18.
- 35.Бурда, А.Г. Моделирование в управлении [Текст]: учеб. пособие / А.Г.Бурда.– Краснодар: КГАУ,2005.– 250 с.
- 36.Василенко Е.А. Исследование психологической готовности будущих педагогов к осуществлению и организации инклюзивного волонтерства / Е.А. Василенко, А.А. Шабалина, Л.Р. Салаватулина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета.- 2021.- № 2 (162).- С. 245-262. Текст: непосредственный.
- 37.Везетиу, Е. В. Проектирование, педагогическое проектирование, проектирование образовательного процесса: обоснование сущности понятий / Е. В. Везетиу // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-1. – С. 53–55.
- 38.Венгер, Л.А. Психология [Текст] / Л.А. Венгер, В.С. Мухина – Москва : Просвещение, 1988. – 328 с.
- 39.Вербицкий, А. А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении / А. А. Вербицкий. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1997. – № 3. – С. 12–30.
- 40.Вербицкий, А. А. Теория и технологии контекстного образования: учебное пособие / А. А. Вербицкий ; М-во образования и науки Рос. Федерации. Московский педагогический государственный университет. – Москва : МПГУ, 2017. – 266 с.
- 41.Виноградова М. Главная ошибка современного воспитания // Воспитание и обучение. № 10. 1902. С. 321–326.
- 42.Возрастная и педагогическая психология [Текст] : Хрестоматия / И.В. Дубровина, А.М. Прихожан. – Москва : Академия, 2016. – 344 с.
- 43.Ворожейкина А. В. Актуальные проблемы формирования готовности студентов педагогических вузов к социально-педагогической деятельности: монография. Челябинск: Изд-во Библиотека А. Миллера, 2018. - 193 с. ISBN: 978-5-93162-112-8. Текст: непосредственный.
- 44.Воронина, Т.П. Информационное общество: сущность, черты, проблемы [Текст] / Татьяна Воронина. – Москва: Просвещение, 1995. – 111 с.

45. Вренёва, Е.П. Ресурсы информационно-компьютерных технологий в обучении дошкольников с нарушением речи / Е.П. Вренёва // Логопед. – 2010. – № 5. – С. 45–51.
46. Гаврилова, Т. П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста [Текст] : автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1977. – 23 с.
47. Гальперин, П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин. – Текст : непосредственный // Исследования мышления в советской психологии. – М.: «Наука», 1966. – С. 236–277.
48. Гаркуша, Ю.Ф. Новые информационные технологии в логопедической работе / Ю.Ф. Гаркуша, Н.А. Черлина, Е.В. Манина // Логопед. – 2004. – № 2. – С. 34–36.
49. Гати Ференц. Наиболее часто встречающиеся трудности воспитания детей в семье // Подросток. Проблемы воспитания детей в семье / пер. с венг. М.: Изд-во «Прогресс», 1977. С. 65.
50. Гершунский, Б.С. Философия образования / Б.С. Гершунский. – М., 1998. – 697 с.
51. Голубев, Н.К. Введение в диагностику воспитания [Текст] / Н. К. Голубев, Б. П. Битинас. – М.: Педагогика, 1989. – 157 с.
52. Горлова Н. И. Организация волонтерского движения на базе высших учебных заведений России: тенденции и приоритеты развития / Н.И. Горлова // Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: История и политические науки. - 2017. - № 4. С. - 124-131. - [Электронный ресурс]. - URL: <http://cvberleninka.ru/article/n/organizatsivavolonterskogo-dvizheniva-na-baze-wsshih-uchebnvh-zavedeniv-rossii-tendentsiii-prioritetv-razvitiya>. Текст: электронный.
53. Горлова Н. И. Современные тенденции развития института волонтерства в России / Н.И. Горлова // Вестник Костромского государственного университета. - 2017. - Т. 23.- № 3.- С. 77-80. Текст: непосредственный.
54. Грибан, О.Н. Сущность и структура информационной компетентности студентов педагогического вуза. Понятийный аппарат педагогики и образования [Текст]: монография / Олег Грибан. – Екатеринбург: ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», 2015. – 162с.
55. Грибова, О. Е. Обследование грамматического строя реч]: словарный запас и грамматический строй / О. Е. Грибова, Т. П. Бессонова. – Москва: Владос, 2012. – 63 с.
56. Дармодехин С. В. Государственный НИИ семьи и воспитания: потенциал и динамика развития // Педагогика. № 2. 2003. С. 89, 90.
57. Двоеглазова, М.Ю. Развитие личностной рефлексии в студенческом возрасте [Текст] : монография / М.Ю. Двоеглазова, И.Н. Семенов. – Мурманск: МГПУ, 2007. – 186 с.
58. Делия, В. П. Формирование и развитие инновационной образовательной среды гуманитарного вуза: научное издание / В. П. Делия. – М. : ООО «ДЕ-

- ПО», 2008. – 484 с. // Библиотека. – URL: https://rusneb.ru/catalog/004191_000025_DONPB/.
59. Демин, В.М. Модернизация среднего профессионального образования: пути опережающего развития [Текст] / В.М. Демин // Казанский педагогический журнал. - № 1. - 2003. - С. 3-15.
60. Детский сад // Воспитание и обучение. № 3. 1911. С. 65–74.
61. Евстропова, М.В. Составляем связный рассказ с робототехническим набором MatataLab: методическое пособие для педагогов ДОУ / Евстропова М.В, Печенкина Н.Ю. – Челябинск: Цицеро, 2022. – 100 с.
62. Единая рамка компетенций по финансовой грамотности для школьников и взрослых [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://xn--80apaohbc3aw9e.xn--p1ai/materials/edinaya-ramka-kompetencij-po-finansovoj-gramotnosti-dlya-shkolnikov-i-vzroslyh/>
63. Елагина В.С. Технологическая карта как дидактическое средство организации самостоятельной работы курсантов военного вуза // Педагогика: история, перспективы. 2021. Т.4 №2. С.59-64
64. Елагина В.С., Демидов О.В., Ульянов И.В. Формирование культуры самостоятельной деятельности у студентов военного вуза / Материалы Международной конференции «Актуальные вопросы науки и образования», г. Москва, 20-22 мая 2019 г. // [Сборник «Современные проблемы науки и образования». 2019. № 11](#). С. 10-11
65. Ермоленко, В.А. Функциональная грамотность в современном контексте [Текст] / В.А. Ермоленко. – Москва : Ин-т теории образования и педагогики Рос. акад. образования, 2012. – 120 с.
66. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. М.: Учпедгиз, 1961.
67. Загладина Х. Т. Добровольчество (волонтерство) как мощный фактор развития гражданской активности и успешной социализации детей и молодежи / Х.Т. Загладина, Т.Н. // Воспитание школьников. - 2018. - № 1. - С. 16-22. Текст : непосредственный.
68. Зайцев, В.С. Учебное пособие [Текст]: В 2 кн. Кн.1. Современные педагогические технологии / Валерий Зайцев. – Челябинск: ЧГПУ, 2012 – 411 с.
69. Зайцева О.Б. Формирование информационной компетентности будущих учителей средствами инновационных технологий [Текст]: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Зайцева Ольга Борисовна. – Москва, 2015. – 217 с.
70. Захарова, Э.А. Проблема образования и ницшевский идеал самосозидающей личности / Э.А. Захарова, Б.Н. Пойзнер // Вестник высшей школы. – 1992. – No 4–6. – С. 32–35.
71. Зеленцова, А.В. Повышение финансовой грамотности населения: международный опыт и российская практика / А.В. Зеленцова, Е.А. Блискавка, Д.Н. Демидов. — М., 2012. — 112 с.

72. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учеб. пособие / И. А. Зимняя. – Ростов н/Д : Изд-во «Феникс», 1997. – 480 с.
73. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / Ирина Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
74. Иванова, Е.В. Формирование информационной компетентности – важнейшая задача профессиональной подготовки учителя [Электронный ресурс]: Конгресс конференций «Информационные технологии и образование». – Режим доступа: <http://www.ito.su/2003/II/3/II-3-3307.html>.
75. Изотова, Е. И. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика [Текст] / Е. И. Изотова, Е. В. Никифорова. – Москва : Академия. – 2014. – 288 с.
76. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства [Текст] / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 752 с. : ил.
77. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 395 с.
78. Ипполитова, Н.В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация [Текст] / Н.В. Ипполитова // Общее и профессиональное образование. – 2012. – № 1. – С. 8 – 14.
79. Исаева, И.Ю. Технология проектирования индивидуальных образовательных маршрутов [Текст] : учеб. пособие / И. Ю. Исаева. – Магнитогорск: Изд-во Магн. гос. техн. ун-та им. Г. И. Носова, 2015.– 116 с.
80. К. В. Песталоцци и его мысли о воспитании и учении. С. 66–89, 101–118.
81. Казмин Н. В. Современное семейное воспитание в России // Семейное воспитание: Хрестоматия. С. 65.
82. Калита, И.В. Верить в команду [Текст] / И.В. Калита. // Директор школы. – 2016. – №5. – С. 17-25.
83. Каринцев Н. Воспитание и родители // Воспитание и обучение. № 1. 1912. С. 15–21.
84. Каринцев Н. О дисциплине // Воспитание и обучение. № 12. 1910. С. 364–371.
85. Каринцев Н. Ребёнок и родители // Воспитание и обучение. № 1. 1913. С. 14–24.
86. Кирьянова, Е.А. Историческое образование в современной российской школе: проблемы и перспективы [Текст]: сборник научных статей / Екатерина Кирьянова // Новейшая история России в образовательном пространстве школы и вуза: традиции и новации. – ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», Ин-т истории и археологии УрО РАН. Екатеринбург, 2009. – Часть I. – С.53-57.
87. Киселева И.Н. Использование инновационных подходов к организации волонтерской деятельности в вузах современной России / И.Н. Киселева // Современные наукоемкие технологии. - 2017. - № 8. - С. 105-110. Текст: непосредственный.
88. Климов, Е.А. Конфликтующие реальности в работе с людьми. Учеб. пособие [Текст] / Е.А. Климов // М.: Московский психолого–социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК». – 2011. – 192 с.

89. Климович В.П. Финансы, денежное обращение, кредит: Учебник. – М.: Форум: Инфра-М, 2005.
90. Князева, Е.Н. Синергетика как средство интеграции естественнонаучного и гуманитарного образования / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Высшее образование в России. – 1994. – № 4. – С. 31–36.
91. Ковлякова, В.Е. Оценка качества среднего профессионального образования в рамках государственного контроля [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : / В.Е. Ковлякова. - Москва : Московский городской педагогический университет, 2013. - 209 с.
92. Коджаспирова Г.М. Культура профессионального самообразования. М., 1994.
93. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь [Текст] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : Академия, 2011. – 173 с.
94. Козырева, Е.И. Школа педагога-исследователя как условие развития педагогической культуры [Текст] / Е.И. Козырева // Методология и методика естественных наук. – 1999. – № 4. – С. 24.
95. Колесников, А.К. Структурно-функциональное моделирование в педагогическом исследовании [Текст] / А.К. Колесников, И.П. Лебедева // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 4. – С.38 – 41.
96. Компетенции в образовании: опыт проектирования [Текст] : сб. науч. тр. / Под ред. А.В. Хуторского. – Москва : Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2017. – 327 с.
97. Концепции современного естествознания. Ростов-н/Д: Феникс, 1999. С. 534.
98. Концепция Национальной программы повышения уровня финансовой грамотности населения Российской Федерации [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://www.misbfm.ru/programma-fingramotnostinaseleniyarf#_Toc2313584511
99. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект [Текст] / Рос. акад. образования; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – Москва: Просвещение, 2019. – 39 с.
100. Королевская, Т.К. "Видимая речь" десять лет в России] / Т.К. Королевская // Дефектология. – 1999. – № 4. – С. 57–65.
101. Коростылева, Л.А. Пути профессиональной и личностной самореализации человека / Л.А. Коростылева, Н.Е. Кравченко. – СПб., 1997. – 172 с.
102. Коряпина, В.В. Педагогический менеджмент как средство оптимизации образовательного процесса в учреждениях среднего образования [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : / В.В. Коряпина. - Челябинск: Курганский государственный университет, 2004. - 192 с.
103. Кравцова Е.Е. Психологические особенности детей младшего школьного возраста [Текст] / лекции 1-8 // Педагогический университет «Первое сентября», 2015. – № 11. – 48 с.
104. Краевский, В. В. Общие основы педагогики: учеб. пособие для студ. и аспирантов вузов / В. В. Краевский. – М.– Волгоград: перемена, 2002. – 163 с. – Текст : непосредственный.

105. Краснова, Т. И. [Текст]: Смешанное обучение : опыт, проблемы, перспективы / Татьяна Краснова // В мире научных открытий. – 2014. – № 11. – С. 10-15.
106. Криволапова, Н.А. Проектирование индивидуального маршрута педагога [Текст] : метод. рекомен. / Н.А. Криволапова, О.Г. Шаврина, О.А. Марфицина.–Курган : ГАОУ ДПО ИРОСТ, 2019. – 44 с.
107. Крячко О.А. Самостоятельная работа как фактор мотивации учебной деятельности студентов // Молодой ученый. 2013. № 5. С. 161-163.
108. Кудинов, С.И. Психологический анализ профессиональной самореализации личности психологов / С.И. Кудинов // Вектор науки. – ТГУ, 2011. – №4 (18). – С. 431–434.
109. Кузина, О.Е. Финансовая грамотность и финансовая компетентность: определение, методики измерения и результаты применения в России // Вопросы экономики. – 2015. – № 8. – С. 129-148.
110. Кукушкина, О.И. Картина мира: методические рекомендации по использованию специализированных компьютерных программ для детей с ограниченными возможностями / О. И. Кукушкина, Т. К. Королевская, Е. Н. Гончарова, А. В. Николаев, Н. Н. Головкин. – Москва: РАО Ин-т. кор. педагогики, 2002. – 180 с.
111. Курчинская, Т.И. Особенности управления современным учреждением образования: методы управления и виды управленческих функций // Проблемы и перспективы развития экономики и управления. Новосибирск: Изд. «Априори», 2019. – С. 206-211.
112. Куулар Л.Л. Технологическая карта как целостная дидактическая система средств обучения // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 1. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27415> (дата обращения: 19.01.2021).
113. Куцакова, Л.А. Методическая работа с педагогами [Текст] / Л.А. Куцакова // Дошкольное воспитание.–1992. – № 21. – С.32.
114. Лаптева, Л.Б. Организационно-педагогические условия реализации задач развития школы [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.Б.Лаптева. – СПб., 2001. – 22 с.
115. Лебедев, О.Е. Управление образовательными системами: теория и практика [Текст] : учеб-метод. пособие / О.Е. Лебедев.–СПб.: Изд-во Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ, 2011. – 108 с.
116. Лейбович, А. Н. Федеральные государственные образовательные стандарты [Текст] / А. Н. Лейбович // Образовательная политика. - 2009. - № 8. - С. 11.
117. Леонтьев, Д.А. Психология смысла [Текст] / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 324 с.
118. Лесгафт П. Семейное воспитание ребёнка и его значение. Ч. 1. Школьные типы. Ч.2. Основные проявления ребёнка. СПб., 1893.

119. Лизунова, Л.Р. Компьютерная технология коррекции общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Лариса Рейновна Лизунова. – Екатеринбург, 2004. – 20 с.
120. Логинова, А. В. Смешанное обучение: преимущества, ограничения и опасения [Текст] / Анна Логинова // Молодой учитель. – 2015. – №7 (87). – С. 809-811.
121. Лопатина, Л.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников: уч. пособие / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург: Союз, 2001. – 201 с.
122. Лынская М.И. Информационные технологии в работе с безречевыми детьми / М.И. Лынская // Логопед. – 2012. – № 3. – С. 12–17.
123. Любушкина Л.А. Организация самостоятельной работы студентов по дисциплинам психологического цикла // Поволжский педагогический вестник. 2014. №4(5) С. 62-64.
124. Макаренко, А. С. Педагогические сочинения [Текст]: в 8 т. / редкол. М. И. Кондаков (гл. ред.) [и др.] ; Акад. пед. наук СССР. – Москва: 59 Педагогика, 1983-1986. – т.1. – (Педагогические произведения 1922-1936 гг.) / Сост.: Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – 1983. – 365 с. : ил.
125. Малыгина, С.Ю. Педагогические условия реализации профессионального модуля в учреждениях профессионального образования 92 образования [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : / С.Ю. Малыгина. М. : Федеральный институт развития образования. - 2013. - 26 с.
126. Мамута М.В., Овчинников М.А., Курмашева В.В., Евсеева И.Н., Ибрагимова Д.Х., Кузина О.Е., Мартынов В.Г., Иванов О.М. Глава из книги «Гид по финансовой грамотности» //- Режим доступа: <https://www.marketing.spb.ru/mr/education/finance.htm>
127. Мануйлов, Ю. С. Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов. – Н. Новгород : Ун-т Рос. акад. образования, 2002. – 155 с.
128. Мартынова Т.Н. Социальная волонтерская деятельность студентов вуза в условиях инклюзивного образования / Т.Н. Мартынова, Е.А. Гавло // Профессиональное образование в России и за рубежом. - 2019. - № 1(33). - С. 153-159. Текст: непосредственный.
129. Марычева Е.П. Новые подходы к управлению качеством самостоятельной работы студентов по иностранному языку [Электронный ресурс] // Дистанционное обучение и новые технологии в образовании: материалы II Региональной научно-методической конференции ВлГУ. Владимир, 2002. Режим доступа: http://www.de.vlsu.ru/distantcionnoe_obuchenie/publikatsii/?eid=521(Дата обращения 12.04.2022 г.)
130. Маслоу, А. Г. Мотивация и личность [Текст] / А. Г. Маслоу. – СПб.: Изд-во «Евразия», 1999. – 478 с.
131. Мацкевич В.А., Крупник С.С. Функциональная грамотность [Текст] / В.А. Мацкевич, С.С. Крупник // Всемирная энциклопедия. Философия. М.: АСТ; Минск: Харвест, 2021. С. 1172—1173.

132. Медведева, Н.В. Взаимодействие среднего учебного заведения и социальных партнеров в обеспечении качества профессиональной подготовки студентов [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : защищена 18.05.2011 / Н.В. Медведева. - Москва : Изд-во МГУ им. М.А. Шолохова, 2011. - 29 с.
133. Модзалевский Д. О необходимости педагогических советов в домашнем воспитании // Воспитание, 1861. Т. IX. Кн. 2. Отд. I. С. 86–90.
134. Моисеева Д.В. Финансовая грамотность населения российского
135. Моисеева Е.В., Нормативно-правовое регулирование права на образование детей с ОБЗ // В сборнике: MODERN TRENDS IN THE INTENSIVE DEVELOPMENT OF PUBLIC RELATIONS AND ACTUAL METHODS OF THEIR EFFECTIVE REGULATION. Peer-reviewed materials digest (collective monograph) published following the results of the CVII International Research and Practice Conference and II stage of the Championship in Economics and Management, Jurisprudence, Sociological, Political and Military sciences. 2015. С. 57-59.
136. Мокий, В. С. От дисциплинарности к трансдисциплинарности в понятиях и определениях/ В. С. Мокий, Т. А. Лукьянова // Universum : Общественные науки : электрон. научн. журн. – 2016. – № 7 (25). – URL: <http://7universum.com/ru/social/archive/item/3435>.
137. Мокий, В. С. От дисциплинарности к трансдисциплинарности в федеральных государственных стандартах высшего образования В. С. Мокий, М. С. Мокий // Universum: Общественные науки: электрон. научн. журн. 2016. – № 9(27). – URL: <http://7universum.com/ru/social/archive/item/3685>.
138. Монахов, В.М. Введение в теорию педагогических технологий [Текст] / Вадим Монахов. – Волгоград: Перемена. – 2006. – 561 с.
139. Монахов, В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. Волгоград: Перемена, 1995.152 с.
140. Морен, Э. Метод. Природа Природы / Э. Морен. – М. : Прогресс-Традиция, 2005. – 464 с.
141. Мотрошилова, Н.В. Идеи единой Европы: философские традиции и современность. Ч. 1 / Н.В. Мотрошилова // Вопросы философии. – 2004. – No 11. – С. 3–18.
142. Муругова, Е. Г. Подготовка управленческих кадров образования в системе повышения квалификации к командному менеджменту. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. / Елизавета Геннадьевна Муругова. – Томск, 2013. – 188 с
143. Нагаева, И. А. Сетевое обучение: становление и перспективы развития [Текст] / Ирина Нагаева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2013. – № 3. – С. 20-23.
144. Найн, А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований [Текст] / А.Я. Найн // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44 – 49.
145. Никитина Л. Е. Прогнозирование развития воспитательной ситуации // Педагогика. № 10. 2006. С. 28–34.

146. Никольская, И.А. Информационные технологии в специальном образовании: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования: учебное пособие / И. А. Никольская. – Москва: Академия, 2011. – 137 с.
147. Новейший философский словарь / Автор-состав. А.А. Грицанов. Минск: Книжный Дом. 1999. 896 с.
148. Новикова, Л. И. Педагогика воспитания: избранные пед. труды / под ред. Н. Л. Селивановой, А. В. Мудрика ; сост. Е. И. Соколова. – М., 2009. – 349 с.
149. Огурцов, А.П. Образы образования. Западная философия образования. XX век /А.П. Огурцов, В.В. Платонов. – СПб. : РХГИ, 2004. – С. 59.
150. Огурцов, А.П. Философия науки эпохи Просвещения / А.П. Огурцов. – М. : Наука,1993. – С. 109.
151. Ожегов С.И. Словарь русского языка... Екатеринбург, «Урал-Советы. 1994. 800 с.
152. Ожегов С.И. Толковый словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=6534> (дата обращения 14.01.2022).
153. Онушкин, В. Г. Проблема грамотности в контексте социальных перемен / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарёв // Человек и образование. – 2006. – № 8, 9. – С. 44–49.
154. Орешкина, А.К. Теоретические основы развития образовательного пространства системы непрерывного образования в контексте его социальных измерений [Текст] / Анна Орешкина // Инновационные образовательные технологии. – 2014. – № 2. – С. 17-21.
155. Осницкий, А.К. Регуляторный опыт – основа субъектной активности человека / А.К. Осницкий // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2008. – Т. 1. – № 2. – С. 17-34.
156. Остапенко, А.А. Теория педагогической системы Н.В. Кузьминой: генезис и следствия [Текст] / А.А. Остапенко // Человек. Сообщество. Управление. - 2013. - №4. - С. 37-52.
157. Паатова, М.Э. Финансовая грамотность детей и молодежи как актуальная задач современного образования // Вектор науки ТГУ. – 2014. – № 2(28). – С.173-175.
158. Палкин К.А. Ценностные детерминанты готовности человека к волонтерской деятельности / К.А. Палкин // Психологическая наука и образование. - 2019. - № 3(24). -С. 57-62. Текст: непосредственный.
159. Папер Я. Важнейший предмет внимания в дошкольном воспитании // Воспитание и обучение. № 12. 1905. С. 393–400.
160. Парминова Л. М. Функциональная грамотность/неграмотность как социально-педагогическое явление [Текст] / Парминова Л.М. – Москва: Издательство «Знание», 2012. – 91 с.
161. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. – М.: Педагогическое общество России, 2005.
162. Пилипенко А.Ю. Опыт развития студенческого волонтерства и обучения волонтеров в Псковском государственном университете / А.Ю. Пилипенко //

- Вестник Череповецкого государственного университета. - 2018. - № 6. - С. 191-199. Текст: непосредственный.
163. Пискунова, Е.В. Профессиональная педагогическая рефлексия в деятельности и подготовке педагога [Текст] / Е.В. Пискунова // Вестник ТГПУ. –2005. – Вып. 1 (45). – С. 62–66.
164. Подболотова, М.И. Финансовая грамотность как компетентность выпускника общеобразовательной школы: структура и содержание //Академический вестник. – 2014. – № 1 (14). – С. 10-16.
165. Подласый, И.П. Педагогика [Текст] / И.П. Подласый. – М.: Изд.-во ВЛАДОС, 2007. – 463 с.
166. Постановление Правительства РФ от 16 ноября 2020 г. № 1836 "О государственной информационной системе «Современная цифровая образовательная среда» [Электронный ресурс] – Режим доступа <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202011190005> (дата обращения: 13.06.2022 г.).
167. Приказ министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) от 22 февраля 2018 г. № 125.
168. Прияткина Н.Ю. Подготовка волонтеров к деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Н.Ю. Прияткина // Современные проблемы науки и образования. - 2016. - № 4. - С.25-33. Текст: непосредственный.
169. Прокументова, Г.Н. Проектирование в высшей школе: содержание образовательного результата / Г.Н. Прокументова, И.Ю. Малкова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2007. – № 7. – С. 13–17
170. Прутченков А. Личная финансовая безопасность. Как ее обеспечить// Народное образование. 2008. № 10, с.182-3.5.
171. Прутченков А.С. Летний молодежный форум «Мегаполис-2013»: школа начинающего исследователя// Народное образование. 2013. № 3, с. 130-134
29. Прутченков А.С. Открытый командный турнир «Финансы вокруг нас» - интерактивная технология повышения финансовой грамотности школьников// Воспитательная работа в школе. 2012. № 1, с.76-84
172. Психологический словарь [Текст] / под общей ред. Ю.Л. Неймера. – Ростов н/Д.: Феникс, 2003. – 418 с.
173. Пьянкова, Г.С. Развитие профессиональной рефлексии [Текст] : учеб. пособие / Г.С. Пьянкова.– Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2009. – 276 с.
174. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация [Текст] / Джон Равен. – Москва : Когито-Центр. – 2002. – 396 с.
175. Рахманов В. Свободное воспитание с точки зрения психологии //

- Вестник воспитания. № 1. 1907. С. 46–69. 7 Обухов А. М. Свободное воспитание и дисциплина. М.: 1909.
176. региона: экономико-социологический анализ: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.03 / Моисеева Дарья Викторовна. – Волгоград, 2017. – 29 с.
177. Резникова Е.В. Выявление и учет творческих способностей у детей с ОВЗ при организации тьюторского сопровождения в условиях дополнительного образования / Е.В. Резникова, В.В. Меренкова // Вестник ЮУрГГПУ. Серия: «Педагогические науки». — 2020. — № 4. — С. 145–158. Текст: непосредственный.
178. Решетников, В.Г. Организационно-методическое сопровождение и методическая поддержка деятельности педагогов в условиях модернизации образования [Текст] / В.Г. Решетников // Омский научный вестник.–2013.–№ 5.– С.174 –177.
179. Ривчун, Т.Е. Модели управления в системе профессионального образования (зарубежный опыт) [Текст] / Т.Е. Ривчун // Вестник Томского государственного университета. - 2009. - №328. - С. 135-139.
180. Рождественская Л. Формирование навыков функционального чтения: Пособие для учителей. Курс для учителей русского языка как родного (II—III ступень обучения) [Электронный ресурс] // Тартуский университет, Нарвский филиал. Нарва, 2022. Режим доступа: <http://www.narva.ut.ee/sites/default/files/nc/materjal.pdf>.
181. Роженцева Т.М. Волонтерство как форма социального воспитания молодежи / Т.М. Роженцева // Образование. Карьера. Общество. - 2019. - № 2(61). - С.65-67. Текст: непосредственный.
182. Рыжановская, Л. Ю. Финансовая грамотность как элемент человеческого капитала и фактор социально-экономического развития // Финансовый журнал. 2010. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/finansovaya-gramotnost-kak-element-chelovecheskogo-kapitala-i-faktor-sotsialno-ekonomicheskogo-razvitiya>
183. Салаватулина Л.Р. Дидактический инструментарий формирования готовности к инклюзивному волонтерству у будущих / Л.Р. Салаватулина, А. А. Шабалина, Е. А. Василенко // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2021.— № 3 (163). — С. 128-143. Текст : непосредственный.
184. Салаватулина Л.Р. Педагогическая стратегия формирования культуры инклюзивного волонтерства в профессионально-педагогической подготовке студентов / Л.Р. Салаватулина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2020. — № 7 (160). — С. 173-188. Текст: непосредственный.
185. Сартакова, Е. М. Социально-личностные компетенции и условия их развития [Электронный ресурс] / Елена Сартакова // Режим доступа: <http://www.jurnal.org/articles/2008/ped23.html>.

186. Селевко Г.В. Компетентность и их классификация [Текст] / Г.В. Селевко // Народное образование. – 2014. – № 4. – С. 29-41.
187. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе активизации и эффективного управления УВП. М.: НИИ школьных технологий, 2005. 288. с.
188. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий [Текст]: в 2 т. Т. 1. / Герман Селевко. – Москва : Народное образование, 2005. – 852 с.
189. Селезнева, Е.В. Смысловые детерминанты самореализации [Текст] / Е.В. Селезнева // Мир психологии. – 2010. – № 4. – С. 78–89.
190. Семушина, Л. Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях [Текст]: учеб. пособие для преп. учреждений сред. проф. Образования / Л.Г. Семушина, И.Г. Ярошенко. – Москва : Мастерство. – 2001. – 312 с.
191. Сериков, В.В. Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе / В.В. Сериков. – М., «Логос», 2013. – 364 с.
192. Синкевич, И.А. Актуальные проблемы психологии в образовании: материалы межрегиональной научно–практической конференции с международным участием 1–3 апреля 2013 года [Текст] / И.А. Синкевич // Мурманск: МГГУ. – 2014. – Т. 2. – 236 с.
193. Слободчиков, В.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-пресс, 1995. – 384 с.
194. Словарь сокращений и аббревиатур [Электронный ресурс] // <http://sokrasheniya.academic.ru/>
195. Смирнов, С.А. Содержательные (парадигмальные) аспекты высшего социально-гуманитарного образования / С.А. Смирнов // Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в вузах России. – М., 2003. – 345 с.
196. Солодова, Е.А. Новые модели в системе образования: Синергетический подход /Е.А. Солодова; предисл. Г.Г. Малинецкого. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 344 с.
197. Социальная психология: хрестоматия: учебное пособие для студентов вузов [Текст] / Сост. Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая // М: Аспект Пресс. – 2003. – 471 с.
198. Сперанский, В.И. Управление и самоменеджмент в конфликтных ситуациях [Текст] / В.И. Сперанский // М.: Владос. – 2001. – 239 с.
199. Способы добиться неповиновения у детей // Воспитание и обучение. № 3. 1908. С. 88–93.
200. Стеклов М. Е. Л. Н.Толстой и К. Н.Вентцель: два взгляда на свободное воспитание // Педагогика. № 3. 2003. С. 85-87.
201. Столбова Е.А., Моисеева Е.В. Особенности медиапотребления студентов разного пола // Здоровоохранение, образование и безопасность. № 2(6) 2016.С.114-118.

202. Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология. Серия «Высшее образование». – 3-е изд., перераб. и доп. / Л. Д. Столяренко. – Ростов-н/Д: «Феникс», 2004. – 544 с. – Текст : непосредственный.
203. Субетто, А.И. Творчество, жизнь, здоровье и гармония: этюды креативной антологии / А.И. Субетто. – М.: Логос, 1992. – 204 с.
204. Толковый словарь русского языка. [Электронный ресурс]. Режим доступа <https://rustxt.ru/dict> (дата обращения 26.01.2022).
205. Торосян В.Ф., Торосян Е.С. Педагогическая модель формирования познавательной самостоятельности студентов технического вуза // Высшее образование сегодня. 2013. № 7. С. 57-62.
206. Трансдисциплинарность в философии и науке : подходы, проблемы, перспективы / Под ред. В. А. Бажанова, Р. В. Шольца. – М. : Навигатор, 2015. – 564 с.
207. Тришина, С.В. Информационная компетентность как педагогическая категория [Электронный ресурс] / Светлана Тришина // Эйдос. – 2005. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-11.htm>.
208. Тюриков, А. Г., Кунижева, Д. А. Финансово грамотное поведение как ключевой критерий повышения финансовой грамотности, Власть, т. 28(1). – С. 164-170, мар. 2020.
209. Указ Президента РФ от 9 мая 2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы» [Электронный ресурс].
210. Усманов В.В. Самостоятельная работа студентов: организация и управление в процессе профессионального обучения: монография. Ульяновский гос. технический ун-т. Ульяновск: Ульяновский гос. технический ун-т, 2006. 278 с.
211. Усова А.В. Влияние системы самостоятельной работы на формирование у учащихся научных понятий (на материале курсов первой ступени): дис. ...докт. пед. наук. Челябинск. 1969. 481 с.
212. Федеральный закон РФ «Об образовании» от 26.12.2012 г. № 273 ФЗ.
213. Филимонова, С.И. Самореализация педагога по физической культуре и спорту : монография / С.И. Филимонова. – Москва : Московский городской педагогический университет, 2013. –278 с.
214. Филичева, Т.Б. Основные направления коррекционной работы / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина // Логопедия. Методическое наследие / под ред. Л.С. Волковой, 5 книга. – Москва: Владос, 2003. – С. 158–168.
215. Фоменко, С.Л. Мотивационные условия профессионального развития учителей современной школы [Текст] / С.Л. Фоменко // EUROPEAN SOCIAL SCIENCE JOURNAL. – 2013. – № 8. – С. 38 – 45.
216. Хайновская, Т.А. Профессионально-коммуникативная компетентность студентов педагогического вуза [Текст] / Татьяна Хайновская // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 1. – С. 73- 76.
217. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Народное образование, 2002. – № 1. – С. 211.

218. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования [Текст] / А.В. Хуторской // Народное образование, 2003. – № 1. – С. 44-59.
219. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебное пособие. СПб.: ООО Издательство «Питер», 2017. 720 с.
220. Хуторской, А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? [Текст] / А. В. Хуторской. – Москва : ВЛАДОС ПРЕСС, 2019. – 383 с.
221. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / Андрей Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
222. Цветкова, Г.В. Профессиональный стандарт педагога. Индивидуальный образовательный маршрут педагога как инструмент овладения новыми профессиональными компетенциями [Текст] : учеб. пособие / Г.В. Цветкова, Г.А. Ястребова. – М.: Изд-во Учитель, 2016.– 38 с.
223. *Цейтлин, С.Н.* Язык и ребенок; Лингвистика детской речи: книга / С.Н. Цейтлин. – Москва: ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
224. Чошанов, М. А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения [Текст] / М. А. Чошанов // Педагогика. 2017. – № 2. – С. 21-27.
225. Шалин, М.И. Организационно-педагогические условия развития конкурентоспособности личности старшеклассника [Текст] / М.И. Шалин // Теория и практика образования в современном мире: мат-лы III Междунар. науч. конф., 20-23 мая 2013г. – СПб.: Реноме, 2013. – С. 47-49.
226. Шапиро, С.А. Мотивация и стимулирование персонала [Текст] / С.А. Шапиро. – М.: Изд-во Гросс Меди, 2005.– 224 с.
227. Шаршакова, Л.Б. Педагогическая диагностика образовательного процесса: методическое пособие для педагогов дополнительного образования [Текст] / Л.Б. Шаршакова. – СПб.: ГБОУ ДОД Дворец детского (юношеского) творчества «У Вознесенского моста», 2013. – 52 с.
228. Швырев, В. С. Теоретическое и эмпирическое в научном познании / В. С. Швырев. – М.: Педагогика, 1978. – 218 с. – Текст : непосредственный.
229. Шевяков, М.Ю. Перспективы изменения финансового поведения в результате повышения уровня финансовой грамотности // Бюджет и финансы: финансовая грамотность. – 2011. – № 1 (10-11). – С. 30-35.
230. Ширяева, В.А. Формирование универсальной ключевой компетентности средствами ТРИЗ [Текст] : учеб. пособие / В. А. Ширяева. – Саратов: Наука, 2009. – 87 с.
231. Шкитина Н.С. Подготовка студентов педагогического вуза к использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка: монография / Н.С. Шкитина; Н.С. Касаткина. – Челябинск: Библиотека А. Миллера, 2022. – 201 с.
232. Штофф, В.А. Моделирование и философия [Текст] / В.А. Штофф. - М.: Наука, 1966. - 301 с

233. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И. С. Якиманская. — Москва : Педагогика-Пресс, 2020. — 111 с.
234. Яковлев, Е.В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. — Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. — 317 с.
235. Яковлева И.М. Волонтерская деятельность студентов по сопровождению детей с расстройствами аутистического спектра / И. М. Яковлева, О. В. Караневская, Ю. А. Афанасьева // Высшее образование в России. - 2017. - № 8/9. - С. 152-158. Текст : непосредственный.
236. Яничева, Т. Психологическое сопровождение деятельности школы. Подход. Опыт. Находки [Текст] / Т. Яничева // Журнал практического психолога. — 1999. — № 3. — С. 101–119.
237. Янюшкина Г.М., Ермакова Л.И., Маркова С.И. Подготовка будущего учителя к проектированию технологической карты урока // Фундаментальные исследования. 2015. № 2-1. С. 162-165; URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=36637> (дата обращения: 24.01.2021).
238. Ясвин, В. А. Образовательная среда. От моделирования к проектированию ; 2-е издание / В. А. Ясвин. — М. : Смысл, 2001. — 365 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Белюсова Наталья Анатольевна – доктор биологических наук, декан факультета математики, физики, информатики

Большакова Земфира Максумовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии; *Шарандина Л.А.* – аспирант ЮУрГГПУ.

Бородина Вера Анатольевна – доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик ЮУрГГПУ; *Печенкина Наталья Юрьевна*, МБДОУ #251, Челябинск, учитель-логопед.

Гнатышина Екатерина Викторовна – доктор педагогических наук, доцент, директор Научно-методического центра сопровождения педагогических работников, ЮУрГГПУ; *Тинякова Светлана Владимировна* – советник директора по воспитанию и взаимодействию с общественными объединениями, МБОУ «СОШ № 55 г. Челябинска»

Елагина Вера Сергеевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии ЮУрГГПУ

Жабиков Владислав Ермекбаевич – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой теории и методики физической культуры и спорта ЮУрГГПУ .

Жабикова Татьяна Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии ЮУрГГПУ ;

Касаткина Наталья Степановна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии ЮУрГГПУ;

Ковтун Раиса Фёдоровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии ЮУрГГПУ

Моисеева Елена Викторовна – старший преподаватель кафедры социальной работы, педагогики и психологии ЮУрГГПУ

Салаватулина Лия Рашитовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ЮУрГГПУ

Шилина Ксения, советник директора по вопросам воспитания, учитель иностранного языка, Муниципальное общеобразовательное учреждение "ИТ-лицей Привилегия".

Шкитина Наталья Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии ЮУрГГПУ

Научное издание

Белоусова Наталья Анатольевна
Большакова Земфира Максутовна
Бородина Вера Анатольевна
Гнатышина Екатерина Викторовна
Елагина Вера Сергеевна
Жабиков Владислав Ермекбаевич
Жабикова Татьяна Викторовна
Касаткина Наталья Степановна
Ковтун Раиса Фёдоровна
Моисеева Елена Викторовна
Печенкина Наталья Юрьевна
Салаватулина Лия Рашитовна
Тинякова Светлана Владимировна
Шарандина Лилия Андреевна
Ширина Ксения
Шкитина Наталья Сергеевна

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ТРАНСФОРМАЦИИ
ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ**

Монография

ISBN 978-5-93162-782-3

Издательство ЗАО «Библиотека А. Миллера»

454091, г. Челябинск, ул. Свободы, 159

Подписано в печать 01.09.2023. Формат 60x80 1/16 Объем 13,38
усл. печ. л. 11,16 уч.-изд. л. Тираж 500 экз. Заказ № 312.

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ЮУрГГПУ

454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69