

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Учебно-методическое пособие

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт педагогики и психологии детства
Кафедра педагогики

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Учебно-методическое пособие

Москва

УДК 371.1(075)

ББК 4424.43

И66

Рекомендовано Ученым Советом федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
в качестве учебного издания (Решение № 48 от 16.05.2018)

Авторы:

Ю. Н. Галагузова, д-р пед. наук, профессор (1.1.);
Е. Е. Андреева, ассистент (3.5.); Ю. М. Гибадуллина, канд. пед. наук, доцент (1.2.);
Е. В. Донгаузер, канд. пед. наук, доцент (4.1.1.); Т. С. Дорохова, канд. пед. наук, доцент
(3.3.); Н. И. Мазурчук, канд. пед. наук, доцент (1.4.1, 1.4.2., 4.1., 4.2., 4.4.1., 4.4.2.);
Е. О. Мазурчук, ассистент (2.1., 2.2.); Е. В. Москвина, канд. пед. наук (3.6.);
М. А. Бутакова (4.4.1., 4.4.2.); В. Н. Ефимов (1.3.); Н. Н. Лабарешных (3.4.);
Е. П. Надеева (3.1., 3.2.); А. А. Пархомчик (1.4.1.); Е. Ю. Рякин (1.4.2.)

Под общей редакцией Н. И. Мазурчук

Рецензенты:

д-р пед. наук, профессор Е. А. Казаева

д-р пед. наук, профессор Е. Я. Тищенко

И66 Инновационная деятельность современного педагога [Текст] : учебно-методическое пособие / Ю. Н. Галагузова [и др.]; Урал. гос. пед. ун-т; под общ. ред. Н. И. Мазурчук. – М. : [б. и.], 2018. – 264 с.

ISBN 978-5-7186-1037-6

В учебно-методическом пособии раскрываются основные аспекты инновационной деятельности современного педагога, работающего в разных типах образовательных организаций с различными категориями детей и их семьями. Издание представляет как теоретические материалы, так и проблемно-аналитический материал, раскрывающий практические стороны работы образовательных организаций, практикумы, кейсовые материалы, которые могут быть использованы для проведения практических занятий и выполнения самостоятельной работы.

Пособие адресовано студентам педагогических вузов и колледжей, слушателям курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Рекомендуется специалистам в области педагогики, работникам образовательных организаций и родителям.

УДК 371.1(075)

ББК 4424.43

ISBN 978-5-7186-1037-6

© Институт педагогики и психологии детства, 2018

© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2018

© Коллектив авторов, 2018

*Чтобы оценить новизну педагогической идеи,
ее нужно сравнить не с идеями, высказанными когда-то,
а с реальной практикой времени
(С. Л. Соловейчик)*

ПРЕДИСЛОВИЕ

В условиях модернизации российского образования проблема педагогических инноваций становится одной из активно разрабатываемых. Инновационная стратегия государства требует научного поиска по формированию и развитию готовности к инновационной деятельности выпускников современной школы. Инновационные процессы в образовании реализуются по таким направлениям как формирование нового содержания образования; разработка и реализация новых технологий обучения и воспитания; создание условий для развития и самоопределения личности обучающегося; формирование инновационного мышления субъектов образования; развитие творческих инновационных коллективов и др.

Предлагаемое учебно-методическое пособие разработано в соответствии с указанными особенностями, где каждый его раздел отличается четкостью и рациональным соотношением теоретического, опытно-поискового и проблемно-аналитического материала. Оно предназначено для оказания помощи студентам магистратуры, изучающим курс «Инновационные процессы в образовании», а также всем педагогам, интересующимся педагогической инноватикой как актуальной, динамичной, активно и быстро развивающейся теоретической и практической составляющей современной науки и практики не только в нашей стране, но и за рубежом.

*Великий человек идет впереди своего времени,
умный идет рядом с ним, хитрый старается
использовать его, глупый становится ему поперек дороги
(Конфуций)*

ГЛАВА 1

ПЕДАГОГ КАК СУБЪЕКТ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Почему учитель, как живая личность отсутствует в классе и держит свою душу на замке от детей? Почему перед детьми так часто скучающий профессионал? Лишь живая душа оживит души. Говори же, говори, учитель; может быть час твоего увлечения – самый поучительный час для детей. Всколыхни их сердца, дай им глубокое впечатление...

П. П. Блонский

Педагог не может не играть... Но нельзя играть сценически, внешне. Есть какой-то приводной ремень, который должен соединить с игрой вашу прекрасную личность. Это не мертвая игра, техника, а настоящее отражение тех процессов, которые имеются в вашей душе.

А. С. Макаренко

В педагогике, возведенной в степень искусства, нельзя мерить действия всех деятелей по одной мерке, нельзя закабалить их в одну форму, но, с другой стороны, нельзя и допустить, чтобы эти действия были совершенно произвольны, неправильны и диаметрально противоположны.

Н. И. Пирогов

1.1. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

Вся история человека – история инноваций. Они появлялись вслед за периодами стагнации и регресса независимо от желания людей. Это наглядное свидетельство общего закона саморазвития мира.

Переход России на инновационный путь развития во многом изменяет роль системы образования, предъявляя новые требования к его качеству. Ведь именно институт образования определяет интеллектуальный потенциал государства, успешность решения стратегических задач развития нашей страны. Достижение высоких целей в образовании возможно путем его системных изменений, где ключевая роль принадлежит инновациям.

Инновация означает новшество, новизну, изменение; применительно к педагогическому процессу – это введение нового во все компоненты педагогической системы – цель, содержание, методы, средства, формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащихся, их методическое обеспечение.



Инновация

вхождение нового в некоторую сферу и порождение целого ряда изменений в данной сфере.

Термин «инновация» был введен экономистами Й. А. Шумпетером и Г. Меншем в 1911 г. Введение в научный оборот данного понятия было связано с изменениями в экономической сфере:

- 1) изготовление нового;
- 2) внедрение нового;
- 3) освоение нового рынка сбыта;

- 4) получение нового источника сырья;
- 5) проведение соответствующей реорганизации.

Понятие «инновация» многозначно. Производным от этого понятия, является слово «новация» (*от* *англ. novation*), переводимое как новшество, нововведение. В научной и справочно-энциклопедической литературе насчитываются сотни его определений. Однако, в русском языке при переводе английского слова «innovation» существуют три его основных значения: инновация, нововведение, новшество. Они нередко рассматриваются как тождественные, хотя между нами есть различия.

Под *новшеством* понимается новый метод, порядок, явление, изобретение. Новшества чаще всего оформляются в виде изобретений, открытий, патентов, рационализаторских предложений и др.

Нововведение означает *процесс* использования новшеств. С момента принятия к распространению, новшество приобретает новое качество и становится инновацией, т.е. не любое нововведение является инновацией, а только то, которое внедрено в определенную сферу, обеспечивает качественный рост эффективности каких-либо процессов, продукции или услуг, востребованных рынком.

Инновация (нововведение) – это конечный результат инновационной деятельности, предназначенный к коммерческой реализации в виде:

- нового процесса, содержащего некие усовершенствованные идеи, приемы, способы какой-либо деятельности;
- нового объекта в виде усовершенствованных средств, услуг, технологий, проектов, используемых впервые и готовых к распространению на рынке.

В соответствии с *международными стандартами* инновация определяется как конечный результат

инновационной деятельности, получившей воплощение в виде нового или усовершенствованного продукта, внедренного на рынке, нового или усовершенствованного технологического процесса, используемого в практической деятельности, либо нового подхода к социальным услугам.

Таким образом, инновации должны удовлетворять рыночному спросу, обладать новизной и приносить прибыль людям, которые их создали. Инновации – результат успешно коммерциализированного новшества.

Анализ различных определений термина «инновация» позволяет заключить, что содержание инноваций составляют всевозможные *изменения*. По мнению А. И. Пригожина, инновация – это не просто создание и распространение новшеств, это изменения, которые носят существенный характер, сопровождаются преобразованиями в образе деятельности и стиле мышления.

Основу инновации составляет *инновационная идея* – это идея, содержащая нечто новое: новый продукт или услугу, в основе которых лежит инновационная технология; новый способ использования или распространения уже известных бизнес-идей.

Инновационная педагогическая деятельность



совокупность процедур и средств, с помощью которых педагогическое открытие или идея превращаются в социальное, в том числе, образовательное нововведение.

Деятельность, обеспечивающая превращение идеи в нововведение и формирующая систему управления этим процессом, является *инновационной деятельностью*. Инновационная деятельность характеризуется системностью, интегральностью, целостностью.

Инноватика как наука о нововведениях возникла в начале XX века. Педагогическая инноватика как отрасль инноватики и самостоятельная наука появилась в конце 50-х годов 20 века.

Педагогическая инноватика



наука, изучающая закономерности возникновения и развития педагогических инноваций, их связь с традициями прошлого и будущего в отношении субъектов образования.

Одной из важных задач педагогической инноватики является отбор, изучение и классификация нововведений. Знание основ этой науки необходимо современному педагогу, прежде всего для того, чтобы разбираться в смысле тех изменений, которые переживает сейчас школа, и в которые включен каждый педагог. Понимая суть инновационных процессов, педагоги не будут сопротивляться их внедрению в образовательную практику, а начнут их осваивать, постепенно преобразуя и модифицируя, внося элементы творчества.

В конце 80-х годов XX в. термины «инновации в образовании» и «педагогические инновации», употребляемые как синонимы, были научно обоснованы и введены в категориальный аппарат педагогики.

Под *педагогическими инновациями* понимаются:

- целенаправленные изменения, вносящие в образование новые элементы, и вызывающие его переход из одного состояния в другое;
- процесс освоения новшества (новые средства, методы, формы, программы, и т.д.);
- разработка новых методик и технологий обучения и воспитания, их внедрение в образовательный процесс и творческое переосмысление.

Педагогические инновации – это не просто указание на новизну какого-либо педагогического феномена, но признание появления в педагогической реальности принципиально иного качества, обуславливающее прогрессивное развитие системы образования.

По мнению Н. Н. Суртаевой, все нововведения в школе можно разделить на три вида:

- инновации, связанные с изменением содержания образования (чему учить современных школьников?);

- инновации, связанные с разработкой и реализацией новых образовательных технологий (как выстраивать процесс обучения? в какой последовательности? какие формы, приемы и методы применять?);

- инновации, связанные с изменением модели школы, ее структуры и управления (какова должна быть модель образовательной организации, позволяющая достичь более высокого качества образования?).

Примерами педагогических инноваций могут быть проведение единого государственного экзамена, внедрение федеральных государственных образовательных стандартов, инклюзивное обучение, внедрение информационно-коммуникационных технологий, педагогическая интернатура и т.д. Такие инновации, по мнению К. Сумнительного, называются сущностными, поскольку они позволяют определить новые подходы к процессу обучения и воспитания. Он выделяет еще три вида инноваций: комбинаторная, аналоговая и ретроинновация.

Более распространенной классификацией инноваций является деление их на:

- *новшества радикального воздействия* на педагогический процесс (обновляют весь процесс или его отдельные компоненты);

- *новшества комбинаторного воздействия* (новое конструктивное соединение элементов ранее известных форм, методов, средств, приемов, которые в данном сочетании ещё не использовались);

- *новшества модифицирующего характера воздействия* (дополняют отдельные компоненты педагогического процесса без существенного их изменения, они связаны с усовершенствованием, рационализацией, видоизменением того, что имеет аналог);

- *псевдоинновации* – это внешние изменения процессов, не приводящие к изменению их характеристик, создающие эффект видимости новизны. Новизна таких модификаций вызывает большие сомнения и при качественной экспертизе, как правило, не подтверждается.

Ключевое понятие в инноватике – *инновационный процесс*. В образовании он рассматривается в трех основных аспектах: социально-экономическом, психолого-педагогическом и организационно-управленческом. От этих аспектов зависит ответ на вопрос: приобретут ли инновационные процессы стихийный характер, либо они будут управляемыми.

Особенность инновационного процесса – его циклический характер, выражающийся в последовательно сменяющихся этапах, в ходе которых новшество реализуется от идеи до конкретного продукта, технологии или услуги и распространяется в образовательной практике.

В науке выделяются различные его этапы. Самая простая классификация – это трехкомпонентная структура: *создание* (генерирование новой идеи), *освоение* (разработка

идеи в прикладном аспекте) и *применение* новшества (реализация нововведения в практике).

Другие этапы инновационного процесса выделяют в своих исследованиях В. А. Сластенин и Л. С. Подымова:

- этап рождения новой идеи и возникновения концепции новшества;
- этап изобретения, где создается новшество, воплощенное в какой-либо объект - материальный или духовный;
- этап практического применения полученного новшества, его доработка; получение устойчивого эффекта от новшества;
- этап самостоятельного существования новшества;
- этап распространения новшества, его широкое внедрение в образовательную и новые сферы;
- этап господства новшества, когда новшество теряет свою новизну, нахождение альтернатив;
- этап сокращения масштабов применения новшества, связанный с заменой его новым новшеством.

Инновационный процесс



комплексная деятельность по созданию (рождению, разработке), освоению, использованию и распространению новшеств.

По мнению В. И. Загвязинского, инновационный процесс в образовании – процесс совершенствования образовательной практики, развития образовательных систем на основе нововведений.

Направленность, темпы и эффективность инновационных процессов зависят от социально-

экономической среды, в которой они функционируют и развиваются, а также от качества управления.

Развитие инновационных процессов в российском образовании началось с 1990-х годов, которые стали появляться на всех его уровнях:

- федеральном;
- региональном;
- локальном (уровне конкретной образовательной организации).

На федеральном уровне инновации были регламентированы нормативными документами:

- ФЗ «Об образовании» и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»;
- Федеральной программой развития образования;
- Национальной доктриной образования;
- Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 г. и др.

Они были направлены:

- на поиск содержания образовательных программ;
- стандартизацию образования;
- освоение новых форм аттестации учащихся;
- введение многоуровневой системы профессионального образования и т.д.

Нововведения на региональном уровне были связаны с появлением вариативности образовательных учреждений (гимназии, лицеи, негосударственные образовательные учреждения), у которых появилась возможность оказания различных дополнительных образовательных услуг, в том числе платных.

На уровне конкретного образовательного учреждения возросла активность педагогических коллективов; в этот период получили свое развитие

авторские школы, развивалось движение педагогов-новаторов (Ш. А. Амонашвили, В. Ф. Шаталов, М. П. Щетинин, Е. А. Ямбург и др.).

Новый этап в развитии инновационных процессов связан с появлением приоритетного проекта «Образование». Благодаря этому Проекту, государственную поддержку получили многие инновационные школы и вузы, были реализованы разные инновационные инициативы. Новый федеральный закон «Об образовании в РФ» (2012) впервые заложил основы нормативной базы для упорядочения и систематизации инновационной деятельности. Статьей 20 данного закона было закреплено понятие инновационной деятельности, которая предполагает совершенствование системы образования и осуществляется в форме реализации инновационных проектов и программ.

Введение нового Закона «Об образовании в РФ» стало началом формирования в регионах инновационных региональных проектов, к которым в Свердловской области можно отнести «Уральскую инженерную школу», в которой каждый отдельный проект представляет ту или иную форму инновационной деятельности, осуществляемой в различных образовательных организациях, а в совокупности образуется региональная инновационная инфраструктура.

Источниками зарождения инновационных процессов в практике образовательных организаций являются:

- интуиция творческого руководителя, педагога;
- опыт, рожденный в данном учреждении либо в других образовательных учреждениях; директивы и нормативные документы; запросы работодателя и потребителя;
- потребности коллектива работать по-новому;

- потребности региона, страны в изменении ситуации в образовании; достижения науки.

Для развития системы образования важны процедуры измерения инноваций, которые позволяют объективно оценить:

- как и насколько изменилась практика обучения и воспитания после внедрения новшества;

- как педагоги развивают свой педагогический потенциал и используют разнообразные ресурсы;

- в какой степени инновации приводят к изменениям, как они влияют на качество образования.

Основными критериями оценки инновационных процессов являются: актуальность; новизна; степень влияния новшества на субъектов образовательного процесса, развитие системы образования в целом; полезность; реализуемость.

В представлении об инновационных процессах, важную роль играет субъект инновационной деятельности – новатор и инноватор. Они представляют единство двух противоположностей. Новатор изобретает или открывает, выдвигает идеи, генерирует новые знания, а инноватор – продвигает их, коммерциализирует, создает из новации рыночный продукт с целью получения прибыли. В редких случаях одному человеку удастся совместить эти две роли.

При определении слова «новатор» в русском языке подчеркивается значение творческой инициативы в качестве его характерной черты. Деятельность новатора направлена на изменение и преобразование традиции.

Новаторами могут быть как взрослые люди (индивидуально, коллектив), так и обучающиеся. Существуют разные классификации новаторов: педагоги-изобретатели (они приходят к новому в результате собственных поисков); педагоги-модернизаторы (они совершенствуют и по новому используют элементы

созданных систем в целях получения позитивного результата); педагоги-мастера (они быстро воспринимают и в совершенстве используют как традиционные, так и новые образовательные подходы и технологии).

Психологи утверждают, что у данных людей присутствует особая личностная характеристика – инновационность, обеспечивающая адаптацию человека к постоянно меняющемуся миру.

По мнению ряда зарубежных ученых, инновационность предполагает способность черпать идеи извне системы и приносить их внутрь нее, а также умение эффективно представлять эти идеи на практике. Выделяется ряд личностных факторов, оказывающих влияние на развитие инновационности человека: стремление к новизне, склонность к риску, креативность, независимость суждений, открытость другим точкам зрения, осведомленность и др.

Т. И. Шамова указывает, что педагогический коллектив, вступающий в инновационный процесс, как правило, проходит несколько стадий:

- робость;
- кликушество;
- стабилизация;
- сотрудничество;
- зрелость.

Стадия «робости» характеризуется настороженным отношением педагогов ко всему новому, неуверенностью в целесообразности и успешности внедрения изменений в практику своей работы.

Стадия «кликушества» связана с первыми успехами в освоении новшеств. Для неё характерны стремление как можно быстрее заявить о своих достижениях, неглубокий анализ, поверхностные оценки, чрезмерное увлечение внешними проявлениями инновационной деятельности.

На стадии «стабилизации» новое глубоко осмысливается, интериоризируется, многократно воспроизводится.

Стадия «сотрудничества» предполагает создание в организации особой инновационной среды, предусматривающей благоприятный социально-психологический климат, систему управленческой поддержки и стимулирования инновационной деятельности педагогов, включение в инновационный процесс всего педагогического коллектива школы, учащихся, родителей, представителей общественности.

Стадия «зрелости» демонстрирует непрерывно протекающий инновационный процесс, обеспечивающий постоянное развитие школы, совершенствование осуществляемого в ней учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, инновационные процессы в образовании есть проявление развития новой образовательной парадигмы, характеризующейся развитием творческого, новаторского подхода к организации образовательного процесса. Благодаря инновациям появляются:

- авторские концепции, разрабатываются новые модели школ; проектируются программы развития образовательных организаций, регионов;
- активно обновляется содержание образования;
- происходит изменение форм, методов, процессов обучения и воспитания;
- создаются системы мониторинга, диагностики, сопровождения образовательного процесса, осуществляется переход образовательной организации из режима функционирования в режим развития и саморазвития.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Как соотносятся понятия инновации? новации? нововведения?
2. Что такое педагогические инновации и какова их классификация?
3. Что такое инновационный процесс и каковы его этапы?

Практикум

1. Приведите примеры новшеств радикального, комбинаторного, модифицирующего воздействия на педагогический процесс и псевдоинноваций.
2. Напишите бизнес-план инновационной идеи, которую можно внедрить в систему образования и коммерциализировать.

Литература

1. Понятийный аппарат педагогики и образования : коллективная монография / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова; Уральский государственный педагогический университет. – Вып. 9. – Екатеринбург, 2016. – 484 с.
2. Создание системы естественнонаучной и технологической подготовки молодежи к инновационной деятельности : монография /отв. ред. А. П. Усольцев, Т. Н. Шамало; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2013. – 250 с.
3. Сластенин В., Исаев И., Мищенко А., Шиянов Е. Педагогика: Учебное пособие. – М.: Академия, 2012. – 300 с.
4. Шамова Т. И., Третьяков П. И., Капустин Н. П. Управление образовательными системами [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /Под ред. Т. И. Шамовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М. : Проспект, 2013. – 160 с.

1.2. ТРАНСФОРМАЦИЯ РОЛЕВЫХ ПОЗИЦИЙ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Современная социально-экономическая и социально-культурная ситуация актуализирует необходимость расширения ролевых позиций педагога. Современный педагог должен овладеть такими ролями как тьютор, модератор, исследователь, фасилитатор, организатор.

Лингвистическое значение термина «позиция» (от лат. *positio*) трактуется как отношение к чему-либо; действие, поведение, обусловленное этим отношением; точка зрения, мнение в каком-нибудь вопросе (С. И. Ожегов). В психолого-педагогических исследованиях «позиция» рассматривается как: состояние готовности к определенному поведению (А. Г. Асмолов); образование, объединяющее разные виды ценностных ориентаций (Б. Г. Ананьев); структурное образование личности, как образ «Я» (М. А. Горшкова).

Достаточно употребляемым является понятие, характеризующее позицию как устойчивую систему отношений человека к определенным сторонам действительности, проявляющуюся в соответствующем поведении и поступках (Г. М. Коджаспирова, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн, М. Г. Ярошевский и др.). Б. Д. Парыгин рассматривает позицию через отношение человека к системе норм, правил, шаблонов поведения, вытекающих из его социального положения и предписываемых окружающей его средой. А. К. Маркова определяет позицию как систему качеств личности, необходимых для успешного осуществления деятельности. Е. С. Зорина понимает ее как условие успешного осуществления учебно-воспитательной работы.

Сравнительный анализ определений «позиция» дает основание отметить их идентичность и гуманитарную направленность. Самым широким значением понятия «позиция» является «профессиональная позиция», которая формируется благодаря степени проявления других позиций: социальной (А. Г. Асмолов, Б. Д. Парыгин, А. В. Петровский и др.), личностной (С. Л. Рубинштейн), внутренней (Л. И. Божович, С. Ю. Головин), субъектной (Н. Р. Битянова, Н. М. Борытко), ролевой (А. И. Красило, В. В. Козлов, Н. П. Фетискин), педагогической (Е. А. Климов, Н. Е. Щуркова).

В психолого-педагогических источниках, профессиональная позиция педагога рассматривается как:

- система отношений учителя к ученику, себе, коллегам, предполагающая определенные личностные качества: общую культуру, профессиональные знания, интерес к деятельности, позитивную направленность на педагогическую деятельность, эмоциональную устойчивость, активную жизненную позицию (М. А. Горшкова, А. К. Маркова);

- взаимодействие педагога с обучающимися, его роль и место в профессиональной деятельности (В. Прусова), современном образовательном пространстве (Н. М. Борытко);

- интегративная характеристика личности, выражающая субъективную систему отношений, теоретико-методологических знаний, ценностных ориентаций и определяющая рефлексивно-личностный способ педагогической деятельности (А. В. Гуторова).

Педагогическая позиция – явление многогранное, ее компоненты связаны с системой отношений педагога:

- к смыслу, ценностям и целям обучения, педагогической науке;

- к преподаванию и содержанию процесса обучения;
- к ученику как субъекту его собственной жизни;
- к коллегам как представителям профессионального сообщества;
- к себе как развивающейся творческой индивидуальности.

Педагогическую позицию педагога школы в современной социокультурной ситуации можно определить как:

- понимание собственного места и функций в образовательных процессах; источник его личностной и профессиональной активности (Е. А. Климов);

- продукт педагогического мышления, следствие осознания природы воспитательного процесса и одновременно показатель уровня профессиональной готовности к работе с детьми; положение, которое педагог предварительно занимает по отношению к ученикам во взаимодействии с ними и которое определяет все последующее профессиональное поведение и роль воспитателя (Н. Е.Щуркова).

На педагогическую позицию влияют, во-первых, понимание назначения данной деятельности и требований, предъявляемых к ученику как ее субъекту; во-вторых, ценностно-смысловое отношение к деятельности и этим требованиям; в-третьих, владение ее нормами.

Профессиональная деятельность педагога подразумевает владение педагогом определенными профессиональными ролями - предметника, методиста, организатора, воспитателя и др.

В большинстве научных исследований, понятие «роль» определяется как: социальная функция, модель и способ поведения, объективно заданные социальной позицией личности в системе общественных или

межличностных отношений; форма поведения (действия), ожидаемого от субъекта в разных ситуациях в силу его принадлежности к тем или иным группам и социальным позициям.

По мнению О. Л. Кустовой, «социальная роль» предполагает модель поведения, подразумевающую нормативно ожидаемый и личностно интерпретированный способ взаимодействия в соответствии с определенным социальным статусом. Роль социально запрограммирована, однако степень ее принятия и трансляции вариативна в соответствии с социальным опытом, системой ценностей и степени интеграции личности в общество.

Основополагающей в образовательном процессе является профессиональная роль педагога – руководителя и организатора учебно-воспитательного процесса, транслятора культурной и языковой картины мира.

Профессиональная роль педагога – это совокупность нормативно одобренных предписаний (требований), предъявляемых к профессиональному поведению педагогического работника, которое контролируется представлением его самого и окружающих о характере этой роли, необходимых действиях в конкретной педагогической ситуации.

При сравнении содержания понятий «позиция» и «роль» отмечается сходство характеристик данных понятий. Однако само понятие «ролевая позиция» до сих пор остаётся недостаточно теоретически проработанным.

С точки зрения зарубежных авторов, ролевая позиция – это принятие ожидаемого поведения от человека и выполнение им определенных ролей в ситуации взаимодействия; совокупность ролевых предписаний, объективных требований, предъявляемых к лицам, занимающим ту или иную позицию.

Ролевая позиция (по Э. Берну) – одно из возможных состояний Эго: Родителя, Взрослого или Ребенка. Эго-состояние – совокупность относительно независимых и обособленных во внутреннем мире человека эмоций, установок и схем поведения. Эти состояния дискретны и могут проявляться в поведении человека в форме как бы исполняемой роли, занимаемой позиции. Но это не роли в обыкновенном понимании, а особый паттерн мышления, чувств и поведения.

Отечественными педагогами «ролевая позиция педагога» чаще всего рассматривается в контексте определения места педагога в системе отношений: «педагог-ребенок», «педагог-педагог», «педагог-родитель». Поэтому ее можно определить как стратегию взаимодействия педагога с субъектами образовательного процесса (обучающимися, коллегами, родителями и др.), направленную на создание условий для развития, обучения и воспитания детей в изменяющемся социокультурном пространстве.

Для современной образовательной ситуации характерно расширение ролевых позиций и функциональных обязанностей педагога, что свидетельствует о переходе от традиционной системы образования к системе развивающего, адаптивного и индивидуального образования. От выбора ролевых позиций зависит конечный результат совместной деятельности педагога с обучающимися.

Л. Б. Ительсоном выделены типичные ролевые педагогические позиции учителя – вдохновителя, друга, диктатора, советчика, информатора. Е. Ф. Сивашинская, рассматривая профессиональные функции педагога, выделяет следующие роли: «двигатель» в обществе; «катализатор» (ускоритель) общественного прогресса, способствующий формированию специалистов,

владеющих новыми прогрессивными технологиями; «аккумулятор», накапливающий в себе социальный опыт. В этой роли он выступает как хранитель и носитель многообразных общественных ценностей: общечеловеческих, культурных, интеллектуальных, духовных и др.

А. К. Маркова выделяет следующие роли, которые называет профессиональными позициями учителя: «диагност», «самодиагност» (изучением учеников и самого себя); «методист» (отбор методов обучения); «субъект педагогической деятельности» (постановка целей и задач, прогнозирование своего дальнейшего развития); «исследователь» (формулирование трудно решаемых вопросов практики на языке научной проблемы, проведение целенаправленного наблюдения, осуществление педагогического эксперимента, рефлексии).

Функциональные роли педагога выделены Ю. Н. Кулюткиным и Г. С. Сухобской, которые отмечают, что на разных этапах учебно-воспитательного процесса учитель выступает в роли практического исполнителя собственных планов, затем – в роли методиста и исследователя. Ученые справедливо отмечают, что один и тот же педагог в зависимости от этапа учебно-воспитательной работы выступает в различных функциональных ролях.

В последние годы появился целый ряд работ (Л. В. Бендова, Е. С. Комраков, Т. А. Сергеева и др.), в которых обсуждается проблема введения новых позиций и ролей преподавателя в дистанционном образовании, таких как модератор, фасилитатор, методолог, организатор (менеджер), консультант, тьютор и др.

Н. Е. Щуркова, анализируя функции поддержки и сопровождения ребенка в процессе диалогического воспитания как стиля педагогического взаимодействия,

выделяет дистанционную, уровневую и кинетическую педагогические позиции.

Необходимость расширения ролевого репертуара педагога удобно показать через изменение его функций. Так, согласно тарифно-квалификационной характеристике Госкомтруда от 1995 г., основными функциями педагога являются: организация урочного обучения школьников по предмету; организация внеурочной деятельности; методическая деятельность в сфере обучения; методическая деятельность в сфере воспитания; взаимодействие с родителями учащихся; участие в управлении школой.

Сегодня функции формулируются совершенно иначе. Исходная функция – помощь воспитаннику ощутить смысл, мотив, потребность в собственном развитии; промежуточная – создание искусственной среды для усвоения опыта добывания знаний, опыта приобретения умений, опыта создания творческого продукта; основная – помощь ребенку в выработке своего собственного, индивидуального, личностного опыта, своего смысла, своей позиции. При этом организаторская функция рассматривается как превалирующая над информационно-сообщающей. Функции меняются в сторону усиления теоретической и методологической деятельности учителя, требуя развития соответствующего мышления.

Серьезной проблемой является лавинообразный рост новых функций педагога, что просто делает невозможным выполнение многих из них. Возможный выход видится в определении и реализации интегративных функций.

Согласно исследованиям Е. В. Пискуновой, «линейные» функции обучения и воспитания в изменяющейся социокультурной ситуации трансформируются в функцию содействия образованию

учащихся. При этом функция обучения претерпевает изменения в силу акцентуации личностных целей обучения, а функция воспитания приобретает особый смысл, пронизывая весь педагогический процесс и формируя условия для воспроизводства ценностей.

Функция содействия образованию учащихся рассматривается как ведущая в профессионально-педагогической деятельности и направлена на создание средствами педагогической деятельности условий для проявления самостоятельности, творчества, ответственности ученика в образовательном процессе, формирование у него мотивации непрерывного образования.

Продуктивная реализация функции содействия образованию обучающихся невозможна в позиции педагога – транслятора знаний, поскольку предполагает мотивацию, стимулирование, организацию деятельности учащихся, их поддержку и сопровождение в образовательном процессе, что соответствует роли фасилитатора, модератора, тьютора, ментора и др.

Если в традиционном обучении педагог играет роль «фильтра», пропускающего через себя учебную информацию, то в современном – роль помощника в работе, активизирующего взаимонаправленные потоки информации. Для сопровождения и поддержки деятельности обучающихся востребованы роли модератора, консультанта, тьютора, исследователя, ментора, технолога, фасилитатора, организатора (менеджера), методиста, эксперта, «сценариста» (режиссер, проектировщик), инноватора (генератор идей) и др.

Обобщим результаты аналитической работы, позволившей выделить спектр современных ролей педагогов, в виде таблицы (табл. 1).

Таблица 1

Спектр ролей педагога

Роли педагога	Авторы	Характеристика
Тьютор	Л. В. Бендова, Б. П. Дьяконов, С. И. Змеев, А. П. Зинченко, И. Б. Акиншина, Е. М. Андрейковец, С. А. Щенников, Т. М. Ковалева, С. В. Кривых и др.	Создает условия для непрерывного роста обучающегося как субъекта собственной учебной деятельности, знающего, зачем он учится (цели), как осуществляется учебная деятельность (способы и средства) и имеющего способности к ее осуществлению.
Модератор	Л. Я. Шамес, Б. П. Дьяконов, Б. М. Игошев, Л. В. Верзунова, В. Я. Никитин, Н. В. Кирий, Н. Н. Суртаева, И. Б. Терешкина, Г. Ткаченко и др.	Использует специальные технологии, помогающие организовать процесс свободной коммуникации и обмена мнениями, суждениями и подводящие учащегося к принятию решения за счет реализации внутренних возможностей.
Фасилитатор	Н. В. Доценко, К. Роджерс, Н. М. Пушкина, О. Н. Шахматова, А. В. Мартынова, О. М. Матвеева	Создает психолого-педагогические условия для саморазвития, осмысленного освоения основ профессиональной деятельности.
Исследователь	Э. Ф. Зеер, Е. Н. Ковалевская, В. И. Сахарова, А. А. Востриков, Е. Н. Дудина и др.	Планирует экспериментальную деятельность, осознает собственную ответственность перед обществом за результаты опытной работы, стремится к профессиональному и личностному росту.
Методист	Т. А. Сергеева, Н. М. Уварова,	Изучает и разрабатывает методы преподавания,

	И. И. Черкасова и др.	планирует работу коллектива, координирует его деятельность, занимается повышением квалификации преподавателей, умеет вести документацию.
Менеждер	М. А. Желудов, В. В. Жилин, В. А. Тышлаков и др.	Руководитель управленческих действий, определяющий основополагающие идеи, правила поведения субъектов образовательного процесса по осуществлению образовательных функций.
Инноватор	В. С. Елагина, Т. А. Яркова, И. И. Черкасова, О. Г. Гаимназаров и др.	Реализует идеи в той или иной области знаний (являющихся основной образовательной специализации), облагающихся набором предпринимательских навыков и компетенций, являющихся ключевыми для успеха специалиста на рынке труда.
Ментор	Н. А. Пронина, Т. Ф. Сергеева, Л. В. Нордберг и др.	Помогает достичь личного и профессионального роста через рефлексию.
Супервизор	В. А. Тышлаков, П. Ховкин, Р. Шохет, Е. И. Сухова, Н. Ю. Зубенко и др.	Осуществляет контроль и оценку, создает психологически комфортные условия для субъектов профессиональной деятельности.
Мотиватор	Н. А. Дука, Н. В. Чекалева и др.	Воодушевляет, вдохновляет обучающихся, мотивируя их на выполнение какой-либо деятельности.

Характеристика ролей показывает, что современный педагог становится принципиально другим: он не транслирует знания, а создает условия для того, чтобы обучающийся имел возможность работать со своим опытом, развивать коммуникативные и организаторские склонности, планировать исследовательскую деятельность; принимать решения и нести ответственность за них.

В качестве нормативно-правовых предпосылок, актуализирующих задачу расширения ролевого репертуара педагога для решения ключевых задач образования, могут быть рассмотрены: профессиональный стандарт педагога «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», включающий новые требования к квалификации педагога, касающиеся не только владения новым содержанием и методами обучения и воспитания, но и осознанием нового места и ролей учителя; а также региональные стандарты профессиональной педагогической деятельности, в ряде которых выделен репертуар новых педагогических ролей: фасилитатора, модератора, тьютора, коуча, консультанта и др.

В 2014 году ИТАР-ТАСС представил «Атлас новых профессий», составленный Московской школой управления «Сколково» и Агентством стратегических инициатив. До 2020 года в сфере образования появятся следующие профессии: модератор, тьютор, организатор проектного обучения, координатор образовательной онлайн-платформы, ментор стартапов, игромастер.

В качестве значимых научно-теоретических предпосылок развития ролевой позиции педагога выступают основные положения федеральных государственных образовательных стандартов: системно-деятельностный и компетентностный подходы, требования

к результатам, процессу и условиям образования, внедрение современных педагогических технологий, в том числе проектных, исследовательских, интерактивных и информационно-коммуникационных, что подчеркивает востребованность новой ролевой позиции учителя – организатора, модератора, исследователя, тьютора.

Анализ зарубежного опыта также подтверждает запрос на изменение роли и места учителя в образовательном процессе. Распространение так называемого «перевернутого» образования, когда учащиеся дома просматривают видеолекции, работают с другими источниками получения информации, а в классе обсуждают изученное и решают задачи, актуализирует потребность в учителе – фасилитаторе, модераторе, тьюторе.

Наконец, особенности современного урока, развитие дистанционного образования, анализ запросов на курсовую подготовку и переподготовку педагогических кадров, появление в практике образования должностей тьютора, модератора, координатора, коуча явились практическими предпосылками и обусловили потребность в педагогах, готовых к реализации новых ролевых позиций.

Реализация вышеуказанных ролевых позиций требует от педагога личностных и профессиональных качеств, которые нашли отражение в акмеограмме. Акмеограмма – это система требований, условий и факторов, способствующих прогрессивному развитию профессионального мастерства и личности специалиста.

Обращаясь к акмеограмме педагога, важно иметь в виду, что планирование каждой новой ступени профессионализма, профессиональной позиции целесообразно подкреплять определением тех конкретных важных качеств личности, которые необходимы для каждой роли (табл. 2).

Таблица 2

Акмеограммы ролевых педагогических позиций

Педагог-тьютор			
Объективные характеристики		Субъективные характеристики	
Позиции	Умения	Индивидуальные	Профессиональные
Консультант Воспитатель Инструктор Помощник	Выявлять образовательные потребности и запросы студента Сопровождать подопечного Выстраивать индивидуальный маршрут Направлять в нужное русло Интегрировать Организовать учебный процесс	Гибкий Терпеливый Коммуникативный Работа в коллективе Организатор	Умение задавать вопросы Создание комфортной атмосферы Мотивация подопечного Знание предмета и учебного материала Инновационные образовательные технологии
Педагог-модератор			
Координатор Администратор Редактор Руководитель Катализатор	Комментировать реплики студентов Обобщать полученную информацию Стимулировать к работе Планировать ход событий	Толерантен Умение сотрудничать Сосредоточен Ориентирован Эмоционально выдержан	Создание психологического комфорта Коррекция Нейтралитет к различным позициям Понимание групповой динамики

Педагог-фасилитатор			
Помощник Посредник Тренер Дирижер	Создание комфортной атмосферы Оказание помощи к взаимодействию Донести и поддерживать общую цель Содействие процессу развития Достижение согласения в группе	Точен Пунктуален Эмпатичен Открытый Выразитель- ная мимика Темп речи Инициативен	Личностный подход Раскрытие ресурсов обучающихся Демонстра- ция доверия Поиск внутренней мотивации Активизация мышления Выдержка собственной позиции Аттрактив- ность
Педагог-исследователь			
Экспериментатор Проверщик Мастер Изобретатель Проектировщик	Систематизи- ровать знания Стимулирова- ние творческой активности Находить нестандартн ые решения	Оптимисти- чен Любознате- лен Добросове- стен Терпим Уверен в себе и своих силах	Оптимален Творческий Независи- мость мышления Дисциплинар- ен Аналитичен Ориентация в меняющихся условиях

Представление о совокупности качеств, необходимых для развития современных ролевых позиций педагога, отраженное в акмеограммах, призвано стимулировать личность к достижению вершин профессионального мастерства.

Таким образом, в современном образовательном процессе возникает необходимость развития новых ролевых позиций педагога: тьютора, модератора,

фасилитатора, исследователя, необходимых для успешного решения профессиональных задач в сфере образования: обучения, воспитания и сопровождения учащихся; содействия в образовательном процессе; признания индивидуальности обучающихся; выбора образовательной траектории обучающегося; взаимодействия педагога и обучающегося, порождающего их взаимную обусловленность и связь; активизации обучающегося к самообразованию и саморазвитию; создания атмосферы психологического комфорта, способствующей реализации возможностей обучающихся.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Что понимается под ролевой позицией педагога современной школы?
2. Выделите спектр ролей современного педагога?
3. Что такое акмеограмма? Какие характеристики личности педагога она отражает?
4. Какие действия педагога могли бы изменить отношение ученика к предмету? Выполнение какой позиции необходимо педагогу, чтоб заинтересовать своего ученика?
5. Охарактеризуйте роль педагога в обучении и воспитании старшеклассника.

Практикум

1. Сформулируйте педагогические ситуации, в которых педагог выполнял бы роль тьютора, модератора, инноватора, фасилитатора.

2. Решение педагогической ситуации:

В беседе с учительницей ученик 11 класса признался: «Понимаю, что химия – важная наука, потому и стараюсь, но не лежит к ней душа, неинтересно мне ею заниматься. Все формулы наизусть учи, реакции заучивай, элементов тьма. На подготовку к урокам затрачиваю много времени: учу, учу, а результата положительного все равно нет».

Смоделируйте ответ учителя. Какие ролевые позиции он занимает во взаимодействии с учеником. Ответ обоснуйте.

Литература

1. Борытко Н. М. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока / Н. М. Борытко, О. А. Мацкатова; Под ред. Н. К. Сергеева. – Волгоград, 2002. – 132 с.

2. Кулюткин Ю. Н. Личность, внутренний мир и самореализация: идеи, концепции, взгляды / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – М.: Тускарора, 1996. – 175 с.

3. Пискунова Е. В. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / Е. В. Пискунова, В. А. Козырев, Н. Ф. Радионова и др./ Под ред. проф. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – 246 с.

4. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология / Н. Е. Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.

1.3. ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА

Вопросам информатизации жизнедеятельности подрастающего поколения на современном этапе развития общества уделяется достаточное серьезное внимание. Это связано со сложившейся противоречивой ситуацией в вопросах обеспечения их информационной безопасности. С одной стороны, происходит повсеместная информатизация всех сфер жизнедеятельности, призванная обеспечить доступность получения различных услуг: электронные библиотеки, электронные ресурсы регистрации получения медицинских услуг, электронный журнал и дневник в образовательных организациях. Также статьей 16 Федерального закона от 29.12.2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» регламентирована дистанционная форма обучения, предполагающая использование дистанционных образовательных технологий, которые понимаются как образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников. С другой стороны, попадая в глобальную сеть для получения полезной информации, дети и подростки сталкиваются с отрицательными факторами влияния повсеместной информатизации: информационные ресурсы антиобщественной и криминальной направленности и простота доступа несовершеннолетних к их использованию в сети Интернет, активное вхождение в жизнь подростков гаджетов, делающих максимально доступным использование асоциальной информации в любое время, демонстрация художественных и публицистических материалов со сценами насилия по телевидению,

распространение в сети интернет информации о группах, призывающих к насилию, суицидам. Все это повышает риски вовлечения подростков в группы, связанные с пропагандой насилия, жестокости и суицидального поведения. Участвовавшие случаи размещения в открытом доступе информационных материалов, пропагандирующих насилие в отношении сверстников (избиения, издевательства), взрослых людей (издевательства, насильственные действия), животных (издевательства, убийства) способствуют формированию отклонений в психике несовершеннолетних, формированию асоциальных форм поведения, склонности к суицидам, проявлению жестокости, совершению ими противоправных действий.

Вопросам информационного просвещения и образования уделено достаточное внимание в содержании Федеральных государственных образовательных стандартах второго поколения для основного и полного общего образования. Стандартами предусмотрено, в качестве метапредметных результатов обучения, формирование и развитие компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ компетенции); развитие мотивации к овладению культурой активного пользования словарями и другими поисковыми системами; в рамках программы развития универсальных учебных действий обучающихся предполагается формирование и развитие компетенции обучающихся в области использования информационно-коммуникационных технологий на уровне общего пользования, включая владение информационно-коммуникационными технологиями, поиском, построением и передачей информации, презентацией выполненных работ, основами информационной безопасности, умением безопасного

использования средств информационно-коммуникационных технологий и сети Интернет.

Выше сказанное позволяет сделать вывод об актуальности рассмотрения вопросов информационной компетентности педагогов, работающих в образовательных организациях по достижению названных выше результатов реализации ФГОС. От информационной компетентности педагогических работников зависит качество формирования информационно-коммуникационной культуры обучающихся.

Термин «компетентность» активно вошел в научный и практический оборот, характеризуя соответствующий уровень профессиональной квалификации специалиста. Присоединение России к Болонскому процессу связано с формированием единого Европейского образовательного пространства, повышением качества подготовки специалистов. Компетентность выступает как эталон качественной подготовки специалиста.

По определению «Нового словаря методических терминов и понятий», «компетентность» – термин, получивший распространение в литературе по педагогике и лингводидактике с 60-х годов прошлого столетия для обозначения способности личности к выполнению какой-либо деятельности на основе жизненного опыта и приобретенных знаний, умений, навыков.

Так же к определению содержания понятия «информационная компетентность» обратилась О. Н. Иопова, которая считает, что информационная компетентность – это интегративное качество личности, системное образование знаний, умений и способностей субъекта в сфере информации и информационно-коммуникационных технологий и опыта их использования, а также способность совершенствовать свои знания, умения и принимать новые решения в меняющихся

условиях или непредвиденных ситуациях с использованием новых технологических средств.

Суммируя вышесказанное определим, что информационная компетентность – это способность личности к работе с информацией на основе жизненного опыта и приобретенных знаний, умений, навыков. Существует другое определение информационной компетенции, которое дала группа исследователей (Г. Солдатова, Е. Зотова, М. Лебешова, В. Шляпников), где информационная компетентность – это совокупность компетенций, связанных с поиском, пониманием, организацией, архивированием цифровой информации и ее критическим осмыслением, а также с созданием информационных объектов с использованием цифровых ресурсов (текстовых, изобразительных, аудио и видео).

Информационная компетентность



совокупность компетенций, связанных с поиском, пониманием, организацией, архивированием цифровой информации и ее критическим осмыслением, а также с созданием информационных объектов с использованием цифровых ресурсов (текстовых, изобразительных, аудио и видео).

На основе вышеизложенного можно определить уровень квалификации, который должен демонстрировать современный педагог в работе с информацией. Это специалист, который знает образовательные возможности основных видов информационных источников, преобразовывает и использует все виды информации для достижения образовательных целей, хранит и передает информацию с применением современных телекоммуникационных технологий, способен обеспечить

сохранение персональных данных участников образовательных отношений и соблюдение основных положений Федерального закона «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» от 29.12.2010 № 436-ФЗ.

Информационная компетентность педагога, как любая иная компетентность имеет определенную структуру и включает определенные компоненты. Разные авторы по-разному определяют набор компонентов информационной компетентности.

Так, С. В.Тришина выделяет такие компоненты как когнитивный, ценностно-мотивационный, технико-технологический, коммуникативный, рефлексивный (рис.1).

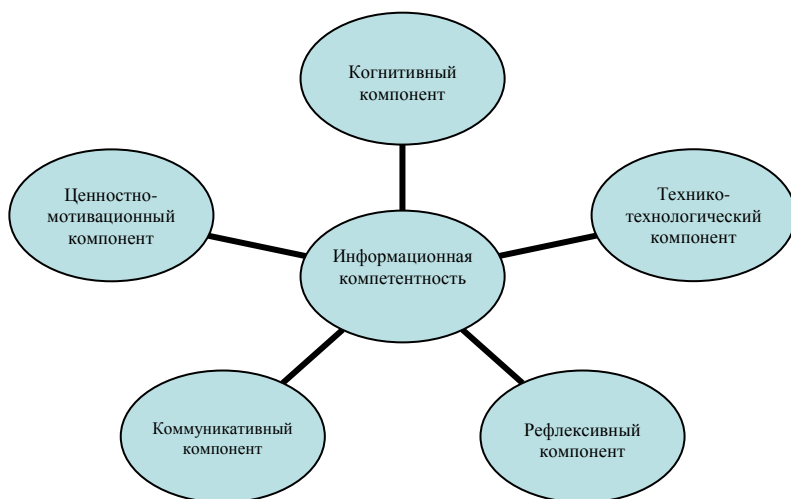


Рис. 1 Структура информационной компетентности педагога

Обратимся к их характеристике. Когнитивный компонент включает процессы переработки педагогом информации (анализ поступающей информации, формализация, сравнение, обобщение, синтез, разработка вариантов использования информации и прогнозирование, генерирование и прогнозирование использования новой информации, и взаимодействие ее с имеющимися базами знаний, организация хранения и восстановления информации в долгосрочной памяти), предполагает наличие у педагога знаний об информационных процессах, о информационных технологиях как объектах профессиональной деятельности, о способах профессиональной деятельности на основе информационных технологий.

Ценностно-мотивационный компонент определяет ведущие мотивы, потребности и цели деятельности педагога в информационно образовательной среде и заключается в создании условий, которые способствуют вхождению в мир ценностей, оказывающих помощь при выборе профессиональных ориентаций педагога; характеризует степень его мотивационных побуждений, влияющих на отношение к профессиональной деятельности.

Технико-технологический компонент отражает понимание педагогом принципов работы, возможностей и ограничений технических устройств, предназначенных для автоматизированного поиска и обработки информации; знание этапов выполнения информационных процессов; умение классифицировать задачи по типам с последующим решением и выбором определенного технического средства в зависимости от его основных характеристик; включает: понимание сущности технологического подхода к реализации профессиональной педагогической деятельности; знание особенностей средств информационных технологий по поиску, переработке и

хранению информации, а также выявлению, созданию и прогнозированию возможных технологических этапов по переработке информационных потоков; технологические навыки и умения работы с информационными потоками (в частности, с помощью средств информационных технологий).

Коммуникативный компонент отражает знание, понимание, применение педагогом для решения профессиональных задач языков (естественных, формальных) и иных видов знаковых систем, технических средств коммуникаций в процессе передачи информации от одного человека к другому с помощью разнообразных форм и способов общения (вербальных, невербальных);

Рефлексивный компонент заключается в осознании педагогом собственного уровня информационной компетентности, для адекватного принятия решений о самоподготовке, переподготовке, повышению квалификации.

Необходимо остановиться и на вопросах, связанных с возможностями развития у педагогов информационной компетенции. В условиях современного функционирования системы образования вопросы формирования информационной компетентности педагогов все более актуализируются. Рассмотрим пути ее формирования.

Наиболее распространенной формой получения новых знаний, в том числе и в вопросах информатизации, является наблюдение за происходящими изменениями в информационной структуре общества. Поэтому педагог должен наблюдать за изменениями в информационных потоках и способах получения, хранения, переработки и передачи информации. Обязательным для поддержания актуального уровня сформированности информационной компетентности педагога является его обучение, которое может строиться в нескольких направлениях:

самоподготовка и самообучение, обучение во взаимодействии с коллегами и обучающимися и обучение на курсах повышения квалификации. Залогом успеха в формировании информационной компетентности педагога является и практическое применение полученных знаний, и их систематическое совершенствование.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Охарактеризуйте содержание понятия «информационная компетентность педагога» и предпосылки ее формирования?
2. Опишите структуру информационной компетентности педагога и дайте краткую характеристику ее компонентов.

Практикум

1. Сформулируйте основные умения, которыми должен обладать информационно компетентный учитель.
2. Сформулируйте перечень тем, обязательных для включения в программу повышения квалификации педагогов, по вопросам формирования у них информационной компетентности.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009.
2. Высшее профессиональное и дополнительное образование : сборник программ / А. А. Симонова [и др.] ; Урал. гос. пед. ун-т ; науч. ред. А. А. Симонова. – Екатеринбург : [б. и.], 2017. – Вып. 5. – 200 с.
3. Иопова О. Н. Концептуальные основы формирования информационной компетентности взрослых в системе дополнительного образования // Дополнительное профессиональное образование. – 2006. – № 4 (28).
4. Солдатова Г. Интернет: возможности, компетенции, безопасность. Методическое пособие для работников системы общего образования // Г. Солдатова, Е. Зотова, М. Лебешева, В. Шляпников. – М.: Google, 2013. – 165 с.
5. Тришина С. В. Компетентность как педагогическая категория [Электронный ресурс] // Эйдос: интернет-журнал. – 2005. – 10 сентября. – Режим доступа: http://www.*****/journal/2005/0910-11.htm.

1.4. ПРОБЛЕМНО-АНАЛИТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ

1.4.1. Осмысление понятия «педагогическая инновация» *

А. А. Пархомчик, Н. И. Мазурчук

Инновация как педагогическое явление становится самым обсуждаемым на современном этапе феноменом, одной из масштабных проблем педагогики, что обусловлено отсутствием однозначного его толкования учеными различных областей знания.

Инновация (от англ. Innovation) – нововведение, новация, введение новизны.

В социально-психологическом аспекте инновация – создание и внедрение различного вида новшеств, порождающих значимые изменения в социальной практике.

В педагогическом аспекте инновация – это целенаправленное изменение, вносящее в образовательную среду новые стабильные элементы, содержащие в себе новшество и улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы [2].

Однако, проводя аналогии, можно резюмировать, что основным критерием в определении педагогической инновации является нечто «новое», «новизна». При этом к «новому» В. И. Загвязинский, рассматривая педагогические инновации, относит не только идеи, подходы, методы, технологии, которые еще не использовались, но и комплекс элементов или отдельные

* По материалам исследования А. А. Пархомчика, воспитателя курса ЕкСВУ и Н. И. Мазурчук, кандидата педагогических наук, доцента кафедры педагогики ИПиПД УрГПУ.

элементы педагогического процесса, которые несут в себе прогрессивное начало.

Массовый характер педагогических инноваций обусловил необходимость уточнения видов нововведений по различным основаниям:

- по видам деятельности – педагогические, управленческие, обеспечивающие;
- по характеру вносимых изменений – радикальные, комбинаторные и модифицирующие;
- по масштабу вносимых изменений – локальные, модульные, системные;
- по источнику возникновения – внешние, внутренние [2].

Следует отметить, что «педагогическая инновация» и «инновационный педагогический процесс» – не тождественные понятия. Педагогическая инновация определяет явление, тогда как понятие «инновационный педагогический процесс» – это развитие педагогической инновации во времени и пространстве, последовательная смена этапов нововведений.

Так, М. М. Поташник инновационный педагогический процесс рассматривает через следующие составляющие:

- деятельностная – совокупность компонентов: мотивы – цель – задачи – содержание – формы – методы, результаты;
- субъективная – деятельность всех субъектов развития;
- уровневая – инновационная деятельность субъектов на международном, федеральном, региональном, районном, городском уровнях;
- содержательная – рождение, разработка и освоение новшеств в обучении, воспитательной работе, управлении и т.д.;

– структура жизненного цикла, выражающаяся в этапности: возникновение – быстрый рост – зрелость – освоение – диффузия – насыщение – рутинизация – кризис – иррадиация – модернизация новшества;

– управленческая – взаимодействие четырех видов управленческих действий: планирование – организация – руководство – контроль;

– организационная – диагностический, прогностический, собственно организационный, практический, обобщающий, внедренческий этапы.

А. С. Белкин, рассматривая инновационный педагогический процесс через деятельность новатора (педагога, воспитателя), выделяет в нем следующие стадии:

– «предрасполагающая» стадия – определяется взаимодействием макро- и микро социальных влияний, особенностями интеллектуального, эмоционального фона образовательной организации, уровнем профессионального становления новатора, и, что особенно важно, его мотивационной направленностью;

– стадия «зарождения» – идет процесс накопления технологического опыта, когда новатор, чаще всего методом проб и ошибок, находит оптимальные способы решения стоящих перед ним образовательных задач;

– стадия «осмысления» – формируются алгоритмические операции, подчиненные решению тех задач, которые новатор ставит перед собой; идет самооценка эффективности, сопряженная с затратой сил и средств;

– стадия «структурно-формирующая» – технологический опыт трансформируется (при благоприятных условиях) в авторскую технологию, что является лишь «личным достоянием» новатора;

- «индукционная» стадия – индивидуальная авторская технология оказывается в центре внимания других членов педагогического коллектива;

- «презентационная» стадия – авторская технология выходит за пределы образовательной организации на различные уровни: муниципальный, региональный, федеральный;

- «стабилизационная» стадия – педагогическая общественность, официальные органы управления образованием признают создание авторской инновационной технологии как истинно новое и перспективное направление;

- стадия «общественно-государственного признания» – особую детерминирующую роль играют средства массовой информации.

Все многообразие имеющихся подходов к определению стадий рассматриваемого явления можно свести к пониманию его как комплексного, целенаправленного процесса создания, распространения и использования нововведения, целью которого является удовлетворение потребности и интересов субъектов образования новыми средствами.

Рассматривая инновационный педагогический процесс как не формализуемый, необходимо учитывать и человеческий фактор, в частности, преодоления социально-психологических барьеров, возникающих на всех этапах его развития. Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить ряд условий, способствующих их преодолению:

- учет установок, ценностных ориентаций, этических норм поведения его участников;

- применение социально-психологических методов активного обучения педагогов для развития

инновационных способностей, формирования готовности к восприятию и участию в работе.

Таким образом, осмысление понятия «педагогическая инновация» позволяет ряд выводов. Во-первых, педагогическая инновация – это педагогическое явление, охватывающее все сферы деятельности педагога и обладающее следующими признаками:

- новшество, имеющее прогрессивный характер;
- новшество, меняющее структуру, содержание, технологию объекта, процесса, деятельности;
- новшество, подлежащее внедрению.

Во-вторых, педагогическая инновация – это и сложный социально обусловленный процесс создания образа, зарождения, осмысления, трансформации, индукции, презентации и признания новшества в образовании.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Обоснуйте, почему «новизна» – важнейший критерий педагогической инновации.

Практикум

1. На основе наблюдений, личного опыта представьте портрет педагога-новатора.

Литература

1. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике/ Г.М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ МарТ; Ростов н/д: Издательский центр «МарТ», 2005.
2. Психологический словарь / авт.-сост. В. Н. Копорулина, М. Н. Смирнова, Н. О. Гордеева, Л. М. Балабанова; под общей ред. Ю. Л. Неймера. – Ростов-на-Дону, 2003.
3. Поташник М. М., Лоренсов А. В., Хомерики О. Т. Управление инновационными процессами в образовании. – М., 1994.

1.4.2. Педагогическая оценка и самооценка готовности воспитателя к инновационной деятельности*

Е. Ю. Ряскин, Н. И. Мазурчук

В контексте инновационной стратегии развития целостного педагогического процесса существенно возрастает роль воспитателей как непосредственных носителей новаторских процессов.

Однако большинство воспитателей не готово работать в условиях инновационных преобразований.

Как показывают результаты опытно-поисковой работы, только 26% из общего числа воспитателей имеют представление о современных образовательных технологиях, умеют работать с новым оборудованием и техникой.

25% воспитателей могут оценить значимость своего личного вклада в воспитание социально востребованных качеств личности (самостоятельность, инициативность, творческую активность и т.д.) и осознавать ответственность за результаты своего труда.

Рыночные условия, динамичное развитие инновационных процессов в образовательных организациях требуют переосмысления подходов к педагогической оценке и самооценке готовности воспитателя к инновационной деятельности, где под готовностью понимают синтез свойств воспитателя, определяющих его пригодность к педагогической деятельности. В данном контексте под оценкой мы будем понимать процесс соотнесения свойств воспитателя с заранее заданным эталоном, а под самооценкой – оценку

* По материалам исследования Е. Ю.Ряскина, воспитателя курса ЕкСВУ и Н. И. Мазурчук, кандидата педагогических наук, доцента кафедры педагогики ИПиПД УрГПУ.

воспитателем самого себя, своих достоинств и недостатков, возможностей и качеств, своего места среди других коллег.

Проанализировав в научной литературе структуру готовности воспитателя к работе в условиях инновационных преобразований для ее качественной педагогической оценки и самооценки, мы смогли выделить в ней ряд подструктур:

- мотивационно-творческая направленность воспитателя;
- креативность;
- профессиональные способности к инновационной деятельности;
- индивидуальные особенности личности воспитателя.

Каждая из подструктур включает в себя ряд элементов.

Так, мотивационно-творческая направленность воспитателя включает в себя:

- любознательность и творческий интерес воспитателя;
- стремление к творческим достижениям;
- стремление к высокой оценке своей творческой деятельности со стороны администрации, коллег, обучающихся, родителей;
- значимость творческой деятельности для самого воспитателя;
- стремление воспитателя к профессиональному развитию, самообразованию.

Креативность воспитателя в условиях инновационных преобразований может быть оценена по следующим показателям:

- продуцирование большого числа инновационных решений;
- независимость педагогических решений;

- генерирование инновационных идей;
- способность воспринимать новые взгляды, отказываться от устаревших или ошибочных представлений, знаний в различных сферах интеллектуальной, духовной и материальной жизни общества;

- критическая, самокритическая, гуманистически-прогрессивная направленность мышления;

- способность и готовность излагать собственные взгляды, аргументировать принципиальные позиции;

- способность к самоанализу, рефлексии.

Среди профессиональных способностей к инновационной деятельности в процессе педагогической оценки и самооценки готовности можно выделить:

- способность к овладению методологией инновационной деятельности;

- способность и умение самостоятельно ставить цели, задачи педагогической деятельности, находить пути и средства их достижения;

- способность соизмерять достижение поставленных целей с адекватными затратами усилий и средств;

- способность к овладению основными, созданию авторских алгоритмов деятельности;

- способность к организации и проведению опытно-поисковых исследований;

- способность к сотрудничеству и взаимопомощи в инновационной деятельности;

- способность избегать конфликтных ситуаций или разрешать их с позиции педагогического такта и педагогической этики.

При оценке и самооценке готовности воспитателя к инновационной деятельности в подструктуре

индивидуальных особенностей личности воспитателя опираются на следующие показатели:

- темп инновационной деятельности;
- работоспособность в условиях инновационных преобразований;
- саморегуляция, самоорганизация;
- решительность, аргументированность, опора на научный факт, уверенность в положительном образовательном эффекте нововведений, отсутствии побочных отрицательных эффектов;
- ответственность за результаты нововведений;
- убежденность в гуманистически-прогрессивной, социально значимой направленности нововведений (табл.1).

Таблица 1

Критерии и показатели педагогической оценки и самооценки готовности воспитателя к инновационной деятельности

Критерий	Показатели	Степень проявления					
Мотивационно-творческая направленность	1. Любознательность и творческий интерес воспитателя.	0	1	2	3	4	5
	2. Стремление к творческим достижениям.	0	1	2	3	4	5
	3. Стремление к высокой оценке своей творческой деятельности со стороны администрации, коллег, обучающихся, родителей.	0	1	2	3	4	5
	4. Значимость творческой деятельности для самого воспитателя.	0	1	2	3	4	5
	5. Стремление воспитателя к профессиональному развитию.	0	1	2	3	4	5
Креативность	1. Продуцирование большого числа инновационных решений.	0	1	2	3	4	5
	2. Независимость педагогических решений.	0	1	2	3	4	5
	3. Способность воспринимать новые взгляды, отказываться от устаревших или ошибочных представлений, знаний в различных сферах интеллектуальной, духовной и материальной	0	1	2	3	4	5

	жизни общества.						
	4. Генерирование инновационных идей.	0	1	2	3	4	5
	5. Критическая, самокритическая, гуманистически-прогрессивная направленность мышления.	0	1	2	3	4	5
	6. Способность и готовность излагать собственные взгляды, аргументировать принципиальные позиции.	0	1	2	3	4	5
	7. Способность к самоанализу, рефлексии.	0	1	2	3	4	5
Профессиональные способности к инновационной деятельности	1. Способность к овладению методологией инновационной деятельности.	0	1	2	3	4	5
	2. Способность и умение самостоятельно ставить цели, задачи педагогической деятельности, находить пути и средства их достижения.	0	1	2	3	4	5
	3. Способность соизмерять достижение поставленных целей с адекватными затратами усилий и средств.	0	1	2	3	4	5
	4. Способность к овладению основными, создание авторских алгоритмов деятельности.	0	1	2	3	4	5
	5. Способность к организации и проведению опытно-поисковых исследований.	0	1	2	3	4	5
	6. Способность к сотрудничеству и взаимопомощи в инновационной деятельности.	0	1	2	3	4	5
	7. Способность избегать конфликтных ситуаций или разрешать их с позиции педагогического такта и педагогической этики.	0	1	2	3	4	5
Индивидуальные особенности личности воспитателя	1. Темп инновационной деятельности.	0	1	2	3	4	5
	2. Работоспособность в условиях инновационных преобразований.	0	1	2	3	4	5
	3. Саморегуляция, самоорганизация.	0	1	2	3	4	5
	4. Решительность, аргументированность, опора на научный факт, уверенность в положительном образовательном эффекте нововведений, отсутствии побочных отрицательных эффектов с особыми образовательными потребностями.	0	1	2	3	4	5
	5. Ответственность за результаты нововведений.	0	1	2	3	4	5
	6. Убежденность в гуманистически-прогрессивной, социально значимой направленности нововведений.	0	1	2	3	4	5

При рассмотрении педагогической оценки как процесса соотнесения поведения воспитателя с заранее заданным эталоном, можно использовать в работе 9-ти

уровневую шкалу, отражающую изменения позиции воспитателя в условиях инновационных преобразований (табл. 2). Переход с 0 на 9 уровень свидетельствует о включении воспитателя в инновационную деятельность и готовности к распространению своего опыта среди коллег. В данном контексте уместно говорить не только о личностной самооценке (оценивание себя в настоящее время), но о ретроспективной (оценивание себя по отношению к предыдущим этапам профессиональной готовности) и рефлексивной (как, с точки зрения воспитателя, его оценивают коллеги).

Таблица 2

Педагогическая оценка готовности воспитателя к инновационной деятельности

Уровни	Изменения в поведении воспитателя	Позиция воспитателя
9	Создает авторский курс, не имеющий аналогов, но востребованный социальным заказом, образовательной организацией и способствует внедрению своего новаторского опыта в широкую педагогическую практику.	Новатор
8	Создает авторский курс с изменением целевой и содержательной части и распространяет свой новаторский опыт в ОО.	Мастер
7	Обучает других работать по новым методикам и технологиям.	Методист
6	Регулярно делится с другими результатами, достигнутыми в процессе использования новых методик и технологий.	Агитатор
5	Получает стабильные результаты, достигнутые в процессе использования новых методик и технологий, и спонтанно делится ими с другими.	Пропагандист
4	Владеет традиционными и использует новые педагогические технологии; получает устойчивые результаты.	Специалист
3	Включает элементы новизны в образовательный процесс; достигает результатов, устраивающих его.	Экспериментатор
2	Узнал, хочет попробовать, планирует	Любознательный

	изменения в своей деятельности.	
1	Не знает, но хочет узнать, интересуется современными проблемами.	Любопытный
0	Учитель не знает и не хочет знать об инновационных процессах в образовании, отстаивает и защищает традиционные технологии.	Эталон прошлого (консерватор))

Таким образом, от сферы образования, в связи с ее особой ролью в обществе, как «поставщика» кадров, требуется более существенная дифференциация качеств воспитателя, отражающих инновационный характер его деятельности и поведения. Следовательно, при педагогической оценке и самооценке готовности воспитателя к инновационной деятельности следует использовать те критерии и показатели, которые соответствуют требованиям инновационного общества.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Какие требования предъявляет развитие инновационных процессов к оценке и самооценке готовности воспитателя к инновационной деятельности?

Практикум

1. Выпишите те умения, которых вам не хватает для осуществления инновационной деятельности? Каким образом можно их приобрести? Чему бы вы хотели научиться у своих педагогов?

Литература

1. Введение в педагогическую деятельность: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. С. Роботов, Т. В. Леонтьева, И. Г. Шапошникова и др. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 208 с.

2. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике/ Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ МарТ; Ростов н/д: Издательский центр «МарТ», 2005.

Родительство как важнейшая сфера человеческой жизнедеятельности становится условием не только обретения собственной компетентности, но и преобразования личности
(Е.И. Захарова)

ГЛАВА 2

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С СЕМЬЕЙ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ

Родительство – это не сумма двух слагаемых – материнства и отцовства. Если бы в действительности это было так, не было бы смысла употреблять в речи дублирующие друг друга понятия.

Родительство включает родительские ценности, установки и ожидания, родительское отношение, родительские чувства, родительские позиции, ответственность, стиль семейного воспитания.

Факторы, влияющие на формирование родительства, иерархически организованы и представлены на нескольких уровнях: макроуровень – уровень общества, мезоуровень – уровень родительской семьи, микроуровень – уровень собственной семьи и, наконец, уровень конкретной личности.

С целью организации эффективного психолого-педагогического сопровождения семьи необходимо изучать ее не только со стороны ребенка, но и со стороны родителей.

2.1. АКТУАЛИЗАЦИЯ ОСОЗНАННОГО РОДИТЕЛЬСТВА КАК НАПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА- ПСИХОЛОГА

На современном этапе родительство становится одной из наиболее актуальных и развивающихся отраслей педагогического и психологического знания.

Родительство (материнство и отцовство)



является базовым жизненным предназначением, важным состоянием и значительной социально-психологической функцией каждого человека. Как надындивидуальное целое, родительство неотъемлемо включает обоих супругов, решивших дать начало новой жизни и, конечно, самого ребенка.

В этой связи, важными становятся вопросы о природе, содержании, а главное способах актуализации родительства, которое чаще всего рассматривают в контексте материнства и отцовства (Т. В. Андреева, Б. В. Борисенко, Н. Н. Васягина, Е. И. Захарова, О. А. Карабанова, Р. В. Овчарова, Г. Г. Филиппова, Л. Б. Шнейдер). Постоянно возрастающая актуальность проблемы родительства обусловлена целым рядом причин.

Так, к ним можно отнести следующие:

- сдвиг сроков рождения первого ребенка («позднее родительство»);
- признание приоритета карьерного развития;
- выбор гедонистической направленности личности;

– осознанный отказ от материнства, отцовства – родительства («childfree»).

Однако следует заметить, что и после рождения ребенка современные родители стремятся как можно скорее самоустраниться от непосредственной реализации функций родителя. Они передают эти обязательства либо в руки своей прародительской семьи (бабушкам и дедушкам), либо возрождают забытый на некоторое время институт помощников в воспитании детей (няни, гувернеры).



Осознанное родительство

социально-психологический феномен, представляющий собой эмоционально и оценочно окрашенную совокупность знаний, представлений и убеждений относительно себя как родителя, реализуемую во всех проявлениях поведенческой составляющей родительства.

Перечисленные трансформации оказывают влияние на формирование у современных отцов и матерей осознанного родительства, что ставит перед специалистами, работающими с ними новые задачи.



Готовность к родительству

готовность к осуществлению «помогающего поведения», обусловленная наличием представлений о содержании родительской деятельности (операционно-техническая составляющая) и особым состоянием мотивационно-потребностной и ценностно-смысловой сферы личности будущего родителя, при котором ценности, связанные с ребенком, не будут конкурировать с базовыми личностными ценностями (смысловая составляющая).

В этой связи, актуализация осознанного родительства становится основным направлением инновационной деятельности педагога-психолога.

Анализ психолого-педагогической литературы по рассматриваемой проблеме показал, что вопрос о системе факторов, актуализирующих формирование родительства, не решен. Это обусловлено тем, что чаще всего исследования касаются локальных аспектов, не оказывающих влияние на формирование человека как родителя, осознающего данную социальную позицию. Однако обобщив имеющиеся позиции ученых, поле научных интересов, которых охватывает данную проблематику (С. К. Бондырева, А. Я. Варга, Н. Н. Васягина, Е. И. Захарова, О. А. Карабанова, Р. В. Овчарова, Г. Г. Филиппова, Л. Б. Шнейдер), нам удалось определить, что деятельность педагога-психолога должна быть сосредоточена на:

- расширение представлений отцов и матерей о механизмах освоения родительской деятельности;
- усвоение социальной позиции родителя, так как она имеет широкий диапазон (отказ от непосредственной реализации функций родителя – превращение родительства в дело своей жизни);
- освещение условий выбора родительской стратегии.

В этой связи, актуализация осознанного родительства как инновационное направление деятельности педагога-психолога будет заключаться в организации помощи отцу и матери в присвоении социальной позиции родителя. Данная позиция предписывает им заранее определенный характер отношений с членами их семейной системы. Так как можно утверждать, что «будущее общества – это сегодняшнее состояние родительства» (Р. В. Овчарова), общество всегда

задает определенный образец родительства. Именно он выступает истоком формирования осознанного родительства. Данный образец преломляется через личностные особенности отца и матери, опыт, полученный в прародительской семье и в процессе взаимодействия с педагогом-психологом. Деятельность родителя, интериоризирующего данную социальную позицию, должна заключаться в уходе, воспитании, организации условий развития, эмоциональной поддержке ребенка (О. А. Карабанова, М. И. Лисина, Р. В. Овчарова, Ю. А. Токарева, К. Хорни). Реализация выше перечисленного возможна только при условии, если родительство станет осознанным.

Осознанное родительство всегда проявляется в деятельности родителя, направленной на воспитание. Говоря о родительской деятельности, можно резюмировать, что, как и любая деятельность, она имеет свою структуру (А. Я. Варга, Н. Н. Васягина, Е. И. Захарова, О. А. Карабанова, Р. В. Овчарова, Г. Г. Филиппова).

Преимущественно ученые касаются рассмотрения ее содержания, целей и задач, выявления факторов эффективности.

Далее, на наш взгляд, целесообразно рассмотреть более подробно каждый из обозначенных выше компонентов.

Содержание деятельности родителя принято рассматривать в контексте нескольких самостоятельных, но тесно взаимосвязанных направлений (сфер):

- гендерное воспитание;
- интеллектуальное воспитание;
- морально-нравственное воспитание;
- трудовое воспитание;
- физическое воспитание;

– эстетическое воспитание.

Цели деятельности родителя, как показал системный анализ текстов, рассматриваются через развитие перечисленных сфер. Тогда как задачи деятельности родителей принято объединять в несколько обобщенных групп. Во-первых, это личностно-развивающие задачи, предполагающие создание условий для становления ребенка в процессе деятельности и общения. Во-вторых, собственно воспитательные задачи. Их осуществление является гарантом формирования нравственных установок и основ характера ребенка, основ трудолюбия и стремления к порядку, дисциплине, а также стремления соблюдать нормы жизни, принятые в обществе. В-третьих, образовательно-воспитательные задачи: нравственно-этическая подготовка к собственным семейным отношениям, формирование глубокого уважения к членам семьи, умений и навыков организации быта и семейного досуга.

Следует обратить внимание, что кроме общих задач ряд авторов (Дж. Боулби, Н. Н. Васягина, М. И. Лисина, Э. Эриксон и другие) выделяют и задачи, возникающие перед родителями при переходе ребенка с одного возрастного этапа развития на другой. Эти задачи обусловлены возрастными особенностями развития ребенка являются типичными для всех.

Рассмотрев цели, задачи и содержание деятельности родителя следует уточнить, что с переходом ребенка на последующий этап своего возрастного развития должны изменяться цели и задачи, которые ставят перед собой родители, реализующие эту деятельность. Как следствие должны происходить и адекватные изменения в содержании их деятельности.

Также на цели, задачи и содержание деятельности родителя оказывают влияние и условия. Принято выделять целый ряд условий:

- семейный быт и уклад;
- эмоциональный климат в семье;
- общение и совместная деятельность детей и родителей;
- понимание и принятие родителем ребенка;
- чувство долга и ответственности за воспитание детей;
- психолого-педагогическая культура и авторитет родителей;
- организация жизненного пространства ребенка.

В совокупности рассмотренные условия обеспечивают повышение эффективности деятельности родителя и способствуют оптимизации детско-родительских отношений.

В качестве основного регулятора деятельности родителей выступают принципы. Под ними принято понимать основное положение, лежащее в основе организации семейного воспитания, и в котором выражены ключевые требования к его содержанию и методам организации [6]. Целенаправленное взаимодействие родителей и детей строится с учетом основополагающих принципов.

1. Принцип связи воспитания с жизнью детей и их потребностями. Предполагает установление равноправных духовных отношений между родителями и детьми (О. А. Карабанова, А. С. Спиваковская и другие).

2. Принцип единства и согласованности общественного и семейного воспитания. Предполагает осуществление родителем целенаправленной деятельности направленной на реализацию «Я» ребенка в системе

общественно-гражданских отношений (С. А. Днепров, В. М. Мудрик и другие).

3. Принцип гуманизма. Предполагает признание личности ребенка как абсолютной человеческой ценности (Е. В. Коротаева, М. И. Лисина и другие).

4. Принцип включенности ребенка в воспитательное взаимодействие и общечеловеческую деятельность. Предполагает выстраивание системы семейного воспитания в соответствии с общепризнанными нравственными нормами и ценностями, а также подходами к построению межличностного взаимодействия (А. С. Белкин, Л. В. Моисеева и другие).

5. Принцип учета возможностей и особенностей развития личности ребенка. Предполагает создание необходимых условий для развития и реализации детей (А. Г. Лидерс, С. А. Новоселов и другие).

6. Принцип ретроспективности. Предполагает преемственность национальной воспитательной системы и системы семейного воспитания, учет существующих локальных педагогических систем и традиций (Н. Н. Васягина, В. А. Сластенин и другие).

Вышеперечисленные принципы дают основание, в обобщенном виде, рассматривать деятельность родителей как интегрированную совокупность компонентов, обуславливающих наличие у них возможности целенаправленно содействовать развитию личности ребенка (Н. Н. Васягина, И. С. Кон, Е. Н. Степанов).

Особенности такой интегративной деятельности рассматриваются в трудах ряда ученых (О. А. Карабановой, Р. В. Овчаровой, Е. О. Смирновой и других). Так, по мнению О. А. Карабановой, в качестве интегральных компонентов деятельности родителя можно выделить:

- родительскую позицию, которая определяется характером эмоционального принятия родителем своего ребенка, ценностями и мотивами воспитания, образом своего ребенка, образом себя как родителя, степенью удовлетворенности родительство и моделями ролевого родительского поведения;

- тип семейного воспитания, который определяется параметрами эмоциональных отношений степенью удовлетворенности потребностей ребенка, стилями взаимодействия и общения, особенностями родительского контроля и последовательностью в его реализации;

- образ системы семейного воспитания у ребенка и образ родителя как человека, реализующего эту систему (воспитателя). Интерес к этой позиции обусловлен тем, что ребенок, как и родитель, является активным участником системы детско-родительских отношений.

Другой автор Г. Г. Семенова-Полях в своих работах выделяет другие параметры деятельности родителя. Во-первых, вовлеченность субъектов в детско-родительские отношения: от полного слияния до полного личностного отдаления. Во-вторых, характер взаимодействия субъектов в детско-родительские отношения: жесткость или мягкость способов коммуникации, которые используются членами семьи. В-третьих, превалирование субъекта в детско-родительские отношения: от инверсии до полного доминирования интересов, мотивов и целей ребенка или родителя.

Таким образом, рассматривая деятельность родителей, целесообразно обратиться к анализу одного из ключевых критериев деятельности – эффективности. В рамках отечественной и зарубежной науки принято считать, что эффективной является та деятельность, приводящая к результату, который был обозначен как ее

цель. Исходя из этого, мы можем сделать вывод, что эффективность любой деятельности всегда будет связана с реализацией ее целей и задач.

Однако Р. В. Овчарова утверждает, что помимо достижения целей и задач деятельности родителя, ее эффективность, в большей степени, зависит от психологических факторов, которые детально описаны в концепции эффективного родительства. К их числу можно отнести:

- стили воспитания и типы детско-родительских отношений (А. Е. Личко, Р. В. Овчарова, К. Роджерс, В. Сатир, Э. Г. Эйдемиллер и другие);

- личностные особенности родителей и их представленность в воспитании (А. Г. Лидерс, А. С. Спиваковская, К. Хорни и другие).

Остановимся на подробном рассмотрении этих факторов.

В ходе этимологического анализа понятия «детско-родительские отношения» мы пришли к выводу, что различные авторы, говоря о них используют разные понятия:

- «стили семейного воспитания» (Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкий);

- «родительское отношение» (Е. А. Нестерова, Р. В. Овчарова);

- «родительская позиция» (М. Земская, В. Сатир);

- «типы воспитания» (А. Я. Варга, В. В. Столин);

- «родительские установки» (К. Роджерс, К. Хорни).

Однако при всей терминологической вариативности, по мнению Н. Н. Васягиной, они отражают достаточно близкие по смыслу значения и могут быть определены как система приемов и средств, а также характер эмоционального взаимодействия родителей и детей.

По мнению О. А. Карабановой, детско-родительские отношения – важнейшая подсистема семьи, которая может рассматриваться как длительные, непрерывные отношения, опосредованные возрастными особенностями ребенка.

В проанализированных нами текстах термин «родительское отношение», как правило, указывает на взаимную связь родителя и ребенка, их принадлежность и зависимость, а также имеет наиболее общий характер. По мнению И. В. Шаповаленко, родительское отношение включает в себя несколько представлений о ребенке – субъективно-оценочное и сознательно-избирательное, они определяют особенности восприятия ребенка родителем, способ общения с ним и характер приемов воздействия на него.

В психолого-педагогической литературе существует несколько определений понятия «детско-родительские отношения». В них речь идет о стиле воспитания и взаимоотношениях родителя с ребенком. Стиль взаимоотношений родителя с ребенком оказывается не просто средством поддержания контакта с ним, но и своеобразной моделью воспитания, поскольку эти взаимоотношения относительно устойчивы.

Детско-родительские отношения выступают как детерминанта психического развития ребенка, а также составляют важнейшую подсистему отношений семьи как целостной, не дисфункциональной системы. При этом под детско-родительскими отношениями понимается, с одной стороны, психологическая связь родителей с ребенком, выраженная в действиях родителя, его реакциях и переживаниях; с другой – система непрерывных, длительных, взаимосвязанных, но неравнозначных отношений родителей к ребенку и отношений ребенка к родителям.

Анализ специфики детско-родительских отношений показал, что в разных психологических школах детско-родительские отношения рассматриваются как основной фактор психического развития ребенка. Родители транслируют свои ценностные ориентации, особенности межличностных отношений, уклад жизни, чем оказывают влияние на формирование личности ребенка.

В детско-родительских отношениях, в концепции Р. В. Овчаровой, выделяется 3 компонента. Знания о себе как о родителе, функциях и родительских ролях и об идеальном и реальном образе ребенка составляют когнитивный компонент. Эмоциональный компонент включает в себя доминирующий фон общения родителя с ребенком и оценку себя как родителя. Формы и способы взаимодействия с ребенком, родительские позиции и установки относятся к поведенческому компоненту.

Так, по мнению ряда авторов (К. В. Адушкина, Н. Н. Васягина, Н. А. Устинова), на фоне значительной изученности когнитивного и поведенческого компонентов значимость эмоционального выявлена не в полном объеме.

Следует отметить, что в науке широко распространены различные классификации детско-родительских отношений. Большинство авторов, изучающих данный аспект, отмечают высокую значимость стилевых особенностей воспитательной деятельности родителей для личности ребенка и их самих. Однако классификации, получившие распространение в отечественной и зарубежной психологии, чаще всего отражают нарушения детско-родительских отношений, либо основные ошибки, допускаемые родителями (А. А. Бодалев, А. Е. Личко, Э. Г. Эйдемиллер и другие).

Помимо детско-родительских отношений во многом определяют благополучие психологического развития ребенка и личностные особенности родителей, их

представленность в воспитательных воздействиях. Как справедливо отмечается в ряде психолого-педагогических исследований ключевое значение в воспитательной деятельности в целом, и ее эффективности в частности, играет личность воспитателя. Так, М. И. Лисина, Е. А. Нестерова, А. С. Спиваковская совершают попытку выявить личностные особенности родителей, оказывающие влияние на эффективность реализации воспитательной деятельности семьи. Следует заметить, что мнение исследователей часто бывает полярным и не совпадает.

А. С. Спиваковская считает, что нет каких-то особых черт личности родителя, определяющих его успешность в реализации воспитательной деятельности. Наиболее успешными будут те родители, у которых отсутствуют внутрличностные конфликты.

Иные личностные факторы эффективного родительства, в противовес указанной выше позиции, выделяет Е. А. Нестерова, отталкиваясь от идеи выделения уровней конкретной личности и движущих сил процесса формирования и эффективности подсистемы отношений родителя и ребенка. К ним можно отнести:

- характеристику самоактуализирующейся личности: контроль в сочетании с высоким уровнем развития подсистемы «отношений родителя» связанный с гибкостью, контактностью поведения и принятием агрессии;

- направленность на родительство: проявление эмпатии к ребенку, связанной с целостным восприятием мира, положительным представлением о природе человека.

По мнению Н. Н. Васягиной, автор описывает личностную зрелость как фактор эффективного родительства. Однако в работе автора четко не прописаны критерии личностной зрелости, а предложенные факторы не полно отражают данное явление.

В качестве фактора, являющегося основой эффективных отношений в диаде «ребенок-родитель» некоторые авторы (Н. Н. Васягина, В. С. Мухина, М. Ю. Чибисова, Ю. И. Шмурак и другие) обозначают более конкретную категорию – самосознание. Общее, по мнению Н. Н. Васягиной, в исследованиях перечисленных авторов – положение о том, что развитое самосознание является критерием личностной зрелости родителя, а, следовательно, может служить гарантом эффективности семейного воспитания.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что актуализация осознанного родительства как инновационное направление деятельности педагога-психолога нуждается в организации качественного и систематического психолого-педагогического сопровождения. Поэтому второй параграф посвящен описанию психолого-педагогического сопровождения семьи в образовательном процессе. Мы сочли необходимым представить конкретные направления, формы и методы психолого-педагогического сопровождения семьи, способствующие актуализации осознанного родительства.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Как и в чем меняются акценты в реализации родительства на современном этапе развития общества?
2. Обоснуйте, почему осознанное родительство – важнейшее условие реализации воспитательной деятельности.

Практикум

1. На основе наблюдений, личного опыта представьте портрет родителя в современных условиях.

2. Инсценируйте и обсудите проблемную ситуацию, раскрывающую трудности в реализации родителями воспитательной деятельности.

Литература

1. Адушкина К. В. Исследование семейного самосознания как условия психолого-педагогического сопровождения семьи. // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 3. – С. 15.

2. Варга А. Я. Системная семейная психотерапия // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2004. – № 2.

3. Васягина Н. Н. Специфика и условия эффективности воспитательной деятельности родителей. // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 1. – С. 63-64.

4. Захарова Е. И. Родительство как возрастно-психологический феномен: дис. доктора пс. наук: 19.00.13. – Москва, 2017. – 367 с.

5. Захарова Е. И., Строгалина А. И. Особенности принятия родительской позиции / Е. И. Захарова, А. И. Строгалина // Психологическая диагностика. – 2005. – №4. – С. 58-70.

6. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике/ Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ МарТ; Ростов н/д: Издательский центр «МарТ», 2005.

7. Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. – М.: Гардарики, 2005. 320 с.

8. Коробкова В. В. Сущность и содержание психолого-педагогической компетентности родителей в современных исследованиях // Педагогическое образование и наука. – 2011 – № 6. – С. 101-105.

9. Мардахаев Л. В. Семейное воспитание: проблемы и особенности // Вестник Челябинского государственного университета №13 (342). – 2014. – С.173-178.

10. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 319 с.

11. Овчарова Р. В. Родительство как психологический феномен. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 496 с.

12. Семенова-Полях Г. Г. Обобщенные параметры развития детско-родительских отношений в осложненных условиях жизни семьи: автореф. дис. ...канд.психол.наук: 19.00.13; Казан.гос.ун-т В. И. Ульянова-Ленина. – Казань, 2003. – 24с.

13. Филиппова Г. Г. Психология материнства. – М.: Институт психотерапии, 2002.

2.2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Сегодня научным сообществом предлагается рассматривать психолого-педагогическое сопровождение семьи на представлениях постнеклассического типа научной рациональности. В силу этого, в самом общем виде, его сущность заключается в создании условий для осознания и принятия ей собственной позиции, формировании ценностно-смысловых оснований осознанного родительства.

«Родительство», «материнство» и «отцовство»



Родительство является надиндивидуальным целым, выходящим за рамки индивида, в то время как материнство и отцовство касаются, прежде всего, отдельной личности.

Остановимся более подробно на рассмотрении ряда зарубежных и отечественных концепций, раскрывающих сущность психолого-педагогического сопровождения семьи.

Так, в зарубежной психологии психолого-педагогическое сопровождение семьи используется для характеристики процессов индивидуального развития и рассматривается в рамках прикладных исследований (К. Валстром, П. Зваал, К. Маклафлин). Под психолого-педагогическим сопровождением семьи, чаще всего, принято понимать сопровождение субъектов семьи для того, чтобы они научились самостоятельно решать собственные проблемы и справляться с повседневными трудностями, что предполагает познание себя и адекватное восприятие окружающей среды.

Истоки характеристики психолого-педагогического сопровождения семьи можно найти и в трудах Дж. Боулби, К. Хорни, Э. Эриксона, в которых ключевое значение отводится опыту раннего взаимодействия детей и родителей. Данный факт, по мнению ученых, актуализирует необходимость подготовки родителей к качественному взаимодействию и гуманному отношению к ребенку.

С позиции другого зарубежного ученого – А. Адлера, психолого-педагогическое сопровождение семьи должно рассматриваться с точки зрения установления демократических детско-родительских отношений. Адлеровское видение психолого-педагогического сопровождения семьи базируется на двух принципах и трех основных понятиях.

В качестве принципов ученый постулировал:

- учет потребностей ребенка;
- отказ от борьбы за власть.

Под основными понятиями понималось:

- «равенство»;
- «сотрудничество»;
- «естественные результаты».

Психолого-педагогическое сопровождение семьи, по мнению А. Адлера, должно быть направлено на осознание равенства между детьми и родителями в их правах и обязанностях. Однако автор обращал внимание на тот факт, что во взаимоотношениях между детьми и родителями должно существовать равенство, а не тождественность. Это возможно только при условии, что родители будут уважать неповторимость, уникальность и индивидуальность ребенка с раннего возраста.

Следовательно, концепция А. Адлера сводится к формированию взаимоуважения членов семьи друг к другу и личностному росту ребенка, связанному с изменениями

самих родителей в процессе перехода с одного этапа сопровождения на другой.

Следующий зарубежный ученый Х. Джайнотт внес значительный вклад в развитие понятия «психолого-педагогическое сопровождение семьи». Занимаясь созданием «модели группового психологического консультирования», он пришел к выводу, что групповая работа с родителями, основанная на концепции гуманизации воспитания, даст возможность развить их эмоциональную сферу с помощью осознания ими своих ценностей, чувств и подлинных ожиданий в рамках психолого-педагогического сопровождения семьи.

Автор выделил три вида работ с родителями, испытывающими трудности в воспитании детей:

- собственно психотерапия;
- психологическое консультирование;
- руководство личностью.

По мнению Х. Джайнотта, групповая психотерапия показана тем родителям, которые не в состоянии извлечь пользы из психолого-педагогического образования, поскольку их восприятие ценности и установки искажено.

Следует отметить, что автор сводит сущность психолого-педагогического сопровождения семьи (родителей), испытывающих трудности в воспитании детей, к формированию у них навыков эффективной коммуникации и управления поведением.

Анализируя исследования современных зарубежных ученых (Дж. Валер, Р. Харрис), можно выделить в психолого-педагогическом сопровождении семьи ряд ключевых характеристик. Так, оно должно включать изучение личностных особенностей родителей с использованием определенного диагностического инструментария, результат которого должен обуславливать корректировку цели и задач психолого-педагогического

сопровождения семьи. Отметим, что прослеживается переход от умозрительного определения сущности психолого-педагогического сопровождения семьи к ее эмпирическому обоснованию. Однако все корректировки возможны в рамках обобщенной цели психолого-педагогического сопровождения семьи: создание условий, в которых каждый родитель мог бы стать субъектом своей жизни: своей деятельности, общения и собственного внутреннего мира.

Особое внимание уделяется и системности, непрерывности, опоре на потенциал родителей и использованию приемов взаимодействия, а не воздействия на них в рамках психолого-педагогического сопровождения семьи. В этой связи, необходимым становится использование принципов, обуславливающих рекомендательный характер советов сопровождающего, приоритет интересов сопровождаемого, комплексность подхода сопровождения, стремление к автономизации.

Принципы психолого-педагогического сопровождения семьи:

- признание безусловной ценности внутреннего мира каждого члена семьи;
- следование за естественным развитием членов семьи, опираясь не только и не столько на возрастные новообразования, а на личностные результаты, в которых отражены усилия, приложенные субъектом для продвижения вперед;
- побуждение членов семьи к поиску самостоятельных решений, принятию на себя ответственности для обеспечения нормального функционирования семьи.



Идея психолого-педагогического сопровождения семьи в отечественной науке стала развиваться с момента формирования гуманистической направленности

образования. Ее возникновение было обусловлено появлением потребности в квалифицированной психологической помощи.

Так, в отечественной науке для обозначения данного процесса было принято использовать несколько терминов:

- «содействие» (И. В. Дубровина);
- «соработничество» (С. С. Хоружий);
- «событие» (В. И. Слободчиков);
- «сопровождение» (А. М. Волков);
- «психологическое, или психолого-педагогическое сопровождение» (М. Р. Битянова, А. А. Деркач, В. С. Мухина).

Одним из наиболее распространенных, как показывает анализ литературных источников, стал термин «сопровождение», а затем «психолого-педагогическое сопровождение». Данный факт обусловлен широким смыслом слова сопровождение, который совпадает с сущностными характеристиками психолого-педагогической помощи семье, находящейся в кризисной ситуации.

В толковом словаре С. И. Ожегова данный термин рассматривается как:

- «следовать вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь, или идя за кем-нибудь».

В словаре синонимов сопровождение это:

- «проводить, сопутствовать, идти рука об руку, следовать за кем-то, конвоировать; вторить, подыгрывать, аккомпанировать».

Проведенный лингвистический анализ дает основание полагать, что сопровождение имеет несколько содержательных трактовок. Следует отметить, что смысл толкования зависит от области применения слова, но всегда обозначает одновременность происходящего явления или действия. В этой связи, особого внимания

заслуживает тот факт, что, если употреблять рассматриваемое слово как глагол с возвратной частицей «ся», в содержательной характеристике смещается акцент на сопровождаемого (курируемого). Данный факт позволяет рассмотреть сопровождение как процесс влечения за собой; как непосредственное продолжение или следствие; процесс снабжения, дополнения чем-либо.

В отечественной науке психолого-педагогическое сопровождение семьи рассматривается как помощь ребенку, его родителям и педагогам. В ее основе лежит:

- сохранение максимума свободы и ответственности субъекта за выбор решения актуальной проблемы;
- мультидисциплинарный метод, обеспечиваемый единством усилий педагогов, психологов, социальных и медицинских работников;
- помощь в формировании ориентационного поля, где ответственность за действие несет сам субъект развития.

Существенный вклад в развитие данного понятия как психологической категории в отечественной психологии внесли ученые Э. М. Александровская, М. Р. Битянова, Е. И. Казакова, Е. А. Козырева, Р. В. Овчарова, Т. И. Чиркова и др.

В обобщенном виде психолого-педагогическое сопровождение семьи в рамках их исследований употребляется как особый вид оказания психологической помощи. Они утверждают, что психолого-педагогическое сопровождение семьи направлено на поддержку естественно развивающихся процессов и реакций человека. Его основной целью, в этом случае, является открытие перспектив личностного роста каждого члена семьи, переход в «зону развития» личности, которая ранее ей была недоступна. Основной сущностной характеристикой

данного понятия становится создание условий для перехода семьи в целом и каждого его отдельного члена, в частности, к самопомощи.

Психолого-педагогическое сопровождение семьи рассматривается и как форма осуществления пролонгированной социальной и психологической помощи (патронаж).

Однако следует отметить, что, в отличие от коррекции, сопровождение предполагает не «исправление недостатков», а поиск внутренних потенциальных ресурсов развития всех членов семьи, опору на их возможности и создание специфических условий для гармонизации взаимоотношений. В этом случае результатом психолого-педагогического сопровождения семьи будет выступать интегративное качество – адаптивность.

Адаптивность

способность семьи самостоятельно достигать равновесия в отношениях между ее членами и окружающим миром, как в экстремальных, так и благоприятных условиях. Появление адаптивности предполагает способность и готовность членов семьи изменять условия своей жизни, изменяться самим и автономность от внешних воздействий.



Э. М. Александровская определяет психолого-педагогическое сопровождение семьи как особый вид помощи, технологию, предназначенную для оказания поддержки на определенном этапе развития в решении возникших проблем, или в их предупреждении.

Так, основные положения данного подхода свидетельствует о том, что сущность понятия заключается в создании условий для осознания и принятия каждым членом семьи своей роли, укрепления у родителей веры в

себя, возникновения возможности для самореализации в роли родителей и личностного роста.

Е. И. Казакова предлагает рассматривать сопровождение как:

- метод;
- процесс;
- службу.

Исходя из этого утверждения, автор предлагает рассматривать метод сопровождения как способ практического осуществления процесса сопровождения. Тогда как службу сопровождения она определяет как средство реализации процесса сопровождения.

Е. И. Казакова определяет опору на индивидуально-личностный потенциал каждого члена семьи как основу ее психолого-педагогического сопровождения. Это дает возможность каждому сопровождаемому субъекту осуществлять свободный выбор. Автор считает, что для осуществления права свободного выбора различных вариантов своего развития необходимо научить сопровождаемых субъектов разбираться в сущности проблемы, вырабатывать определенные стратегии принятия решения.

М. Р. Битянова, в отличие от предыдущего ученого, делает акцент не на изменениях, происходящих в личности сопровождаемого субъекта, а на целостной деятельности специалиста. Она считает, что основная задача сопровождающего в процессе работы с субъектом, нуждающимся в сопровождении, заключается в создании эмоционально благополучной среды, которая будет способствовать его развитию. По ее мнению, создание таких условий приведет к «продуктивному продвижению по тем путям, которые он выбрал сам в соответствии с требованиями, которые к нему предъявляют». Это продвижение, с позиции автора, должно происходить в

ситуации взаимодействия всех субъектов сопровождения (членов семьи) между собой, что делает этот процесс наиболее результативным. Вместе с тем, М. Р. Битянова, в отличие от Е. И. Казаковой, не рассматривает психолого-педагогическое сопровождение семьи как метод, процесс и службу, а делает попытку определить его как технологию работы сопровождающего и внедрить ее в практику.

Е. А. Козырева рассматривает психолого-педагогическое сопровождение семьи не как технологию, а как систему профессиональной деятельности сопровождающего, направленную на создание условий для позитивного развития детско-родительских отношений, которые должны обеспечить психологическое и психическое развитие ребенка с ориентацией на зону его ближайшего развития.

Она утверждает, что психолого-педагогическое сопровождение родителей – это продуктивный процесс, определив основные приоритеты которого можно изменить особенности развития семьи в целом и каждого сопровождаемого, в частности.

Однако автор подчеркивает, что в процессе сопровождения сопровождающий играет активную роль. В предложенной Е. А. Козыревой программе психолого-педагогического сопровождения семьи он должен регулировать отношения, чтобы потребность в них возникала естественным путем. Исходя из этого, можно определить ключевую задачу программы, которая заключается в личностном развитии ее участников.

Подобная организация психолого-педагогического сопровождения, по мнению автора, дает возможность получить:

- опыт отношений (в семье и за ее пределами);
- опыт сознательного выбора и коррекции стилей общения;

– обратную связь от членов семьи и других, включенных в программу лиц.

Итогом реализации психолого-педагогического сопровождения семьи, предложенного Е. А. Козыревой, должны стать позитивные взаимоотношения между детьми и родителями.

Р. В. Овчарова внесла существенный вклад в развитие представлений о сопровождении, предложила несколько его видов и разработала модель психолого-педагогического сопровождения. В отличие от рассмотренных выше позиций, в своих работах она утверждает, что в психолого-педагогическом сопровождении семьи необходимо формировать функциональное (осознанное) родительство.

В рамках своего исследования автор определяет психолого-педагогическое сопровождение семьи как комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных мер, представленных разными психологическими методами и приемами, которые осуществляются в целях обеспечения оптимальных социально-психологических условий для сохранения психологического здоровья семьи, полноценного развития личности ребенка в семье и его формирования как субъекта жизнедеятельности.

Для осуществления сопровождения необходимо рассматривать его как технологию и направление деятельности сопровождающего.

Рассматривая психолого-педагогическое сопровождение семьи в качестве технологии, можно выделить такие его существенные характеристики как:

– создание оптимальных социально-психологических условий для сохранения психологического состояния семьи и ее полноценного развития;

- комплексность и взаимообусловленность применяемых мер;

- использование разнообразных психологических методов и приемов.

Отличие сопровождения как технологии от других видов деятельности сопровождающего заключается в позициях субъектов сопровождения, способах взаимодействия, приоритетах в работе, а также в критериях эффективности его деятельности.

Характеризуя психолого-педагогическое сопровождение семьи как направление работы сопровождающего, автор видит его в поддержке личности для оптимизации ее ориентирования в трудных жизненных ситуациях, а также сопровождении естественного развития индивидуально-личностного потенциала.

По мнению автора, как направление деятельности сопровождающего психолого-педагогическое сопровождение семьи должно включать:

- сопровождение естественного развития родительства;

- поддержку родителей в трудных, кризисных и экстремальных ситуациях;

- психологическое ориентирование процесса семейного воспитания.

Н. Г. Осухова, рассматривая психолого-педагогическое сопровождение семьи, также указывает на необходимость создания условий, способствующих реализации индивидуально-личностного потенциала. Автор утверждает, что взаимодействие должно строиться на основе личностно ориентированного подхода, что будет способствовать изменению позиций всех членов семьи. Сопровождающий в таком сопровождении играет роль партнера, основной задачей которого является актуализировать внутренние процессы сопровождаемого.

Актуализация этих процессов обуславливает возможность семьи эффективно пройти кризисный период жизни и выйти на новый уровень своего развития. В основе психолого-педагогического сопровождения семьи, предложенного Н. Г. Осуховой, лежит идея индивидуального подхода к подбору эффективных форм сопровождения в зависимости от особенностей личности или семьи, которой оказывается психологическая помощь, и той ситуации, в которой она осуществляется.

Г. А. Борулава рассматривает психолого-педагогическое сопровождение семьи с позиции субъектной парадигмы развития личности. Автор считает, что целью сопровождения должно стать создание необходимых условий для наиболее эффективного становления личности.

Подходя к анализу данного процесса с этой стороны, следует отметить, что ключевой характеристикой психолого-педагогического сопровождения семьи будет выступать практическая реализация личности в своей семье.

Автор рассматривает семью в процессе ее психолого-педагогического сопровождения как вариативную образовательную среду, обеспечивающую приоритет здоровья ее членов, и эффективность их жизнедеятельности.

Ю. П. Федорова констатирует, что стандартные направления (психодиагностика, психокоррекция, консультирование, просвещение и др.) деятельности сопровождающего, используемые в процессе сопровождения, приобретают свою специфику при работе с семьей, находящейся в сложной жизненной ситуации.

Так, характерными чертами психодиагностического направления, по ее мнению, выступают:

- обусловленность диагностических результатов социальной ситуацией, в которой находится семья, объективными и субъективными сложностями, с которыми сопряжено это положение;

- использование диагностики как стартовой площадки сопровождения, нацеленность ее на информационное обеспечение данного процесса;

- систематичность отслеживания психолого-педагогического статуса семьи с точки зрения ее актуального состояния и перспектив ближайшего развития на всем протяжении сопровождения;

- направленность на выявление сильных сторон, потенциала личности каждого из членов семьи;

- определение целесообразности выбранной стратегии сопровождения.

Ученый отмечает, что содержание сопровождения должно соответствовать тем особенностям семьи, которые были выявлены на диагностическом этапе, и обеспечивать ее полноценное развитие на данном этапе.

Психокоррекционная работа, по мнению исследователя, будет определяться теми компонентами психолого-педагогического статуса семьи и ее членов, уровень развития и содержание которых не соответствует нормам.

Консультативная и просветительская деятельность сопровождающего в процессе сопровождения семьи должна организовываться в трех основных направлениях:

- сбор и учет информации о развитии каждого члена семьи;

- разработка и реализация стратегии и тактики взаимодействия с каждым членом семьи;

- проектирование процесса психолого-педагогического сопровождения семьи в целом.

Как отмечает Ю. П. Федорова, для работы по первому направлению необходимо решить вопросы, связанные с особенностями индивидуального развития членов семьи. Работая над реализацией второго и третьего направлений, решению подлежат вопросы содержания и стиля взаимодействия с каждым членом семьи, что является основой для проектирования процесса психолого-педагогического сопровождения семьи в целом.

По мнению Ю. П. Федоровой, психолого-педагогическое сопровождение семьи может рассматриваться как комплексная технология и эффективная система профессиональной деятельности сопровождающего, проявляющаяся в различных формах.

Для дальнейшего осмысления психолого-педагогического сопровождения семьи с учетом научных концепций и социокультурных особенностей нашего общества является значимым выявление его основных направлений, форм и методов.

Теоретический анализ научных концепций М. Р. Битяновой, Н.Н. Васягиной, В. С. Мухиной, Г. В. Безюлевой позволил в качестве основных направлений психолого-педагогического сопровождения семьи выделить: психодиагностическое, коррекционно-развивающее, консультационное, просветительское и социально-диспетчерское.

Далее остановимся на более подробном рассмотрении каждого из них в рамках психолого-педагогического сопровождения семьи.

Итак, психодиагностическое направление выступает базовым, традиционным направлением деятельности сопровождающего. Целью этого направления является получение информации о специфике сопровождаемого субъекта, выявление его индивидуальных особенностей и проблем.

По мнению ученых, занимающихся изучением психолого-педагогического сопровождения семьи, данное направление деятельности наделяется определенными характеристиками:

- соответствие выбранного диагностического подхода и конкретной методики цели и задачам сопровождения;

- экономичность и оптимальность процедуры диагностики;

- доступность формулировок результатов диагностики. Они должны быть сформулированы на профессиональном языке, но доступны для понимания субъектам сопровождения;

- прогностичность используемого инструментария: в процессе реализации диагностического направления деятельности у специалиста должна быть возможность прогнозировать результаты развития субъекта на последующих этапах сопровождения, предупреждать потенциальные нарушения и трудности;

- возможность развития сопровождаемого субъекта в процессе реализации психодиагностического направления деятельности сопровождающего.

Следующее направление деятельности подразделяется на две составляющие – коррекция и развитие. Оно получило название коррекционно-развивающее. Первая составляющая направлена на решение конкретных проблем субъекта сопровождения, связанных с его индивидуальными особенностями. Вторая ориентирована на создание адекватных условий для психологического развития сопровождаемого. Выбор коррекции или развития определяется результатами первого направления – психодиагностического. В рамках реализации данного направления сопровождающий руководствуется целью, заключающейся в составлении

системы работы с субъектами сопровождения (семьей), испытывающими трудности.

Коррекционно-развивающая работа в рамках психолого-педагогического сопровождения семьи должна соответствовать ряду требований.

1. Добровольность участия в ней субъектов сопровождения. В процессе планирования данного направления профессиональной деятельности сопровождающего необходимо учитывать не только представления о желаемом результате сопровождения, но и опираться на особенности социальной и культурной среды сопровождаемых субъектов, а также их индивидуальные характеристики.

2. Регламентированность работы. В коррекционно-развивающей работе необходимо соблюдать последовательность и преемственность в используемых формах и методах сопровождения.

Среди перечисленных направлений работы сопровождающего при психолого-педагогическом сопровождении семьи выделяют и консультирование. В психолого-педагогической литературе указывается, что оно может иметь различное содержание в зависимости от того, на решение каких проблем направлено. Чаще всего в ходе реализации этого направления решаются такие проблемы как:

- личностное самоопределение субъектов сопровождения: в процессе решения этой задачи сопровождающий работает индивидуально с каждым субъектом сопровождения и учитывает индивидуально-типологические особенности его личности;

- оптимизация различных аспектов взаимоотношений субъекта с окружающими людьми.

При решении указанных выше проблем деятельность сопровождающего направлена на:

- оказание помощи детям, испытывающим трудности в общении или установлении контакта с родителями;

- обучение субъектов сопровождения навыкам самоанализа и самопознания, использования своих психологических характеристик и возможностей для успешного взаимодействия;

- оказание психологической помощи субъектам сопровождения, находящимся в состоянии стресса, конфликта, другого сильного эмоционального состояния.

Выделение и освещение ключевых проблем, решаемых в ходе консультирования, способствует формулировке цели данного направления деятельности сопровождающего. Она конкретизируется в оптимизации взаимодействия субъектов психолого-педагогического сопровождения семьи и оказании им психологической помощи при выстраивании и реализации семейных отношений.

В осмыслении содержания деятельности рассматриваемого направления мы отталкивались от того, что консультирование выступает как процесс обоюдного создания отношений взаимного сотрудничества сопровождающего с сопровождаемым субъектом, которые дают возможность разобраться в себе, своем поведении, чувствах и мыслях, получить новые знания в этой области, научиться принимать правильные решения и нести за них ответственность.

В этой связи, эффективность деятельности в рамках консультирования определяется в значительной мере возможностью выстроить отношения сотрудничества с субъектами сопровождения (семьей).

Наиболее безопасное направление деятельности сопровождающего как при сопровождении семьи, так и при работе с другими субъектами – просвещение. Оно, с

одной стороны, ставит сопровождаемого в пассивную позицию слушателя, с другой, актуализирует его активность в поиске новой информации. Говоря о такой особенности данного направления, классики педагогики и психологии (Ю. А. Долженко, Ю. Н. Кулюткин, Н. И. Мицкевич, А. Б. Орлов, А. В. Петровский) объясняют ее спецификой сопровождаемых – родителей, их возрастными характеристиками. Условием актуализации самостного потенциала, т.е. выхода из пассивной позиции слушателя в активную деятельность, в этом случае, выступает тот факт, что взрослый человек, являясь субъектом общественно-трудовой деятельности, ставит перед собой конкретные цели и стремится к самостоятельности в их достижении.

Однако существенным недостатком такой позиции является то, что, если новое знание приходит в противоречие с существующими у субъекта представлениями или предполагает их изменение, оно легко может быть отвергнуто, забыто им.

В широком же смысле цель просвещения – развитие психолого-педагогической компетентности (педагогической и психологической культуры) всех сопровождаемых субъектов без учета их индивидуально-личностных характеристик.

Содержательно просвещение направлено на создание таких условий, в рамках которых родители могли бы получить личностно значимое для них знание. В ходе реализации этого направления сопровождающему необходимо:

- дать информацию об оптимальных вариантах выстраивания взаимоотношения в диаде «родитель-ребенок» и «родитель-родитель» на паритетных началах;
- способствовать осознанию и осмыслению себя в роли родителя;

- сообщить о вариантах изменения ролевого репертуара во взаимодействии с другими членами семьи.

К реализации просветительского направления деятельности сопровождающего могут привлекаться соответствующие теме просветительского занятия специалисты. Важным условием выбора темы являются:

- ситуация в конкретной семье;
- психологическое содержание возрастных и кризисных периодов развития ребенка;
- личностные особенности родителей;
- процессы, происходящие в обществе в целом.

Анализ научных работ (М. Р. Битянова, А. М. Волков, А. А. Деркач, И. В. Дубровина, В. С. Мухина, В. И. Слободчиков), предметом которых является психолого-педагогическое сопровождение семьи, позволил наряду с перечисленными выше направлениями деятельности сопровождающего, выделить и социально-диспетчерское.

Указанное направление деятельности обеспечивает получение сопровождаемыми субъектами социально-психологической помощи, выходящей за рамки функциональных обязанностей и профессиональной компетенции сопровождающего.

Для реализации диспетчерских функций в распоряжении сопровождающего должен быть банк достоверных данных о различных социально-психологических службах, оказывающих профессиональные услуги.

Следует отметить, что социально-диспетчерское направление деятельности реализуется сопровождающим в трех случаях.

1. Решение проблемы возможно только при привлечении внешних специалистов. Сопровождающий, в этом случае, является только участником процесса.

2. Отсутствие достаточных знаний и опыта, чтобы оказать необходимую помощь самому.

3. Предполагаемая форма работы с ребенком, его родителями – сопровождаемыми субъектами выходит за рамки его функциональных обязанностей.

Однако даже в этих случаях сопровождающий остается активным участником процесса и в ходе своей профессиональной деятельности решает ряд задач:

- определение характера стоящей проблемы и возможностей ее решения;
- поиск специалиста, способного оказать помощь;
- подготовка необходимой сопроводительной документации;
- содействие в установлении контакта с сопровождаемым субъектом;
- осуществление психологической поддержки сопровождаемого субъекта в процессе работы со специалистом;
- отслеживание результатов взаимодействия сопровождаемого субъекта с внешним специалистом.

Формулировка указанных задач необходима для того, чтобы подчеркнуть степень включенности сопровождающего в сопровождение семьи в процессе реализации данного направления деятельности. В его обязанности входит сопровождение семьи, однако, меняются формы, методы и содержание направления.

Итак, можно сделать выводы, что:

- во-первых, традиционное выделение направлений деятельности сопровождающего в психолого-педагогическом сопровождении семьи обусловлено задачами, стоящими перед ним;
- во-вторых, содержательные характеристики деятельности сопровождающего в рамках каждого

направления могут корректироваться в зависимости от особенностей сопровождаемого субъекта;

- в-третьих, каждое направление является интеграционным феноменом форм и методов реализации указанных направлений деятельности.

Психолого-педагогическое сопровождение семьи с учетом указанных направлений деятельности должно включать в себя групповую и индивидуальную формы работы, основывающиеся на учете индивидуально-психологических характеристик субъекта.

Групповая форма работы направлена на содействие семье в целом, ее вхождение в микро- и макро- социум. В ходе реализации рассматриваемой формы работы происходит:

- освоение участниками группы нормативных предписаний о целях и результатах своей деятельности через осознание и принятие группового опыта;

- овладение участниками группы новыми видами деятельности и социальными ролями;

- формирование у участников группы способности к сотрудничеству с другими субъектами.

Специфика индивидуальной формы заключается в содействии конкретному субъекту (члену семьи), у которого прослеживается индивидуальный спектр затруднений.

Предложенные формы работы, по мнению М. Р. Битяновой, В. С. Мухиной, Г. В. Безюлевой, в рамках психолого-педагогического сопровождения семьи предполагают осуществление специалистом:

- анализа социокультурной среды с точки зрения возможностей, которые она предоставляет для субъекта, и требований, которые она предъявляет к его психологическим возможностям и уровню развития;

- определения психологических критериев эффективного развития субъектов сопровождения;
- разработки и реализации определенных мероприятий, которые выступают как условие успешного развития субъектов сопровождения;
- приведения этих условий в организованную систему постоянной работы, дающую максимальный результат.

Комментируя это положение, следует отметить, что с определенным направлением и выбранной формой психолого-педагогического сопровождения семьи необходимо согласовывать его методы. Указанная последовательность повышает продуктивность реализации системы психолого-педагогического сопровождения семьи. Также следует отметить, что процесс подбора методов сопровождения осуществляется с учетом возрастных, индивидуально-личностных и социально-бытовых особенностей сопровождаемого субъекта.

Как свидетельствует опыт ведущих ученых, занимающихся осмыслением психолого-педагогического сопровождения семьи (М. Р. Битянова, А. М. Волков, А. А. Деркач, И. В. Дубровина, В. С. Мухина, В. И. Слободчиков), арсенал его методов достаточно широк.

К психодиагностическому направлению чаще всего относят такие методы, как:

- косвенное или прямое наблюдение;
- анкетирование;
- интервьюирование;
- экспериментальные.

Очевидно, что перечисленные методы, в зависимости от задач и субъекта сопровождения, могут быть использованы как в групповой, так и в индивидуальной форме. Они направлены на понимание

аспектов психологического состояния сопровождаемого субъекта с целью оптимизации деятельности сопровождающего в процессе взаимодействия с ним.

Коррекционно-развивающее направление психолого-педагогического сопровождения семьи включает тренинг, имеющий несколько разновидностей. При этом выбор вида тренинга (рефлексивный, коммуникативный, тренинг личностного роста и т.п.) может быть обусловлен:

- во-первых, концептуальной основой программы сопровождения (гуманистической, поведенческой, психодинамической и т.п.);
- во-вторых, индивидуально-личностными характеристиками сопровождаемого субъекта.

Включение данного метода в психолого-педагогическое сопровождение семьи подразумевает только групповую форму работы и направлено на:

- расширение возможности понимания своего ребенка;
- улучшение рефлексии во взаимоотношениях с членами семьи;
- выработку более эффективных стратегий взаимодействия.

Ключевым преимуществом рассматриваемого метода является то, что он позволяет соотнести особенности своего поведения с поведением других участников группы, расширить поведенческий репертуар.

Для консультационного направления деятельности могут быть характерны такие методы как:

- сенситивный тренинг (тренировка межличностной чувствительности и восприятия себя);
- дискуссия;
- дидактическая игра;
- творческая игра;

- деловая игра;
- ролевая игра и т.п.

Работа с сопровождаемым субъектом также может осуществляться как в индивидуальной, так и в групповой форме в зависимости от того, какие задачи ставит перед собой сопровождающий в процессе консультирования.

В рамках просветительского направления деятельности сопровождающего предпринимается попытка предотвратить возможные проблемы во взаимодействии субъектов сопровождения. Для этого, как показывает анализ различных литературных источников, чаще всего используются такие методы работы как:

- лекции;
- эвристические беседы;
- сократические беседы;
- факультативы;
- ролевые игры;
- деловые игры.

Рассмотрение содержательных характеристик предложенных в анализируемых литературных источниках методов позволяет утверждать, что они направлены на:

- познание субъектами сопровождения своих особенностей, проявляющихся в деятельности и общении;
- приобретение навыков самоанализа, самопринятия и самоизменения.

Включение предложенных методов возможно как в групповую, так и в индивидуальную формы. Однако в случае, если используется групповая форма организации просветительской работы, то обязательным является условие подбора группы по принципу схожести имеющихся сложностей и индивидуального прогноза развития семьи.

Завершая анализ психолого-педагогического сопровождения семьи в контексте включения в его

содержание направлений, форм и методов, резюмируем, что в пособии представлен далеко не полный их перечень. Это связано с опорой на теоретические выкладки без учета специфики практики организации психолого-педагогического сопровождения семьи, в рамках которой возможны коррективы, обусловленные индивидуально-типологическими особенностями членов сопровождаемой семьи.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Правомерно ли считать психолого-педагогическое сопровождение одним из наиболее эффективных видов помощи семье? Почему? Обоснуйте свой ответ.
2. Что необходимо для того, чтобы идея психолого-педагогического сопровождения семьи была реализована в образовательном процессе?

Практикум

1. Проведите опрос или анкетирование родителей с целью определения степени необходимости организации психолого-педагогического сопровождения семьи в образовательном процессе.
2. Предложите систему условий, благодаря которым психолого-педагогическое сопровождение семьи в образовательном процессе будет максимально эффективным. Обоснуйте свою точку зрения.
3. Выделите критерии оценки эффективности психолого-педагогического сопровождения семьи в образовательном процессе. Аргументируйте свое предложение. Обсудите его с коллегами.

Литература

1. Мазурчук Н. И. Психолого-педагогическое сопровождение дисфункциональной семьи: теоретическое осмысление и практика реализации / Н.И. Мазурчук, Е. О. Мазурчук // Nauka-rastudent.ru. – 2016. – No. 11 (035) / [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://nauka-rastudent.ru/35/3708/>.

Ребенок – это не сосуд, наполняемый социальным содержанием. Он от природы деятельное, внутренне активное существо, обеспеченное необходимыми задатками и стимулами для саморазвития...

ГЛАВА 3

РЕБЕНОК КАК СУБЪЕКТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Субъектность ребенка включает в себя способности к целеполаганию и рефлексии, ответственность, активность, свободу выбора...

О. А. Ленглер

Любая деятельность человека осуществляется в системе объектно-субъектных отношений, т.е. социальных связей и взаимосвязей, которые образуют человека как общественное существо – личность, субъекта и объекта исторического процесса.

Б. Г. Ананьев

Сущность человека лучше всего, благороднее и совершеннее всего выражается через его деяния, через его труд и творчество.

А.А. Фадеев

Всякое знание имеет цену лишь тогда, когда оно делает нас более способными к деятельности...

Цетвес

Всякое знание остается мертвым, если в учащих не развивается инициатива и самостоятельность...

Н. А. Умов

3.1. ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

На современном этапе развития общего образования под качеством образования, в соответствии с положениями Закона «Об образовании в Российской Федерации», понимается «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам... и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе достижения планируемых результатов образовательной программы».

Данное понятие отсылает нас к тексту федерального государственного образовательного стандарта, в котором результат освоения основной образовательной программы рассматривается как совокупность личностного, метапредметного и предметного результата.

При этом личностный результат понимается как готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, как сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, как система значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме.

Метапредметный результат включает в себя освоение обучающимися межпредметных понятий и

универсальных учебных действий (регулятивных, познавательных, коммуникативных), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории.

Универсальные учебные действия являются одним из компонентов метапредметного результата. Понятие, описание функций и определение видов универсальных учебных действий введено в практику коллективом ученых в составе А. Г. Асмолова, Г. В. Бурменской, И. А. Володарской, О. А. Карабановой, Н. Г. Салминой, С. В. Молчанова.

В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта.

В более узком (собственно психологическом значении)

Универсальные учебные действия



совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса.

Основные виды универсальных учебных действий: личностные (самоопределение, смыслообразование и действие нравственно-этического оценивания), регулятивные (целеобразование, планирование, контроль,

коррекция, оценка, прогнозирование), познавательные (общеучебные, логические и знаково-символические) и коммуникативные.

Универсальные учебные действия конкретизированы в «Примерных основных образовательных программах» начального, основного и среднего общего образования и представляют собой печенье умений, на основе которых образовательное учреждение с учетом своих возможностей и условий самостоятельно определяет оптимальный набор универсальных учебных действий.

Давайте задумаемся, в рамках какого учебного предмета обеспечивается достижение этих результатов? С одной стороны, развитие универсальных учебных действий должно осуществляться в рамках всех учебных предметов. Но такой подход на практике не является достаточно эффективным. Почему? Годами складывающийся и реализуемый предметный подход в образовании, предметная подготовка педагогов приводят к тому, что для учителя главным является предметный результат, предметные знания и умения; тем более, что и контрольно-оценочные процедуры – ОГЭ и ЕГЭ также носят предметный результат.

Заметим также, что основным источником информации по предмету является учебник, где уже вся нужная, базовая информация отобрана, адаптирована, структурирована, окультурена и т.д., работа с дополнительной информацией обеспечивается не всеми учителями и не со всеми детьми, значит, также отсутствует условие для самостоятельного поиска информации, для формирования группы информационно-коммуникативных умений. Методический аппарат учебника – вопросы и задания – не всегда способствуют достижению метапредметного результата.

Понимая эту проблему, разработчики «Примерной основной образовательной программы» предложили ввести в школах надпредметные дисциплины, например, такие как «Проектная деятельность», «Формирование метапредметных результатов», «Стратегии смыслового чтения», «ИКТ-компетнции» и др.

Авторы идеи «универсальных учебных действий» предлагают для формирования и развития универсальных учебных действий в основной школе включение обучающихся в проектную и исследовательскую деятельность.

За исходную точку для определения сущности данных видов деятельности возьмем понятия «исследование» и «проектирование» из «Большого Энциклопедического словаря». В нем значится, что исследование – это процесс выработки новых знаний, один из видов познавательной деятельности. Характеризуется объективностью, воспроизводимостью, доказательностью, точностью; имеет два уровня – эмпирический и теоретический. Понятие «проектирование» означает процесс создания проекта – прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния.

В научной литературе эти два вида деятельности рассматриваются по-разному. Одни считают, что это два независимых и различных вида деятельности, другие больше склонны к их интеграции.

А. В. Леонтович в своей работе «Об основных понятиях концепции развития исследовательской и проектной деятельности учащихся» характеризует основные понятия следующим образом.

Проектная деятельность учащихся – совместная учебно-познавательная деятельность, творческая или игровая, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение

общего результата деятельности. Непременным условием проектной деятельности является наличие заранее выработанных представлений в конечном продукте деятельности, этапов проектирования (выработка концепции, определение целей и задач проекта, доступных и оптимальных ресурсов деятельности, создание плана, программ и организации деятельности по развитию проектов) и реализации проекта, включая его осмысление и рефлексию результатов деятельности.

Наряду с основными понятиями «проектная и исследовательская деятельность» А. В. Леонтович дает определение такому понятию как «проектно-исследовательская деятельность», которое имеет место быть в практике образования. «Проектно-исследовательская деятельность – деятельность по проектированию собственного исследования, предполагающая выделение целей и задач, выделение принципов отбора методик, планирование хода исследования, определение ожидаемых результатов, оценка реализуемости исследования, определение необходимых ресурсов, является организационной рамкой исследования.

В педагогической литературе нередко понятия «исследовательская деятельность» и «проектная деятельность», «исследовательский метод обучения» и «метод проектов» используются как синонимы. Некоторые авторы не разграничивают исследовательскую и проектную деятельность как отдельные, относительно независимые способы организации учебной деятельности и вводят понятие «проектно-исследовательская деятельность» или «исследовательский проект».

Несмотря на использование различных терминов в области проектной и исследовательской деятельности, многие авторы А. Г. Асмолов, А. В. Леонтович,

А. С. Обухов, К. Н. Поливанова, Г. В. Рындак, А. И. Савенков, И. Д. Чечель отмечают как общие, так и особенные черты проектной и исследовательской деятельности, в качестве критериев для сравнения, в основном, используя цель, результат, продукт, особенности процесса.

Обращаясь к сравнению понятий «исследовательская» и «проектная» деятельность, следует отметить, что оба они имеют отношение к мыслительной деятельности, связаны с целеполаганием, планированием, прогнозированием, поиском способов решения проблем, сотрудничеством, самооценкой и т.д. С точки зрения образовательной практики важно, что проектирование и исследование тесно связаны с самостоятельной деятельностью учащихся, а потому могут служить эффективным инструментом развития универсальных учебных действий.

Практика работы с учащимися показывает, что творческая работа учащихся сочетает в себе элементы исследовательской и проектной деятельности. Поэтому уместно в практике школьной жизни употреблять термин проектно-исследовательская деятельность, такая точка зрения представлена в работе С. А. Новоселова и Т. В. Зверевой. Большинство педагогов сходятся в том, что проектно-исследовательская деятельность – вид учебно-познавательной деятельности, интегрирующий в себе компоненты проектной и исследовательской деятельности, при этом каждый этап проектирования сопровождается исследованием, самостоятельным поиском знаний как об объекте проектирования, так и о способах решения проектных задач.

Проектно-исследовательская деятельность



вид учебно-познавательной деятельности, интегрирующий в себе компоненты проектной и исследовательской деятельности, при этом каждый этап проектирования сопровождается исследованием, самостоятельным поиском знаний как об объекте проектирования так и о способах решения проектных задач.

В рамках проектно-исследовательской деятельности как разновидности надпредметной учебной деятельности существенным дидактическим требованием является значимость изучаемых проблем для учащихся, изменение позиции учащегося с объектного на субъектный характер.

Анализ научной и методической литературы позволяют определить тот набор универсальных учебных действий, который целесообразно развивать в процесс организации проектной и исследовательской деятельности.

Таблица 1

Регулятивные универсальные учебные действия

1.1	Умение самостоятельно определять цели	анализировать существующие и планировать будущие образовательные результаты;
1.2	обучения, ставить и формулировать новые задачи в	идентифицировать собственные проблемы и определять главную проблему;
1.3	учебе и познавательной деятельности,	выдвигать версии решения проблемы, формулировать гипотезы, предвосхищать конечный результат;
1.3	развивать мотивы и интересы своей познавательной	ставить цель деятельности на основе определенной проблемы и существующих возможностей;

1.4	деятельности	формулировать учебные задачи как шаги достижения поставленной цели деятельности;
2.1	Умение самостоятельно планировать пути достижения целей,	определять необходимые действия в соответствии с учебной и познавательной задачей и составлять алгоритм их выполнения;
2.2	в том числе альтернативные, осознанно	обосновывать и осуществлять выбор наиболее эффективных способов решения учебных и познавательных задач;
2.3	выбирать наиболее эффективные способы решения	составлять план решения проблемы (выполнения проекта, проведения исследования);
2.4	учебных и познавательных задач	определять потенциальные затруднения при решении учебной и познавательной задачи и находить средства для их устранения;
2.5		распределять необходимые действия в соответствии с учебной и познавательной задачей и составлять алгоритм их выполнения;
3.1	Умение соотносить свои действия с планируемыми	определять совместно с педагогом и сверстниками критерии планируемых результатов и критерии оценки своей учебной деятельности;
3.2	результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе	отбирать инструменты для оценивания своей деятельности, осуществлять самоконтроль своей деятельности в рамках предложенных условий и требований;
3.3	достижения результата	оценивать свою деятельность, аргументируя причины достижения или отсутствия планируемого результата;
3.4		устанавливать связь между полученными характеристиками продукта и характеристиками процесса деятельности и по завершении деятельности предлагать изменение характеристик процесса для получения улучшенных характеристик продукта;
3.5		сверять свои действия с целью и, при

		необходимости, исправлять ошибки самостоятельно;
4.1	Умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности ее решения	определять критерии правильности (корректности) выполнения учебной задачи;
4.2		свободно пользоваться выработанными критериями оценки и самооценки, исходя из цели и имеющихся средств, различая результат и способы действий;
4.3		оценивать продукт своей деятельности по заданным и/или самостоятельно определенным критериям в соответствии с целью деятельности;
4.4		фиксировать и анализировать динамику собственных образовательных результатов;
5.1	Владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной	наблюдать и анализировать собственную учебную и познавательную деятельность и деятельность других обучающихся в процессе взаимопроверки;
5.2		соотносить реальные и планируемые результаты индивидуальной образовательной деятельности и делать выводы;
5.3		самостоятельно определять причины своего успеха или неуспеха и находить способы выхода из ситуации неуспеха;
5.4		наблюдать и анализировать собственную учебную и познавательную деятельность и деятельность других обучающихся в процессе взаимопроверки.

Если обратиться к одному из основных документов общего образования – «Примерной основной образовательной программе основного общего образования», то можно увидеть, насколько широко представлены в ней планируемые результаты формирования и развития компетентности обучающихся в

Таблица 2

Познавательные универсальные учебные действия

6.1	Умение определять понятия, создавать обобщения,	объединять предметы и явления в группы по определенным признакам, сравнивать, классифицировать и обобщать факты и явления;
6.2	устанавливать аналогии, классифицировать, устанавливать	строить рассуждение от общих закономерностей к частным явлениям и от частных явлений к общим закономерностям;
6.3	причинно-следственные связи, строить	излагать полученную информацию, интерпретируя ее в контексте решаемой задачи;
6.4	логическое рассуждение, умозаключение и делать выводы	самостоятельно указывать на информацию, нуждающуюся в проверке, предлагать и применять способ проверки достоверности информации;
6.5		объяснять явления, процессы, связи и отношения, выявляемые в ходе познавательной и исследовательской деятельности (приводить объяснение с изменением формы представления; объяснять, детализируя или обобщая; объяснять с заданной точки зрения);
6.6		выявлять и называть причины события, явления, в том числе возможные / наиболее вероятные причины, возможные последствия заданной причины, самостоятельно осуществляя причинно-следственный анализ;
6.7		делать вывод на основе критического анализа разных точек зрения, подтверждать вывод собственной аргументацией или самостоятельно полученными данными;
7.1	Умение создавать,	обозначать символом и знаком предмет

	применять и	и/или явление;
7.2	преобразовывать знаки и символы,	определять логические связи между предметами и/или явлениями;
7.3	модели и схемы для решения учебных и познавательных задач	создавать вербальные, вещественные и информационные модели с выделением существенных характеристик объекта для определения способа решения задачи в соответствии с ситуацией;
7.4		переводить сложную по составу (многоаспектную) информацию из графического или формализованного (символьного) представления в текстовое, и наоборот;
7.5		строить доказательство: прямое, косвенное, от противного; анализировать/рефлексировать опыт разработки и реализации учебного проекта, исследования (теоретического, эмпирического) на основе предложенной проблемной ситуации, поставленной цели и/или заданных критериев оценки продукта/результата;
8.1	Смысловое чтение	находить в тексте требуемую информацию (в соответствии с целями своей деятельности);
8.2		ориентироваться в содержании текста, понимать целостный смысл текста, структурировать текст;
8.3		устанавливать взаимосвязь описанных в тексте событий, явлений, процессов;
8.4		резюмировать главную идею текста;
8.5		преобразовывать текст, «переводя» его в другую модальность, интерпретировать текст (художественный и нехудожественный – учебный, научно-популярный, информационный, текст non-fiction);
8.6		критически оценивать содержание и форму текста;
9.1	Развитие мотивации к	определять необходимые ключевые поисковые слова и запросы;

9.2	овладению культурой активного	осуществлять взаимодействие с электронными поисковыми системами, словарями;
9.3	использования словарей и других поисковых систем	формировать множественную выборку из поисковых источников для объективизации результатов поиска;
9.4		соотносить полученные результаты поиска со своей деятельностью.

Таблица 3

Коммуникативные универсальные учебные действия

10.1	Умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками;	определять и играть возможные роли в совместной деятельности;
10.2	и	принимать позицию собеседника, понимая позицию другого, различать в его речи: мнение (точку зрения), доказательство (аргументы), факты; гипотезы, аксиомы, теории;
10.3	и	определять свои действия и действия партнера, которые способствовали или препятствовали продуктивной коммуникации;
	находить общее решение и разрешать конфликты,	строить позитивные отношения в процессе учебной и познавательной деятельности;
10.4	аргументировать и отстаивать свое мнение	корректно и аргументированно отстаивать свою точку зрения, в дискуссии уметь выдвигать контраргументы, перефразировать свою мысль (владение механизмом эквивалентных замен);
10.5		критически относиться к собственному мнению, с достоинством признавать ошибочность своего мнения (если оно таково) и корректировать его;
10.6		организовывать учебное взаимодействие в группе (определять общие цели, распределять роли,

		договариваться друг с другом и т. д.);
11.1	Умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с	определять задачу коммуникации и в соответствии с ней отбирать речевые средства;
11.2	задачей коммуникации для	представлять в устной или письменной форме развернутый план собственной деятельности;
11.3	выражения своих чувств, мыслей и потребностей для планирования и	соблюдать нормы публичной речи, регламент в монологе и дискуссии в соответствии с коммуникативной задачей;
11.4	регуляции своей деятельности;	высказывать и обосновывать мнение (суждение) и запрашивать мнение партнера в рамках диалога;
11.5	владение устной и письменной речью, монологической	принимать решение в ходе диалога и согласовывать его с собеседником;
11.6	контекстной речью	создавать письменные «клишированные» и оригинальные тексты с использованием необходимых речевых средств;
11.7		использовать невербальные средства или наглядные материалы, подготовленные/отобранные под руководством учителя.

Дополнительно к перечисленным УУД в рамках направления «Поиск и организация хранения информации» в качестве основных планируемых результатов выделяются умения:

- использовать различные приемы поиска информации в сети Интернет (поисковые системы, справочные разделы, предметные рубрики);
- строить запросы для поиска информации с использованием логических операций и анализировать результаты поиска;
- использовать различные библиотечные, в том числе электронные, каталоги для поиска необходимых книг;

- искать информацию в различных базах данных, создавать и заполнять базы данных, в частности, использовать различные определители;

- сохранять для индивидуального использования найденные в сети Интернет информационные объекты и ссылки на них.

В рамках направления «Создание письменных сообщений» в качестве основных планируемых результатов выделяются умения:

- осуществлять редактирование и структурирование текста в соответствии с его смыслом средствами текстового редактора;

- форматировать текстовые документы (установка параметров страницы документа, символов и абзацев; вставка колонтитулов и номеров страниц);

- вставлять в документ формулы, таблицы, списки, изображения;

- создавать гипертекстовые документы.

Данный перечень универсальных учебных действий может как корректироваться образовательной организацией, так и быть основной для каждого учителя при проектировании урочных и внеурочных занятий.

Существуют разные варианты организации проектно-исследовательской деятельности: деятельность в рамках урочной предметной деятельности и проектно-исследовательская деятельность как внеурочная, надпредметная деятельность. При этом здесь тоже можно выделить два качественно различных процесса. Первый, когда в проектно-исследовательской деятельности ценится идея, новизна, оригинальность путей ее решения. Как правило, такой вид и результат деятельности доступен единицам учащихся, действительно увлеченных научными идеями и жадой преобразования действительности. Второе направление – это проектно-исследовательская

деятельность для развития УУД у всех учащихся, и именно этому варианту её организации посвящен данный параграф.

Для того, чтобы этот процесс был достаточно эффективным, в образовательной организации должна существовать своя модель организации проектно-исследовательской деятельности. Выделим общие принципы организации проектно-исследовательской деятельности в основной и старшей школе:

- проект или учебное исследование должны быть выполнимыми и соответствовать возрасту, способностям и возможностям обучающегося;

- обучающиеся должны быть подготовлены к выполнению проектов и учебных исследований как в части ориентации при выборе темы проекта или учебного исследования, так и в части конкретных приёмов, технологий и методов, необходимых для успешной реализации выбранного вида проекта;

- необходимо обеспечить педагогическое сопровождение проекта как в отношении выбора темы и содержания (научное руководство), так и в отношении собственно работы и используемых методов (методическое руководство);

- необходимо наличие ясной и простой критериальной системы оценки итогового результата работы и индивидуального вклада (в случае группового характера проекта или исследования) каждого участника;

- результаты и продукты проектно-исследовательской работы должны быть презентованы, получить оценку и признание достижений в форме общественной защиты, проводимой различных формах.

В качестве основных компонентов модели организации проектной и исследовательской деятельности в основной школе можно выделить следующие: целевой –

развитие универсальных учебных действий, субъектный – личностно-ориентированная организация процесса, обеспечивающая учащимся выбор вида деятельности, типа работы, учебного предмета, в рамках которого она выполняется, формы ее представления; функциональный – субъектно ориентированная организация проектной и исследовательской деятельности, предполагающая активное включение учащихся и педагогов в разные формы взаимодействия для достижения положительной динамики развития универсальных учебных действий.

Исходной позицией для построения модели является определение возраста учащихся для включения их в проектную и исследовательскую деятельность.

В современной российской педагогической науке длительное время речь шла о том, что проектно-исследовательская деятельность должна быть обязательной для начальной школы, этим вопросом занимался А. И. Савенков, у которого есть теоретическое обоснование и методическое обеспечение этого вида в деятельности. Но в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта рассматривается ситуация, что именно в период 10-11 лет происходит становление субъектности учащихся, что связано, в первую очередь, с формированием новой мотивационной направленности и смысла учения. Новая внутренняя позиция учащегося заключается в готовности к самостоятельной познавательной деятельности, постановке учебных задач, овладению учебными действиями, инициативе в организации учебного сотрудничества. В связи с этим включение учащихся в проектно-исследовательскую деятельность более эффективно на уровне основного общего образования. С возрастом длительность работы над проектами можно постепенно увеличивать, предоставлять учащимся больше самостоятельности.

В рамках данной модели учитель может играть роль организатора, консультанта, руководителя, эксперта. В не зависимости от учебного предмета, который преподает, при взаимодействии с учащимися в процессе проектно-исследовательской деятельности, учитель должен осознавать, что особенностью учебной проектно-исследовательской деятельности является «приращение» в универсальных учебных действиях от класса к классу.

Эффективность этого вида деятельности возможна при условии наличия у учащегося права выбора предметной области, вида работы, идеи и темы работы, сроков её написания и представления.

Существуют различные типологии проектов, например:

- по преобладающему виду деятельности: информационный, исследовательский, творческий, социальный, прикладной, игровой, инновационный; по содержательному аспекту: проекты могут быть реализованы как в рамках одного предмета, так и на содержании нескольких;

- по количеству участников: количество участников в проекте может варьироваться, так, может быть индивидуальный или групповой проект;

- по срокам выполнения: проект может быть реализован как в короткие сроки, к примеру, за один урок, так и в течение более длительного промежутка времени;

- по составу участников: в состав участников проектной работы могут войти не только сами обучающиеся (одного или разных возрастов), но и родители, и учителя.

Особое значение для развития универсальных учебных действий отводится индивидуальному проекту, представляющему собой самостоятельную работу, осуществляемую обучающимся на протяжении

длительного периода, возможно, в течение всего учебного года.

Возможны различные формы представления результатов (продуктов) проектно-исследовательской деятельности: макеты, модели, рабочие установки, схемы, план-карты; постеры, презентации; альбомы, буклеты, брошюры; реконструкции событий; эссе, рассказы, стихи, рисунки; результаты исследовательских экспедиций, обработки архивов и мемуаров; документальные фильмы, мультфильмы; выставки, игры, тематические вечера, концерты; сценарии мероприятий; веб-сайты, программное обеспечение, компакт-диски (или другие цифровые носители) и др.

При определении результативности проектно-исследовательской деятельности учитываются уровни сформированности универсальных учебных действий, например:

- универсальное учебное действие не сформировано (ученик может выполнить лишь отдельные операции, может только копировать действия учителя, не планирует и не контролирует своих действий, подменяет учебную задачу задачами буквального заучивания и воспроизведения);

- учебное действие может быть выполнено в сотрудничестве с педагогом, (требуются разъяснения для установления связи отдельных операций и условий задачи, ученик может выполнять действия по уже усвоенному алгоритму);

- учебные действия выполняются в типовых заданиях, проявляется неадекватный перенос учебных действий на новые виды задач (при изменении условий задачи ученик не может самостоятельно внести коррективы в действия);

- учебные действия проявляются в нестандартных условиях, наблюдается адекватный перенос учебных действий (самостоятельное обнаружение учеником несоответствия между условиями задачами и имеющимися способами ее решения и правильное изменение способа в сотрудничестве с учителем);

- универсальные учебные действия сформированы (ученик способен к самостоятельному построению учебных целей, учебных действий на основе развернутого, тщательного анализа условий задачи и ранее усвоенных способов действия).

Рекомендуется при оценке проектно-исследовательских работ использовать бинарное, критериальное, экспертное оценивание, и не рекомендуют применять пятибалльную шкалу. Существенную роль при оценивании играет самооценка, как одно из универсальных учебных действий, выражающееся в умении соотносить реальные и планируемые результаты индивидуальной образовательной деятельности и делать выводы; самостоятельно определять причины своего успеха или неуспеха и находить способы выхода из ситуации неуспеха.

Организация проектно-исследовательской деятельности, направленная на формирование и развитие универсальных учебных действий будет, если учебный материал и способы деятельности понятны и доступны учащимся, обеспечен субъект-субъектный стиль организации деятельности, который способствует взаимной адаптации, заинтересованности в достижении результата каждого и личностному росту отдельного ученика.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Почему именно проектно-исследовательская деятельность рассматривается как условие для формирования и развития личностного и метапредметного результатов образования?

2. Как при организации проектно-исследовательской деятельности обеспечить индивидуальный подход к учащимся и сохранить их субъектную позицию?

Практикум

1. Составьте алгоритм деятельности учащихся при создании учебной проектно-исследовательской работы

2. Выйдите на сайт «Обученок», выберите темы проектов с учетом учебного предмета, который вы будете вести, и возрастных особенностей учащихся.

Литература

1. Новоселов С.А., Зверева Т.В. Феномен проектно-исследовательской деятельности в образовательном процессе / С. А. Новоселов, Т. В. Зверева // Педагогическое образование. – 2009. – №3. – С.38-42.

2. Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьников [Текст] /К.Н. Поливанова. – М.: Просвещение. – 2011. – 282 с.

3. Примерная основная образовательная программа основного общего образования // Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 8 апреля 2015 г. № 1/15) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnayaobrazovatel'naya-programma-osnovnogo-obshhego-obrazovaniya-3/> свободный. [15.03.2018].

4. Рындак В.Г. Концепция организации внеучебной проектной научно-познавательной деятельности школьника / В.Г. Рындак, В.О. Дженжер, Л.В. Денисова // Образование и наука. – 2009. – №6,7 (63). – С.3-14,12-21.

5. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 159 с.

3.2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРИОБЩЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ К БАЗОВЫМ НАЦИОНАЛЬНЫМ ЦЕННОСТЯМ

Как сказано в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», важнейшей целью современного отечественного образования и одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России. В основу современного воспитания положена идея приобщения учащихся к базовым национальным ценностям.

Базовые национальные ценности



основные моральные ценности, приоритетные нравственные установки, существующие в культурных, семейных, социально-исторических, религиозных традициях многонационального народа Российской Федерации, передаваемые от поколения к поколению и обеспечивающие успешное развитие страны в современных условиях.

Перечень базовых национальных ценностей включает:

патриотизм – любовь к России, к своему народу, к своей малой Родине, служение Отечеству;

социальная солидарность – свобода личная и национальная, доверие к людям, институтам государства и гражданского общества, справедливость, милосердие, честь, достоинство;

гражданственность – служение Отечеству, правовое государство, гражданское общество, закон и правопорядок, поликультурный мир, свобода совести и вероисповедания;

семья – любовь и верность, здоровье, достаток, уважение к родителям, забота о старших и младших, забота о продолжении рода;

труд и творчество – уважение к труду, творчество и созидание, целеустремленность и настойчивость;

наука – ценность знания, стремление к истине, научная картина мира;

традиционные российские религии – представления о вере, духовности, религиозной жизни человека, ценности религиозного мировоззрения, толерантности, формируемые на основе межконфессионального диалога;

искусство и литература – красота, гармония, духовный мир человека, нравственный выбор, смысл жизни, эстетическое развитие, этическое развитие;

природа – эволюция, родная земля, заповедная природа, планета Земля, экологическое сознание;

человечество – мир во всем мире, многообразие культур и народов, прогресс человечества, международное сотрудничество.

Выделение в одном из основополагающих документов в системе образования базовых национальных ценностей является результатом длительного поиска в науке ориентиров для системы воспитания и образования в целом. Достаточно обратиться к работам Н. Д. Никандрова, который одним из первых в отечественной педагогической науке выделил две основные группы ценностей: общечеловеческие и национальные. Обращение в новом ФГОС к базовым национальным ценностям обосновывается тем, что в начале жизни каждого человека должны быть сформированы ценности уважения и любви в семье, самобытности культурных традиций, языка страны

проживания. Как отмечает Н. Д. Никандров, с национальных ценностей следует начинать, не забывая о ценностях общечеловеческих.

Приобщение к базовым национальным ценностям осуществляется в процессе воспитания и социализации. Ниже приведены их определения согласно «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России».

Воспитание

педагогически организованный целенаправленный процесс развития обучающегося как личности, гражданина, освоения и принятия им ценностей, нравственных установок и моральных норм общества.



Социализация

усвоение человеком социального опыта в процессе образования и жизнедеятельности посредством вхождения в социальную среду, установления социальных связей, принятия ценностей различных социальных групп и общества в целом, активного воспроизводства системы общественных отношений.

Базовые национальные ценности должны лежать в основе развития и воспитания школьников и всего уклада школьной жизни, определяющего урочную, внеурочную и внешкольную деятельность обучающихся. Для приобщения к базовым ценностям требуются согласованные усилия всех участников воспитания: семьи, общественных организаций, учреждений дополнительного образования, культуры и спорта, СМИ, традиционных российских религиозных объединений; но ведущая, содержательно определяющая роль принадлежит

образовательным организациям общего образования, т.е. школам.

При организации процесса воспитания, приобщения к базовым национальным ценностям каждое образовательное учреждение и непосредственно учитель, классный руководитель определяют планируемые результаты духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся.

Планируемые результаты реализации программы воспитания и социализации школьников могут быть направлены, в первую очередь, на достижение следующего личностного результата:

- осознание российской гражданской идентичности: патриотизм, уважение к Отечеству, прошлому и настоящему многонационального народа России; осознание своей этнической принадлежности, знание истории, языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества; усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества; наличие чувства ответственности и долга перед Родиной;

- ответственное отношение к учению, готовность и способность обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию, осознанному выбору и построению дальнейшей индивидуальной траектории образования, ориентировка в мире профессий и профессиональных предпочтений, с учётом устойчивых познавательных интересов;

- осознанное, уважительное и доброжелательное отношение к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции, к истории, культуре, религии, традициям, языкам, ценностям народов России и народов мира; готовность и

способность вести диалог с другими людьми и достигать в нём взаимопонимания;

- освоение социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни в группах и сообществах, включая взрослые и социальные сообщества; участие в школьном самоуправлении и общественной жизни;

- моральное сознание и компетентность в решении моральных проблем на основе личностного выбора, проявление нравственных чувств и нравственного поведения, осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам;

- сформированность ответственного отношения к учению; уважительного отношения к труду, наличие опыта участия в социально значимом труде;

- осознание значения семьи в жизни человека и общества, принятие ценности семейной жизни, уважительное и заботливое отношение к членам своей семьи;

- способность к общению и сотрудничеству со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности;

- сформированность компетенций анализа, проектирования, организации деятельности, рефлексии изменений, способов взаимовыгодного сотрудничества, способов реализации собственного лидерского потенциала;

- осознание ценности здорового и безопасного образа жизни; усвоение правил индивидуального и коллективного безопасного поведения в чрезвычайных ситуациях, угрожающих жизни и здоровью людей;

- сформированность основ экологической культуры, наличие опыта экологически ориентированной рефлексивно-оценочной и практической деятельности в

жизненных ситуациях (готовность к исследованию природы, к осуществлению природоохранной деятельности).

Достижение личностных результатов в образовательной организации обеспечивается в ходе:

- реализации всех учебных предметов учебного плана; максимальное использование воспитательного потенциала учебных предметов;

- реализации учебного предмета «Основы духовно-нравственной культуры народов России», выделенного в части учебного плана, формируемого субъектами образовательных отношений, или во внеурочной деятельности;

- организации внеурочной деятельности;
- организации классных и внутришкольных воспитательных мероприятий;

- участия во внешкольной деятельности;
- взаимодействия с родителями;
- организации школьного самоуправления;
- организации волонтерского движения;
- обеспечения действенности системы поощрения социальной успешности и проявления активной жизненной позиции.

Приобщение к базовым ценностям и как следствие достижение личностного результата – процесс сложный, многогранный и трудоемкий. Необходимо принимать во внимание то, что к моменту начала процесса обучения в школе дети уже имеют определенный жизненный опыт, свою систему ценностей и ценностных ориентаций, что на процесс формирования этих личностных структур оказали и оказывают влияние многие внешние факторы.

Любой ученик одновременно включен в значительное число социальных общностей разного масштаба: он является членом семьи, школьного,

классного коллектива или учебной группы, возрастно-половой группы, этнической группы, городской или районной общности, нации, культуры, языковой общности, человечества, групп по интересам и т.д. и т.п. Ценностные системы всех этих групп чаще не совпадают. Они могут и не противоречить друг другу в главных, наиболее существенных ориентациях. Тем не менее, не редко такие противоречия имеют место, трансформируясь, во внутриличностный конфликт.

Активная деятельность всех педагогов по приобщению обучающихся к ценностям в конечном итоге должна привести к формированию у учащихся своей собственной системы ценностных ориентаций.

Ценностные ориентации – это элементы внутренней структуры личности, сформированные и закреплённые жизненным опытом индивида в ходе процессов социализации, социальной адаптации, воспитания, отграничивающие значимое для данного человека от незначимого через принятие личностью определенных ценностей. В психологии и педагогике процесс перевода внешних ценностей и выработки на их основе собственных ценностных ориентаций называется интериоризацией.

При создании условий для осознания и развития личностью своей системы ценностей педагогу приходится не только учитывать внешние факторы, но и потенциальные возможности учащихся. Важно постараться определить, членом какой или каких общностей ребенок себя в первую очередь ощущает, выявить наличие или отсутствие острых противоречий между ценностями этих социальных групп.

В педагогической литературе обычно выделяют два способа целенаправленного процесса интериоризации общечеловеческих ценностей.

Первый заключается в том, что ученик в стихийно сложившихся условиях самостоятельно ориентируется в мире ценностей. Сторонники этой точки зрения утверждают, что только свобода выбора может обеспечить осознанное принятие или непринятие ценностей, а всякое насилие может породить только обратную реакцию. Педагог же должен создавать условия для свободного формирования системы ценностей каждым учеником, активизировать и стимулировать возникающие ценности, в основном через изменение внешних условий.

Второй подход, способствующий интериоризации общечеловеческих ценностей, состоит в усвоении учеником ценностей, предъявляемых ему педагогом в «готовом виде». Педагоги-теоретики и педагоги-практики, которые разделяют эту точку зрения, и составляют значительное большинство, не могут представить себе такой ситуации, чтобы растущий человек был абсолютно свободным в своем выборе. Они высказывают тревогу по поводу того, что под влиянием общества и средств массовой информации учащийся может стать сторонником антиценностей, разделять позиции фашизма, расовой дискриминации и т.д. Педагог должен знакомить ученика с целями, идеалами, которые учащийся может постепенно превратить из внешне воспринимаемых во внутренне принятые и реально действующие. Этот способ облегчает учащимся внутреннюю смысловую работу, избавляет от стихийного поиска, связанного нередко с множеством ошибок.

Ярким сторонником второй точки зрения является Н. Д. Никандров, который утверждает, что данный подход, предполагает, что учителя, воспитатели, родители, органы управления и правопорядка, педагоги-исследователи – берут на себя ответственность за воспитание, не прячась за очень удобной и демократичной формулой

саморазвертывания задатков, уже заложенных в ребенке с рождения.

В образовательном процессе становление личностного в человеке, формирование им собственной системы ценностных ориентаций в процессе обучения предполагает сочетание двух аспектов: содержательного и процессуального.

Содержательный аспект связан с приобщением учащихся к миру ценностей через предоставление информации о них, через отбор учебного материала, наполненного ценностным содержанием; через решение учащимися учебно-практических и учебно-познавательных задач, в которых требуется от обучающихся выражения ценностных суждений и/или своей позиции по обсуждаемой проблеме на основе имеющихся представлений о социальных и/или личностных ценностях, нравственно-этических нормах, эстетических ценностях, а также аргументации (пояснения или комментария) своей позиции или оценки.

Нельзя рассчитывать на то, что эмоциональный рассказ учителя вызовет у обучающихся одинаковые чувства, но, тем не менее, при рассмотрении и описании различных событий, поступков людей необходимо:

- использовать и разъяснять на примерах такие категории как «долг», «честь», «совесть», «гражданственность», «патриотизм», «смысл жизни» и т.д.;
- убеждать, что «человек», «жизнь человека» – самые высокие, ценности общественной жизни, что никакие социальные условия, цели не способны их отменить или поставить под сомнение;
- выделять и подчеркивать те примеры, когда добро, любовь и забота о людях, милосердие, справедливость приводят к положительным результатам в развитии общества;

– приводить примеры и описывать судьбы тех исторических личностей, для которых интересы российского общества и страны, ответственность за свою Родину являлись приоритетом в жизни;

– учить детей выделять, наблюдать, отслеживать, оценивать ценности исторических личностей, современников, одноклассников, соотносить их со своей системой ценностей.

Немаловажную роль в процессе формирования учащимися собственной системы ценностных ориентаций играет технологический аспект, т.е. использование учителем в процессе обучения различных подходов, технологий, методов и приемов.

В качестве одного из основных подходов в российской педагогике и психологии по приобщению учащихся к ценностям является ценностно-деятельностный подход, в рамках которого рассматриваются психологические аспекты становления и развития системы личностных ценностных ориентаций. Обязательным моментом в этом подходе является прием «фактического и оценочного анализа» ситуаций и явлений. Цель фактического анализа – выявление объективных свойств различных событий и явлений.

Оценочный анализ предполагает выяснение их ценностного значения. При этом в оценках используются социально значимые и личностные ценности, они соотносятся, чтобы выработать ответственность за принятое решение. В результате обучения приему использовать личностные ценности происходит их самоактуализация. Этот прием выступает как путь формирования научного мышления учащихся, как путь формирования чувства внутренней свободы и ответственности за принимаемые решения, как путь развития системы ценностных ориентаций.

Реализация ценностно-деятельностного подхода на практике предполагает реализацию следующих этапов. Первый этап – мотивационный. Для создания мотивационного компонента недостаточно проблемной ситуации, необходима ценностно-проблемная ситуация, в которой ученик должен осуществить выбор: с помощью каких ценностей давать оценку тому или иному событию. В ценностно-проблемной ситуации должен возникнуть внутренний личностный интерес.

Второй этап – обучающий, в ходе которого делается акцент на ценностные признаки изучаемых событий. Обращаясь к аксиологическому содержанию учебного материала педагогу необходимо не только самому предъявлять ученикам ценности, но и создавать условия для совместного с учениками открытия, понимания и переживания их. Большую роль на этом этапе играет эмоциональная окраска повествования. Доказано, что социальные ценности воспринимаются не только сознанием, рациональным мышлением, но прежде всего чувствами. Именно на этом этапе создаются содержательные условия и предпосылки для осознания своей системы ценностей, сравнения ее с общепринятой системой или позициями других людей.

Третий этап в ценностно-деятельностном подходе – это этап коллективной познавательной деятельности. На этом этапе отрабатывается умение самостоятельно формулировать свою позицию по той или иной проблеме, защищать ее и аргументировано обосновывать. Предполагается, что при выполнении этих действий может возникать конфликт ценностей, но процесс коррекции ценностей идет на уровне деятельности самосознания. В ситуации конфликта ценностей ученик может выбрать путь перестройки системы ценностей, с целью преодоления

указанного разлада. Этот процесс может выходить за рамки учебного процесса.

В рамках ценностно-деятельностного подхода предложена идея использования в процессе обучения задач на социальную ориентировку. Подобная задача содержит описание проблемной ситуации и отношение к ней различных субъектов, а ученик при решении этой задачи должен согласиться или не согласиться с предлагаемыми высказываниями. Таким образом, ученик сначала учится выбирать одну позицию из предложенных, принимать решение. Эта работа может выполняться индивидуально, в письменной форме, важно включить в эту деятельность всех учащихся класса. Учась выбирать одну из предложенных позиций, аргументируя свой выбор, ученик приобретает способность самостоятельно высказывать свою точку зрения, руководствуясь собственной системой ценностных ориентаций.

Особая роль в этом подходе отводится педагогу, который должен уметь создавать ситуации для актуализации ценностных ориентаций, для их столкновения. При этом учитель не осуждает учащихся за их ценности, не навязывает ему свои. Как указывалось выше, корректировку своей системы ценностей ученик производит, если осознает необходимость этого процесса.

Среди педагогических технологий, ориентированных на развитие аксиологического потенциала личности, выделяют личностно ориентированные технологии. Как утверждает И. С. Якиманская, один из авторов технологии личностно ориентированного образования, «признание ученика главной действующей фигурой всего образовательного процесса составляет суть личностно ориентированной педагогики».

Личностно ориентированные технологии предполагают постоянное обращение к субъектному опыту учащихся как к опыту их собственной жизни, в нашем случае, к системе ценностных ориентаций каждой личности. Образовательный процесс строится так, что ученики постоянно сотрудничают в диалоге, высказывают свои мысли, обсуждают то, что предлагают одноклассники. В ходе такой беседы нет правильных или неправильных ответов, просто есть разные позиции, взгляды, точки зрения. Роль учителя заключается в стимулировании каждого учащегося к высказыванию, в поощрении стремления искать свои способы решения проблем. При использовании личностно ориентированных технологий проявляется и подчеркивается ценность каждой личности, продуцируются положительные отношения к людям, в том числе и к самому себе, воспитывается такое качество как толерантность.

Безусловную ценность в развитии аксиосферы личности имеют такие формы организации занятий как диалог и дискуссия, которые могут использоваться в рамках любых технологий. Алгоритм и специфика организации этих форм достаточно полно описаны в литературе. Потенциал этих форм дает возможность активно слушать, адекватно воспринимать точку зрения другого, точно аргументировать свою позицию. В диалоге рождаются смыслы, утверждаются позиции, осознаются и ранжируются ценности. Диалог и дискуссия, предполагающие проявление собственной системы ценностных ориентаций, требуют от педагога особого уважительного отношения к личности ребенка, принятия его позиции. Следует отметить и важнейшее значение рефлексивных моментов в педагогическом процессе, позволяющих ученику оценить свой потенциал, свою

личностную позицию, проанализировать удаchi и сложности в процессе осознания и присвоения ценностей.

Если согласиться с позицией, что ценностные ориентации учащихся проявляются в процессе оценочной деятельности, то в этом плане интересны педагогические подходы А.С. Белкина. Он не только рассматривает стадии оценочной деятельности, но и связывает их с возрастными особенностями учащихся. Так в младших классах оценки детей в основном отражают мнение учителя. В 4-6 классах подростки стремятся отделиться (автономизироваться) от оценок взрослых и выработать свою шалу ценностей. Но, как утверждает автор, «данная автономизация кажущаяся, самостоятельность мнимая, так как подростки активно включаются в оценочную деятельность, ...подчиняясь давлению одноклассников, их санкциям. Нередко здесь возможна искаженная ценностная ориентация». Пик подросткового конформизма (согласия с коллективным мнением) приходится на период старших подростков (7-9 класс) и только у старших школьников, по мнению автора, доминирующую роль в оценках играет личное мнение

Считая, что учащимся чаще характерна незрелость, несамостоятельность оценок и неизбежная пассивность, А. С. Белкин описывает ряд приемов, которыми осуществляется педагогическое влияние на оценочную деятельность подростков. Это такие приемы как «нейтральная информация», «акцентированная информация», «обнаженная информация», «консенсус», «отсрочка». Все эти приемы, с нашей точки зрения, уместно использовать в процессе преподавания истории, когда речь идет о сообщении учащимся той или иной информации. Являясь сторонником создания ситуаций выбора для учащихся такими приемами как «третейский суд», «позиция», автор не исключает возможности влияния педагога на мнение учащихся. Для тех учителей, которые

не допускают возможности о предоставлении учащимся полной свободы при выборе своих ценностных ориентаций и позиций, можно использовать рекомендации А. С. Белкина по применению таких приемов как «проповедь», «педагогическое внушение». Но при этом, необходимо не упустить из виду позицию автора, что главное в этих приемах не столько переубедить учащихся, сколько «обратить взгляд учащихся на твердость позиции старших, побудить их быть твердыми в выборе собственной позиции».

Следует отметить и важнейшее значение рефлексивных моментов в педагогическом процессе, позволяющих ученику оценить свой потенциал, свою личностную позицию, проанализировать удаchi и сложности в процессе осознания и присвоения ценностей.

Ценностные ориентации учащихся, с одной стороны, проявляются в целях, идеалах, убеждениях, интересах и других проявлениях личности; с другой – в конкретных действиях, в ситуациях, требующих принятия ответственных решений, через оценки, которые человек дает себе, другим, обстоятельствам и т.д., через его умения структурировать жизненные ситуации, принимать решения в проблемных и конфликтных ситуациях, через избираемые линии поведения.

Говоря о важности и необходимости приобщения обучающихся к ценностям, важно подчеркнуть то, что «ценностные ориентации выпускников, которые отражают его индивидуальную личностную позицию (религиозные, эстетические взгляды, политические предпочтения и др.), а также характеристики социальных чувств (патриотизм, толерантность, гуманизм не подлежат оценке в ходе итоговой аттестации выпускников, а оценка этих результатов образования будет осуществляться в ходе неперсонифицированных мониторинговых исследований,

результаты которых должны являться основанием для принятия управленческих решений».

В текущем образовательном процессе возможна ограниченная оценка сформированности отдельных личностных результатов, проявляющихся:

- в соблюдении норм и правил поведения, принятых в образовательном учреждении;
- участии в общественной жизни образовательного учреждения и ближайшего социального окружения, общественно-полезной деятельности;
- ответственности за результаты обучения;
- готовности и способности делать осознанный выбор своей образовательной траектории, в том числе выбор направления профильного образования, проектирование индивидуального учебного плана на старшей ступени общего образования;
- ценностно-смысловых установках обучающихся, формируемых средствами различных предметов в рамках системы общего образования.

При этом важно помнить, что у учащихся часто наблюдается расхождение между декларируемыми и реальными ценностями. Эти расхождения объясняются целым рядом факторов. Во-первых, в силу недостаточно устоявшейся и структурированной системы личностных ценностей и/или недостаточно развитой рефлексии ученик может плохо отдавать отчет в реальной роли и значимости тех или иных ценностей в его жизни. Во-вторых, значимость тех или иных ценностей может субъективно преувеличиваться или преуменьшаться благодаря действию механизмов стабилизации самооценки и психологической защиты. В-третьих, источником рассогласований может выступать то, что в сознании любого человека присутствуют ценностные представления самого разного рода. Наряду с ценностными

ориентациями, более или менее отражающими собственные личностные ценности субъекта, в его сознании отражаются ценности других людей, ценности разных больших и малых социальных групп, а также ценностные стереотипы и ценностные идеалы, отражающие ценность для человека самих ценностей в отличие от образа своего «Я». Разнородные ценностные представления в индивидуальном сознании смешиваются, что затрудняет адекватную рефлексию собственных ценностей.

Таким образом, можно согласиться, что успех педагогической деятельности по приобщению учащихся к миру базовых национальных ценностей зависит от соблюдения следующих подходов, выделенных Н. А. Асташовой:

- системный подход в предъявлении и освоении базовых национальных ценностей;
- вариативный подход к выбору ценностей учащимися, позволяющий реализовать ценности свободы, творчества, ответственности и др.;
- информационно насыщенный подход, предусматривающий глубокое проникновение в смысл ценностных ориентаций;
- эмотивный подход, требующий постоянного стимулирования эмоционально-чувственной сферы, устойчивого положительного отношения к абсолютным ценностям;
- проективный подход, связанный с умением проектировать свои поступки, поведение на основе ценностных ориентаций;
- технологический подход, позволяющий обогащать и преобразовывать систему ценностных ориентаций;

– диалектический подход, провозглашающий подвижность и возможность развития аксиологических начал личности.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. При каких основных педагогических условиях осуществляется процесс актуализации и осознания учащимся своих ценностей?

2. Можно ли и как оценить уровень сформированности ценностной системы учащихся.

Практикум

1. Подберите или спроектируйте задание в рамках любой предметной области, которое позволит наблюдать проявление ценностей учащихся?

2. Посмотрите фильм А. Мохова «Белый человек», спроектируйте фрагмент классного часа с использованием приема просмотра фильма с остановками для анализа и оценки позиции героев.

Литература

1. Асташова Н. А. Учитель: проблема выбора и формирования ценностей. Воронеж, Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 272 с.

2. Белкин А. С. Педагогика детства: Основы возрастной педагогики. – Департамент образования Администрации Свердл. обл. Ин-т развития регионального образования. - Екатеринбург : «Сократ», 1995. – 152 с.

3. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: «Просвещение». 2011. – 24 с.

4. Никандров Н. Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. – Екатеринбург: УГППУ, 2000. – 229 с.

3.3. ДОБРОВОЛЬЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ*

В современном российском образовании одним из основных направлений педагогической деятельности является гражданско-патриотическое воспитание. На это указывает внимание, во-первых, позиция государства (что отражено в нормативных документах); во-вторых, деятельность педагогической общественности (что подтверждается увеличением количества публикаций, научно-практических мероприятий, защищенных диссертационных исследований).

Рассмотрим нормативно-правовые основы гражданско-патриотического воспитания обучающихся. Так, согласно закону «Об образовании в Российской Федерации», одним из принципов, на котором основывается государственная политика и правовое регулирование отношений в сфере образования, является «приоритет... гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования» (статья 3).

Современный период модернизации отечественного образования характеризуется стандартизацией на всех уровнях (дошкольном, начального, основного, среднего, профессионального и постпрофессионального) образования.

* Материалы подготовлены при поддержке РГНФ (проект № 17-06-00868: «Добровольческая деятельность как средство гражданско-патриотического воспитания подростков с социально опасным поведением»).

В частности, развитие системы основного общего образования определяется триединством таких документов, как «Фундаментальное ядро содержания общего образования», «Федеральный государственный образовательный стандарт» и «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России».

Гражданско-патриотическое воспитание

целенаправленный, нравственно обусловленный процесс подготовки подрастающего поколения:

- к функционированию и взаимодействию в условиях демократического общества;
- к инициативному труду, участию в управлении социально ценными делами;
- к реализации прав и обязанностей, а также укрепления ответственности за свой политический, нравственный и правовой выбор, за максимальное развитие своих способностей в целях достижения жизненного успеха.

Гражданско-патриотическое воспитание способствует становлению и развитию личности, обладающей качествами гражданина и патриота своей страны.



Деятельность педагогов также регулируется «Профессиональными стандартами» (документ, направленный на определение уровня квалификации педагогов, уровень развития их знаний и умений).

Обратимся к характеристике документов, стандартизирующих сферу современного отечественного образования.

Федеральный государственный стандарт основного общего образования ориентирован на становление

следующих «личностных характеристик выпускника («портрет выпускника основной школы»):

- любящий свой край и свое Отечество, знающий русский и родной языки, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции;

- осознающий и принимающий ценности человеческой жизни, семьи, гражданского общества, многонационального российского народа, человечества;

- активно и заинтересованно познающий мир, осознающий ценность труда, науки и творчества;

- социально активный, уважающий закон и правопорядок, соизмеряющий свои поступки с нравственными ценностями, осознающий свои обязанности перед семьей, обществом, Отечеством;

- уважающий других людей, умеющий вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания, сотрудничать для достижения общих результатов...».

«Фундаментальное ядро содержания общего образования» ориентирует педагогов на реализацию гражданско-патриотического воспитания посредством отбора определенного учебного материала, в особенности по предметам гуманитарного цикла (русский язык, литература, история, обществознание).

В «Профессиональном стандарте педагога» определены необходимые умения учителя и воспитателя для реализации обучения, а среди них умение - организовывать различные виды внеурочной деятельности: ...художественно-продуктивную, культурно-досуговую с учетом возможностей образовательной организации, места жительства и историко-культурного своеобразия региона. Кроме того, при характеристике трудовых действий, используемых в воспитательной деятельности, говорится о создании, поддержании уклада, атмосферы и традиций жизни образовательной организации», «помощи и

поддержке в организации деятельности ученических органов самоуправления, ... формировании гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира.... Это свидетельствует о необходимости для педагогов быть готовыми к осуществлению гражданско-патриотического воспитания обучающихся.

В 2009 году была издана «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», ставшая методологической основой разработки и реализации «Федерального государственного образовательного стандарта общего образования». В данном документе определен национальный воспитательный идеал, зафиксированы основополагающие ценности гражданина РФ, иначе говоря, определены основы гражданско-патриотического воспитания.

Национальный воспитательный идеал



высшая цель образования, нравственное (идеальное) представление о человеке, на воспитание, обучение и развитие которого направлены усилия основных субъектов национальной жизни: государства, семьи, школы, политических партий, религиозных объединений и общественных организаций.

Так, согласно рассматриваемой Концепции, современный национальный воспитательный идеал – это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укоренённый в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации.

На основе данного идеала выделяются базовые национальные ценности, о которых было сказано в предыдущем параграфе.

Гражданско-патриотическое воспитание, реализуемое педагогами на всех уровнях отечественного образования, должно базироваться на указанных ценностях с целью формирования ранее описанного современного национального воспитательного идеала личности обучающихся.

В свою очередь, условия, необходимые для достижения этой цели описаны в таком документе, как «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года».

В данной «Стратегии» гражданскому и патриотическому воспитанию уделяется особое внимание. В частности, гражданское воспитание включает:

- создание условий для воспитания у детей активной гражданской позиции, гражданской ответственности, основанной на традиционных культурных, духовных и нравственных ценностях российского общества;

- ... воспитание уважительного отношения к национальному достоинству людей, их чувствам, религиозным убеждениям;

- развитие правовой и политической культуры детей, расширение конструктивного участия в принятии решений, затрагивающих их права и интересы, в том числе в различных формах самоорганизации, самоуправления, общественно значимой деятельности;

- развитие в детской среде ответственности, принципов коллективизма и социальной солидарности;

- формирование стабильной системы нравственных и смысловых установок личности, позволяющих противостоять идеологии экстремизма,

национализма, ксенофобии, коррупции, дискриминации по социальным, религиозным, расовым, национальным признакам и другим негативным социальным явлениям;

- разработку и реализацию программ воспитания, способствующих правовой, социальной и культурной адаптации детей, в том числе детей из семей мигрантов.

В свою очередь, согласно Стратегии, патриотическое воспитание предусматривает:

- создание системы комплексного методического сопровождения деятельности педагогов и других работников, участвующих в воспитании подрастающего поколения, по формированию российской гражданской идентичности;

- формирование у детей патриотизма, чувства гордости за свою Родину, готовности к защите интересов Отечества, ответственности за будущее России на основе развития программ патриотического воспитания детей, в том числе военно-патриотического воспитания;

- повышение качества преподавания гуманитарных учебных предметов, обеспечивающего ориентацию обучающихся в современных общественно-политических процессах..., а также осознанную выработку собственной позиции по отношению к ним на основе знания и осмысления истории, духовных ценностей и достижений нашей страны;

- развитие у подрастающего поколения уважения к таким символам государства, как герб, флаг, гимн Российской Федерации, к историческим символам и памятникам Отечества;

- развитие поисковой и краеведческой деятельности, детского познавательного туризма.

Анализ представленных выше документов показывает, что одной из приоритетных задач российского общества и государства, а, следовательно, системы

образования, является становление и развитие образованного, высоконравственного, ответственного, творческого, компетентного гражданина и патриота России.

Реализация гражданско-патриотического воспитания учащихся предполагает поиск новых современных средств, к которым можно отнести и добровольчество.

Добровольчество



социально-значимая общественная деятельность, основанная на общечеловеческих ценностях, принципах осознанности, добровольности, безвозмездности, выполняющая социальные функции, направленные на изменение жизненных условий социального или индивидуального бытия.

В последние годы в России возросла значимость добровольчества. Это, в свою очередь, подтверждается принятием важнейших нормативных документов, регулирующих данную сферу деятельности:

- Федеральный закон «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях»;
- «Концепция содействия развитию благотворительной деятельности и добровольчества в Российской Федерации»;
- Указ Президента России «О создании Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников».

Кроме того, в современной России увеличивается число добровольцев, в том числе среди обучающихся. Фактически в каждом вузе г. Екатеринбурга есть

студенческий волонтерский отряд. Добровольческая деятельность в последние годы популяризируется и в организациях основного общего образования. Анализ 83 сайтов школ Свердловской области показал, что 70 % школ привлекают учащихся к добровольческой деятельности.

В современном отечественном и зарубежном социогуманитарном знании феномен добровольчества изучается с разных сторон:

- как социальный институт, являющийся неотъемлемым элементом общественной системы;
- как экономический ресурс, формирующийся на основе безвозмездного вклада добровольцев в решение важных социально-экономических проблем;
- как механизм воспитания, образования, социализации и профессионального становления детей и молодежи.

Оговоримся, что в новом ФЗ «О добровольчестве (волонтерстве)», подписанном президентом РФ В.В. Путиным 5 февраля 2018 г. понятия «добровольчество» и «волонтерство» употребляются как синонимы. Стратегия развития добровольчества включена в государственную программу патриотического воспитания граждан. Так, в указанной Программе развитие волонтерского движения предполагает реализацию мероприятий, направленных на поддержку инициатив общественных объединений и граждан по реализации волонтерских проектов и развитию системы гражданско-патриотического воспитания граждан РФ.

Актуальными направлениями добровольческой деятельности, в которых принимают участие граждане являются:

- участие в подготовке, организации и проведении спортивных мероприятий (Олимпийских

игр в Сочи, Чемпионата мира по футболу (2018 г.) и др.);

- обучение компьютерной грамотности граждан пожилого возраста; оказание консультационной помощи гражданам пожилого возраста в применении информационных технологий как средств связи (электронная почта, Skype, социальные сети), для поиска информации в интернет-ресурсах и пользования порталом государственных услуг;

- участие в обучении финансовой безопасности граждан пожилого возраста; добровольчество в сфере безопасности жизнедеятельности, профилактики смертности и снижении рисков, связанных с активным отдыхом горожан;

- просветительская работа в детских садах, школах, университетах и других государственных учреждениях по различным направлениям;

- забота о ветеранах, участие в организации и проведении мероприятий, посвященных празднованию Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 годов.

К масштабным добровольческим мероприятиям Свердловской области можно отнести: Добровольческий форум Свердловской области, ежегодную областную добровольческую акцию «10 000 добрых дел в один день», ежегодную всероссийскую добровольческую акцию «Весенняя неделя добра»; всероссийскую социальную акцию «Ты не один!»; форум молодежи Свердловской области «Евразия»; гражданский Форум Свердловской области; молодежный форум Уральского федерального округа «УТРО».

Кроме того, молодежь Свердловской области активно принимает участие в международных мероприятиях: международный форум «Доброволец

России»; Всероссийский молодежный форум «Селигер». В рамках форумов работают образовательные площадки с участием лучших экспертов России и мира по следующим направлениям: политика, наука, бизнес, культура, здравоохранение, патриотизм, международная дипломатия, журналистика, производство. Также проходит конкурс молодежных социальных проектов с большим грантовым фондом.

Вышесказанное свидетельствует не только о востребованности данной деятельности в современном российском обществе, но и об интересе, проявляемом к ней со стороны детей и молодежи, а, следовательно, о возможности использовать ее в качестве эффективного воспитательного средства.

Интересно, что исторически для русского народа свойственно добровольно безвозмездно трудиться на благо общества. Причем, благотворительность и, в частности, добровольчество, в различные исторические периоды рассматривались как форма проявления гражданского самосознания личности, практика социального воспитания.

Институциональные структуры системы образования (школы, вузы, колледжи, учреждения дополнительного образования) могут выступать центрами локализации добровольческих инициатив и популяризации добровольческого движения.

Содержательный характер понятия «добровольчество» также отражает его воспитательный потенциал. В «Концепции содействия развитию благотворительной деятельности и добровольчества в РФ» подчеркивается, что добровольчество, способствует воспитанию социально значимых качеств личности, позволяет учащимся приобрести социальные знания, опыт переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества, самостоятельного социально

значимого общественного действия, иначе говоря, гражданско-патриотического воспитания.

Добровольность, добровольный выбор как отражение личной позиции – это основополагающий принцип добровольчества. Общеизвестно, что человек способен максимально реализовать свой творческий, лидерский потенциал, если он действует не по принуждению, а исходя из удовлетворения собственных потребностей в самореализации. Поняв эту особенность, именно детские и молодежные общественные объединения поддерживают интерес подрастающего поколения к самореализации в общественно значимой деятельности. Это позволяет рассматривать добровольчество как один из важнейших элементов существования гражданского общества.

Данная деятельность позволяет детям и молодежи, не «ломая» свою жизнь, дополнить ее очень значимой частью – реализовать чувство личной гражданской ответственности за происходящее.

Исследователи среди мотивов, на основании которых личность включается в волонтерскую деятельность, называет следующие:

- желание помочь другим людям;
- знакомство с новыми людьми;
- получение новых знаний и навыков в работе;
- групповая работа с друзьями гражданские чувства;
- желание «попробовать» другую специальность;
- желание узнать о проблемах других людей, вернуть людям то, что получил сам и т. д.

Далеко не каждый способен стать добровольцем. Поэтому, для того чтобы задействовать и реализовать огромный детский и молодежный потенциал, сегодня

необходимы совершенно новые подходы к организации добровольных инициатив.

Очень важно, чтобы это была инициатива самих добровольцев, а не инициатива, спущенная сверху, так как последняя часто превращает «добровольную» деятельность в «добровольно-принудительную». Надуманная, навязанная сверху, неважная для общества работа, проводимая лишь с воспитательной целью, дает скорее негативный эффект и надолго отбивает у детей и молодежи желание включаться в общественно-полезный труд.

Совместная (вместе с добровольцами) выработка задач превращает любую деятельность (в том числе гражданско-патриотическое воспитание), в реализуемую не для детей и подростков, а вместе с ними. И это гораздо ценнее. Ведь воспитать ответственность, инициативность, способность принимать решение возможно лишь при предоставлении детям и молодежи большей самостоятельности при определении целей, задач и форм общественных инициатив.

А это, в свою очередь, невозможно без способности взрослых принимать особенности современных детей и молодежи, без искреннего интереса к их жизни, без уважения их потребностей и ценностей, без стремления к сотрудничеству. Привлекая к работе добровольцев, важно, чтобы у них была возможность увидеть результат своей работы. Для этого организаторы добровольческой деятельности должны четко, ясно и конкретно разъяснять добровольцам, какова цель их работы, и какие результаты они получают, достигнув этой цели.

Если у добровольцев звучат нотки разочарования: «нет никакой практической пользы от нашей работы», «все бессмысленно», «нет стимула к работе», то это говорит либо о низком уровне организации их деятельности, либо о

слабой разъяснительной и мотивирующей работе организаторов.

Формировать мотивацию к участию в добровольном труде возможно через:

- поддержку добровольческих инициатив государством;
- создание привлекательного образа добровольчества через СМИ;
- проведение специальных занятий по развитию добровольчества;
- через личный пример авторитетных для детей и молодежи личностей и т.д.

Подводя итог вышесказанному, можно утверждать, что как средство гражданско-патриотического воспитания добровольчество способствует изменению мировоззрения самих людей и тех, кто рядом, и приносит пользу, как государству, так и самим добровольцам. Посредством добровольческой деятельности они развивают свои знания, умения и навыки, удовлетворяют потребность в общении и самоуважении, осознают свою полезность и нужность, получают благодарность за свой труд, развивают в себе важные личностные качества, на деле следуют своим моральным принципам.

Для развития добровольческого движения как средства гражданско-патриотического воспитания необходимо соблюдение ряда условий:

- наличие группы единомышленников, выступающих инициаторами и координаторами данной деятельности;
- наличие институциональной «принадлежности» добровольческого движения (учреждения, организации, поддерживающих волонтерскую деятельность);

- учет специфики мотивационной структуры группы по отношению к участию в добровольческой деятельности;
- стремление избежать администрирования и бюрократизации добровольческого движения;
- обеспечение благоприятного морального климата, престижности, создание «моды» на добровольческое движение в детской и молодежной среде.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Раскройте сущность и содержание гражданско-патриотического воспитания детей и молодежи?
2. Обоснуйте значение добровольчества как средства гражданско-патриотического воспитания детей и молодежи.

Практикум

1. Проанализируйте нормативно-правовые документы и выявите основные черты добровольческой деятельности как средства гражданско-патриотического воспитания детей и молодежи в Российской Федерации.
2. На основе наблюдений, личного опыта приведите примеры добровольческих проектов, которые можно использовать как средство гражданско-патриотического воспитания детей и молодежи.

Литература

1. Актуальные проблемы социогуманитарного образования [Электронный ресурс]: сб. статей; науч. ред. Т.С. Дороховой, Е.В. Донгаузер. – Вып. 2. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2017.
2. Благотворительность на Урале: на ниве духовности и просвещения / М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова, Т.С. Дорохова [и др.]; под ред. Г.Н. Штиновой. – Екатеринбург: «CD-96», 2009.
3. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России...
4. О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам добровольчества (волонтерства). Федеральный закон от 05.02.2018 г. № 15-ФЗ [электронный ресурс] // Президент России. Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/42800>.
5. О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» (с изменениями на

13 октября 2017 года) [электронный ресурс] // Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации. Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/42800>.

6. О Концепции содействия развитию благотворительной деятельности добровольчества в Российской Федерации. Распоряжение Правительства РФ от 30.07.2009 N 1054-р [электронный ресурс] // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации. Режим доступа: <http://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-30072009-n-1054-r/>.

7. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (с изменениями на 31 декабря 2015 года) [электронный ресурс] // Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/902254916>.

8. Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (от 29 мая 2015 года N 996-р) [электронный ресурс] // Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/420277810>.

9. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (с изменениями на 5 августа 2016 года) [электронный ресурс] // Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/499053710>.

10. Работа с добровольцами / сост. Н.А. Тернова. – М.: ПО «Радуга», 2001. – 198 с.

11. Социально-педагогическая деятельность в образовательных организациях: учеб.-метод. пособие / Ю.Н. Галагузова, Н.И. Мазурчук, Т.С. Дорохова, Ю.Н. Верхотурова [и др.]; под науч. ред. Ю.Н. Галагузовой. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2017.

12. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 07.03.2018) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп.) [электронный ресурс] // Законы Российской Федерации. Систематическое собрание действующего законодательства. Режим доступа: <https://fzakon.ru/laws/federalnyy-zakon-ot-29.12.2012-n-273-fz/?yclid=2247846873384097428>.

13. Фундаментальное ядро содержания общего образования [электронный ресурс] // Файловый архив студентов. Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/1743065/>.

3.4. ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Русский язык – это государственный язык Российской Федерации. Русский язык по праву считается самым сложным языком из всех мировых языков, особую трудность при изучении русского языка как иностранного вызывает орфография и пунктуация, возникают трудности с освоением этих тем и у современного носителя языка.

При изучении русского языка в школе многие учащиеся испытывают трудности, которые связаны с непониманием важности правильного написания и употребления слов, правильности постановки знаков препинания. А действительно, для чего нам правильно писать и ставить знаки препинания?

Самым распространенным ответом среди пятиклассников будет: «потому что, если мы неправильно будем ставить знаки препинания и писать слова, учитель поставит нам два». Но некоторые из них отвечают: «чтобы быть грамотными».

Грамотность – сейчас достаточно размытое понятие, потому что многие из современных детей и подростков не видят необходимости писать грамотно, так как с развитием технологий и появлением компьютеров и телефонов, мы получили такие программы, которые исправляют наши ошибки, следовательно, можно писать, как нам вздумается, а компьютер или телефон за нас все потом поправят.

Исходя из особенностей учебной деятельности и способов мышления каждого обучающегося на современном этапе развития образования в школьной практике обучения русскому языку, учитель должен осуществлять индивидуальный подход к каждому ребенку,

то есть учитывать его особенности, интересы и желания, что подчас педагогу сложно сделать.

В выстраивании индивидуального маршрута обучения детей русскому языку может помочь учителю психолингвистический подход, так как он опирается на особенности каждого обучающегося, а именно ведущую модальность восприятия и межполушарную асимметрию.

Психолингвистический подход основывается на учении Л. С. Выготского, А. Р. Лурия, А. А. Леонтьева о сложной структуре речевой деятельности, об операциях восприятия и порождения речевого высказывания

Модальность восприятия – это то, как мы взаимодействуем с внешним миром. Кто-то это осуществляет при помощи зрительного (визуального) канала, кто-то при помощи слухового (аудиального) канала, а кто-то через чувственный (кинестетический) канал.

Модальность восприятия



способ взаимодействия с внешним миром: при помощи зрительного (визуального) канала, при помощи слухового (аудиального) канала, через чувственный (кинестетический) канал.

То есть можно сказать, что каждый из нас имеет свои особенности при взаимодействии с внешним миром, по-разному получает и обрабатывает информацию, следовательно, необходимо учитывать эту особенность, иначе учащийся не будет успешен в определенной области, он не будет полностью усваивать необходимую информацию.

Каждый человек имеет от природы ведущий канал восприятия и усвоения информации, исходя из этого условно обучающихся, о которых мы говорим в этом

материале, мы будем называть: визуалы (ведущий визуальный канал), аудиалы (ведущий аудиальный канал), кинестеты (ведущий кинестетический канал).

Визуалы – это люди, которые большую часть информации воспринимают при помощи зрения. Лучший способ запоминания для визуала – это увидеть («сфотографировать») то, что необходимо запомнить. При общении с людьми у них отмечается активная жестикуляция, при прослушивании они внимательно смотрят на собеседника, практически не отрываясь, могут записывать или рисовать на листе (в блокноте, тетради), чтобы охватить наибольший объем информации и в дальнейшем ее воспроизвести. Для визуала важен вид, который его окружает, поэтому они не любят беспорядок, чувствительны к цветовой гамме, к ее сочетаемости, внимательны к своему внешнему виду, не терпят неряшливости, неопрятности, их это вводит в дискомфортное состояние, вызывает желание исправить, поправить то, что «криво» стоит или лежит.

Аудиалы – это люди, которые большую часть информации получают при помощи слуха. Лучший способ запоминания – это услышать или самостоятельно проговорить. При беседе или разговоре аудиал всегда внимательно слушает собеседника, иногда закрывает глаза или отворачивается, но не теряет нить разговора. На самом деле аудиал с закрытыми глазами лучше воспринимает необходимую информацию. Для выполнения работы аудиалу необходима полная тишина, шум его отвлекает, мешает сосредоточиться на выполнении задания. Не стоит ругать аудиала за плохое рисование или чистописание, для него это не важно, зрительный канал восприятия у него развит плохо, для него совершенно не важно, как выглядит предмет или его рисунок, для него гораздо важнее

звуковые характеристики предмета. Из аудиалов получаются хорошие музыканты.

Кинестеты – это люди, которые большую часть информации получают при помощи чувственных каналов восприятия: вкус, запах, тактильные ощущения. Лучший способ запоминания – это двигательная активность, например, ходить по комнате и проговаривать вслух или читать. На уроке можно попросить кинестета помыть доску, сходить за мелом, то есть осуществить моторную разрядку, так как долго сидеть кинестеты не могут. Кинестеты – это люди действия, они не любят ждать, сразу начинают работать, совсем не важно, что неправильно, главное – действие. Кинестеты хорошо чувствуют свое тело, из них получаются хорошие танцоры, спортсмены, дегустаторы, массажисты.

Учет особенностей каждого ребенка по ведущей модальности может стать для учителя основой в достижении позитивных результатов при обучении русскому языку. Однако стоит отметить, что встречаются люди с одинаково развитыми двумя, а иногда и тремя каналами восприятия.

Есть и еще одна важная с точки зрения психолингвистики особенность человека, способствующая повышению качества обучения русскому языку. Это межполушарная асимметрия, то есть доминирование правого или левого полушария в жизнедеятельности человека.

Левополушарный тип – это тип людей, которые хорошо ориентируются по картам, схемам; у них хорошо развито абстрактное мышление, обобщение, преобладает вербально-логический способ обработки информации. Они создают однозначно понимаемый контекст, испытывают трудности при работе с многозначными словами, текстами, фразами. Они всегда однозначно решают поставленные

задачи, вариантность решения вводит их в состояние невроза. Такие учащиеся хорошо устанавливают причинно-следственные связи, последовательно обрабатывают информацию, быстро находят главное в тексте, не обращают внимания на детали, для них это не важно. У данного типа людей повышенное чувство ответственности, в большинстве они являются экстравертами. Они предпочитают работать последовательно, любят алгоритмы, четкость в выполнении действий и заданий. У таких людей хорошо развита долговременная память.

Правополушарный тип – это тип людей, у которых преобладает образное (креативное) мышление, они оперируют чувствами, наглядными образами. У данного типа преобладает дивергентное мышление (решают задачи, в которых есть несколько вариантов). У них выразительная и образная речь, они легко справляются с разрозненной информацией, без проблем соединяя и находя связи. Правое полушарие таких людей отвечает за детали, акцентирует внимание на конкретном предмете, ситуации.

В отличие от левополушарного типа, эти люди целостно обрабатывают информацию, без разложения на отрезки и без создания последовательной цепочки (алгоритма) действий. Они хорошо ориентируются во времени и пространстве. Данный тип людей ярко выражает свои эмоции.

Как и в случае с определением ведущей модальности восприятия, при определении ведущего полушария, учитель может столкнуться еще с одним процессом, который называется амбидекстрия. Термин означает одинаковую развитость у людей обоих полушарий, когда они в равной степени отвечают за выполнение различных логических и интеллектуальных операций.

Таких детей крайне мало, но они все же встречаются.

При планировании траектории обучения русскому языку обучающихся, учителю необходимо диагностировать названные выше особенности обучающихся и выстраивать работу на уроке во-первых, с учетом названных особенностей каждого ребенка, во-вторых, тщательно подбирая дидактический материал, в том числе и контрольно – измерительные материалы. Это позволит учителю достичь наиболее положительного эффекта при организации обучения детей русскому языку.

Исходя из описанной выше типологии особенностей интеллектуальной деятельности учащихся, при использовании учителем психолингвистического подхода в обучении русскому языку в современной школе, педагогу необходимо ориентироваться на 6 типов учащихся.

Следует отметить, что это будет наиболее удобно, если посадить их за парты по определенной схеме (таблица 1).

Таблица 1

Схема рассадки учащихся

1 ряд левополушарные	2 ряд амбидекстры	3 ряд правополушарные
визуалы	визуалы	Визуалы
визуалы/аудиалы	визуалы/аудиалы	визуалы/аудиалы
аудиалы	аудиалы	Аудиалы
аудиалы/кинестеты	аудиалы/кинестеты	аудиалы/кинестеты
кинестеты	кинестеты	Кинестеты

После определения ведущей модальности восприятия, межполушарной асимметрии и удобного места расположения в классе, можно переходить к разработке

заданий, которые направлены на развитие каждого учащегося.

Для того, чтобы учащиеся успешно усваивали учебный материал необходимо тщательно анализировать учебный комплекс и, при необходимости, его дополнять заданиями, которые помогут индивидуализировать процесс обучения.

Таковыми задания могут стать, например, дополнительные упражнения по теме: «Морфология. Орфография. Культура речи» (учебно-методический комплекс Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов и др. «Русский язык. 5 класс», 2015 год).

Тема «Морфология. Орфография. Культура речи» - одна из наиболее сложных тем русского языка в 5 классе, поэтому при ее изучении наиболее оптимальным будет применение специально подготовленных материалов с учетом особенностей каждого ребенка.

Задания для визуалов

Левополушарные

1. Разделите на 4 группы представленные имена существительные:

Машинист, картофель, Марина, морковь, стул, Наталья, парта, стол, лук, чеснок, огурец, капуста, операционист, контролер, кондуктор, комод, автоэлектрик, Антон, тахта, Валера, адвокат, учитель, свекла, Слава, Олег, диван, кровать, Александр.

Подумайте, возможно ли объединить получившиеся группы в две более крупные группы? Если да, то в какие?

2. Начертите таблицу. Распределите по столбикам слова.

Мужской род	Женский род	Средний род

Бюллетень, бандероль, искусство, вестибюль, лабиринт, массаж, заседание, плиссе, приземление, вуаль, герань, кофе, рельс, рояль, мозоль, молодежь, оттепель, Севастополь, тюль, шампунь, прикосновение, повидло, регби, строительство, торжество, радость, терраса, фамилия, шасси, яблоко, санаторий.

Правополушарные

1. Вам даны слова, подумайте на сколько групп их можно объединить и каких? Какие названия групп можно дать и почему?

Машинист, картофель, Марина, морковь, стул, Наталья, парта, стол, лук, чеснок, огурец, капуста, операционист, контролер, кондуктор, комод, автоэлектрик, Антон, тахта, Валера, адвокат, учитель, свекла, Слава, Олег, диван, кровать, Александр.

2. Вам даны слова. Как вы думаете, на какие три группы их можно разбить и почему?

Бюллетень, бандероль, искусство, вестибюль, лабиринт, массаж, заседание, плиссе, приземление, вуаль, герань, кофе, рельс, рояль, мозоль, молодежь, оттепель, Севастополь, тюль, шампунь, прикосновение, повидло, регби, строительство, торжество, радость, терраса, фамилия, шасси, яблоко, санаторий.

Задания для аудиалов

Левополушарные

1. Устно заполнить таблицу (в таблице должны быть пробелы):

Падеж	Вопросы	Предлоги
	Кто? Что?	
Р.п		у, от, до, из, для, без, около
	Кому? Чему?	
В.п	Кого? Что?	в, на, за, под, через, про
П.п		с, за, под, перед, над

Правополушарные

1. Составить устный связный ответ на вопрос: «Что можно услышать в школе на перемене?»

2. Ответьте на вопросы, постарайтесь составить связный текст (По картине А. А. Пластова «Летом»).

- Как изобразил художник летний день?
- Кого и как нарисовал художник? Почему?
- Что привлекает ваше внимание?
- Как показал он природу? Какие краски использовал? Для чего?
- Какое впечатление произвела на вас картина?

Задания для кинестетов

Левополушарные

1. Для того, чтобы подростки имели возможность подвигаться на уроке, мы разработали систему карточек. Для изучения темы об имени существительном на карточке с одной стороны написан вопрос - что?, а с другой стороны – кто? Учитель называет слово, а ученик должен поднять вверх правильный вариант вопроса.

Сон, рост, агроном, аптека, ассистент, астронавт, космонавт, космодром, мельница, школьница, физрук, прапорщик, книга, парта, кровать, диван, профан, сушка, фен.

2. Собери таблицу, соединив падеж с вопросом и предлогами.

Падеж	Вопросы	Предлоги
И.п.	Кто? Что?	
Р.п	Кого? Чего?	у, от, до, из, для, без около
Д.п	Кому? Чему?	к, по
В.п	Кого? Что?	в, на, за, под, через, про
Т.п	Кем? Чем?	с, за, под, перед, над
П.п	(о) ком? (о) чем?	о (об), в (во), при, на

Правополушарные

1. Записать на доске предложение, объяснить постановку знаков препинания.

Советские мультфильмы: «Аленький цветочек», «Винни Пух», «Трое из Простоквашино», «Малыш и Карлсон», «Сказка о царе Салтане», «Кошкин дом», «Сказка о рыбаке и рыбке» - очень любимы всеми русскими людьми.

2. Сформулировать тему урока: «Как ты думаешь, чем мы сегодня займемся на уроке?» (данный вопрос можно задать после задания 1).

Это, безусловно, не все задания, которые могут быть предложены учащимся с целью дополнения и расширения знаний по данной теме, они являются примером, который поможет вам сориентироваться в каком направлении двигаться для достижения наибольшей результативности учащихся и наибольшего усвоения и дальнейшего применения учащимися знаний в практической (повседневной) деятельности.

Итак, на современном этапе развития образования мы имеем огромный потенциал для развития личности учащихся. При помощи психолингвистического подхода это можно сделать с наименьшими затратами, так как мы понимаем то, что необходимо каждому учащемуся, ориентируемся на его потребности и особенности

восприятия. Наша задача – стремиться всеми возможностями создать развитую и заинтересованную личность. Обучающиеся должны понимать значимость и необходимость образования, понимать, зачем необходимо быть грамотным. От понимания значимости грамотности и учения в целом зависит жизненный успех человека.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Охарактеризуйте содержание понятия психолингвистического подхода.
2. Опишите особенности умственной деятельности детей с аудиальным, визуальными и кинестетическим каналом восприятия.
3. Назовите отличительные особенности интеллектуальной деятельности левополушарных и правополушарных детей.

Практикум

1. Составьте словарь терминов, встречающихся в этом разделе, используя дополнительную справочную литературу.
2. Разработайте по одному игровому заданию для детей с разными модальностями восприятия, объясните, почему выполнение именно такого задания позволит максимально раскрыть их способности.

Литература

1. Белянин В. П. Психолингвистика : учебник. М. : Флинта, 2008.
2. Коновалова Н. И. Ресурсы речевой психодиагностики в образовательном процессе / Н. И. Коновалова // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 11. – С. 195-202.
3. Норманн Б. Ю. Между языком и текстом (потенциальная грамматика) // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности: тр. Урал. Психолингвистического об-ва. Вып. 10. Екатеринбург, 2012.
4. Сиротюк А. Л. Модальностные характеристики учащихся как основа формирования учебной мотивации // Народное образование. – 2006. – № 1.

3.5. ПРАВОВАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ПРАВОВОГО КЛУБА*

Социокультурные перемены, продолжающиеся в современном российском обществе, значительно меняют общественные идеалы и ценности, стереотипы поведения, отношение к социальным нормам. Сегодня особенно возрастает роль закона в системе социальных регуляторов, происходит усиление правовых начал в поведении людей, в жизни общества и государства. В связи с этим трансформируются ожидания от личности и ее поведения на том или ином этапе ее развития. Так, общество диктует новый портрет выпускника общеобразовательной организации: всесторонне подготовленного, владеющего комплексом развитых компетенций, отвечающих социальным требованиям и необходимых для успешного включения в профессиональную подготовку. Особое внимание уделяется сформированности у выпускников правовых знаний, умений, навыков, а также готовности и способности применять их в правовых ситуациях. Сегодня для вчерашнего школьника важно не только адаптироваться к обществу и его нормам, но и своей деятельностью воздействовать на них, конструировать собственную систему представлений о себе самом, о других, о правовой системе общества. Все это актуализирует необходимость активного включения институтов социализации в правовую социализацию личности.

* Материалы подготовлены в рамках гранта РГНФ (проект № 17-06-00878: «Добровольческая деятельность как средство гражданско-патриотического воспитания подростков с социально опасным поведением»).

Социализация



процесс усвоения индивидом норм и ценностей культуры посредством разнообразных институтов общества.

Определение понятия «социализация» американского социолога Т. Парсонса включает два важных аспекта социализации личности: интеграцию личности в общество посредством социальных институтов и самореализацию личности посредством усвоения социальных ролей. Ученый также стоял у истоков изучения процесса правовой социализации личности, он выявил, как именно правовые нормы влияют на индивида, социальные группы и общество в целом. Т. Парсонс отмечал, что право, выполняя функцию социализации, склоняет индивидов, социальные группы и общество в целом к определенным формам поведения и к взаимодействию друг с другом.

Правовая социализация, являясь частью общей социализации личности, представляет собой проявление ее общих закономерностей в сфере формирования и развития правового самосознания личности, ее правовой культуры. Личность в процессе правовой социализации приобщается к правовым нормам, ценностям общества, к сознательной социально активной деятельности, которая является универсальным способом совершенствования социальной среды и одновременно формирования личности.

Процесс правовой социализации является проблемой, которая исследуется юридической, социологической, педагогической, психологической науками, каждая из которых изучает ту или иную сторону этого процесса. Истоки изучения процесса правовой социализации лежат в трудах американских ученых-

социологов, выявивших как именно правовые нормы влияют на индивида, социальные группы и общество в целом (Р. Паунд, Т. Парсонс). Начало исследования этой проблемы в отечественной науке было положено в последней четверти XX века М. Ф. Орзином и С. С. Алексеевым. К современным ученым, которые изучают процесс правовой социализации, его этапы, агентов, механизмы можно отнести В. Н. Кудрявцева, В. П. Казимирчука, В. В. Глазырина, Ю. И. Гревцову, В. М. Сырых, В. Н. Гуляихина, И. А. Протасову.

Правовая социализация



процесс усвоения индивидом правовых норм, ценности права и превращение их в нормы (модели) своего правового поведения.

В структуре процесса правовой социализации личности выделяются следующие компоненты:

- когнитивный (освоение системы правовых ценностей и норм);
- ценностный (развитие эмоционально-ценностного отношения к праву);
- деятельностьный (способность применения правовых знаний и умений на практике).

При разграничении этапов правовой социализации личности целесообразно исходить из социальных норм конкретного общества. То есть, говоря о правовой социализации личности в российском обществе, необходимо опираться на ее правовой статус – юридически закрепленное положение личности в государстве и обществе. Таким образом, началом первичной правовой социализации личности является момент рождения (0 лет), а окончанием – наступление совершеннолетия (18 лет).

Начало правовой социализации с момента рождения объясняется возникновением правоспособности гражданина (способность иметь права и нести обязанности).

С наступлением совершеннолетия (18 лет) гражданин может самостоятельно в полном объеме осуществлять свои права и обязанности, приобретая дееспособность в полном объеме (способность своими действиями приобретать и осуществлять гражданские права, создавать для себя гражданские обязанности и исполнять их). В отличие от правоспособности, дееспособность предполагает осознанность и правильную оценку человеком своих действий, что, в свою очередь, зависит от психической зрелости, которая обусловлена возрастом и психическим здоровьем человека. При этом российское законодательство исходит из того, что именно с восемнадцатилетнего возраста человек достигает психической зрелости и приобретает тот жизненный опыт, который позволяет психически здоровому человеку правильно понимать и регулировать свои действия.

В границах первичной правовой социализации личности также выделяют ряд этапов, соответствующих изменениям в правовом статусе личности с достижением определенного возраста.



**Этапы первичной правовой
социализации личности:**

0–6 лет	–	сверххраняя	правовая социализация;
6–14 лет	–	подростковая	правовая социализация;
14–18 лет	–	юношеская	правовая социализация.

Рассмотрим подробнее каждый из этапов.

Сверхранняя правовая социализация (0-6 лет). Особенность сверхранней правовой социализации состоит в том, что она протекает неосознанно. Личность адаптируется к нормам права, не понимая их сущности и значения. Адаптация происходит в большей степени стихийно с помощью микросоциума, в котором находится ребенок: он осваивает нормы, ценности и стиль мышления, которые видит в семье и ближайшем окружении. С помощью игр, воспитательных бесед, чтения детской литературы ребенок получает первые сведения о праве и государстве (например, знакомство с гербом и флагом), о субъектах права и некоторых видах сделок (например, купля-продажа), о конкретных нормах права (например, правила дорожного движения). Важно отметить, что уже на данном этапе правовой социализации существует возможность формирования навыков противоправного поведения и негативного отношения к праву.

Подростковая правовая социализация (6-14 лет). Начало подростковой правовой социализации связано с первыми существенными изменениями в правовом статусе личности: гражданин приобретает дееспособность малолетнего. Этот статус наделяет несовершеннолетнего правом совершения мелких бытовых сделок, сделок, направленных на безвозмездное получение выгоды и сделок по распоряжению средствами, предоставленными законным представителем. Также шестилетний возраст обозначен в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», согласно которому получение начального общего образования в образовательных организациях начинается по достижении детьми возраста шести лет и шести месяцев.

Этап подростковой правовой социализации знаменуется целенаправленным подходом к этому процессу, обусловленным поступлением ребенка в

образовательную организацию. Однако, в силу возрастных особенностей, подростки в большей степени подвержены влиянию случайной правовой информации, они не всегда могут объективно оценить правовые явления. Поэтому большое значение на данном этапе имеет интенсивное влияние институтов правовой социализации личности.

Юношеская правовая социализация (14-18 лет). С четырнадцатилетнего возраста начинается юношеская правовая социализация. Данная возрастная граница обусловлена, во-первых, наступлением дееспособности несовершеннолетнего; во-вторых, возникающей обязанностью иметь паспорт; в-третьих, становлением личности субъектом юридической ответственности. Юношеская правовая социализация характеризуется стремлением оценить смысл и значение своих прав и обязанностей. На этом этапе нормы права воспринимаются не как средства деятельности, а как направления для различных видов деятельности, в том числе саморазвития, самореализации.

Окончание третьего этапа первичной правовой социализации происходит с достижением восемнадцати лет. Для этой возрастной границы помимо наступления дееспособности необходимо отметить и окончание требования обязательности среднего общего образования. Эта норма имеет особое значение применительно к правовой социализации личности, поскольку образовательная организация является одним из главенствующих институтов правовой социализации личности. Кроме существенных изменений в своем правовом статусе совершеннолетний гражданин в современном российском обществе обретает некий статус взрослости, обусловленный вступлением во взрослую, самостоятельную жизнь.

В течение всей жизни личности, на различных ее этапах, виды и количество воздействующих на личность институтов правовой социализации изменяются. Говоря о первичной правовой социализации, главенствующими агентами этого процесса выделяют семью, образовательные и другие организации, в том числе и неформальные. В отличие от других, общеобразовательная организация, занимаясь правовым образованием учащихся, осуществляет свою деятельность целенаправленно. В учебной деятельности общеобразовательная организация выполняет свою функцию по правовой социализации личности в рамках таких предметов как «Окружающий мир», «Обществознание», «Право».

Как говорил В.А.Сухомлинский, учитель и ученики должны встречаться не только в классе: школьник – за партой (он приобретает знания, отвечает на вопросы учителя, получает оценки), педагог за учительским столом (он дает знания, ставит вопросы ученику, выставяет оценки). Если существует только эта сфера отношений, то школьный коллектив не может быть воспитывающей силой.

Сегодня особую значимость приобретает внеучебная деятельность, поскольку она создает для учащихся условия для проб себя в различных социальных ролях, позволяет приобретать личностно значимый опыт взаимодействия с другими людьми в различных сферах деятельности, а также предоставляет возможность осуществления общественно полезной деятельности.

Одной из форм воспитательной деятельности в образовательной организации является клуб, воспитательный потенциал которого служит одним из основных факторов эффективной правовой социализации учащихся. Высокий потенциал клубной деятельности

отмечали еще С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко, В. Н. Терский.

Под правовым клубом понимается структурное подразделение общеобразовательной организации, содержательно представляющее собой форму внеучебной деятельности, ориентированную на реализацию правового образования и организацию социального опыта обучающихся.

Среди видов деятельности в правовом клубе выделяют образовательную, общественно полезную, учебно-исследовательскую.

Образовательная деятельность в правовом клубе представляет собой процесс овладения учащимися правовыми знаниями и формирования позитивного отношения к праву и фактам юридической действительности в рамках воспитательного процесса. На базе правовых знаний учащиеся включаются в деятельность по исполнению и применению норм права (составление юридических документов, решение правовых ситуаций).

Общественно полезная деятельность в правовом клубе заключается в разработке социально-правовых проектов, законотворческой инициативы, организации юридических консультаций населению.

Занимаясь учебно-исследовательской деятельностью, учащиеся участвуют в научно-практических конференциях, семинарах по правовым проблемам, тем самым углубляя имеющиеся правовые знания, развивая правовое мышление, проявляя интерес к правовой деятельности.

Включение учащихся во все виды деятельности в рамках правового клуба способствует не только развитию у них позитивного отношения к праву, к приобретенным знаниям и умениям, но и осознанию ценностей, мотивов,

на основе которых будет строиться их поведение в обычной жизнедеятельности.

Перечисленные виды деятельности в правовом клубе могут быть реализованы посредством следующих форм и методов правового обучения и воспитания: встречи с интересными людьми, экскурсии, юридические консультации населению, лекции, дискуссии, игры, лабораторные работы, практикумы, метод проектов, учебные конференции, семинары, кейс-метод.

Правильный отбор методов и форм правового обучения и воспитания в клубе позволяет направлять деятельность преподавателя и учащихся на наиболее полную реализацию поставленной цели и задач.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Как изменения в правовом статусе личности влияют на переход от одного этапа правовой социализации к другому?
2. Какое значение имеет образовательная организация для правовой социализации личности?

Практикум

1. Разработайте алгоритм организации правового клуба. Подумайте, как вовлечь в деятельность клуба учащихся.
2. Разработайте проект «Неделя права в образовательной организации».

Литература

1. Протасова И. А. Личность и общество: теории социализации в отечественной и зарубежной науке : учеб. пособие в 3 ч. Ч. 1-2. Екатеринбург, 2007. – 265 с.
2. Правовая социализация современной российской молодежи: монография / П. С. Самыгин, Ю. И. Исакова, И. В. Печуров; под ред. С.И. Самыгина М. : РУСАЙНС, 2016. – 172 с.

3.6. СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ¹

Учебная работа является одним из основных видов деятельности в подростковом возрасте. Важность ее успешного выполнения сложно переоценить, так как она способствует приобретению подростками новых знаний, формированию у них определенных компетенций и навыков социальной коммуникации. Ее важность отмечал А. С. Макаренко: труд как воспитательное средство возможен только как часть общей системы и без идущего рядом образования не приносит воспитательной пользы. К социокультурным ценностям относит образование И. А. Филатова, связывая его с системой внутренней самоорганизации по усвоению опыта поколений, направленной на собственное развитие.

Особенную значимость организация процесса обучения приобретает в отношении подростков девиантного поведения, так как в силу их поведенческих особенностей образовательный процесс с такими несовершеннолетними построить достаточно непросто.

По мнению ряда ученых (С. А. Беличева, Е. В. Змановская, А. Е. Личко, Ю. А. Клейберг) девиантное поведение всегда связано с каким-либо несоответствием человеческих поступков, действий, видов деятельности распространенным в обществе или его группах нормам,

¹ Материалы подготовлены при поддержке РГНФ (проект № 17-06-00868: «Добровольческая деятельность как средство гражданско-патриотического воспитания подростков с социально опасным поведением»).

правилам поведения, идеям, стереотипам, ожиданиям, установкам, ценностям.

К социальным проявлениям девиации можно отнести по определению Е. В. Змановской следующие:

- сниженная обучаемость, неспособность зарабатывать своим трудом;
- хроническая или выраженная неуспешность в жизненно важных сферах (семья, здоровье, межличностные отношения);
- конфликты с законом;
- изоляция.

Исходя из вышесказанного, можно определить, что девиантность подростков может быть обусловлена их неуспешностью в учебной деятельности как жизненно важной сфере, сопровождающаяся потерей у них мотивации к учебной работе. Следовательно, при отсутствии должного внимания со стороны образовательной организации к вопросам возвращения девиантного подростка к образовательной деятельности, процесс его девиации будет усиливаться. Отсюда возникает актуальная задача системы образования, заключающаяся в повышении учебной мотивации у подростков девиантного поведения как условия возвращения их к социально одобряемым формам жизнедеятельности.

Девиантное поведение



устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией.

Подростки девиантного поведения, как правило, имеют школьную дезадаптацию, которая диагностируется у них по факту академической неуспеваемости, частых и продолжительных прогулов учебных занятий, несформированностью в соответствии с возрастом общеучебных умений и навыков. Поэтому образовательный процесс в отношении таких несовершеннолетних носит личностно-ориентированный характер и учитывает влияние на процесс обучения ряда факторов.

1. Педагогическая запущенность, связанная с утратой учебной мотивации, длительным переживанием статуса отстающего ученика, сопровождающимся попытками самоутверждения в других формах деятельности, замещающих обучение (личностно-мотивационная дефицитарность).

2. Академическая неуспеваемость, связанная с несоответствием дидактических требований, предъявляемых подростку, уровню зрелости его интеллектуальных функций, обеспечивающих обучение; доминируют признаки неразвитости интеллектуальных процессов, определяющих целенаправленность, познавательную активность (интеллектуальная дефицитарность, связанная с задержкой психического развития).

3. Наличие сопутствующих пограничных психических расстройств (астенические, церебрастенические, аффективные расстройства, сочетающиеся с невротическими, патохарактерологическими реакциями), которые определяют временные состояния риска учебной неуспеваемости по состоянию здоровья.

Все вышесказанное способствует снижению учебной мотивации у подростков. Назовем несколько причин снижения учебной мотивации в подростковом возрасте.

Структура учебной деятельности подростка включает несколько составляющих: оценки (наиболее значима для родителей) и навыки и чувства (испытывает ребенок). Учебная мотивация сохраняется на высоком уровне только если процесс обучения доставляет подростку положительные эмоции, чувство успеха.

Нежелание учиться, нелюбовь к обучению могут быть вызваны напряжением, страхами, стрессами в школе, что, порождает в подростке чувство неуспешности, неуверенности в себе, снижает его самооценку. В этом случае он будет относиться к учебе как к принуждению.

Также причина снижения учебной мотивации может заключаться в неумении подростка управлять собой, своим временем, делами – самоорганизовываться. Эти навыки формируются в дошкольном периоде и связаны с излишним родительским контролем, ограничением самостоятельности ребенка в выполнении конкретных дел, выполнением за ребенка каких-либо дел. В случае неудач, как правило, родители свой контроль и гиперопеку усиливают, добавляют наказания и продолжают делать за ребенка то, что у него не получилось. Чем больше контроля за школьными успехами у родителя, тем меньше его у ребенка. Контроль и давление со стороны родителей вызывают сопротивление у ребенка, и, чем больше давления, тем больше сопротивление.

Сопротивление подростка может быть пассивным, (лень, саботаж, забывание домашнего задания, откладывание выполнения уроков на потом). Активное сопротивление выражается обычно через капризы, возмещения, скандалы, прогулы уроков, конфликты и открытые протесты. При этом ответственность за нежелание

ребенка учиться лежит и на ребенке, и на родителе. Контролем родитель вымещает у ребенка мотив учения. Таким образом, вместо того, чтобы искать мотив в учебной деятельности и быть увлеченным, ребенок тратит много энергии и сил на сопротивление давлению взрослых, на подавление собственных негативных эмоций. В этом случае у ребенка резко снижается интерес к учению.

Снижение учебной мотивации у подростка может быть связана и с несформированностью его познавательных интересов, что наблюдается преимущественно в неполных или социально-неблагополучных семьях. При этом способности подростка могут быть высокими, а область интересов – очень узкой и лежать в пределах двора, улицы. Общаясь со сверстниками с низкой учебной мотивацией, подросток не обогащается учебными навыками, кроме навыков взаимодействия в группе подростков со сформированной позицией отвержения учебной деятельности. В этот период у подростка может сформироваться делинквентное поведение, связанное с совершением правонарушений и преступлений.

Делинквентное поведение

поведение, нарушающее правовые нормы, неоднократно повторяющееся, совершение антиобщественных действий, противоправных поступков, угрожающих общественному благополучию, но имеющих невинные намерения, не подлежащих уголовной ответственности в силу ограниченной общественной опасности или недостижения совершаемыми их возраста, с которого устанавливается уголовная ответственность.



Еще один аспект снижения учебной мотивации – трудности в понимании нового материала, усвоении какого-либо предмета. Если эти трудности устойчивы по времени, они создают у ребенка ощущение непреодолимости их решения и вселяют в нем неприятное чувство собственной неудачливости.

Таким образом, можно говорить о том, что повышение учебной мотивации у подростков напрямую связано с созданием ситуации их успешности в этой деятельности и повышении интереса к ней.

Это возможно сделать только при условии создания системы работы, направленной на включение подростка в разнообразные сферы учебной работы с включенным участием педагогов, родителей и самого подростка, нацеленной на формирование у несовершеннолетнего социально значимых компетенций, которые он может приобрести в ходе обучения, необходимых для построения траектории его дальнейшего развития.

Преодолевая низкую учебную мотивацию педагоги используют:

- адаптивные технологии развивающего обучения (технология развивающего метода в учебно-воспитательном процессе, технологии деятельностного подхода и др.). Они позволяют через взаимодействие в паре, группе или в коллективе социализировать мышление подростка с девиантным поведением и культивировать в нем образцы правильного поведения;

- нестандартные формы проведения уроков: урок-игра, урок-путешествие, уроки с использованием мультимедийных технологий, видеоуроки, интерактивные уроки, уроки с представлением проектов как результата групповой работы, уроки с использованием театрализации и дистанционных тестовых материалов;

- предложение воспитанникам для выполнения занимательных заданий и заданий, имеющих практическую направленность;
- создание ситуации успеха на уроке, помощь в составлении «Портфолио достижений»;
- средства обратной связи на уроках;
- внеурочные технологии организации работы по изучаемым в школе предметам: конкурсы, викторины, изготовление наглядных иллюстративных материалов, проведение предметных и тематических недель, познавательные экскурсии;
- приемы визуализации положительных результатов учебной и внеучебной предметной деятельности учащихся.

С учетом выше сказанного учебная работа с подростками девиантного поведения может пониматься не просто как организация урочной деятельности, а будет включать в себя два направления: непосредственно учебная работа и внеучебная работа.

Они в свою очередь предполагают в рамках организации учебной работы проведение диагностики, учебных занятий (уроков), а также целенаправленную деятельность по компенсации пробелов в знаниях обучающихся.

В рамках внеучебной работы организуется проведение предметных (тематических) недель, развитие системы дополнительного образования и внеурочной деятельности (в соответствии с ФГОС ООО) по направлениям учебной работы, организацию участия обучающихся в конкурсах интеллектуальной и творческой направленности, помощь в организации подготовки домашнего задания (табл.1).

Таблица 1

**Содержание образовательной деятельности с
подростками девиантного поведения**

<i>Образовательная деятельность</i>	
<i>Учебная работа</i>	<i>Внеучебная работа</i>
Диагностика	Предметные (тематические) недели
Учебные занятия (уроки)	Дополнительное образование и внеурочная деятельность
Компенсация пробелов в знаниях	Участие в конкурсах
	Помощь в подготовке домашнего задания

Обязательным компонентом учебной работы является диагностика, включающая проведение входных контрольных работ по всем предметам учебного плана в соответствии с заявленной в документах подростка образовательной программой и уровнем обученности.

Необходимо также диагностирование техники чтения, знания таблицы умножения, развития устной речи учащихся, что также способствует прогнозированию достижения успешности в обучении. Освоение общеобразовательной программы сопровождается их промежуточной аттестацией.

Промежуточная аттестация учащихся обеспечивает контроль эффективности учебной деятельности и является основанием их перевода в следующий класс. Текущая аттестация оценивается отметками «5» (отлично), «4» (хорошо), «3» (удовлетворительно), «2» (неудовлетворительно).

Промежуточная аттестация проводится в формах: собеседование, тестирование, защита рефератов, творческих работ, зачеты, лабораторные работы, итоговые опросы,

письменные итоговые и проверочные работы. Формы проведения промежуточной аттестации определяет учитель с учетом контингента обучающихся в классе, содержания учебного материала, используемых им образовательных технологий.

Следующим направлением организации учебной работы с подростками с низкой учебной мотивацией, является реализация образовательных программ через проведение занятий в соответствии с расписанием учебных занятий. Они проводятся в соответствии с учебным планом, нормами СанПИН, противопожарной безопасности, требованиями ФГОС.

Для каждого учебного предмета разработана рабочая программа учителя, включающая тематическое планирование по предмету и предусматривающая достижение запланированного результата при работе по программе. Учитывая особенности учебной деятельности подростков девиантного поведения, весь педагогический коллектив работает над решением помимо основных учебных задач, над повышением мотивации к обучению у воспитанников через использование интерактивных форм учебных занятий. Немаловажным является и организация учебного процесса с использованием проблемных ситуаций.

Компенсация пробелов в знаниях обучающихся также важна в работе с девиантными подростками, так как в силу сниженной учебной мотивации они, как правило, допускают систематические пропуски уроков, что ведет к сложностям усвоения учебного материала. Решение этой задачи учебной работы решается через выдачу во время уроков индивидуальных заданий, направленных на компенсацию пробелов в знаниях.

Способствует решению названной задачи и введение за счет регионального и школьного компонентов в учебный

план учреждения индивидуальных и групповых занятий по русскому языку и математике.

Результативной является и организация групповой работы воспитанников при взаимопомощи в изучении и повторении пройденного материала, которая также реализуется исходя из выделенных в исследовании психолого-педагогических возможностей. Учитывается разный уровень подготовленности обучающихся и при выдаче домашнего задания по предметам, у отстающих обучающихся домашнее задание усиливается дополнительным материалом, не изученным им ранее.

О тесной взаимосвязи и взаимодополнении учебной работы с внеучебной говорит в своих работах А.В. Филинов, отмечая, что педагогический процесс, рассматриваемый как единство взаимосвязи учебной и внеучебной работы, имеет большие потенциальные возможности.

Внеучебная работа, выступая компонентом образовательной деятельности подростков девиантного поведения, направлена на педагогически организованную передачу знаний и технологий. Внеучебная работа по предметам включает предметные (тематические) недели, систему дополнительного образования и внеурочной деятельности, участие в конкурсах, помощь в подготовке домашнего задания.

Предметные недели как форма организации внеучебной работы в комплексе работает на активизацию познавательных интересов обучающихся, что в свою очередь способствует достижению положительных результатов в процессе их обучения.

Важна в активизации внеучебной деятельности обучающихся девиантного поведения развитая система предметного дополнительного образования и внеурочной деятельности по предметам учебного плана. Для этого производится введение в план работы объединений

дополнительного образования и внеурочной деятельности пропедевтического и компенсационного характера. Их работа направлена на расширение и закрепление знаний, а также подготовку к изучению новых предметов.

Стимулом образовательной деятельности является активизация позитивных проявлений в поведении воспитанников. С. А. Ветошкин, обосновал «принцип расширенного стимулирования», предполагающий учет следующих элементов: присутствие определенных надобностей (физиологических, социальных, нравственных); нацеленность на их удовлетворение; комплекс положительного и отрицательного стимулирования, предполагающий возможности поощрения – наказания, корректирующий поведение индивида; существование системы, которая обеспечивает созависимость в удовлетворении надобностей от соблюдения норм необходимого поведения.

Стимулом к активизации позитивных проявлений в поведении воспитанников является поощрение по итогам образовательной деятельности (активное участие обучающихся в предметных неделях) поездкой на познавательную экскурсию. Позволяет стимулировать интерес к образовательной работе через организацию участия обучающихся подростков в конкурсах различного уровня: общешкольного, регионального, Всероссийского и международного.

К внеучебной работе с обучающимися девиантного поведения относится помощь в подготовке домашнего задания и организации самоподготовки учащихся. Важность самоподготовки в организации образования обучающихся отмечал С.Н. Шевченко, считавший, что самоподготовка является как формой, так и средством организации самостоятельной учебной деятельности школьников, определяемых содержанием и методами урока. Подготовка

домашнего задания наряду с урочной деятельностью отвечает за качество закрепления и усвоения учебного материала. Подростки девиантного поведения весьма чувствительны к оцениванию их знаний, умений. Отрицательная отметка может изменить отношения ученика и педагога. Поэтому подготовка домашнего задания выполняет сложную задачу: подготовить домашнее задание, чтобы подросток получил положительную оценку учителя на уроке, что станет залогом стимулирования его интереса к учебной работе. Это напрямую связано с повышением интереса подростка к образовательной деятельности.

В завершение нужно сказать также о необходимости развития практической направленности обучения, освоение учащимися системы знаний, умений, навыков, опыта ориентирования в социуме, конструктивного отношения с окружающим миром, а так же их подготовки к осуществлению осознанного выбора индивидуальной образовательной среды или профессиональной траектории. формировании позитивного образа будущего.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. С чем связано снижение учебной мотивации подростков делинквентного поведения?
2. Перечислите и охарактеризуйте направления работы по повышению у подростков девиантного поведения учебной мотивации.

Практикум

1. Подготовьте перечень внеучебных программ, которые можно внедрить в рамках работы образовательной организации для повышения мотивации к обучению у девиантных подростков (не менее пяти).

Литература

1. Ветошкин С. А. Социально-педагогические условия воспитательной работы в пенитенциарном учреждении: учеб. пособие. – Екатеринбург, 1999. – 55 с.
2. Галагузова Ю. Н., Москвина Е. В. Социально-педагогическая реабилитация подростков делинквентного поведения в специальном учебно-воспитательном учреждении // Педагогическое образование и наука. – 2016. - № 4. – С. 72-77.
3. Змановская Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения) : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 288 с.
4. Макаренко А. С. Педагогические сочинения в 8 т. – М. : Педагогика, 1983-1986, т.5, с.116.
5. Филатова И. А. Ценности специального педагога как основа формирования готовности к профессиональной деятельности // Специальное образование/ Урал. гос. пед. ун-т – Екатеринбург, 2010. – № 4.
6. Филинов А. В. Взаимосвязь учебной и внеучебной работы как фактор развития экологической культуры подростков : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Чита, 2004. – 22 с.
7. Шевченко С. Н. Методика самоподготовки учащихся по биологии в школах продленного дня : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. Н. Шевченко. – Москва, 1984. – 17 с.

*...Инклюзия нацелена не на изменение или исправление
отдельного ребенка, а на адаптацию... среды к
возможностям данного ребенка
(У. Янсон)*

ГЛАВА 4

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Инклюзия – процесс увеличения степени участия каждого отдельного ребенка в академической и социальной жизни образовательной организации, а также процесс снижения степени изолированности детей во всех процессах, протекающих внутри нее.

Инклюзия непосредственно касается всех обучающихся образовательной организации, а не только особенно уязвимых категорий, таких как дети с ограниченными возможностями здоровья.

Инклюзия ориентирована на совершенствование образовательной организации не только для обучающихся, но и для ее работников.

Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразных особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей (ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»).

Инклюзия – это процесс развития предельно доступного образования.

4.1. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГА КАК СУБЪЕКТА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Понятие «качества педагога», широко употребляемое в практике образования, не имеет однозначного определения в категориальном аппарате педагогики и других гуманитарных областях. В этом социокультурном и педагогическом проблемном полях имеются различные взгляды, подходы, трактовки, эволюционировавшие на протяжении нескольких веков отечественного образования и не только не утратившие своей актуальности, но востребованы новой образовательной парадигмой. Рассматривая качества педагога как определенную совокупность черт и свойств, обеспечивающих высокую эффективность организации педагогической деятельности, мы, тем не менее, осознаем, что теоретически, и, тем более, практически педагогический процесс протекает вне этого понятия и в то же время кажется аксиоматичным его наличие.

Акценты в структуре качеств педагога смещаются в зависимости от кардинальных преобразований, происходящих в обществе. Глубокие преобразования происходят сейчас и в образовании. В этой ситуации принципиально важно, чтобы в концепции «модернизации», наряду с другими, доминировали положения, отражающие гуманистическую, демократическую, альтруистическую сущность образования, обеспечивающие поступательное и прогрессивное развитие общества и выход образования на новый виток развития – инклюзивную практику.

В условиях инклюзии педагог не только носитель научного знания. У него есть и свой жизненный опыт, свое

представление об окружающем мире и свое видение образования. Чем глубже его витагенный (жизненный) опыт, тем выше вероятность того, что он скорее поймет потребность обучающихся, предупредит и успешно преодолевает возникающие трудности, ошибки. Опора на личный опыт делает педагога духовным наставником.

Духовность



высший уровень развития и саморегуляции зрелой личности, на котором основными ориентирами ее жизнедеятельности становятся высшие человеческие ценности; индивидуальная способность к миро- и самопониманию; ориентированность личности действовать «для других», поиск ею нравственных абсолютов.

Инклюзивное образование делает актуальным в структуре качеств педагога и еще одно – эмоциональную культуру. Она должна быть присуща любому воспитанному, а тем более интеллигентному человеку.

Эмоциональная культура



воспитанная потребность в соблюдении меры в эмоциональных проявлениях; умение и способность сочетать эмоциональные с адекватными вербальными и деятельностью проявлениями; общая гуманистическая направленность эмоциональных проявлений в рамках профессиональной деятельности.

Новая философия образования – философия равенства, лежащая в основе современного образовательного процесса, предполагает и наличие в

структуре качеств педагога важнейшей составляющей – педагогической этики.

Педагогическая этика

система норм нравственного поведения педагога.



Педагогическая этика заключается в необходимости совмещать основные профессиональные принципы с общегуманистическими, нравственными требованиями и предполагает знание основных норм взаимоотношений между педагогом и обучающимся, между обучающимся и коллективом, между педагогом и родителями, а также между коллективами.

Одной из форм реализации педагогической этики является такая сложная и профессионально значимая категория как педагогический такт.

Педагогический такт – это не только культура поведения, но и воспитанное качество: способность соблюдать меру во всем.

Педагогический такт



чувство меры в поведении и действиях педагога, включающее в себя высокую гуманность, уважение достоинства обучающегося, справедливость, выдержку и самообладание в отношениях с детьми, родителями, коллегами по работе.

В инклюзивном образовании профессиональные качества педагога неразрывно связаны и с понятием «культура общения», где ее можно рассмотреть с

педагогической позиции как такую организацию педагогического взаимодействия, при которой его участники испытывают состояние комфорта, каждому из них создаются условия для коммуникативной самореализации, успешно координируются совместные усилия для достижения заданных или ожидаемых результатов. Важно подчеркнуть, что одновременно идет и процесс когнитивного, духовно-нравственного взаимообогащения.



Культура общения

система знаний, умений, навыков адекватного поведения педагога в различных ситуациях общения.

Более четкая дифференциация профессиональных качеств педагога с позиции инклюзивного образования позволяет выделить среди них:

- готовность к оказанию помощи;
- наличие толерантных установок по отношению к детям с особыми образовательными потребностями, где сама толерантность включает:
 - терпимость;
 - устойчивость к стрессу, неопределенности; поведенческим отклонениям, агрессивному поведению, нарушению норм и границ;
 - доброжелательное отношение к необычному внешнему виду обучающихся с ОВЗ, их речи или отсутствию ее;
- саморегуляцию профессиональной деятельности в зависимости от изменяющихся внешних условий;
- навыки релаксации;
- самообладание.

Таким образом, можно говорить о профессиональной готовности к деятельности педагога в инклюзивном образовании. Формой готовности многие исследователи считают установку.

Готовность к деятельности



сложная динамическая система, включающая интеллектуальные, эмоциональные, мотивационные и волевые стороны психики.

Опираясь на перечисленные качества педагога, хочется отметить, что его труд не ограничивается только ими.

Его профессиональные качества, как отмечает А. С. Белкин, неразрывно связаны с человеческими, личностными, подчеркивающими индивидуальность педагога и определяющими стиль профессиональной деятельности.

Общая культура педагога, его идеологическая и социальная зрелость – качества педагога нового времени – времени включенного образования, направленного на успешную социализацию личности обучающегося с особыми образовательными потребностями.

Учитывая вышесказанное, хочется отметить, что, инклюзивное образование охватывает глубокие социальные процессы образовательной организации: создается моральная, психологически комфортная, материальная среда, адаптированная к различным образовательным потребностям детей.

В такой инклюзивной среде должны работать педагоги, готовые изменяться вместе с ребенком и ради ребенка (табл. 1).

Таблица 1

Примерный план повышения квалификации педагога в образовательной организации инклюзивного типа

№ п/п	Наименование мероприятий	Сроки проведения	Отметка о выполнении
1	2	3	4
Изучение нормативных документов и локальных актов			
1.	<p>Знакомство с документами, определяющими деятельность ОО инклюзивного типа:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Всемирная декларация прав человека; • Конвенция о правах ребенка, одобренная Генеральной Ассамблеей ООН 20 ноября 1989 г.; • Саламанская декларация, принятая на Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями (Саламанка (Испания), 7-10 июня 1994г.); • Концепция интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специфическими образовательными потребностями), разработанная при поддержке Московского бюро ЮНЕСКО, Министерства образования и науки РФ, Института коррекционной педагогики РАО; • Конституция РФ; • ФЗ «Об образовании в РФ» и т.п. 	В течение года	
2.	Изучение Указов Президента РФ, Правительства РФ, приказов Министерства образования и науки РФ, Министерство общего и профессионального образования Свердловской области, директора ОО в части инклюзивного образования.	В течение года	

3.	Изучение руководящих документов Министерства образования и науки РФ и Министерство общего и профессионального образования Свердловской области по вопросам организации образовательного процесса инклюзивного типа.	В течение года	
4.	Изучение Концепции воспитательной системы инклюзивного типа «Толерантность – дорога к миру».	Сентябрь-октябрь	
Научно-исследовательская деятельность			
5.	Подготовка к публикации научной статьи по вопросам инклюзивного образования.	В течение года	
6.	Знакомство с инновационными теориями.	В течение года	
7.	Работа в библиотеках города для знакомства с новинками научной литературы в части инклюзивного образования.	В течение года	
8.	Участие в НПК, круглых столах, семинарах по проблемам инклюзивного образования.	В течение года	
9.	Публичное выступление с докладами на НПК, круглых столах, семинарах по проблемам инклюзивного образования.	По плану работы	
Научно-методическая деятельность			
10.	Подготовка методической разработки по вопросам инклюзивного образования.	В течение года	
11.	Защита методической разработки по вопросам инклюзивного образования.	В течение года	
12.	Знакомство с инновационными технологиями инклюзивного образования, ИКТ.	В течение года	
13.	Посещение открытых занятий.	По плану работы	
14.	Участие в профессиональных конкурсах.	По плану работы	
15.	Изучение методических рекомендаций по организации оценочной деятельности педагога в условиях инклюзивного образования.	Сентябрь	
16.	Изучение методических рекомендаций по организации научно-методической работы в условиях инклюзивного образования.	Сентябрь	
17.	Участие в работе МО образовательной организации, района, города, области.	По плану работы	
Связь с вузами, учреждениями СПО, НПО, центрами ДО			
18.	Посещение курсов повышения квалификации в УрГПУ.	По графику	
19.	Взаимодействие с кафедрой педагогики, коррекционной педагогики, психологии.	В течение года	

20.	Посещение актовых лекций у ведущих преподавателей вузов города.	В течение года	
21.	Посещение совместных заседаний кафедр с педагогами ОО по вопросам инклюзивного образования.	По плану работы	
22.	Индивидуальные консультации у ведущих преподавателей вузов города по проблемам инклюзивного образования.	По необходимости	
23.	Проведение совместных воспитательных мероприятий со студентами УрГПУ.	По плану работы	

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Как и в чем меняются акценты в структуре качеств педагога в условиях реализации инклюзивного образования?

2. Обоснуйте, почему толерантность – важнейшее профессиональное качество учителя в условиях реализации инклюзивного образования.

Практикум

1. Инсценируйте и обсудите проблемную педагогическую ситуацию, раскрывающую трудности в отношениях «педагог – ребенок с ОВЗ»; «педагог – родители ребенка с ОВЗ».

Литература

1. Белкин А. С., Нестеров В. В. Педагогическая компетентность . – Екатеринбург: Центр «Учебная книга», 2003.
2. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике/ Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ МарТ; Ростов н/д: Издательский центр «МарТ», 2005.
3. Мазурчук Н. И. Профессионально-педагогические качества учителя в контексте ментально-миссионного подхода в образовании (по материалам научных исследований А. С. Белкина) // Педагогическое образование в России / Урал. гос. пед. ун-т. – 2010. – № 3. – С.134-139.

4.1.1. ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СВОЙСТВО ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Важнейшим условием, обеспечивающим своеобразие взаимодействия в педагогическом процессе, является характер отношений, который складывается между всеми его участниками. Среди всего многообразия отношений центральное место занимает толерантное отношение, в котором выражается мера принятия человека и терпения со стороны педагога в ситуациях, когда он (человек) не соответствует требованиям и ожиданиям.

Толерантность

это терпимость к иного рода взглядам, нравам, привычкам; социально-психологическое качество личности, означающее терпимость, снисходительность к другому, даже если он не оправдывает чьи-то ожидания; характеристика социально зрелой личности; важное профессиональное качество педагога.



Методологической основой терпимости и толерантности являются, как известно, гуманистическая философия и психология. Прежде всего, это работы М. Бубера, А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла, G. Allport, психология прощения, психология и педагогика ненасилия.

Для М. Бубера терпимость являет собой неотъемлемую часть диалога между «Я» и «ТЫ», при которой происходит подлинная встреча в отношениях, позициях, возможностях. В контексте теории «здоровой личности» А. Маслоу терпимость выступает как один из ведущих принципов, дающий ключ к пониманию сути человека, объясняющий специфику взаимодействия людей. Терпимость, по А. Маслоу, это один из путей самоактуализации личности, возможность выбора,

личностного роста, мера принятия себя и других людей такими, какие они есть, возможность установления с окружающими доброжелательных личностных отношений.

Принцип терпимости достаточно ярко выражен в русле концепции «полноценно функционирующей личности» и недирективной терапии К. Роджерса. Оказать помощь другому человеку, в частности в решении возникающих у него проблем, можно не директивно, а опираясь на стремление человека к свободе и к позитивным изменениям. Это становится возможным благодаря безусловному принятию человека, эмпатическому пониманию и конгруэнтности. В результате стимулируется тенденция личности к самоактуализации, реалистическому представлению о себе, снятию противоречий между «реальным я» и «идеальным я», и, следовательно, более человечному, терпимому отношению к себе и окружению.

По мнению В. Франкла, который показывает путь духовного развития человека, движущегося по пути поиска и реализации смыслов, терпимости отводится роль неотъемлемой составляющей данного развития, поскольку это развитие носит целостный характер, выражающийся в постижении ценностей созидания, переживания, отношения, и разворачивается в направлении обретения свободы, независимости, гибкого реагирования на меняющиеся жизненные ситуации.

Согласно G. Allport, развитие человека происходит во взаимосвязи с социумом. G. Allport выделяет шесть критериев зрелой личности:

- широкие границы «Я» как способность посмотреть на себя со стороны и социальная активность;
- способность к теплым сердечным социальным отношениям (в том числе терпимость);

– эмоциональная неозабоченность и самопринятие (умение справиться с собственным эмоциональным состоянием);

- реалистичное восприятие, опыт и притязания;
- способность к самопознанию и чувство юмора;
- направляющая (цельная) жизненная философия.

Таким образом, терпимость, или толерантность, является жизненно важным личностным свойством.

Достаточно полно терпимость рассматривается в «Психологии и педагогике ненасилия», разработанной В. Г. Мараловым, В. А. Ситаровым.

Ненасилие рассматривается авторами как идеологический, этический и жизненный принцип, в основе которого лежит признание ценности всего живого, человека и его жизни; отрицание принуждения как способа взаимодействия человека с миром, природой, другими людьми, способа решения политических, нравственных, экономических и межличностных проблем и конфликтов, утверждение и усиление стремления всего живого к позитивному самопроявлению. Базовым понятием данного направления гуманистической науки является принятие позиции ненасилия. Авторы выделяют психологические условия приобретения личностью позиции ненасилия:

- принятие собственной личности;
- преодоление психологических защит;
- осознание уровня собственного эгоцентризма и приобретение ассертивности;
- формирование терпимости.

Терпимость выступает в данной теории в качестве внутреннего гибкого механизма существования позиции ненасилия, она сориентирована на другого человека, принятие и понимание его в сопоставлении с собой и своими взглядами. Овладение терпимостью является выражением личностной зрелости.

С психологической точки зрения особый интерес представляют также вопросы определения функций терпимости и толерантности, их видов, форм, психологической структуры.

Одним из центральных для психологии является вопрос о том, какова роль терпимости во взаимодействии человека с миром и другими людьми. В. А. Петрицкий выделяет следующие функции терпимости и толерантности. В рамках индивидуальной морали терпимость осуществляет коммуникативную и ориентационно-эвристическую функции. Терпимость позволяет понять партнера по общению, совместной деятельности, оптимизирует процесс общения. В рамках общественной морали В. А. Петрицкий выделяет гносеологическую, прогностическую и превентивную функции. Интегрировав выделенные В. А. Петрицким функции терпимости, которые, на наш взгляд, полностью не ограничиваются перечисленными, мы добавляем синдикативную функцию, которая находит свое выражение в сплочении больших и малых групп; трансляционную, необходимую для выполнения совместной деятельности, обучения, передачи знаний, способов деятельности и т.д.; адаптивную, предусматривающую приспособление к неблагоприятным факторам среды; активную функцию как возможность изменения чужого мнения, поведения другого человека, но без применения средств принуждения; и функцию конгруэнтно-эмпатическую. Личность, обладающая развитой эмпатией, умеющая понимать и принимать не только себя, но и партнера по общению, обладает подлинной конгруэнтностью, ориентированна на самоуважение и уважение других, сочетает внутреннюю свободу личности и самодостаточность.

А. В. Зимбули, В. А. Петрицким выделяются следующие виды терпимости, с характеристикой которых

можно согласиться. Под квазитерпимостью («quasi» (лат.) – как будто, будто бы, то есть мнимые, иллюзорные, ненастоящие) понимаются виды сдержанности в контактах, когнитивных, аффективных, мотивационно-ценностных и поведенческих реакциях и оценках, внешне выступающие как терпимость. Например, сдержанное поведение педагога относительно вальяжного поведения ученика, сына директора школы.

Согласимся с определением псевдотерпимости («pseudos» (греч.) – ложные, притворные) А. В. Зимбули, которую автор трактует как случай проявления сдержанности в эмоциональных ситуациях с целью сознательного введения кого-либо в заблуждение. Например, проявление сдержанности с целью холодного расчета и личных выгод, лицемерие, притворство в поведении и оценках.

Различие между квазитерпимостью и псевдотерпимостью можно метафорично представить, как различие между иллюзией, больным или очень богатым нетривиальным воображением и обманом.

Подлинная позитивная терпимость, на наш взгляд, основывается на понимающем сопереживании, которое ведет к уяснению целей взаимодействия противоположной стороны, мотивации и точек зрения. Несогласие с рассуждениями, взглядами, образом поведения партнера не приводит к конфликту, а предусматривает существование его мнения как данности, как объективно существующей реальности, сохраняя при этом внутреннее спокойствие, самоуважение, свободу. Эмпатия позволяет партнеру по взаимодействию сосредоточиться на своих глубинных внутренних процессах, способствует личностному росту. На этой основе идет безоценочное принятие объекта нетерпимости. Во взаимодействиях с людьми это проявляется как неподдельная искренность, открытость,

конгруэнтность. Принятие исключает прямое оценивание: ни плохо – ни хорошо, ни хвалить – ни ругать. Принятие меньше всего выражается открытым текстом.

Основанная на понимании, принятии, эмпатии, терпимость объединяет в себе самодостаточность, доброжелательность, тактичность, чувство юмора и собственного достоинства, способствует постепенному познанию иных взглядов, стремлений, идеалов, обычаев, точек зрения. Таким образом, постепенно сознательно вытесняются гордыня, эгоизм, агрессивность, цинизм, равнодушие, безучастность, отстраненность, нравственно-демагогические притязания к участникам взаимодействия.

Виды терпимости, толерантности, нетерпимости проявляются в формах. Формы представляют собой способы проявления терпимого, толерантного либо нетерпимого отношения и определяются позицией, которую занимает объект в процессе взаимодействия.

Среди всего многообразия подходов к пониманию позиций: доминирование, равенство, подчинение; «Родитель», «Взрослый», «Ребенок»; «сверху», «рядом», «снизу» – мы выбираем последнюю как наиболее универсальную и нейтральную, на наш взгляд, хотя используем некоторые характеристики позиций из типологии Э. Берна.

При терпимом отношении в позиции «сверху», терпимость выступает как снисходительность, невзыскательность, покровительственное разрешение чего-то, патронаж, опека.

Толерантное отношение в позиции «сверху» выступает как высокомерие, ярко выраженная или завуалированная надменность, кичливость.

Нетерпимость проявляется в различных формах от пренебрежения до презрения, беспощадности, безжалостности, безоговорочности.

При равноправных позициях, при терпимом отношении к объекту наблюдается сотрудничество как взаимосогласование мнений, отношений в ситуациях расхождения и несовпадения взглядов, мнений, оценок и т.д. В основе сотрудничества лежит принятие другого мнения как данности, как объективно существующей реальности.

В позиции «рядом» толерантность выступает как терпение, терпеливость. Терпеливость предполагает проявление выдержки, самообладания, самоконтроля и проявляется как способность делать что-то долго, настойчиво, упорно, как умение владеть собой. В основе терпеливости лежит механизм терпения.

Нетерпимость при равноправии проявляется как отстраненность, равнодушие, безразличие, безучастность, отчужденность. В поведении данные характеристики проявляются в виде сознательного игнорирования того, что раздражает, противоречит собственным воззрениям.

В позиции «снизу» терпимое отношение принимает формы уступчивости, покладистости, вежливо-смиренного отношения, готовности подчиниться чужой воле, кротости, незлобивости, приноравливания.

При толерантном отношении в позиции «снизу» толерантность выступает в форме беспомощности как осознание невозможности изменить ситуацию, покорности, угодливости, конформизма.

При нетерпимости переживается неприятие в виде эмоционального реагирования, агрессии, бунта, злости, злорадства, открытой неприязни, стремления действовать активно, бороться – совершать хулиганские, не поддающиеся логике, анализу и здравому смыслу, объяснению поступки: ругаться, кричать, драться, наносить физический, материальный и моральный ущерб, вредительство и т.д.

Итак, подлинная терпимость, способствующая полноценному диалогу, бесконфликтности, умению строить взаимоотношения, возможна только с позиции «Взрослого», а не импульсивного либо конформного «Ребенка», или всезнающего самоуверенного «Родителя». Только в данном случае, когда в психологическом сопровождении на пути взросления человека присутствуют принятие, понимание, прощение, возможно совместное проживание ситуации, неподдельная включенность в общение, проявление личностью аутентичности, естественности, автономности и самодостаточности, способность оказывать содействие личностному развитию близких, их внутреннему росту.

Согласно деятельностному подходу психологическая структура терпимого, толерантного и нетерпимого отношений будет рассматриваться нами в комплексе мотивационно-ценностного, когнитивного, эмоционально-волевого и конативного (поведенческого) компонентов.

Мотивационно-ценностный компонент при терпимом отношении связан с глубоким усвоением, например, ненасилия как общечеловеческой ценности либо иной философско-этической или религиозной концепции, где провозглашаются смыслы добра, ненасилия, веротерпимости, смиренности и т.д. Соответственно, определяющей мотивацией будут являться мотивы помощи, сотрудничества, любви, содействия, сопровождения, уступчивости, снисхождения.

При толерантном отношении характерно частичное принятие какой-либо философской ценности либо некоторых ее постулатов в выгодном для себя свете с целью оправдания своего поведения, образа жизни и мышления. основополагающими мотивами будут служить эгоцентрические мотивы собственного благополучия,

удобства, прибыли, мотивы высокомерия, терпеливости, беспомощности.

В основе нетерпимого отношения лежит неприятие философско-этических ценностей, где провозглашаются идеи принятия и терпения. Посему доминирующими мотивами будут являться мотивы неприятия, безразличия, пренебрежения, желания немедленного изменения поведения, взглядов, позиций.

Когнитивный компонент при терпимом отношении выражается в умении понять происходящее, мотивацию, миропостроение противоположной стороны, включающее в себя рефлексивное сознание и мышление. Понимание способствует переструктурированию личностных смыслов и составляет важный момент личностного роста и развития. Понять что-либо – значит, соотнести предмет познания со своими знаниями и представлениями, со своим жизненным опытом, причем соотнести так, чтобы включить этот предмет в систему причинно-следственных связей, на основании которых возможно его объяснение и предсказание, его интерпретация и оценка.

Когнитивный компонент при толерантном отношении отличается частичным пониманием происходящего, соответственно неприятием или обусловленным принятием, так как принятие как психологический механизм уходит на второй план и может не актуализироваться. Терпение как психологический механизм, обуславливающий проявление толерантности, выходит на первый план. Это означает, что в ряде случаев человек проявляет терпение, а в ряде случаев нет. Ведущим же механизмом терпимости, наоборот, является принятие чего-либо как данности, проявление понимания, эмпатии, ассертивности к объекту, терпение в данном случае, отступая на второй план, не утрачивает при этом своего потенциала и активно используется личностью.

Таким образом, толерантность характеризуется понижением сензитивности за счет задействования механизмов принятия (понимание, эмпатия, ассертивность) и терпения (выдержка, самообладание, самоконтроль).

При нетерпимом отношении когнитивный компонент соответственно выражается в недостаточном развитии механизмов принятия и терпения, в непонимании мотивации, поведения, образа мыслей, взглядов другой стороны.

Эмоционально-волевой компонент при терпимом отношении состоит в умении преодолевать раздражительность, невыдержанность, проявлять выдержку, самообладание, самоконтроль и саморегуляцию, а при работе над собой выражается в эмпатии, любви, уважении, интересе.

Толерантное отношение может быть, с одной стороны, завуалированным видом отложенной мести, практицизма, лицемерия, саморекламы, конформизма, с другой стороны, проявлением понимания того, что в интересах дела «себе дороже» показать истинное отношение, высказать свою позицию, а переговоры вести следует. С помощью выдержки партнеры сдерживают себя, а самообладания – перераспределяют пристрастность и избирательность внимания на интересы дела. Таким образом, в выдержке главное – сдерживающий фактор, а в самообладании – перераспределяющий. С их помощью на подготовительном этапе процесса обеспечивается господство высших мотивов над низшими, общих принципов над сиюминутными устремлениями, а на этапе исполнения соблюдаются необходимые для успешного достижения цели самоограничения.

Эмоционально-волевой компонент при нетерпимости характеризуется невыдержанностью, агрессивностью, эмоциональным реагированием в виде

эмоций раздражительности, гнева, либо безразличием, эмоциональной холодностью, отстраненностью, эмоциональной неустойчивостью, пренебрежением, презрением.

Конативный компонент терпимого отношения тождественен асертивному поведению. Асертивность имеет три основных значения: уверенность в себе и готовность принимать ответственность за свои действия; конструктивный подход к решению проблем; желание не ущемлять чужих интересов. Следовательно, под асертивным поведением понимается принцип «живи сам и давай жить другим». Асертивность зависит от умения выйти за пределы своего «Я», его социальной и личностной адаптации, уровня развития терпимого отношения, личностной зрелости, умения «держаться паузу», стремления найти в неблагоприятно складывающейся ситуации позитивные моменты. Характеристиками асертивного поведения могут быть: диалог, поддержка, убеждение, разъяснение, согласование, сотрудничество, помощь, объяснение, предупреждение. Преобладающие способы выражения терпимого отношения к объективной реальности зависят от занимаемой личностью позиции: «сверху», «на равных», «снизу», соответственно, имеют следующие формы: снисхождение при позиции «сверху», сотрудничество при равной позиции, уступчивость при позиции «снизу».

Толерантное отношение в конативном компоненте, на наш взгляд, характеризуется двоякостью, ситуативностью: с одной стороны, оно может быть похоже на асертивное, с другой стороны, возможны манипуляции, морализирование, назидание, нотации, наставление, приспособление, конформизм. Преобладающие формы выражения толерантности: высокомерие при позиции

«сверху», терпеливость при позиции «на равных», беспомощность при позиции «снизу».

Нетерпимое отношение проявляется в агрессивных формах поведения: диктате, требованиях, манипулировании; похвале, приказах, вербальном, эмоциональном насилии, запрете, наставлении, неприятии. Преобладающие формы выражения нетерпимости – это пренебрежение при позиции «сверху», отстраненность при позиции «на равных», импульсивность с эмоциональным реагированием при позиции «снизу».

Таким образом, нетерпимость (интолерантность) является отправной точкой движения в развитии к терпимому отношению. Толерантность же представляет собой промежуточный этап между нетерпимым и терпимым отношениями, которые, в свою очередь, актуализируются при несовпадении мнений, оценок, верований, поведения других людей с мнениями, оценками, ожиданиями субъекта взаимодействия. Терпимость выполняет адаптивную и активную функции, которые дают возможность изменить чужое мнение, поведение другого человека, но без применения средств принуждения. Толерантность же дает возможность приспособления к неблагоприятным факторам, то есть носит адаптивный характер. Например, толерантность к тревоге, толерантность к чужой вере, толерантность к заболеваниям различного характера и т.п. Кроме того, терпимость синтезирует в себе действия принятия как данности, понимание, эмпатию, ассертивность, а терпение, отступая на второй план, не утрачивает при этом своего потенциала и активно используется личностью. Ведущим механизмом толерантности является терпение (выдержка, самообладание, самоконтроль), что дает возможность снизить порог чувствительности к неблагоприятным факторам. Поэтому мы полагаем, что первоначально

следует развивать толерантное сознание специалиста, а посредством его постепенно переходить к терпимому отношению.

Толерантность выступает в качестве важнейшего профессионального свойства личности педагога. И если педагог обладает данным свойством, то оно проявляется по отношению ко всем без исключения субъектам педагогической реальности, что обеспечивает эффективность процесса в целом. Педагогическая реальность включает в себя множество видов деятельности: общение, воспитание, обучение, усвоение, организацию, социальную защиту и др. Данные виды деятельности часто не совпадают, но они пересекаются, и тогда участники образовательного пространства взаимодействуют как субъекты своей деятельности. Причем как субъекты деятельности данные объекты вступают во взаимодействие каждый через свою деятельность и каждый через деятельность другого. Поэтому объекты педагогической реальности – дети, родители, педагоги, коллеги, вышестоящее руководство, общественность – выступают в качестве субъектов.

В ходе педагогической деятельности проявление толерантного или интолерантного отношения к субъектам педагогической реальности определяется тем, как педагог разрешает противоречия между необходимостью со своей стороны предъявлять в соответствии с принятыми нормативами определенные требования к субъектам педагогической реальности (к детям, их родителям, коллегам, общественности, руководству). И с другой стороны, мерой реального воплощения этих требований второй стороной (детьми, родителями, коллегами и др.).

Интолерантное отношение к субъектам педагогической реальности со стороны педагога чаще всего возникает тогда, когда ребенок, коллега или родитель

по тем или иным причинам не соответствует предъявленным требованиям, начинает раздражать, провоцировать скрытые, а иногда и открытые формы агрессии, враждебного отношения, стремления изменить поведение. Отсюда понятно, что если какой-либо субъект педагогической реальности не нравится педагогу, вызывает раздражение, невротизирует его, то он его внутренне, а иногда и внешне не принимает, игнорирует либо эмоционально реагирует, пытается изменить поведение, сделать замечание и т.д.

В свою очередь толерантный педагог спокойно реагирует на внешний вид, качества личности, поведение детей, родителей, коллег и пр., которые у других людей могут вызывать раздражение; способен принимать людей и их негативные качества, поведение такими, какие они есть, осознавать, что стоит изменять, а что не стоит; если же принимает решение об изменении, то делает это постепенно, ненасильственно, не причиняя ущерба другим. Такой педагог обнаруживает не только сам факт поступка, поведения, черты личности, которые могут раздражать, но и мотивы, факторы, условия, приводящие к этому. Если он сам и испытывает раздражение по поводу того или иного человека, то способен проявить выдержку, терпение, не обвиняет человека, других людей, которые якобы не оказали должного влияния на него, а пытается самостоятельно, используя психолого-педагогические средства, решать проблемы, работая как с самим человеком, так и с окружающими его людьми.

Терпимое и толерантное отношение выступают как сложные личностные образования, включающие в себя мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-волевой компоненты. В качестве психолого-педагогических условий формирования толерантного

отношения к самым различным субъектам педагогической реальности могут выступать:

- повышение сензитивности педагогов к идеям толерантности как гуманистической ценности;
- личностно-ориентированное отношение педагогов ко всем субъектам взаимодействия;
- задействование в педагогической деятельности механизмов терпения (выдержка, самообладание, самоконтроль) и принятия (понимание, эмпатия, ассертивность).

Для повышения сензитивности к идеям толерантности как гуманистической ценности следует знакомить педагогов с теоретическими основами гуманистической психологии и педагогики, практической реализацией этих идей; философско-этическими учениями прошлого и настоящего, что создает прочную базу для анализа собственных отношений с другими, в том числе с детьми, их родителями, коллегами; вооружать методами и приемами построения взаимоотношений на гуманных, ненасильственных началах. Все это будет являться действенным подспорьем для личностного и профессионального развития педагога, способствовать анализу собственной личности и результатов своей педагогической деятельности.

На уровне личности позиция толерантности выступает как особая система взглядов, ценностей, мотивов, установок как результат внутреннего рефлексивного осмысления и усвоения идей толерантности как ценности, что выражается в стремлении человека строить отношения с собой, другими людьми, природой, миром без принуждения, при конструктивном разрешении проблем и противоречий посредством диалога и полилога, свободного и ответственного выбора.

Повышение сензитивности педагогов к идее толерантности как гуманистической ценности предусматривает сформированность позиции толерантности у педагогов, что, в свою очередь, является условием развития аналогичной позиции и у детей.

Следующим условием формирования толерантности педагога является личностно-ориентированное отношение.

Система современного отечественного образования, нацеленная на гуманизацию и демократизацию процесса, подразумевает, прежде всего, переориентацию с учебно-дисциплинарной на личностную модель взаимодействия и раскрывается в рамках таких понятий, как педагогика и психология ненасилия (В. Г. Маралов, В. А. Ситаров), педагогика сотрудничества (Ш. А. Амонашвили, Р. У. Шакуров), гуманистическое взаимодействие (А. А. Бодалев), модель взаимодействия, базирующаяся на субъект-субъектных связях (В. А. Петровский), демократический стиль общения (В. А. Кан-Калик), устойчиво-положительный тип отношений (Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько), педагогические взаимодействия и технологии (Е. В. Коротаева), психолого-педагогическое сопровождение (М. Р. Битянова, Т. И. Чиркова) и др.

Анализ философской и психолого-педагогической литературы показывает, что наиболее широким понятием, в рамках которого может быть рассмотрена проблема ориентированности на личностную модель взаимодействия, является понятие «взаимодействие», в частности педагогическое взаимодействие. Специфика взаимодействия в педагогической системе определяется способом разрешения основного педагогического противоречия, то есть противоречия между целями и задачами, которые ставит педагог, и целями и задачами, которые ставят дети (Ш. А. Амонашвили). В зависимости

от способа разрешения данного противоречия выделяют три модели педагогического взаимодействия, построенных на системах субъект-объектных, субъект-субъектных и объект-субъектных связей.

Субъект-субъектные связи определяют педагогику сотрудничества, ненасилия, партнерства, полисубъектный подход, личностно-ориентированную модель взаимодействия. Основное противоречие преодолевается путем сотрудничества, сотворчества, взаиморазвития и партнерства. В силу этого особую ценность приобретают такие личностные свойства педагога, как способность к терпимому отношению, преодолению педагогического эгоцентризма, самореализации, творческому росту.

В. А. Ситаров полагает, что ориентированность на личностную модель взаимодействия с детьми напрямую связана с профессиональной активностью педагога. Поэтому при создании соответствующих условий для развития такого рода активности возникают предпосылки к ориентации на личностно-ориентированную модель взаимодействия. В качестве таких условий В. Г. Маралов видит следующие: развитие у педагогов способности к постановке и расширению педагогических задач в области формирования личности детей; преодоление педагогических стереотипов, сложившихся в сфере обучения и воспитания; обучение анализу собственной педагогической деятельности и опыту построения педагогического труда. То есть с позиции психологии и педагогики ненасилия ориентированность на личностную модель взаимодействия включает в себя работу по преодолению педагогических стереотипов, педагогического эгоцентризма, обучение педагогов сотрудничеству и терпимому отношению. Поэтому важно развивать у последних способность к терпению и принятию. Таким образом, третьим психолого-

педагогическим условием формирования толерантности будет являться задействование механизмов терпения и принятия.

В педагогическом процессе терпение выступает как механизм толерантности и проявляется в ситуациях, когда педагогу необходимо проявить выдержку, самообладание и самоконтроль. Данные волевые качества позволяют «преобразовывать негативный аспект мыслей и чувств в позитивный: раздражение и гнев заменить спокойствием и терпением, зависть – доброжелательностью, коварство – великодушием, нетерпимость – состраданием, скепсис – надеждой». То есть суть терпения как психологического механизма состоит в сдерживании импульсивных, малообдуманных эмоциональных реакций, состояний и действий с помощью выдержки, самообладания и самоконтроля.

Выдержка особо ярко проявляется при переходе от решения к действию, когда немедленная реализация плана нецелесообразна. Это способность переносить большие напряжения, сдерживать и подавлять, когда необходимо, чувства, мысли, привычки.

Основное назначение самообладания - в перераспределении пристрастности и избирательности внимания на интересы дела. Это способность в усилении ведущего мотива либо мобилизации внутренних ресурсов на исполнение принятого решения вопреки отвлекающим побуждениям.

Выдержка и самообладание могут сочетаться с самоконтролем, выступающим атрибутом самосознания и регулирующим все сферы психической жизни человека.

Самоконтроль трактуется как осознание и оценка человеком собственных действий, психических процессов и состояний.

Таким образом, терпение как психологический механизм дает возможность снизить порог чувствительности к неблагоприятным факторам. Затем терпение как психическое состояние закрепляется и перерастает в терпеливость, выступающую уже личностным свойством, обеспечивающим толерантное отношение как качественно-количественный уровень деятельности и поведения, типичный для данного человека.

Принятие как еще один психологический механизм толерантности находит свое выражение в проявлении педагогом понимания, эмпатии, асертивности к себе, детям, их родителям, коллегам, руководству, общественности и др. Суть механизма принятия как процесса – это включение другого в индивидуальное пространство личности.

Способность к принятию, согласно утверждению гуманистически ориентированной психологии, является базисной личностной особенностью. Личность является тем более зрелой, чем в большей мере она способна к принятию других такими, какие они есть, к уважению их своеобразия и права быть собой, к признанию их безусловной ценностью и к доверию им. А это, в свою очередь, «связано с основополагающим доверием к человеческой природе и чувством глубинной сущностной общности между людьми».

Принятию окружающих такими, как они есть, способствует понимание. Сочувственное понимание человека, внутренних причин его поведения, меняет тип мышления педагога, помогает децентрироваться, взглянуть на те же действия и поступки людей с иных позиций.

Проявление толерантного отношения ставит приоритетность приобретения эмпатической асертивности педагогом. При эмпатической асертивности значимую

роль в отношениях играет понимание другого, иного, нивелирование и отказ от принуждений и манипуляций: «Ассертивно поступающий человек не действует в ущерб кому-либо, уважая права других людей, но при этом не позволяет «вить из себя веревки». Таким образом, ассертивность выступает как ненасильственное педагогическое воздействие.

Рассматривая систему отношений в педагогическом процессе, необходимо затронуть проблемы эмпатии, эмпатического отношения. Как относительно самостоятельное направление можно выделить подход к эмпатии как к явлению, определяющему направленность личности на другого человека. В рассмотрении эмпатии мы опираемся на разработанное Т. П. Гавриловой, Л. П. Стрелковой, Л. П. Выговской, Е. Н. Васильевой, И. М. Юсуповым, Н. Н. Обозовым понятие феномена, который имеет множество форм проявления, и придерживаемся точки зрения Т. П. Гавриловой, Л. П. Стрелковой и других относительно двух ведущих форм эмпатии: сопереживания и сочувствия, где сочувствие рассматривается как более высокая форма эмпатического реагирования.

А. В. Зимбули полагает, что терпимое отношение в педагогическом процессе возможно представить при помощи семантического поля, где ведущими будут – эмпатия и требовательность к субъекту. Мы согласны с данной позицией и считаем, что необходимо к исходным – эмпатии и требовательности добавить еще одну ведущую составляющую – принятие человека. Именно принятие человека, на наш взгляд, выражает терпимое отношение, только в данном случае, по нашему мнению, возможно проявление по-настоящему терпимого отношения.

Толерантное же отношение – это вторая ступень после развития в себе терпения, которая включает в себя

проявление эмоциональной устойчивости при соблюдении конвенциональных договоренностей. Причем терпению здесь отводится большая роль, чем принятию. Толерантность – это право другого быть иным субъектом своей деятельности. Благодаря терпению возможно принятие собственной позиции другой стороны, его поведения, понимания, почему он, будучи субъектом собственной деятельности, ведет себя так или иначе.

Исходя из позиций терпимого и нетерпимого отношения и на основе функционирования механизмов принятия и терпения можно выделить следующие формы выражения терпимого, толерантного и нетерпимого отношения педагогов к субъектам педагогической реальности. При позиции «сверху» при терпимом отношении к субъектам педагогической реальности наблюдается «снисхождение», при толерантном – «высокомерие», при нетерпимом – «пренебрежение – презрение». При равноправных позициях при терпимом отношении терпимость переходит в «сотрудничество», толерантность – в «терпеливость», а нетерпимость – в «отстраненность», которую можно идентифицировать с эмоциональной холодностью, безразличием. При позиции «снизу» терпимое отношение к субъектам педагогической реальности принимает форму «уступчивости», толерантное – «беспомощности», а нетерпимое отношение – формы от резко эмоционального реагирования (бунт-протест) до стремления немедленно изменить, исправить поведение, личность человека.

Любой педагог в разных ситуациях может проявлять и снисхождение, и уступчивость, и отстраненность, но с течением времени в силу развития или неразвития механизмов принятия и терпения та или иная форма поведения может закрепляться.

Таким образом, толерантность мы рассматриваем как ключевую компетенцию личности педагога, которая актуализируется в ситуациях несовпадения взглядов, мнений, оценок, верований, поведения людей, возникает на основе функционирования механизмов терпения и принятия и тесно взаимосвязана с ориентированностью на личностную модель взаимодействия, эмоциональной устойчивостью, сотрудничеством и другими личностными характеристиками педагога. В качестве психолого-педагогических условий формирования толерантности к субъектам педагогической реальности могут выступать: повышение сензитивности к идеям толерантности как гуманистической ценности; личностно-ориентированное отношение ко всем субъектам педагогического взаимодействия; задействование механизмов терпения (выдержка, самообладание, самоконтроль) и принятия (понимание, эмпатия, ассертивность).

Толерантность является признаком уверенности в себе и сознания надежности своих собственных позиций. Толерантность (терпимость) педагога всесторонне проявляется в активной созидательной деятельности на поприще просвещения, образования. Процесс развития толерантности осуществляется по спирали и проходит этапы развития терпимости (терпимого отношения). При каждой попытке развития собственного терпимого отношения личность проходит одни и те же стадии:

- побуждение;
- понимание;
- отношение;
- поддержка и действие.

Чем больше осуществляется попыток в развитии в себе педагогом толерантного отношения, тем больший опыт им приобретается, тем выше уровень личностного, а соответственно, и профессионального роста и развития.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Каковы основные виды и формы толерантного отношения педагога к субъектам образовательного процесса?
2. Чем отличается подлинная толерантность от показной, декларируемой?
3. Какова психологическая структура толерантности как свойства личности современного педагога?

Практикум

1. Объясните, почему толерантность должна иметь определенные границы. Результаты своего анализа разместите в таблице, состоящей из двух частей: объективно нетерпимое/ субъективно нетерпимое.
2. Составьте профессиограмму современного учителя.
3. Напишите эссе на тему «Как искусство, нравственность и философия могут способствовать преодолению интолерантности?»

Литература

1. Днепров Т. П. Воспитание межнациональной толерантности: Учебно-методическое пособие. – Екатеринбург: УрГПУ, 2003. – 88 с.
2. Донгаузер Е. В. Формирование толерантности субъектов психолого-педагогического сопровождения семьи как профессионального свойства личности: коллективная монография / под ред. Галагузовой Ю. Н., Мазурчук Н. И. – Екатеринбург: Уральское изд-во, 2015. – С. 98-122.
3. Зимбули А. Е. Почему терпимость и какая терпимость? // Вестник СПбГУ, 1996. № 3. – С. 23-27.
4. Клепцова Е. Ю. Психология и педагогика толерантности. - М.: Академический проект, 2004. – 176 с.
5. Коротаева Е. В. Организация взаимодействий в образовательном процессе школы. – М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2016. – 192 с.
6. Ситаров В. А., Маралов В. Г. Педагогика и психология ненасилия в образовании. М.: Издательство Юрайт, 2017. – 424 с.
7. Allport G. Nature of Prejudice. Cambridge, MA: Addison-Wesley, 1954. – 537 s.

4.2. ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Успех реализации инклюзивного образования обеспечивает готовность педагога к профессиональной деятельности.



Успех

оптимальное соотношение между ожиданиями окружающих (личности) и результатами их (ее) деятельности.

Отметим, что сущность и структура готовности остаются неизменными в различных условиях, в том числе и в условиях реализации инклюзивного образования. Поэтому далее перейдем к рассмотрению их в психолого-педагогической науке.

В науке существуют два основных подхода к определению готовности педагога к профессиональной деятельности:

- функциональный;
- личностный.

Готовность как определенное психическое состояние педагога, как умение мобилизовать себя психически и физически рассматривают представители функционального подхода (Н. Д. Левитов, А. Ц. Пуни, Д. Н. Узнадзе).

Сущность второго подхода – личностного – заключается в том, что готовность представляется как проявление индивидуальных качеств личности педагога и их целостности, которые обусловлены эффективным характером деятельности с высокой результативностью.

Авторы данного подхода – Б. Г. Ананьев, А. А. Деркач, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, С. Г. Козлов, В. А. Крутецкий, В. М. Мельников, Р. А. Назимов, К. А. Платонов, В. Д. Шадриков и др.

Представители данного подхода утверждают, что готовность к деятельности с позиции личностного подхода - это система интегративных свойств, качеств и опыта личности, индивидуальная форма интерпретации содержания образования, обладающая признаками общей теоретической и методической готовности к профессиональной деятельности. Готовность к деятельности обладает определенной спецификой – это профессиональные умения и навыки, индивидуальный стиль их реализации, практико-ориентированный опыт деятельности, рефлексия профессиональной деятельности

В рамках первого подхода В. Дружининым готовность к профессиональной деятельности определяется как психическое состояние, которое характеризуется мобилизацией ресурсов субъекта деятельности на оперативное или долгосрочное выполнение конкретной деятельности. Это состояние помогает успешно выполнять свои обязанности, правильно использовать знания, опыт, личные качества, сохранять самоконтроль и перестраивать деятельность при появлении непредвиденных препятствий.

Сторонники личностного подхода подразумевают под готовностью устойчивую характеристику личности педагога (подготовленность, устойчивая готовность).

Будучи заблаговременно сформированной, готовность становится существенной предпосылкой успешной профессиональной деятельности. Они считают готовность синтезом свойств личности (интегральным свойством личности), определяющим ее пригодность к профессиональной деятельности и включающим в себя активное, положительное отношение к деятельности,

некоторый опыт (знания, умения, навыки), умение организовать свой труд, работать самостоятельно, а также видеть перспективы развития.

Так, В. А. Крутецкий считает, что готовность есть синтез свойств личности, определяющих ее пригодность к профессиональной деятельности. К их числу он относит:

- активное, положительное отношение к деятельности, склонность заниматься ею, переходящую в страстную увлеченность;
- ряд характерологических черт и устойчивых интеллектуальных свойств;
- наличие во время деятельности благоприятных для ее выполнения психических состояний;
- определенный фонд знаний, умений и навыков в соответствующей области;
- определенные психологические особенности в сенсорной и умственной сферах, отвечающие требованиям данной деятельности.

Акцент на сформированность знаний, умений, навыков делает К. А. Платонов. Он трактует готовность к профессиональной деятельности как интегральное свойство личности, начало формирования которого лежит в подструктуре опыта, то есть обусловлено в первую очередь знаниями, умениями и навыками.

С опорой на активность и самостоятельность рассматривает готовность педагога к профессиональной деятельности Р. А. Назимов. Он рассматривает ее как умение организовать свой труд, работать самостоятельно, а также способность видеть перспективы собственного развития.

В исследованиях Т. И. Шалавина понятие «готовность к профессиональной деятельности» рассматривается как индивидуализированное отражение действительности, выражающее отношение личности к тем

объектам, ради которых разворачивается ее деятельность и общение. Здесь готовность рассматривается как совокупность личностных профессионально значимых качеств, опыта личности, профессиональных знаний, практических умений и навыков.

Как целостный феномен личности рассматривают готовность к профессиональной деятельности С. Г. Козлов, В. М. Мельников. Они отрицают возможность выделения психической, технической, физической готовности. По их мнению, готовность складывается из трех факторов:

- направленности на результат;
- психической направленности;
- эмоциональной устойчивости.

Вместе с тем, прослеживается тенденция объединения двух подходов: функционального и личностного.

Так, М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович утверждают, что в процессе трудовой деятельности проявляются как устойчивые личностные особенности человека (убеждения, взгляды, черты характера), так и ситуативные его психические состояния, связанные с трудовым процессом (бдительность, собранность, удовлетворенность).

По их мнению, состояние готовности – это «настрой», актуализация и приспособление возможностей личности для успешных действий в данный момент, внутренняя настроенность личности на определенное поведение при выполнении трудовых задач, установка на «активные и целесообразные действия». Настрой же на профессиональную деятельность обусловлен мотивами и психическими особенностями личности. Это дает им основание рассматривать готовность и как состояние, и как интегральное качество личности.

Вопросам структуры готовности к профессиональной деятельности посвящен достаточно широкий круг исследований, в которых рассматриваются различные компоненты.

Так, Л. А. Кандыбович и М. И. Дьяченко в структуре готовности к профессиональной деятельности выделяют следующие компоненты:

- личностный;
- мотивационный;
- когнитивный;
- технологический;
- коммуникативный (табл. 1).

Таблица 1

Критерии и показатели готовности педагога к реализации инклюзивной практики

Критерий	Показатели	Степень проявления					
Личностный	1. Умение выстраивать субъект-субъектные отношения с обучающимися, имеющими особые образовательные потребности.	0	1	2	3	4	5
	2. Демократический стиль общения с обучающимися, имеющими особые образовательные потребности.	0	1	2	3	4	5
	3. Учет индивидуальных образовательных потребностей обучающихся.	0	1	2	3	4	5
	4. Толерантность.	0	1	2	3	4	5
	5. Умение работать в команде в условиях инклюзивного образования.	0	1	2	3	4	5
	6. Построение отношений на паритетных началах и принципе сотрудничества.	0	1	2	3	4	5
	7. Педагогический такт, культура речи.	0	1	2	3	4	5
Мотивационный	1. Понимание значения перехода на инклюзию для современного образования и для отдельно взятого	0	1	2	3	4	5

	обучающегося.						
	2. Сознательная активность в различных мероприятиях, связанных с переходом на инклюзию.	0	1	2	3	4	5
	3. Самостоятельность в постановке и решении педагогических проблем, возникающих при взаимодействии с обучающимися, имеющими особые образовательные потребности.	0	1	2	3	4	5
	4. Настойчивость в преодолении трудностей в инклюзивном образовательном процессе.	0	1	2	3	4	5
	5. Познательная активность, продиктованная необходимостью перехода на инклюзию. Саморазвитие и самообразование.	0	1	2	3	4	5
Когнитивный	1. Знание роли и значения инклюзивного образования.	0	1	2	3	4	5
	2. Знание основных документов, связанных с введением инклюзивного образования.	0	1	2	3	4	5
	3. Знание технологий инклюзивного образования.	0	1	2	3	4	5
	4. Знание структуры образовательной деятельности инклюзивного типа.	0	1	2	3	4	5
	5. Знание роли педагога в процессе введения и реализации инклюзивного образования.	0	1	2	3	4	5
	6. Знание возрастных и психологических особенностей обучающихся с особыми образовательными потребностями.	0	1	2	3	4	5
	7. Знание многообразия педагогических оценок в инклюзивном образовании.	0	1	2	3	4	5
	8. Знание принципов и методов педагогической диагностики и их применение в условиях инклюзивного образования.	0	1	2	3	4	5
Технологический	1. Умение эффективно внедрять в инклюзивный образовательный процесс современные образовательные технологии.	0	1	2	3	4	5
	2. Умение разрабатывать методические, оценочные материалы в соответствии с требованиями инклюзивного образовательного процесса.	0	1	2	3	4	5
	3. Умение привести цель и задачи	0	1	2	3	4	5

	педагогической деятельности в соответствие с результатами инклюзивного образования.						
	4. Умение организовать мониторинг предметных, личностных и метапредметных результатов образования обучающихся с особыми образовательными потребностями.	0	1	2	3	4	5
	5. Умение использовать в процессе инклюзивного образования ИКТ.	0	1	2	3	4	5
	6. Умение использовать различные формы организации воспитательной деятельности (индивидуальная, групповая, работа в парах) в инклюзивном образовательном процессе.	0	1	2	3	4	5
	7. Умение развивать коммуникативные способности и командный дух в инклюзивном образовательном пространстве.	0	1	2	3	4	5
	8. Умение вовлечь обучающихся в различные виды деятельности в условиях инклюзивного образования.	0	1	2	3	4	5
	9. Умение применять дифференцированный, индивидуальный, персонально-личностный подходы к воспитанию, сопровождению обучающихся с индивидуальными образовательными потребностями.	0	1	2	3	4	5
Коммуникативный	1. Конструктивное слушание или эффективная «обратная связь» (доброжелательность, демонстрация заинтересованности, уточнение, вопросы, обобщения, подведение итогов и т.п.) при взаимодействии с субъектами инклюзии.	0	1	2	3	4	5
	2. Аргументация, опора на научный факт в условиях инклюзии.	0	1	2	3	4	5
	3. Соблюдение правил и принципов эффективной коммуникации в условиях инклюзивного образования:	0	1	2	3	4	5
	• ясность изложения (нельзя приступать к сообщению идеи, если она не понятна самому);	0	1	2	3	4	5
	• постоянная готовность к непониманию (готовность дать дополнительные разъяснения);	0	1	2	3	4	5
	• конкретность (нежелательное использование неопределенных	0	1	2	3	4	5

	выражений и слов, незнакомых и узкоспециальных терминов);						
	• контроль над невербальными сигналами (мимика, жесты, интонация, позы);	0	1	2	3	4	5
	• адресность (формулирование идеи на языке собеседника, учет его жизненного опыта);	0	1	2	3	4	5
	• «собственная неправота» (принятие того, что собственная точка зрения может быть неправильной);	0	1	2	3	4	5
	• открытость (готовность к пересмотру своей точки зрения под влиянием вновь открывшихся обстоятельств, способность принимать точку зрения собеседника).	0	1	2	3	4	5

В соответствии с выдвинутой концепцией личности, К. К. Платонов в структуре готовности к деятельности выделяет:

- моральную готовность;
- психологическую готовность;
- профессиональную готовность.

Качества, определяющие психологическую готовность, относятся автором к стороне, объединяющей индивидуальные особенности психических процессов, профессиональную – к опыту личности.

Различают длительную готовность и временное состояние готовности, синонимами которого являются «предстартовое состояние», «состояние бдительности» (В. Н. Дружинин), состояние «оперативного покоя» (Н. И. Евсюкова).

Длительная готовность представляет собой структуру, в которую входят:

- положительное отношение к профессиональной деятельности, педагогической профессии;
- черты характера, способности, темперамент, мотивация, адекватные требованиям деятельности;

- необходимые знания, навыки, умения;
- устойчивые профессионально важные особенности восприятия, внимания, мышления, эмоционально-волевые процессы.

Временная готовность отражает особенности и требования предстоящей ситуации. Ее основными чертами являются:

- относительная устойчивость;
- действенность влияния на процесс деятельности;
- соответствие структуры готовности оптимальным условиям достижения цели.

Обе готовности – ситуативная и длительная – существуют в единстве. Первая определяет эффективность второй. В педагогическом аспекте наибольший интерес представляет именно длительное состояние готовности к профессиональной деятельности. Прежде всего, это определяется следующими характеристиками:

- она основывается на опыте, легко актуализируется;
- является устойчивой, не требует постоянного обновления форм в связи с непредвиденной педагогической ситуацией;
- динамическая, поддается развитию и может достигать более высоких уровней при определенных педагогических условиях.

Будучи устойчивой, готовность дает возможность достигать стабильных результатов в педагогической деятельности. Основные инвариантные и имманентные составляющие готовности – это единство личностного и процессуального компонентов. С одной стороны, готовность включает личностный компонент, имеющий ряд составляющих:

- эмоционально-интеллектуальную;
- волевую;

– мотивационную, включающую интерес, отношение к деятельности, чувство ответственности, уверенность в успехе, необходимость выполнения поставленных задач на высоком профессиональном уровне, управление своими чувствами, мобилизацию сил, преодоление неуверенности и т.д.

С другой, – операционально-технический, включающей инструментарий педагога (профессиональные знания, умения, навыки и педагогические средства).

Отметим, что в отечественной психологической науке доминирует представление о готовности к действию как установке, направленной на выполнение некого действия. Установку следует рассматривать не как отношение, позицию к какому-либо предмету, явлению, человеку, а как диспозицию, то есть готовность к определенному поведению в конкретной ситуации, а диспозицию как готовность, предрасположенность субъекта к поведенческому акту, действию, поступку или их последовательности.

Предложенная В. А. Ядовым диспозиционная концепция заключается в характеристике социального поведения личности в зависимости от состояний ее готовности к определенному способу действий. Концепция объединяет готовность личности с поведением в данной социальной ситуации и условиями предшествующей деятельности, в которых формируется стабильная склонность к осуществлению обусловленных потребностей субъекта в соответственных условиях.

Готовность к действию – состояние мобилизации всех психофизиологических систем человека, обеспечивающих эффективное выполнение определенных действий.

Состояние готовности к действию определяется соединением факторов, характеризующих разные уровни и

стороны готовности: физическую подготовленность, необходимую нейродинамическую обеспеченность действия, психологические условия готовности. В зависимости от условий выполнения действия ведущей может стать одна из этих сторон готовности к действию.

Ученые обращают внимание на единство психологической, теоретической и практической готовности.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. В чем состоит различие между функциональным и личностным подходами к трактовке понятия «готовность»?
2. Какие компоненты выделяют в структуре готовности к профессиональной деятельности?
3. Дайте краткую характеристику единства и различий компонентов готовности к профессиональной деятельности.

Практикум

1. Проведите опрос или анкетирование педагогов с целью определения степени проявления готовности к реализации инклюзивной практики. Результаты исследования обработайте и оформите, сформулируйте свои выводы и предложения.

Литература

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 2002. – 271 с.
2. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. – Минск: Харвест, 2009. – 589 с.
3. Дружинин В. Н. Психология. – СПб.: Питер, 2009. – 656 с.
4. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск.: БГУ. – 256 с.
5. Евсюкова Н. И. Психолого-педагогические условия формирования готовности юношей допризывного возраста к службе в вооруженных силах: монография. – Владимир : ВГГУ, 2009. – 192 с.
6. Забродин Ю. М. Психологическая наука и образование. – Московский государственный психолого-педагогический университет. Психологический институт Российской академии образования, 2016. – 97 с.

7. Кондаков И. М. Психологический словарь. – М.: Астрель, 2000. – 235 с.
8. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии. – М.: Просвещение, 2002. – 253
9. Кузьмина Н. В. Педагогическая психология: учеб. пособие. – СПб.: Изд-во В. А. Михайлова, 2008г. – 209 с.
10. Нерсисян Л. С., Пушкин В. Н. Психологическая структура готовности оператора к экстремальным действиям // Вопросы психологии, 2006. – № 5. – С. 24-31.
11. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М.: Просвещение, 2000. – 132 с.
12. Пуни А. Ц. Психологическая подготовка к соревнованию в спорте. – М: Просвещение, 1969. – 88 с.
13. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. – М.: Школьная Пресса., 2004. – 512 с.
14. Узнадзе Д. Н. Общая психология. – СПб.: Питер, 2004. – 413 с.
15. Мельников В. М. Введение в экспериментальную психологию личности. – М.: Астрель, 2001. – 218 с.

4.3. МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В инклюзивной образовательной среде должны быть соблюдены определенные условия и задействован весь административный ресурс:

1) нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образовательного процесса;

2) специально подготовленные для работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности, педагоги и специалисты (кадровый ресурс инклюзивного образовательного процесса);

3) методическое обеспечение;

4) информационное обеспечение:

– организация и проведение мониторинга эффективного введения, публичных отчетов образовательной организацией;

– использование информационных ресурсов образовательной организации (сайт, Интернет-страничка, выставки, презентации, разработка буклетов и т.д.);

5) материально-техническое оснащение для создания безбарьерной среды: пандусы; подъемники; специально оборудованные туалеты, кабинеты лечебной физкультуры, психомоторной коррекции, комнаты для логопедических и коррекционных занятий с дефектологами и психологами, медицинский кабинет, спортивный зал и пр.

Однако, как и в любом начинании, в процессе реализации инклюзивного образования особое значение имеет профессиональная и личностная готовность педагогов к деятельности. В этой связи актуализируется необходимость осмысления с позиции новых аксиологических установок методической работы в образовательной организации, обеспечивающей

сопровождение деятельности педагогов на всех этапах реализации требований инклюзии.

Методическая работа



специальный комплекс практических мероприятий, базирующийся на достижениях науки и передового педагогического опыта, направленный на повышение профессиональной и личностной готовности педагога к деятельности в условиях инклюзивного образования.

Методическая работа в условиях инклюзивного образования регламентируется документами международного, федерального, областного уровней и локальными актами образовательной организации.

Она определяется как целостная, упорядоченная, основанная на достижениях психолого-педагогической науки и инновационного педагогического опыта, на конкретном анализе образовательного процесса, система взаимосвязанных мер, действий и творческих совместных дел.

Опыт



полученное в результате активного практического взаимодействия с объективным миром отражение в сознании людей законов этого мира и общественной практики.

Методическая работа в условиях реализации инклюзивного образования направлена на повышение профессиональной и личностной готовности каждого педагога, развитие и повышение их творческого

потенциала. Вместе с тем она включает и меры по управлению профессиональным самообразованием, самовоспитанием, самосовершенствованием педагогов.

Профессиональное самообразование педагога



многокомпонентная личностно и профессионально значимая самостоятельная познавательная деятельность педагога, включающая в себя общеобразовательное, предметное, психолого-педагогическое и методическое самообразование.

Из этого вытекает стратегическая цель методической работы в условиях инклюзивного образования: совершенствование образовательного процесса, достижение оптимального уровня образования обучающихся с учетом их индивидуальных образовательных потребностей.

Организация методической работы в условиях инклюзивного образования строится на следующих принципах:

- научности и систематичности;
- коллективности и персонификации (учета индивидуальных особенностей каждого педагога);
- перспективности, корректности и актуальности;
- самостоятельной активности.

Методическая работа в условиях инклюзивного образования решает свои первостепенные задачи:

- информирование педагогов об изменившихся требованиях в контексте профессионального стандарта «Педагог», предъявляемых к их профессиональной и личностной готовности;
- развитие теоретического и практического мышления для осмысления инклюзивных процессов с

позиции современной аксиологической основы образования и голографического подхода к его исследованию;

- развитие педагогического сознания, способствующего успешному переходу с его методического уровня на технологический, т.е. переходу от вероятностного исхода инклюзивной деятельности к прогнозируемому;

- развитие индивидуального «инклюзивного почерка» педагога;

- выявление, изучение и распространение инновационного опыта инклюзивной деятельности членов педагогического коллектива;

- диагностика и прогнозирование результатов образовательного процесса инклюзивного типа;

- выявление и предупреждение педагогических ошибок, затруднений и перегрузки в работе педагогического коллектива, реализующего инклюзивную практику;

- подготовка методических материалов для осуществления образовательного процесса на основе идеологии равенства (программ, рекомендаций, памяток);

- мотивирование творческой инициативы педагогов и активизации их инклюзивной деятельности в исследовательской, проектной работе.

Данный перечень задач (вряд ли будет правильным полагать, что они будут решены очень быстро) определяет структурную композицию основных направлений методической работы образовательной организации: информационно-просветительское, диагностико-прогностическое, организационное и др.

Если задачи методической работы удалось сформулировать достаточно точно, то с определением содержания возникают определенные трудности. В

современном педагогическом менеджменте известно много причин, затрудняющих этот процесс, они достаточно подробно представлены в научной литературе (А. С. Белкин, С. М. Годник, Г. А. Козберг, В. П. Симонов и др.). Однако, на наш взгляд, недостаточно освещена причина, связанная с уровнем «знания» и «незнания» педагогов в вопросах инклюзивного образования.

Незнание



способ осознания границы Знания, так как Незнание безгранично; фактор стимулирования познавательной активности; способ получения нового знания на основе преобразования старого; источник профессиональной рефлексии и самооценки личности; фактор самореализации личности; фактор психологической защиты.

В педагогике вопросы, связанные с теорией «незнания», позволяют выделить четыре группы педагогов:

- мастера – много знают, но не знают, что много знают;
- эрудиты – много знают и знают, что много знают;
- неадекватные оптимисты – мало знают, но полагают, что знают много;
- адекватные оптимисты – мало знают и не знают, что знают мало.

В каждом отдельном случае содержание методической работы в образовательной организации должно строиться с учетом перечисленных особенностей.

Так, первая группа педагогов нуждается в серьезной поддержке, стимулировании осознания границ своего знания. Вторая группа нуждается в стимулировании

осознания границ своего незнания. Третья группа нуждается в стимулировании осознания не границ, а содержательного объема знаний. Четвертая группа нуждается в стимулировании осознания границ знания и незнания одновременно (А. С. Белкин).

В силу сказанного выше можно отметить «локальный» уровень содержания методической работы, когда это хорошо для отдельно взятой образовательной организации со свойственным только ей педагогическим составом. Более того, наличие «локальной системности» (Е. Ю. Пряжникова) может стать основанием для проектирования оптимального содержания методической работы на уровне района, города и т.п.

За пределы «локального» уровня выходит проблема форм методической работы, которые, при этом, могут быть как индивидуальными, так и коллективными.

К индивидуальным формам относятся:

- самообразование;
- изучение документов и материалов, отражающих идеологию новой философии образования – идеологию равенства и терпимости;
- рефлексия и анализ собственной деятельности;
- накопление и обработка материала по психологии, специальной и коррекционной педагогике, теории и практике инклюзивного образования;
- создание собственной папки достижений (портфолио) в области инклюзии;
- создание методической копилки по реализации инклюзивной практики;
- работа над собственной методической темой, продиктованной требованиями инклюзии;
- разработка собственного диагностического инструментария, организация мониторинга

образовательных результатов обучающихся с различными образовательными потребностями;

- персональные консультации со специалистами по специальной и коррекционной педагогике, педагогами-практиками, владеющими инклюзивной практикой;

- стажировка на лучших инклюзивных площадках и др.

Наш исследовательский и практический опыт говорит о том, что наибольший потенциал в рамках инклюзивного образования имеют формы коллективной методической работы:

- работа над единой методической темой, отражающей идеологию равенства и терпимости («Инклюзивное образование: от теории к практике»; «Инклюзия как новая образовательная теория и практика» и др.);

- педагогические мастерские («Диалог инклюзивных практик»);

- методические недели («День инклюзии», «День толерантности», «День равных возможностей» и др.);

- конкурсы педагогического мастерства («Инклюзивное взаимодействие», «Увидеть ценность каждого» и др.);

- деловые игры, ролевые игры;

- педагогические чтения («Социальные инновации: концепции, моделирование будущего»;

- выставки;

- обсуждение авторских коррекционных программ, индивидуальных траекторий развития и другие формы.

К основным, наиболее обсуждаемым формам методической работы в условиях инклюзивного образования можно отнести:

- теоретические семинары, посвященные содержанию и ключевым особенностям инклюзии;
- тренинги для педагогов с целью выявления и соотнесения собственной профессиональной позиции с целями и задачами инклюзии (тренинг коммуникации «Толерантность – дорога к миру»;
- конференции участников образовательного процесса и социальных партнеров ОО по итогам введения инклюзии, проблемам апробации, сетевого взаимодействия;
- участие педагогов в разработке разделов и компонентов адаптированной образовательной программы в структуре основной общеобразовательной программы;
- участие педагогов в разработке и апробации оценки эффективности работы в условиях внедрения инклюзивного образования;
- участие педагогов в проведении мастер-классов, круглых столов, стажерских площадок, «открытых» мероприятий и мероприятий по отдельным направлениям введения и реализации инклюзивного образования.

В заключение подчеркнем, что инклюзивное образование – это не веяние нового времени, оно призвано создать необходимые условия для всех без исключения детей. В силу этого вопросы профессиональной и личностной готовности педагогов к реализации инклюзивного образования – основополагающие в реструктуризации методической работы как административного ресурса в образовательной организации. В этом и заключается неизбежность переосмысления цели, задач, содержания и форм ее организации как на локальном, так и на системном уровнях.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Что мы условились понимать под методической работой в контексте инклюзивного образования?
2. От чего зависит успех методической работы в условиях инклюзивного образования? Какие у вас доводы?

Практикум

1. Можете ли вы доказать, что наибольший потенциал в рамках инклюзивного образования имеют формы коллективной методической работы? Постройте свою систему доказательств.
2. Согласны ли вы с высказыванием, что «содержание методической работы имеет «локальный» уровень, когда это хорошо для отдельно взятой образовательной организации со свойственным только ей педагогическим составом»? Постарайтесь обосновать свою точку зрения.

Литература

1. Белкин А. С. Витagenное образование. Голографический подход. – Екатеринбург, 2005. – 145 с.
2. Введение в педагогическую деятельность: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. С. Роботов, Т. В. Леонтьева, И. Г. Шапошникова и др. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 208 с.
3. Годник С. М., Козберг Г. А. Становление профессиональной компетентности Учителя: Учебное пособие. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2004. – 346 с.
4. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике/ Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ МарТ; Ростов н/д: Издательский центр «МарТ», 2005.
5. Симонов В. П. педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в управлении педагогическими системами: Учебное пособие. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогическое общество России. 1999. – 430 с.

4.4. ПРОБЛЕМНО-АНАЛИТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ

4.4.1. Арт-терапевтические технологии в психолого-педагогическом сопровождении лиц с ОВЗ как субъектов инклюзивного образования*

М. А. Бутакова, Н. И. Мазурчук

Инклюзивное образование как результат социального заказа государства и общества, достигшего высокого уровня экономического, культурного и правового развития предполагает организацию психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ, включая использование различных технологий, в том числе и арт-терапевтических.

Обращение к арт-терапевтическим технологиям в психолого-педагогическом сопровождении лиц с ОВЗ как субъектов инклюзивного образования требует освещения содержания такого понятия, как «инклюзивное образование». Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» утверждает, что инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Инклюзивное образование в научной литературе понимается как образование, которое каждому человеку, невзирая на его физические, социальные, интеллектуальные, языковые, эмоциональные и другие особенности, дает возможность быть включенным в единый целостный процесс воспитания и обучения.

* По материалам исследования М. А. Бутаковой, студентки 2 курса ИИЯ УрГПУ и Н. И. Мазурчук, кандидата педагогических наук, доцента кафедры педагогики ИПиПД УрГПУ.

Однако, как показывает практика его реализации, внедрение инклюзивного образования связано с рядом проблем, возникающих у различных субъектов образования, в том числе и у лиц с ОВЗ. Среди этих проблем на первый план выходят: сниженный уровень самоуважения, саморуководства, самоинтереса, формирование негативного самоотношения, возникновение сложностей в выстраивании межличностных отношений и др. Это актуализирует необходимость психолого-педагогического сопровождения данной категории, которое призвано помочь решить данные проблемы.

В современной науке существует множество подходов к пониманию сущности термина «сопровождение»: «движение рядом», «оказание помощи», «содействие», «взаимодействие», тогда как педагогическое сопровождение понимается как самостоятельное явление, так и педагогический инструмент, существующий в тесной связи с педагогической поддержкой. Значительная часть интерпретаций термина «педагогическое сопровождение» связана с характером действий педагога по отношению к подопечным.

Так, В. А. Сластенин рассматривает педагогическое сопровождение как процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личностного участия, поощрения максимальной самостоятельности обучающегося в проблемной ситуации при минимальном по сравнению с поддержкой участии педагога.

Е. А. Александрова педагогическое сопровождение определяет как умение педагога находиться вместе с обучающимися, сопровождать их в индивидуальном освоении получаемых знаний.

О. А. Сергеева педагогическим сопровождением называет деятельность, обеспечивающую создание условий

для успешной адаптации человека условиям его жизнедеятельности.

Из вышесказанного следует, что на данный момент педагогическое сопровождение принимает форму партнерского взаимодействия и характеризуется увеличением степени самостоятельности субъекта образовательного процесса.

Психологическое сопровождение часто определяется как поддержка психически здорового обучающегося, у которого возникают трудности на определенном этапе развития. По мнению М. Р. Битяновой, основной смысл психологического сопровождения заключается в создании таких условий, в которых обучающийся смог бы увидеть, пережить, примерить на себя различные варианты поведения, решения своих проблем, различные пути самореализации и утверждения себя в мире. Такие исследователи, как Н. Ромазан, Г. Бардиер, Т. Чередникова предложили термин «сопровождение развития», подчеркивая связь психологического сопровождения с развитием личности обучающегося. Т. Яничевой психологическое сопровождение понимается как система организационных, диагностических, обучающих и развивающих мероприятий для педагогов, обучающихся, администрации и родителей, направленных на создание оптимальных условий.

Учитывая вышеприведенный контекст, следует обратить внимание на то, что «психологическое сопровождение» сегодня предполагает приобретение субъектом образовательного процесса определенной независимости, развитие у него способности самостоятельно решать проблемы, возникающие в процессе личностного развития, то есть адаптивности как интегративного качества личности сопровождаемого.

С позиций сегодняшнего дня, где усложнилась логика методологических исследований, данная градация видится нам не актуальной. Мы все чаще обращаемся к понятию «психолого-педагогическое сопровождение», интегрирующему знания двух научных областей: педагогики и психологии. Глубокая их привязанность к аксиологическим аспектам позволяет рассматривать данное понятие как систему профессиональной деятельности ряда специалистов, при построении которой приоритет отдается потребностям, целям и ценностям развития лиц с ОВЗ как субъектов инклюзивного образования.

Реализация психолого-педагогического сопровождения лиц, сущность которого мы определили выше, предполагает применение различных технологий, где технология трактуется как системная совокупность различных способов, приемов и форм взаимосвязанной деятельности субъектов сопровождения, обеспечивающая его прогнозируемость и высокую эффективность.

Среди технологий, широко используемых в психолого-педагогическом сопровождении, можно отметить социоигровые, игровые и информационные технологии; технологии проектной деятельности; интерактивные технологии и другие. В реальной практике данные технологии зачастую не позволяют достаточно индивидуализировать процесс психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ, учесть их психические и физические особенности, имеют ряд сложностей в использовании. Так, например, технологии, требующие использования средств вербального общения, не способствуют достижению запланированных результатов лицам с речевыми нарушениями разной степени тяжести; технологии, требующие высокой двигательной активности,

не могут быть использованы в работе с лицами, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата и т.д.

Проведенный анализ теоретических и практических исследований эффективности используемых в психолого-педагогическом сопровождении лиц с ОВЗ как субъектов инклюзивного образования технологий позволил выявить преимущества арт-терапевтических.

Арт-терапевтические технологии как один из видов психолого-педагогических технологий вызывают все больший интерес среди специалистов сопровождения. Нет никаких сомнений в том, что искусство и творчество соприкасаются с внутренним миром человека, входят в психоэмоциональный строй его личности, напрямую затрагивают ценностно-смысловые уровни сознания, позволяют сформировать духовный опыт путем глубинных внутренних переживаний, целенаправленно улучшить психическое состояние, развить познавательные, коммуникативные и творческие способности.

На сегодняшний день арт-терапевтические технологии продолжают оставаться инновационными, хотя уже накоплен значительный опыт исследования и использования на практике различных форм творчества в психолого-педагогическом сопровождении лиц с ОВЗ.

Резюмируя, можно выделить ряд особенностей и преимуществ арт-терапевтических технологий, важных в контексте психолого-педагогического сопровождения:

- арт-терапевтические технологии не требуют от лиц с ОВЗ особых способностей к изобразительной деятельности или художественных навыков, поэтому они за редким исключением подойдут каждому и не имеют возрастных ограничений или противопоказаний;

- символическая речь как одна из основ искусства и творчества позволяет всем лицам с ОВЗ выразить переживания и решить проблемы: и тем, у кого есть

определенные затруднения со словесным описанием, и тем, кто чрезмерно связан с вербальным общением;

- изобразительная деятельность позволяет лицам с ОВЗ эмоционально сблизиться, что особенно важно и ценно в ситуациях отчуждения или затрудненного контакта;

- для лиц с ОВЗ – это средство свободного самовыражения, имеющее инсайт-ориентированный характер, создающее атмосферу взаимного доверия внимания к внутреннему миру сопровождаемого;

- вызывают у лиц с ОВЗ положительные эмоциональные реакции, формируют активную жизненную позицию;

- мобилизируют творческий потенциал, внутренние механизмы саморегуляции лиц с ОВЗ, процесс самоактуализации, раскрывают широту их возможностей, утверждают их индивидуальный способ бытия в мире;

- полностью соответствуют потребности человека в мягком, экологическом подходе к его проблемам, неуспешности или неполной самореализации;

- служат не для выявления каких-либо «недостатков», а для обращения к сильным сторонам личности.

Важно отметить, что арт-терапевтические технологии не призваны целенаправленно сформировать навыки и умения в каком-либо виде творческой деятельности. Они реализуют три основные функции арт-терапии:

- катарсическую;

- регулятивную;

- коммуникативно-рефлексивную.

Так, катарсическая функция – функция освобождения от любых негативных состояний. Регулятивная функция предполагает снятие

психоэмоционального напряжения, моделирование положительного психоэмоционального состояния. Наконец, коммуникативно-рефлексивная функция обеспечивает решение проблем в сфере общения, формирование адекватной самооценки.

Современные арт-терапевтические технологии включают в себя такие направления, как:

- изотерапия (воздействие средствами изобразительного искусства);
- имаготерапия (воздействие с помощью театрализации и драматизации, использование образов);
- музыкотерапия (воздействие с помощью музыки);
- сказкотерапия (воздействие через рассказы, сказки, легенды);
- кинезиотерапия (воздействие посредством танца, движения) и др.

Разнообразие направлений позволяет максимально индивидуализировать психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ.

Использование разных модальностей творческого самовыражения (музыка, движение и танец, драматическое искусство, литературное творчество и др.) находят свое отражение в практике психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ, однако в качестве основополагающей специалисты сопровождения рассматривают именно визуальную модальность.

Изобразительное творчество позволяет свободно выражать мысли и чувства, освобождает от негативных состояний, оно не только показывает, как отражается в сознании человека окружающая его социальная действительность, но и способствует ее моделированию. Рисование требует участия самых различных психических функций, активизирует работу обоих полушарий,

развивает чувственно-двигательную координацию. Существует множество изотерапевтических техник, таких как техника медитативного рисунка, техника направленной визуализации. Изотерапия как наиболее доступное направление получает все более и более широкое распространение.

Как показывает практика, арт-терапевтические технологии могут быть использованы специалистами сопровождения как диагностический инструментарий, позволяющий получить объективные свидетельства о внутреннем состоянии лица с ОВЗ и на основании их проводить исследования и сопоставления, оценивать динамику развития сопровождаемого и эффективность сопровождения.

В заключение подчеркнем, что инклюзивное образование – это выход образования на качественно новый виток развития, где каждый его субъект получает необходимую помощь и поддержку с учетом его физических, социальных, интеллектуальных, языковых, эмоциональных и других особенностей. В рамках обозначенного образования предусмотрена такая система профессиональной деятельности специалистов, которая обеспечивает возможность каждому быть включенным в образовательный процесс и успешным в нем.

Это достигается за счет использования инновационных технологий, к которым можно отнести и арт-терапевтические. Важнейшее достоинство этих технологий заключается в том, что они позволяют создать идеальные условия для проявления индивидуальности и получения позитивного опыта взаимодействия лицам с ОВЗ, развития умения слушать и понимать окружающих, помогать и сочувствовать друг другу, преодолевать конфликты. Доступность, универсальность и

эффективность данных технологий делает их крайне перспективными.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Что вам известно об образовательных технологиях, используемых в процессе реализации инклюзивного образования?
2. Выделите преимущества арт-терапевтических технологий.

Практикум

1. Выпишите, пожалуйста, те источники самообразования, которые вы используете при изучении данной темы.
2. Каким вам видится будущее инклюзивного образования? Почему?

Литература

1. Александрова Е. А. Виды педагогической поддержки и сопровождения индивидуального образования в условиях мультикультурного общества. – М.: Индрик, 2007. – 416 с.
2. Арт-терапия в контексте культуры и технологии. – URL: http://rusata.ru/art-terapiya_v_proshlom_i_nastoyasche?view=52628201 (дата обращения: 10.01.2018).
3. Бардиер Г., Ромазан И., Чередникова Т. Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей. – СПб.: Дорваль, 1993. – 96 с.
4. Беккер-Глош В., Бюлов Э. Арт-терапия в Аликсеанеровской психиатрической больнице Мюнстера // Исцеляющее искусство: журнал арт-терапии. – 1999. – №1. – С. 48.
5. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 27 с.
6. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1997. – 298 с.
7. Бутакова М. А., Мазурчук Н. И. Актуальные проблемы инклюзивного образования в высших учебных заведениях // Высшее образование в России: история и современность [Текст]: сб. науч. трудов / науч. ред. М. А. Дьячкова ; отв. ред. О. Н. Томюк ; Урал. гос. пед. ун-т ; ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина». – Екатеринбург : [б.и.], 2017. – С. 143-149.

8. Бутакова М. А., Мазурчук Н. И. Психолого-педагогическое сопровождение студентов с ОВЗ в высших учебных заведениях //Актуальные проблемы социогуманитарного образования [Электронный ресурс] : сборник статей / Урал. гос. пед. ун-т ; науч. ред. Т. С. Дороховой, Е. В. Донгаузер. – Выпуск 2. – Электрон. дан. – Екатеринбург : [б. и.], 2017. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
9. Дубровина И. В. Практическая психология образования. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.
10. Кларин М. В. Педагогическая технология. – М.: Знание, 1989. – 225 с.
11. Ксензова Г. Ю. Перспективные школьные технологии. Учебно-методическое пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 224 с.
12. Мазурчук Н. И., Мазурчук Е. О. Инклюзивное образование: кадровый ресурс //Современные технологии образования: проблемы и перспективы развития [Электронный ресурс] : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 2017. – 388 с.
13. Назарова Н.М. К проблеме разработки теоретических и методологических основ образовательной интеграции // Психологическая наука и образование. – 2011. – №3. – С. 5-11.
14. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников // Научно-методический электронный журнал «Концепт» URL: <http://e-koncept.ru/2016/56084.htm> (дата обращения: 10.01.2018).
15. Розин В. М. Технология // Новая философская энциклопедия. – М.: Мысль, 2001. – С. 65-66.
16. Сергеева О. А. Система педагогического сопровождения эмоционально-чувственной сферы старшеклассников: дисс. ... докт. пед. наук. М., 2013.
17. Слостенин В. А., Колесникова И. А. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб. пособие для студ. высш. уч. завед. М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 288 с.
18. Сунцова А. С. Теории и технологии инклюзивного образования: учебное пособие. – Ижевск: Изд-во Удмуртского ун-та, 2013. – 110 с.
19. Яничева Т. Г. Психологическое сопровождение деятельности школы. Подход. Опыт. Находки // Журнал практического психолога. – 1999. – №3. – С. 101-120.

4.4.2. Готовность педагога к реализации инклюзивного образования*

М. А. Бутакова, Н. И. Мазурчук

Одним из приоритетных направлений на современном этапе развития образовательной системы является создание инклюзивной практики образования и безбарьерной среды. Однако полноценное использование методической и архитектурной организации образовательного процесса в современных условиях не представляется возможным без готовности педагогов к реализации инклюзивного образования.

Обращение к проблеме готовности педагога в контексте инклюзивного образования требует освещения содержания такого понятия, как «инклюзивное образование». Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» утверждает, что инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Инклюзивное образование в научной литературе понимается как образование, которое каждому человеку, невзирая на его физические, социальные, интеллектуальные, языковые, эмоциональные и другие особенности, дает возможность быть включенным в единый целостный процесс воспитания и обучения. Однако, как показывает практика его реализации, внедрение инклюзивного образования связано с рядом

* По материалам исследования М. А. Бутаковой, студентки 2 курса ИИЯ УрГПУ и Н. И. Мазурчук, кандидата педагогических наук, доцента кафедры педагогики ИПиПД УрГПУ.

проблем, возникающих у различных субъектов образования, в том числе и у педагогов.

Рассмотрение понятия готовности педагогов как важного фактора успешности реализации инклюзивного образования особенно актуально на этапе его развития. Реализуя постулат «Не дети созданы для школы, а школа для детей», как отдельные образовательные учреждения, так и в целом образовательная система должны учитывать особые потребности и индивидуальные особенности детей вместо того, чтобы предъявлять требования соответствия формально установленным нормам. От успешности формирования и развития готовности педагога к принятию концепции инклюзивного образования, способности вести профессиональную деятельность в этих условиях во многом зависит успех реализации инклюзивного образования.

В современной науке существует множество подходов к пониманию сущности термина «готовность». Под готовностью может пониматься определенный уровень развития личности, механизм регуляции деятельности, особое длительное или кратковременное психическое состояние, временное ситуативное состояние, отношение, концентрация сил личности, направленных на осуществление определенных действий. Готовность может быть интерпретирована на уровне ценностных ориентаций, это и качество, и состояние, и динамический процесс. Готовность как социальная установка рассматривается как некая предрасположенность, которая предшествует выполнению деятельности и включает в себя следующие компоненты: эмоциональный (эмоциональное отношение к содержанию готовности, регуляция процесса и результата ее проявления), когнитивный (собственно овладение знанием содержания готовности) и конативный (проявление готовности в конкретных ситуациях).

Содержание готовности детерминировано условиями, особенностями и характерами конкретно взятой деятельности.

В психолого-педагогических исследованиях готовность часто определяется как возникающее перед началом какой-либо деятельности состояние, как устойчивая характеристика личности, как ее свойство и качество, как особое проявление профессиональных способностей. Иначе говоря, профессиональная готовность в психолого-педагогическом контексте – это динамическая характеристика личности, интегрирующая различные компоненты и проявляющаяся в умении самостоятельно и эффективно решать задачи профессионального уровня, демонстрировать профессиональную компетентность. Готовность педагога формируется в процессе его профессиональной подготовки и становления и является результатом этого процесса.

Один из наиболее важных этапов подготовки образовательной системы к реализации инклюзивного образования – этап профессиональной подготовки педагога, этап изменений на психологическом и ценностном уровнях, на уровне профессиональных компетенций. Проблема недостаточной готовности педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями остро встает уже на первых ступенях развития инклюзивного образования; зачастую обнаруживается недостаток профессиональных компетенций, существование психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов. В числе основных проявлений неготовности педагогов к реализации инклюзивного образования исследователи называют негативные установки, страх перед неизвестным, предубеждения, опасения, что инклюзивное образование вредит участникам образовательного процесса, нежелание

меняться, профессиональную неуверенность в работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

Такие исследователи, как С. В. Алехина, С. М. Дмитриева, Н. Н. Малофеев, Е. Л. Агафонова, Н. М. Назарова в своих работах подчеркивают необходимость и важнейшее значение готовности педагогов в условиях инклюзивного образования, рассматривая понятие готовности с точки зрения компетентностного, деятельностного, личностно-ориентированного, аксиологического и других подходов. Каждый из данных теоретических подходов содержит структуру готовности педагога, которая включает в себя когнитивную, ценностную, личностную, деятельностную и рефлексивную составляющие.

Резюмируя, отметим, что проведенный анализ теоретических и практических исследований в области готовности педагога к реализации инклюзивного образования позволил выявить, что большинство авторов рассматривает данное понятие через два основных показателя: профессиональный и психологический.

В структуре профессиональной готовности выделяются информационная и технологическая готовности, которые, в свою очередь, включают владение различными педагогическими технологиями, знание основ психологии, особенностей реализации инклюзивного образования, индивидуальных особенностей и потребностей детей, в том числе детей с особыми образовательными потребностями, готовность к профессиональному взаимодействию и обучению.

В структуре психологической готовности существуют такие компоненты, как удовлетворенность собственной педагогической деятельностью, эмоциональное принятие детей с особыми образовательными потребностями, готовность включать их

в деятельность на уроке, обладание достаточным уровнем психологической защиты от стрессовых ситуаций.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Какие компоненты включены в структуру профессиональной и психологической готовности?
2. С точки зрения каких подходов трактуется понятие «готовность»?

Практикум

1. Оцените степень готовности педагогов образовательных организаций к реализации инклюзивного образования. Параметры для оценивания определите самостоятельно. Сделайте выводы.

Литература

1. Алехина С. В., Алексеева М. А., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. – № 1. – 2011.
2. Алехина С. В., Дмитриева С. М. Сравнительный анализ профессиональной позиции учителя в разных формах обучения // Психологическая наука и образование. – № 3. – 2011. с. 32-40.
3. Бутакова М. А., Мазурчук Н. И. Актуальные проблемы инклюзивного образования в высших учебных заведениях // Высшее образование в России: история и современность: сб. науч. трудов / науч. ред. М. А. Дьячкова ; отв. ред. О. Н. Томюк ; Урал. гос. пед. ун-т ; ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина». – Екатеринбург : [б.и.], 2017. – С. 143-149.
4. Малофеев Н. Н. Почему интеграция в образование закономерна и неизбежна [Электронный ресурс] / Н. Н. Малофеев // Альманах Института коррекционной педагогики. 2007. – № 11. Режим доступа: <http://almanah.ikprao.ru/articles/almanah-11/pochemuintegraciya-v-obrazovanie-zakonomerna>.
5. Назарова Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. 2010. – № 1.
6. Хозяинов Г. И. Педагогическое мастерство преподавателя. М., 1988.

БИБЛИОГРАФИЯ

Allport G. Nature of Prejudice. Cambridge, MA: Addison-Wesley, 1954. – 537 s.

Адушкина К. В. Исследование семейного самосознания как условия психолого-педагогического сопровождения семьи. // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 3. – С. 15.

Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009.

Актуальные проблемы социогуманитарного образования [Электронный ресурс]: сб. статей; науч. ред. Т. С. Дороховой, Е. В. Донгаузер. – Вып. 2. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2017.

Александрова Е. А. Виды педагогической поддержки и сопровождения индивидуального образования в условиях мультикультурного общества. – М.: Индрик, 2007. – 416 с.

Алехина С. В., Алексеева М. А., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании// Психологическая наука и образование. – № 1. – 2011.

Алехина С. В., Дмитриева С.М. Сравнительный анализ профессиональной позиции учителя в разных формах обучения // Психологическая наука и образование. – № 3. – 2011. с. 32-40.

Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 2002. – 271 с.

Арт-терапия в контексте культуры и технологии. – URL: http://rusata.ru/art-terapiya_v_proshlom_i_nastoyasc?view=52628201 (дата обращения: 10.01.2018).

Асташова Н. А. Учитель: проблема выбора и формирования ценностей. Воронеж, Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 272 с.

Бардиер Г., Ромазан И., Чередникова Т. Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей. – СПб.: Дорваль, 1993. – 96 с.

Беккер-Глош В., Бюлов Э. Арт-терапия в Аликсеанеровской психиатрической больнице Мюнстера // Исцеляющее искусство: журнал арт-терапии. – 1999. – №1. – С. 48.

Белкин А. С. Виталенное образование. Голографический подход. – Екатеринбург, 2005. – 145 с.

Белкин А. С. Педагогика детства: Основы возрастной педагогики. – Департамент образования Администрации Свердл. обл.

Ин-т развития регионального образования. - Екатеринбург : «Сократ», 1995. – 152 с.

Белкин А. С., Нестеров В. В. Педагогическая компетентность. – Екатеринбург: Центр «Учебная книга», 2003.

Белянин В. П. Психолингвистика : учебник. М. : Флинта, 2008.

Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 27 с.

Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1997. – 298 с.

Благодетельность на Урале: на ниве духовности и просвещения / М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова, Т.С. Дорохова [и др.]; под ред. Г.Н. Штиновой. – Екатеринбург: «CD-96», 2009.

Борытко Н. М. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока / Н. М. Борытко, О. А. Мацкатова; Под ред. Н. К. Сергеева. – Волгоград, 2002. – 132 с.

Бутакова М. А., Мазурчук Н. И. Актуальные проблемы инклюзивного образования в высших учебных заведениях // Высшее образование в России: история и современность: сб. науч. трудов / науч. ред. М. А. Дьячкова; отв. ред. О. Н. Томюк; Урал. гос. пед. ун-т; ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина». – Екатеринбург : [б.и.], 2017. – С. 143-149.

Бутакова М. А., Мазурчук Н. И. Психолого-педагогическое сопровождение студентов с ОВЗ в высших учебных заведениях //Актуальные проблемы социогуманитарного образования [Электронный ресурс] : сборник статей / Урал. гос. пед. ун-т; науч. ред. Т. С. Дороховой, Е. В. Донгаузер. – Выпуск 2. – Электрон. дан. – Екатеринбург : [б. и.], 2017. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

Варга А. Я. Системная семейная психотерапия //Журнал практической психологии и психоанализа. – 2004. – № 2.

Васягина Н. Н. Специфика и условия эффективности воспитательной деятельности родителей. // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 1. – С. 63-64.

Введение в педагогическую деятельность: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. С. Роботов, Т. В. Леонтьева, И. Г. Шапошникова и др. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 208 с.

Ветошкин С. А. Социально-педагогические условия воспитательной работы в пенитенциарном учреждении: учеб. пособие. – Екатеринбург, 1999. – 55 с.

Высшее профессиональное и дополнительное образование : сборник программ / А. А. Симонова [и др.] ; Урал. гос. пед. ун-т ; науч. ред. А. А. Симонова. – Екатеринбург : [б. и.], 2017. – Вып. 5. – 200 с.

Галагузова Ю. Н., Москвина Е. В. Социально-педагогическая реабилитация подростков делинквентного поведения в специальном учебно-воспитательном учреждении // Педагогическое образование и наука. – 2016. - № 4. – С. 72-77.

Годник С. М., Козберг Г. А. Становление профессиональной компетентности Учителя: Учебное пособие. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2004. – 346 с.

Головин С. Ю. Словарь практического психолога. – Минск: Харвест, 2009. – 589 с.

Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: «Просвещение». 2011. –24 с.

Днепров Т. П. Воспитание межнациональной толерантности: Учебно-методическое пособие. – Екатеринбург: УрГПУ, 2003. – 88 с.

Донгаузер Е. В. Формирование толерантности субъектов психолого-педагогического сопровождения семьи как профессионального свойства личности: коллективная монография / под ред. Галагузовой Ю. Н., Мазурчук Н. И. – Екатеринбург: Уральское изд-во, 2015. – С. 98-122.

Дружинин В. Н. Психология. – СПб.: Питер, 2009. – 656 с.

Дубровина И. В. Практическая психология образования. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.

Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск.: БГУ. – 256 с.

Евсюкова Н. И. Психолого-педагогические условия формирования готовности юношей допризывного возраста к службе в вооруженных силах: монография. – Владимир : ВГТУ, 2009. – 192 с.

Забродин Ю. М. Психологическая наука и образование. – Московский государственный психолого-педагогический университет. Психологический институт Российской академии образования, 2016. – 97 с.

Захарова Е. И. Родительство как возрастно-психологический феномен: дис. доктора пс. наук: 19.00.13. – Москва, 2017. – 367 с.

Захарова Е. И., Строгалина А. И. Особенности принятия родительской позиции / Е. И. Захарова, А. И. Строгалина // Психологическая диагностика. – 2005. – №4. – С. 58-70.

Зимбули А. Е. Почему терпимость и какая терпимость? // Вестник СПбГУ, 1996. № 3. – С. 23-27.

Змановская Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения) : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 288 с.

Иопова О. Н. Концептуальные основы формирования информационной компетентности взрослых в системе дополнительного образования // Дополнительное профессиональное образование. – 2006. – № 4 (28).

Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. – М.: Гардарики, 2005. 320 с.

Кларин М. В. Педагогическая технология. – М.: Знание, 1989. – 225 с.

Клепцова Е. Ю. Психология и педагогика толерантности. - М.: Академический проект, 2004. – 176 с.

Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике/ Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ МарТ; Ростов н/д: Издательский центр «МарТ», 2005.

Кондаков И. М. Психологический словарь. – М.: Астрель, 2000. – 235 с.

Коновалова Н. И. Ресурсы речевой психодиагностики в образовательном процессе / Н. И.Коновалова // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 11. – С. 195-202.

Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России...

Коробкова В. В. Сущность и содержание психолого-педагогической компетентности родителей в современных исследованиях // Педагогическое образование и наука. – 2011 – № 6. – С. 101-105.

Коротаева Е. В. Организация взаимодействий в образовательном процессе школы. – М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2016. – 192 с.

Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии. – М.: Просвещение, 2002. – 253

Ксензова Г. Ю. Перспективные школьные технологии. Учебно-методическое пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 224 с.

Кузьмина Н. В. Педагогическая психология: учеб. пособие. – СПб.: Изд-во В. А. Михайлова, 2008г. – 209 с.

Кулюткин Ю. Н. Личность, внутренний мир и самореализация: идеи, концепции, взгляды / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – М.: Тускарора, 1996. – 175 с.

Мазурчук Н. И. Психолого-педагогическое сопровождение дисфункциональной семьи: теоретическое осмысление и практика реализации / Н.И. Мазурчук, Е. О. Мазурчук // Nauka-rastudent.ru. – 2016. – №. 11 (035) / [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://nauka-rastudent.ru/35/3708/>.

Мазурчук Н. И., Мазурчук Е. О. Инклюзивное образование: кадровый ресурс //Современные технологии образования: проблемы и перспективы развития [Электронный ресурс] : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 2017. – 388 с.

Мазурчук Н. И. Профессионально-педагогические качества учителя в контексте ментально-миссионного подхода в образовании (по материалам научных исследований А. С.Белкина) //Педагогическое образование в России / Урал. гос. пед. ун-т. – 2010. – № 3. – С.134-139.

Макаренко А. С. Педагогические сочинения в 8 т. – М. : Педагогика, 1983-1986, т.5, с.116.

Малофеев Н. Н. Почему интеграция в образование закономерна и неизбежна [Электронный ресурс] / Н. Н. Малофеев // Альманах Института коррекционной педагогики. 2007. – № 11. Режим доступа: <http://almanah.ikprao.ru/articles/almanah-11/pochemuintegracija-v-obrazovanie-zakonomerna>.

Мардахаев Л. В. Семейное воспитание: проблемы и особенности // Вестник Челябинского государственного университета №13 (342). – 2014. – С.173-178.

Мельников В. М. Введение в экспериментальную психологию личности. – М.: Астрель, 2001. – 218 с.

Назарова Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. 2010. – № 1.

Назарова Н.М. К проблеме разработки теоретических и методологических основ образовательной интеграции // Психологическая наука и образование. – 2011. – №3. – С. 5-11.

Нерсисян Л. С., Пушкин В. Н. Психологическая структура готовности оператора к экстремальным действиям // Вопросы психологии, 2006. – № 5. – С. 24-31.

Никандров Н. Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. – Екатеринбург: УГППУ, 2000. – 229 с.

Норманн Б. Ю. Между языком и текстом (потенциальная грамматика) // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности : тр. Урал. психолингвистического об-ва. Вып. 10. Екатеринбург, 2012.

О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» (с изменениями на 13 октября 2017 года) [электронный ресурс] // Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации. Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/42800>.

О Концепции содействия развитию благотворительной деятельности добровольчества в Российской Федерации. Распоряжение Правительства РФ от 30.07.2009 N 1054-р [электронный ресурс] // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской федерации. Режим доступа: <http://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-30072009-n-1054-g/>.

О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам добровольчества (волонтерства). Федеральный закон от 05.02.2018 г. № 15-ФЗ [электронный ресурс] // Президент России. Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/42800>.

Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (с изменениями на 5 августа 2016 года) [электронный ресурс] // Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/499053710>.

Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (от 29 мая 2015 года N 996-р) [электронный ресурс] // Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/420277810>.

Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (с изменениями на 31 декабря 2015 года) [электронный ресурс] // Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/902254916>.

Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 319 с.

Овчарова Р. В. Родительство как психологический феномен. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 496 с.

Пискунова Е. В. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / Е. В. Пискунова, В. А. Козырев, Н. Ф. Радионова и др. / Под ред. проф. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – 246 с.

Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М.: Просвещение, 2000. – 132 с.

Понятийный аппарат педагогики и образования: коллективная монография / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова; Уральский государственный педагогический университет. – Вып. 9. – Екатеринбург, 2016. – 484 с.

Поташник М. М., Лоренсов А. В., Хомерики О. Т. Управление инновационными процессами в образовании. – М., 1994.

Правовая социализация современной российской молодежи: монография / П. С. Самыгин, Ю. И. Исакова, И. В. Печкуров; под ред. С. И. Самыгина М. : РУСАЙНС, 2016. – 172 с.

Протасова И. А. Личность и общество: теории социализации в отечественной и зарубежной науке : учеб. пособие в 3 ч. Ч. 1-2. Екатеринбург, 2007. – 265 с.

Психологический словарь / авт.-сост. В. Н. Копорулина, М. Н. Смирнова, Н. О. Гордеева, Л. М. Балабанова; под общей ред. Ю. Л. Неймера. – Ростов-на-Дону, 2003.

Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников // Научно-методический электронный журнал «Концепт» URL: <http://e-koncept.ru/2016/56084.htm> (дата обращения: 10.01.2018).

Пуни А. Ц. Психологическая подготовка к соревнованию в спорте. – М.: Просвещение, 1969. – 88 с.

Работа с добровольцами / сост. Н.А. Тернова. – М.: ПО «Радуга», 2001. – 198 с.

Розин В. М. Технология // Новая философская энциклопедия. – М.: Мысль, 2001. – С. 65-66.

Семенова-Полях Г. Г. Обобщенные параметры развития детско-родительских отношений в осложненных условиях жизни семьи: автореф. дис. ...канд.психол.наук: 19.00.13; Казан.гос.ун-т В. И. Ульянова-Ленина. – Казань, 2003. – 24с.

Сергеева О. А. Система педагогического сопровождения эмоционально-чувственной сферы старшеклассников: дисс. ... докт. пед. наук. М., 2013.

Симонов В. П. педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в управлении педагогическими системами: Учебное пособие. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогическое общество России. 1999. – 430 с.

Сиротюк А. Л. Модальностные характеристики учащихся как основа формирования учебной мотивации // Народное образование. – 2006. – №1.

Ситаров В. А., Маралов В. Г. Педагогика и психология ненасилия в образовании. М.: Издательство Юрайт, 2017. – 424 с.

Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. – М.: Школьная Пресса., 2004. – 512 с.

Сластенин В. А., Колесникова И. А. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб. пособие для студ. высш. уч. завед. М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 288 с.

Сластенин В., Исаев И., Мищенко А., Шиянов Е. Педагогика: Учебное пособие. – М.: Академия, 2012. – 300 с.

Создание системы естественнонаучной и технологической подготовки молодежи к инновационной деятельности : монография /отв. ред. А. П. Усольцев, Т. Н. Шамало; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2013. – 250 с.

Солдатова Г. Интернет: возможности, компетенции, безопасность. Методическое пособие для работников системы общего образования // Г. Солдатова, Е. Зотова, М. Лебешева, В. Шляпников. – М.: Google, 2013. – 165 с.

Социально-педагогическая деятельность в образовательных организациях: учеб.-метод. пособие / Ю.Н. Галагузова, Н.И. Мазурчук, Т. С. Дорохова, Ю. Н. Верхотурова [и др.]; под науч. ред. Ю.Н. Галагузовой. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2017.

Сунцова А. С. Теории и технологии инклюзивного образования: учебное пособие. – Ижевск: Изд-во Удмуртского ун-та, 2013. – 110 с.

Тришина С. В. Компетентность как педагогическая категория [Электронный ресурс] // Эйдос: интернет-журнал. – 2005. – 10 сентября. – Режим доступа: http://www.*****/journal/2005/0910-11.htm.

Узнадзе Д. Н. Общая психология. – СПб.: Питер, 2004. – 413 с.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М. : Проспект, 2013. – 160 с.

Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 07.03.2018) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп.) [электронный ресурс] // Законы Российской Федерации. Систематическое собрание действующего законодательства. Режим доступа: <https://fzakon.ru/laws/federalnyy-zakon-ot-29.12.2012-n-273-fz/?yclid=2247846873384097428>.

Филатова И. А. Ценности специального педагога как основа формирования готовности к профессиональной деятельности // Специальное образование/ Урал. гос. пед. ун-т – Екатеринбург, 2010. – № 4.

Филинов А. В. Взаимосвязь учебной и внеучебной работы как фактор развития экологической культуры подростков : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Чита, 2004. – 22 с.

Филиппова Г. Г. Психология материнства. – М.: Институт психотерапии, 2002.

Фундаментальное ядро содержания общего образования [электронный ресурс] // Файловый архив студентов. Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/1743065/>.

Хозяинов Г. И. Педагогическое мастерство преподавателя. М., 1988.

Шамова Т. И., Третьяков П. И., Капустин Н. П. Управление образовательными системами [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /Под ред. Т. И. Шамовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.

Шевченко С. Н. Методика самоподготовки учащихся по биологии в школах продленного дня : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. Н. Шевченко. – Москва, 1984. – 17 с.

Шиндаулетова С. С. Проблемы правового регулирования волонтерской деятельности: Обзор. – СПб: Фортесс, 2008.

Щуркова Н. Е. Педагогическая технология / Н. Е. Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.

Яничева Т. Г. Психологическое сопровождение деятельности школы. Подход. Опыт. Находки // Журнал практического психолога. – 1999. – №3. – С. 101-120.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Андреева Екатерина Евгеньевна, ассистент кафедры педагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет», Екатеринбург; bulgackova@yandex.ru.

Бутакова Мария Александровна, студентка второго курса Института иностранных языков федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет», Екатеринбург, evethiz@mail.ru.

Верхотурова Юлия Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет», Екатеринбург; yula15118@mail.ru.

Галагузова Юлия Николаевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет», Екатеринбург; yung.ektb@mail.ru.

Гибадуллина Юлия Маратовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики, психологии и социального образования Тобольского педагогического института

им. Д.И. Менделеева (филиала) ТюмГУ, Тобольск,
ylia9008@mail.ru.

Донгаузер Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет», Екатеринбург; dong-elena@yandex.ru.

Дорохова Татьяна Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет», Екатеринбург; 70571@mail.ru.

Ефимов Виталий Николаевич, учитель информатики государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы «Школа № 166», Москва, pilot_ev@mail.ru

Лабарешных Наталья Николаевна, учитель русского языка муниципального автономного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №102», Екатеринбург, kukla-pank@bk.ru

Мазурчук Екатерина Олеговна, ассистент кафедры психологии образования федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет», Екатеринбург; mazurchuke@yandex.ru.

Мазурчук Нина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет», Екатеринбург; mazurchuk-nina@rambler.ru.

Москвина Елена Владимировна, заместитель директора, муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Бутовская средняя общеобразовательная школа №1», Москва, elena230877@yandex.ru

Пархомчик Артем Алексеевич, воспитатель курса Екатеринбургского Суворовского военного училища, Екатеринбург, parhom-82b@mail.ru.

Ряскин Евгений Юрьевич, воспитатель курса Екатеринбургского Суворовского военного училища, Екатеринбург, ryaskin72@mail.ru.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	5
Глава 1. ПЕДАГОГ КАК СУБЪЕКТ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	6
1.1. Инновационные процессы в образовании.....	7
1.2. Трансформация ролевых позиций современного педагога.....	20
1.3. Информационная компетентность педагога.....	36
1.4. Проблемно-аналитический материал.....	44
1.4.1. Осмысление понятия «педагогическая инновация»....	44
1.4.2. Педагогическая оценка и самооценка готовности воспитателя к инновационной деятельности.....	49
Глава 2. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С СЕМЬЕЙ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ.....	56
2.1. Актуализация осознанного родительства как направление инновационной деятельности педагога- психолога.....	57
2.2. Психолого-педагогическое сопровождение семьи в образовательном процессе.....	71
Глава 3. РЕБЕНОК КАК СУБЪЕКТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....	96
3.1. Проектно-исследовательская деятельность учащихся как средство формирования и развития универсальных учебных действий.....	97
3.2. Педагогические условия приобщения обучающихся к базовым национальным ценностям.....	117
3.3. Добровольческая деятельность как средство гражданского-патриотического воспитания учащихся.....	135
3.4. Психолингвистический подход в школьной практике обучения русскому языку	150
3.5. Правовая социализация учащихся в условиях правового клуба.....	161
3.6. Способы повышения учебной мотивации подростков девиантного поведения.....	170
Глава 4. ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ.....	182
4.1. Профессиональные и личностные качества педагога как субъекта инклюзивного образовательного процесса.....	183

4.1.1. Толерантность как профессиональное свойство личности современного педагога.....	191
4.2. Готовность педагога к профессиональной деятельности в условиях реализации инклюзивного образования	214
4.3. Методическая работа в условиях инклюзивного образования.....	226
4.4. Проблемно-аналитический материал.....	236
4.4.1. Арт-терапевтические технологии в психолого-педагогическом сопровождении лиц с ОВЗ как субъектов инклюзивного образования.....	236
4.4.2. Готовность педагога к реализации инклюзивного образования.....	246
БИБЛИОГРАФИЯ.....	251
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	263

Учебное издание

**ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА**

Учебно-методическое пособие

Подписано в печать 18.05.18 Формат 60X84 1/16

Бумага для множ. аппаратов.

Печать на ризографе. Усл. печ. л. **16.5.**

Тираж 500 экз. Заказ -----