

**НОВАЯ НАУКА**  
Международный центр  
научного партнерства



**NEW SCIENCE**  
International Center  
for Scientific Partnership

**Л. В. Козилова**

**СОВРЕМЕННЫЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СРЕДЫ И  
ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГОВ**

**Монография**

г. Петрозаводск  
МЦНП «Новая наука»  
2020

УДК 377.1  
ББК 74  
К59

#### **Автор**

*Козилова Лидия Васильевна*, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления образовательными системами им. Т.И. Шаповой института социально-гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

#### **Рецензенты:**

*Воровщиков Сергей Георгиевич*, доктор педагогических наук, профессор, профессор департамента педагогики, заведующий кафедрой теории и практики организации образовательной среды Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

*Сотникова Наталья Николаевна*, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Психолого-педагогического и естественнонаучного образования», директор Ставропольского филиала ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

#### **Козилова, Лидия Васильевна.**

К59 Современные образовательные среды и проблемы профессиональной самореализации педагогов: [монография] / Л. В. Козилова. – Петрозаводск : МЦНП «Новая наука», 2020. – 160 с. : рис., табл.

ISBN 978-5-907327-46-7

В монографии раскрываются основные понятия «профессиональная самореализация педагога», «образовательная среда». Акцентируется внимание на специфике образовательных сред как основы профессиональной самореализации педагога. Особое внимание уделяется анализу научных основ информатизации современного образования в условиях организации электронной современной образовательной среды, обоснованию особенностей организации учебного процесса с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, раскрытию специфики организации и управления современными образовательными средами.

Издание может быть полезно научным работникам, исследователям, преподавателям всех уровней системы образования, интересующимся вопросами развития современной педагогической науки и образования.

УДК 377.1  
ББК 74

ISBN 978-5-907327-46-7

# ОГЛАВЛЕНИЕ

|  |            |
|--|------------|
| ВВЕДЕНИЕ .....   | 4          |
| <b>ГЛАВА 1. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ДОШКОЛЬНОГО<br/>ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ<br/>САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА .....</b>  | <b>6</b>   |
| 1.1. Профессиональная самореализация педагога: структура и уровни.....   | 6          |
| 1.2. Образовательная среда дошкольного образовательного учреждения.....  | 25         |
| 1.3. Социальное партнерство в образовательной среде как основа<br>профессиональной самореализации педагога .....   | 44         |
| <b>ГЛАВА 2. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ИНКЛЮЗИВНОГО<br/>ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ<br/>САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА .....</b>   | <b>60</b>  |
| 2.1. Теоретические основы инклюзивного образования: особенности, условия<br>образовательной среды .....  | 60         |
| 2.2. Методологические основы профессиональной самореализации педагога с<br>учетом условий инклюзивного образования .....   | 72         |
| <b>ГЛАВА 3. ЭЛЕКТРОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА И<br/>ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ<br/>ПЕДАГОГА.....</b>  | <b>79</b>  |
| 3.1. Научные основы информатизации современного образования в условиях<br>организации электронной современной образовательной среды .....  | 79         |
| 3.2. Особенности профессиональной самореализации педагога в условиях<br>образовательного процесса с использованием электронного обучения и<br>дистанционных образовательных технологий ..... | 96         |
| <b>ГЛАВА 4. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО<br/>ОБРАЗОВАНИЯ: ПЕРСПЕКТИВЫ ЕЕ РАЗВИТИЯ .....</b>   | <b>107</b> |
| 4.1. Дополнительное образование как составляющий компонент<br>образовательной среды ребенка и педагога .....   | 107        |
| 4.2. Социально-педагогические условия развития дополнительного образования<br>в современной образовательной среде.....   | 115        |
| <b>ГЛАВА 5. СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА: ПРОБЛЕМЫ<br/>УПРАВЛЕНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ<br/>ПЕДАГОГА.....</b>   | <b>127</b> |
| 5.1. Теоретические основы управления образовательным комплексом:<br>проблемы и перспективы.....  | 127        |
| 5.2. Особенности управления педагогическим коллективом в образовательном<br>комплексе с учетом профессиональной самореализации педагога .....  | 135        |
| <b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....</b>  | <b>144</b> |
| <b>Библиографический список .....</b>  | <b>146</b> |

## **ВВЕДЕНИЕ**

Актуальность исследования проблем профессиональной самореализации педагога в условиях современной образовательной среды обусловлена стремительными изменениями ее структуры. В масштабах образовательного пространства появились такие характеристики образовательных сред, которые принципиальным образом отличаются от тех, которые были прежде. При этом важно понимать, что понятие «современной образовательной среды», по-прежнему широко используется в научных исследованиях и разработках, где предстает в самых различных значениях и интерпретациях. Несмотря на это многообразие, потенциал использования понятия «современной образовательной среды» в педагогической науке и практике достаточно велик, а его теоретически обоснованное применение позволяет избежать многих противоречий. Образовательная среда выступает необходимым условием, при котором может осуществляться профессиональная самореализация педагога. Профессиональная самореализация педагога определена как процесс перехода ее индивидуального в социальное, в ходе которого осуществляется раскрытие приобретенных личностью сущностных сил, проявляющиеся во всех видах деятельности, образовательных отношениях в рамках педагогической профессии.

Профессиональная самореализация педагога стала одной из самых перспективных областей исследования в современном образовании. Связано это с тем, что самоактуализирующаяся личность становится целью образования и критерием профессионализма педагогов. Для профессиональной самореализации педагога главная тема – это образовательная среда как субстанция, влияющая на ощущение защищенности, опоры и возможности оптимально функционировать в современном пространстве.

В монографии раскрываются основные понятия «профессиональная самореализация педагога», «образовательная среда». Акцентируется внимание

на специфике образовательной среды дошкольного образовательного учреждения, описываются базовые компоненты социального партнерства в образовательной среде как основы профессиональной самореализации педагога. Обосновываются научные подходы к реализации инклюзивного образования в России, предлагаются некоторые основные положения характеристики образовательной среды и профессиональной самореализации педагога в условиях инклюзивной практики. Особое внимание уделяется анализу научных основ информатизации современного образования в условиях организации электронной образовательной среды, раскрытию особенностей организации учебного процесса с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Описаны социально-педагогические условия развития системы дополнительного образования в образовательной среде с учетом современных тенденций.

Как важному обстоятельству функционирования профессиональной самореализации педагога в условиях современной образовательной среды определены теоретические основы управления педагогическим коллективом образовательного комплекса.

## **ГЛАВА 1. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА**

### **1.1. Профессиональная самореализация педагога: структура и уровни**

Современное образование, одной из главных функций которого является подготовка обучающихся к адекватной и эффективной деятельности в сложившемся обществе, предопределяет необходимость развития у них способностей к участию в наиболее распространенных типах общественных отношений. Обретение компетенций в сфере образования опирается на механизмы формирования и развития способностей, используемых профессионалами-педагогами [28]. В настоящее время в педагогической науке и практике происходят инновационные изменения, обусловленные рядом значимых факторов, к числу которых относится формирование в обществе адекватного восприятия идей и концепции устойчивого развития цивилизации. Соответствующая трансформация миропонимания касается всех лиц, осваивающих образовательные программы различного уровня и профессиональной направленности. Параллельно этому происходят инновационные изменения в технологиях, включая педагогические. Прежде всего, педагогические технологии воспринимают разработанные в сфере технических наук методы, средства и модели цифровизации разнообразных видов деятельности.

В настоящее время востребована личность, которая не только овладевает знаниями, но и реализует себя благодаря им: развивает свой творческий потенциал, вступает в личностно-значимые коммуникации с окружающими людьми, культурой, проявляет охранительное отношение к природе и т.д. Повышается ценность личности, ее человеческих качеств, меняется и отношение к образованию. Образование гуманизируется, его содержание

наполняется культурными ценностями и смыслами. Востребованными в педагогической деятельности становятся теоретические положения гуманной педагогики, и в соответствии с ними образовательные технологии становятся более мягкими, тонкими, щадящими, вариативными, индивидуализированными. В современной социокультурной ситуации значение образовательных технологий неуклонно возрастает.

По мнению Е.В. Бондаревской, человеко-ориентированный подход в образовании, являющийся исходным принципом методологии, предполагает соответствие человека не столько тенденциям окружающей среды, сколько своей собственной сущности как развивающегося субъекта истории, культуры, технологий. Человек, обладающий творческим, преобразовательным потенциалом, способный изменять социокультурную среду и качество своей жизни. Поэтому качество человека проявляется в степени реализации его инновационного, творческого потенциала, в способности самостоятельно собственными усилиями решать возникающие перед ним общественные, профессиональные проблемы на основе их понимания, переживания, осмысления и поиска безопасных для природы, окружающих людей и самого себя способов их продуктивного разрешения. Из этого следует, что современные образовательные технологии призваны инициировать и развивать прежде всего инновационные способности студентов [6].

Актуально реализуемая образовательная парадигма не обеспечивает в полном объеме развитие всех способностей педагога, компетенций, необходимых для профессиональной самореализации будущего педагога. Процессы модернизации общества привели к такому уровню сложности его устройства, сюжетов организации и управления, что для достижения адекватности реагирования на проблемные ситуации требуются высшие онтологии как интегральные выражения совокупности накопленных знаний и высшие формы рефлексивного мышления с поддержкой со стороны высшей мотивации, нравственного отношения к бытию, духовной чистоты [17].

Для адекватного самоопределения, самоорганизации, успешного решения задач и проблем в профессиональной деятельности необходима опора на подготовленность (академическую, методическую, дидактическую, организационную, технологическую и т.д.) педагогов, следовательно, и соответствующее образование, которое должно учесть сложившиеся традиции, но также внести нечто новое, связанное с особенностями проникновения цифровизации в современную образовательную среду. Термин «самореализация» часто употребляется в исследовании проблем жизненного пути человека, его личностного становления. Однако разные исследователи Т.А. Бурова, Е.Е. Вахромов, С. Кудинов, Т.В. Луговская, Л.В. Овчаренко самореализацию рассматривают как механизм развития личности, а ряд ученых И.В. Костакова, С.Д. Максименко, И.С. Морозова, Н.А. Никашина понятие «самореализация» сводят к понятию «самоактуализация» [53, 67, 68].

С точки зрения работ таких исследователей в западной психологии, как А. Адлер, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, Э. Фромм, К. Юнг в теории самореализации ключевым считают системообразующий элемент гуманистического направления, согласно которому самореализация личности имеет социально детерминированный характер. В исследовании С.П. Свидерской, которая тщательным образом проанализировала различные позиции авторов, пришла к выводу о том, что наблюдаются две основные позиции в понимании термина «самореализация» [84, 90]:

Первая позиция: Самореализация – результат осмысления и выявления личностью своих возможностей, реализация этих возможностей в жизненной практике.

Вторая позиция: Самореализация – деятельность на когнитивном уровне, мыслительный процесс, осознание и понимание личностью своих возможностей [90].

Уточняя данные определения термина в рамках нашего исследования, самореализация рассматривается как процесс выявления, осмысления и



осуществления педагогом своих возможностей, ресурсов, раскрытия внутреннего потенциала в современной образовательной среде. Важным значением для профессиональной самореализации педагога остается мотивационная сфера личности, являющаяся главным компонентом составляющей структуры профессионализма педагога А.К. Маркова, Н.В. Кузьмина и др., а также специфика деятельности, в которой будет осуществляться самореализация. В процессе профессиональной самореализации педагог может достичь высокого уровня профессионализма в результате усилий, которые базируются на стремлениях, желаниях и воле самого человека [43, 62].

Термин «профессиональная самореализация» во многих исследованиях интерпретируется по-разному, но общее понимание данного термина в психологии и педагогике заключается в следующих формулировках:

- это реализация себя в профессии;
- это интегральная динамическая характеристика субъекта труда, отражающая процесс и результат осуществления им в профессиональной деятельности своей индивидуальности, трансляции своего содержания другим людям и культуре через созидательные и коммуникативные процессы;
- это один из аспектов личностной самореализации, происходящей в контексте профессиональной деятельности.

Самореализация педагога отличается от самореализации другого специалиста тем, что педагог выполняет разные виды деятельности:

1. Образовательная (проведение лекционных, семинарских и других видов работ с целью образования и воспитания (обучающихся)).
2. Методическая (разработка рабочих учебных программ, подготовка методической копилки, разработка конспектов занятий, сбор научно-методического материала, составление и оформление методических рекомендаций для других педагогов, ведение другой документации).

3. Организационная (организация аудиторной и самостоятельной учебной деятельности обучающихся (воспитанников, учеников, студентов), организация своего рабочего времени и др.).

4. Рефлексивно-творческая (самооценка личности, оценивание себя со стороны других, оценка результатов своей педагогической деятельности, педагогическое планирование и проектирование, понимание чувств и мыслей других людей, взгляд на событие или явление со стороны другого человека, творческое отношение к педагогической деятельности, креативность).

5. Коммуникативная (взаимодействие с обучающимися, их родителями, коллегами по работе, научным сообществом, руководством, социальными партнерами).

6. Научно-исследовательская (осуществление научно-педагогического исследования, внедрение результатов исследования в педагогическую науку и практику, управление научно-исследовательской деятельностью обучающихся, участие в научных, научно-практических мероприятиях и др.).

7. Инновационная (участие в инновационных проектах, разработка новых методик в области преподаваемых дисциплин, поиск новых, более эффективных способов и приемов преподавания и др.).

Данные виды деятельности требуют немалых затрат сил и энергии. Это связано с необходимостью одновременного использования целого ряда психолого-педагогических знаний и умений в условиях сложного и динамичного образовательного процесса, эффективность которого целиком и полностью зависит от самого педагога.

Первыми, кто сталкивается с трудностями профессиональной самореализации в образовательной среде это начинающие специалисты, те, кто впервые переступил порог образовательной организации в качестве педагога.

Далее, кто испытывает трудности в профессиональной самореализации - это педагоги, на чьи плечи выпала работа с детьми-инвалидами, детьми с ОВЗ. При этом они переживают не только профессиональные и дидактические

трудности, но и социально-психологические. Это связано, как правило, с недостаточной подготовленностью педагога (не имеющего глубоких теоретических знаний и компетенций в работе с детьми, отсутствием большого педагогического опыта и методической подготовки в работе с такой категорией детей, коммуникативными трудностями, отсутствием знаний в работе с семьями, имеющими детей-инвалидов, ребенка с ОВЗ, неумением организовать свое личное и рабочее пространство для самореализации, отсутствием знаний и умений снять эмоциональное напряжение, полученное в процессе работы с детьми).

Чтобы успешно справляться с возникающими затруднениями, педагогам необходимы глубокие теоретические психолого-педагогические знания, а также управленческие знания по планированию и организации учебной деятельности, собственной деятельности, знания и умения выстраивать педагогический процесс с учетом индивидуальных возрастных особенностей обучающихся, контроля и оценки их знаний и многое другое. Данные вопросы лежат в области теории профессиональной самореализации педагога.

Вопросы самореализации педагога раскрываются в работах таких авторов, как И.В. Золотухина, А.М. Кириченко, А.А. Мишин, С.А. Мулькова, М.И. Ситникова, В.Б. Чупина, в то время как саморазвитию и самореализации личности школьников, студентов, специалистов в различных областях деятельности, таких, как бизнес и других, посвящено немало исследований. Вероятно, поэтому до сих пор нет единого определения термина «профессиональная самореализация педагога». Проблема профессиональной самореализации педагога все еще остается неразработанной. Остаются незатронутыми вопросы самореализации педагога в отдельных видах деятельности, например, в научно-исследовательской деятельности, требующей особого внимания в связи со сложностью и многогранностью данного процесса [92].

В своей работе, посвященной проблеме самореализации личности преподавателя в педагогическом общении, С.А. Мулькова пишет: «Самореализация – это высшая стадия развития зрелой личности, осуществление возможностей развития «Я» посредством собственных усилий, сотворчества с другими людьми, путем осознания и постоянного преодоления внутренних и внешних противоречий для полного раскрытия своих сил и способностей, при котором личность становится субъектом своего развития». Говоря о педагоге, автор выдвигает положение о том, что личностная самореализация влияет на профессиональную успешность педагога, однако неоднозначно определяет ее. Способность к самореализации, по ее мнению, отражается на особенностях педагогического общения [17].

А.М. Кириченко рассматривает проблему профессиональной самореализации учителя и предлагает такое определение: «Профессиональная самореализация учителя – это совокупность проявления индивидуальных профессионально-личностных качеств и свойств педагога, вследствие чего он воспроизводит себя в своей сущности в многомерной педагогической и социальной деятельности» [63]. Основными характеристиками данного процесса автор выделяет репродуктивность и творчество, широту или ограниченность проявления в системе образования и обществе в целом. Существенными показателями эффективности профессиональной самореализации являются достижения обучающихся в учебе, удовлетворенность педагогом ходом воспроизведения и развития своих индивидуальных профессиональных и личностных качеств, а также успешность стратегий профессиональной деятельности.

Свой вклад в развитие теории самореализации преподавателя вуза внесла М.И. Ситникова [92]. В одном из своих исследований рассматривает понятие «профессионально-педагогическая самореализация преподавателя высшей школы» на основе использования родовидовой цепочки, включающей в себя понятия «самореализация личности», «профессиональная самореализация

личности», «профессионально-педагогическая самореализация преподавателя вуза». В связи с тем, что одним из видов профессиональной самореализации вузовского преподавателя является его профессионально-педагогическая самореализация, данный термин определяется как «индивидуальный процесс и результат целенаправленного, осознанного осуществления возможностей развития Я-профессионального в педагогической деятельности посредством рефлексивно-творческих усилий на основе свободного, диалогического взаимодействия преподавателя с культурно-образовательной средой вуза» [63]. Согласно определению, можно заключить, что важным аспектом в самореализации личности преподавателя является осуществление им рефлексивной и творческой деятельности, предполагающей не только его взаимодействие с самим собой, но и с окружающей его средой.

М.И. Ситникова вводит понятие «ситуативной самореализации», которая является единицей профессиональной самореализации преподавателя и характеризуется прерывностью в рамках пространства и времени. Ряд таких ситуативных самореализаций способствует наиболее полному разворачиванию потенциальных возможностей самореализации преподавателя [92].

Существует также ряд исследований, посвященных деятельности педагога, но в своем большинстве они рассматривают проблемы адаптации, психолого-педагогической подготовки, формирования профессионализма в обучении, развития творческих способностей, формирования отдельных компетенций педагога и другие частные аспекты. Однако, при формировании готовности педагога к профессиональной самореализации, необходим учет всех составляющих педагогической деятельности и сторон личности педагога. Это доказывает рассмотренный ранее полисистемный подход к проблеме самореализации.

На основе исследований ученых сформулировали определение понятия: профессиональная самореализация педагога – это процесс выявления,

осмысления и осуществления педагогом своих потенциальных позитивных профессиональных возможностей, включающий в себя:

- внутреннюю мотивацию педагогической деятельности;
- целенаправленность профессиональной деятельности;
- целенаправленность процессов саморазвития, самосовершенствования, самообразования и самовоспитания;
- осуществление педагогом научно-исследовательской деятельности на основе научно-исследовательских знаний и умений;
- педагогическую рефлекссию, анализ и оценку педагогом результатов собственной деятельности;
- организация и планирование дальнейшего процесса самореализации на основе полученных результатов, корректировки целей, задач и способов планируемых действий.

Раскрывая значение понятия «профессиональная самореализация педагога» с точки зрения психологии, важно определить родо-видовую цепочку, включающую в себя «самореализацию» → «профессиональную самореализацию» → «профессиональную самореализацию личности педагога в современной образовательной среде». Самореализация личности педагога представляет собой процесс перехода индивидуального в социальное, проявляющегося в основных сферах жизнедеятельности, в ходе которого осуществляется раскрытие приобретенных личностью сущностных сил. Самореализация как индивидуальный процесс и результат раскрытия своих сущностных сил в профессиональной деятельности. Профессиональная самореализация педагога в структуре современной образовательной среды опирается на потенциал педагога, представляющий собой психоэнергетическое напряжение, возникающее между внутренними возможностями педагога и реальной продуктивной педагогической деятельностью, реализующееся посредством мотивационных, организационных, творческих и других усилий. В структуру потенциала педагога входят его педагогическая направленность и

интегральные характеристики личности, объединяющие в себе многообразна и динамична, поскольку состоит из множества взаимосвязанных ценностей, стратегий и целей самореализации, которые детерминируют постепенное развитие профессионального потенциала. Каждый педагог, обладая неограниченной вариативностью комбинаций индивидуальных особенностей, имеет большую амплитуду динамических оттенков, что и отражается в своеобразии личности педагога, его деятельности. Интегративным качеством, характеризующим «степень мощности» пространства профессионального потенциала самореализации личности педагога, является самоустремленности, настойчивости, целеустремленности в профессиональной деятельности.

Педагог обладает способностью выделять себя из окружения и выступает в качестве субъекта собственной деятельности. В сфере образования происходит постоянная передача, воспроизводство накопленного культурного опыта знаний, мышления, мировоззрения, духовных ценностей, исторического, нравственного самосознания, традиций и верований [15, 31]. Для педагога очень важно не только обладать необходимыми развитыми компетенциями, важными для профессионального и карьерного роста, высоким уровнем интеллектуального развития, сильным характером, способностью влиять на остальных, но и уметь убедительно доносить необходимую информацию, хвалить, поддерживать, вдохновлять обучающихся, быть примером во всех отношениях (в отношении к выполняемому делу, в отношении уважения к себе и к каждому человеку, как личности и т.д.). Личность преподавателя, рассматриваемая изнутри, есть не что иное, как его собственное Я. Одна из составляющих единого и неделимого Я представляет собой Я-профессиональное. Оно включает знание о себе как педагоге (Что я знаю о себе?); отношение к себе, определяемое степенью удовлетворенности собой в роли профессионала (Как я отношусь к себе?); самооценку, обогащающую знания педагога и его представления об информационном обеспечении педагогической деятельности, о ее исполнительской и регулятивной стороне и

вносящую коррективы в эмоциональное отношение к себе (Как я оцениваю себя?); мысли о себе, формирующие те или иные стремления, намерения, цели преподавателя на предмет совершенствования Я-профессионального (Что я думаю о себе?). Относительно индивидуальных определяющих элементов «самости», то есть «первые двигатели» внутренней жизни, которые являются уникальными первоисточниками профессиональной самореализации, рассматриваются как интегративное качество, сложная квинтэссенция индивидуального и социального, представляющего собой совокупность внутренних возможностей развития Я-профессионального педагога [53].

В процессе удовлетворения потребностей в самореализации педагог сталкивается с типичными ситуациями. Первая, когда педагог действует в соответствии с известным алгоритмом действий, которому он научился в процессе обучения в вузе, используя теоретический инструментарий и известные способы деятельности. Вторая ситуация – это возникновение противоречий между потребностями и средствами деятельности. В результате которой педагог стремится к самостоятельному поиску решения ситуации через анализ условий и мобилизацию сил развития Я-профессионального. Это позволяет говорить о ситуативной самореализации педагога, которая характеризует его как целеустремленную личность, настойчивую в достижении цели в рамках пространства и времени.

Рассматривая образовательную среду профессиональной самореализации преподавателя университета, важно отметить, что на протяжении всего периода работы в вузе, среда является непрерывной в пространстве и длительной во времени, но не постоянной, а динамично меняющейся в своей структуре, форме. Преподаватель, являясь активным субъектом педагогической деятельности, участвует в формировании образовательной среды, в ее изменении, реагирует на неожиданно возникающие изменения и конструирует индивидуальное пространство профессиональной самореализации, наделяя обстоятельствами собственным смыслом [55]. Важнейшим элементом,



определяющим все основные параметры профессиональной самореализации преподавателя, является ее цель. Цель «запускает» механизм самореализации, служит непосредственным побудителем педагогической деятельности. В цели отражаются истинные стремления преподавателя, направленность его самореализации. Реализация преподавателем собственных целей характеризуется умениями осознавать самого себя как субъекта сознания, общения и действия, выделять себя из окружающего мира и противопоставлять себя ему, критически относиться к актам собственного сознания.

Целенаправленная, осознанная реализация внутренних возможностей преподавателя высшей школы в педагогической деятельности осуществляется посредством адекватных ей собственных усилий, базирующихся на стремлениях, желаниях, воле. Свойствами усилий, необходимых для самореализации вузовского преподавателя в педагогической деятельности являются рефлексия и творчество. *Рефлексия* направлена на осмысление педагогической деятельности с позиции самого преподавателя, на восприятие реальности его ощущений и гибкое реагирование на собственное поведение, осмысленное познание способов и путей перманентного повышения качества решения педагогических задач. Рефлексия является ведущим средством развития процесса профессионально-педагогической самореализации преподавателя вуза на всех ее этапах. *Творчество* естественным образом характеризует уровень проявления преподавателем его внутренних возможностей и рассматривается как процесс создания субъективно нового, основанный на способности порождать оригинальные идеи и использовать нестандартные способы деятельности. Анализ понятий «рефлексия» и «творчество» в рамках исследования дает основание определить проявляемые вузовским преподавателем усилия для осуществления своей профессиональной самореализации как рефлексивно-творческие, предполагающие его взаимодействие не только с самим собой, но и с окружающей средой. Такой средой является практико-ориентированная образовательная среда

педагогического университета, взаимодействующая с преподавателем и создающая специфические условия для его самореализации в педагогической деятельности [29].

Практико-ориентированная образовательная среда педагогического университета отличается от других сред (школьной, дополнительного образования и т.д.) сочетанием традиционности и новаторства, обусловленное специфическим преломлением в сознании каждого преподавателя как уникальной личности профессионально-педагогической культуры, что способствует, в свою очередь, дальнейшему его личностному становлению и творческому развитию. Анализ взаимодействия преподавателя и культурно-образовательной вузовской среды проявляет проблему избирательности как центрального личностного элемента его свободы. Именно через свободный выбор разнообразных внешних возможностей преподаватель наполняет содержанием свою самореализацию в педагогической деятельности.

Л.В. Козилова, исследующая современную образовательную среду педагогического университета, считает, что оптимизация образовательной среды педагогического университета возможна и необходима, во-первых, за счет овладения обучающимися целым спектром компетенций будущего педагога, таких как, когнитивная, мотивационная, этическая, социокультурная, поведенческая и др., которые направлены на развитие, саморазвитие личности каждого. Поэтому важно сформировать необходимые для этого компетенции.

Во-вторых, использование различных форм обучения, ориентированных на субъектную позицию студентов (проблемные, рефлексивные, дискуссионные и др.) призваны организовать субъект-субъектное взаимодействие преподавателей и студентов, педагогов школ и студентов, обеспечивающее опережающую направленность на процесс строительства будущего.

В-третьих, экспериментальным фактором оптимизации образовательной среды педагогического университета является социокультурная

образовательная среда, для которой характерны: открытость, интегративность и целостность, информационная насыщенность, полипрофессиональная направленность. Такая среда выступает важным фактором социализации личности, способствующей адаптации ее к жизненным реалиям, а, следовательно, является одним из средств оптимизации образовательной среды педагогического университета в целом [29].

В процессе профессиональной самореализации преподавателя происходит разрушение сложившихся у него стереотипов как мыслительных, так и деятельностных; производятся новые ценности культуры и новые способы деятельности; происходит сопоставление, сравнение различных вариантов развития предмета, выбор из них максимально соответствующего целям субъекта, то есть в своей сущности самореализация преподавателя в педагогической деятельности имеет диалогический характер. Данное положение имеет принципиальное значение, так как диалог в рамках исследования является выражением адекватного преодоления преподавателем тех противоречий, которые возникают в его педагогической деятельности.

Учет совокупности внутренних возможностей преподавателя как его сущностных сил, целенаправленности и осознанности как свойств самореализации, а также выявление рефлексивно-творческих усилий преподавателя, необходимых для реализации его сущностных сил, его взаимодействие с культурно-образовательной средой университета, признание в исследовании свободного, диалогического характера взаимодействия с ней преподавателя позволили определить его профессиональную самореализацию как индивидуальный процесс и результат целенаправленного, осознанного осуществления внутренних возможностей развития Я-профессионального в педагогической деятельности посредством рефлексивно-творческих усилий на основе свободного, диалогического взаимодействия преподавателя с культурно-образовательной средой вуза.

Педагогическая деятельность рассматривается как пространство для профессиональной самореализации личности педагога, как формы взаимодействия всех субъектов образовательных отношений (ребенок, родитель, учитель, администрация, руководитель) результатом которого является активность педагога по удовлетворению его основных потребностей в профессиональной самореализации. Такое взаимодействие призвано изменить культурно-образовательную среду педагогического университета, а вместе с этим и возможностей самореализации.

Некоторые современные исследователи в области психологии Л.А. Коростылева, Р.А. Зобов, И.Г. Сощенко, А.Ю. Фимин А.Ю. и др. указывают на обусловленность самореализации общением с другими людьми и, таким образом, обращают особое внимание на социальный аспект проблемы самореализации [50, 51]. М.С. Иванов и М.С. Яницкий, разрабатывая модель напряжений самореализации, считают, что стремление к самореализации выступает как генерализованная потребность и одновременно как техническая переменная, представляющая собой сумму всех актуальных потребностей человека. Процесс самореализации определяется авторами как «последовательность достижения результатов деятельности, причем как объективных, имеющих социальную значимость, так и индивидуальных, имеющих субъективно осознаваемую значимость» [31, с. 22]. Таким образом, самореализация направлена не только на удовлетворение личностных потребностей самого человека, но и на общее благо общества, в котором он живет и трудится.

По мнению Э.В. Галажинского, самореализация предстает как специфическая форма, в которой проявляется самоорганизация личности как открытой психологической системы [15]. Особое внимание привлекает к себе понятие «открытость», которое можно отнести к основным характеристикам самореализующейся личности, стремящейся к взаимодействию с другими людьми и готовой к получению нового жизненного опыта и знаний в

результате этого взаимодействия. О.О. Богатырева и Т.Д. Марцинковская рассматривают профессиональную и личностную самореализацию, а также описывают их взаимосвязь. Исследователи также отмечают, что направленность на предметную, деловую сферу является важным показателем гармоничного сочетания карьерного роста (который отождествляется с профессиональной самореализацией) и обретения человеком смысла жизни. Л.С. Выготским было объединено понятие «самореализация» с понятием «жизнь» и определено как стремление зрелого человека во внешнем плане «осуществить свои личные цели, страсти и интересы только в непосредственном соприкосновении с миром» [14, 15].

Самореализацию можно рассматривать также в рамках синергетической парадигмы. Применение принципов синергетики в психологических исследованиях с каждым годом представляет все больший интерес. Это объясняется тем, что личность является сложной самоорганизующейся системой, пути развития которой непредсказуемы. И синергетика, по мнению некоторых ученых, дает нам возможность понять, как способствовать собственным тенденциям развития личности человека. Как считают Л.С. Подымова и Л.Н. Макарова, «синергетика позволяет рассмотреть категории случая и выбора в виде возможности самореализации» [76].

По убеждению Б.Ф. Чечет, «...самореализация – это жизнь, построенная по ключевым моментам индивидуально сформированной картины мира, репрезентирующей сущность личности. Феномен самореализации связывает сущность личности, её жизнедеятельность и окружающий её мир. Это – сложный и противоречивый процесс, связанный с рядом внутренних состояний, чувств, оценок, выражаемый метафорой «состоявшаяся жизнь» [126].

С позиции синергетического подхода, самореализующаяся личность – это открытая, самостоятельная система, зависящая от внешних и внутренних условий, а также способная принимать различные направления своего развития. Данные закономерности представляют возможность определить и

спрогнозировать реально осуществимые варианты и стратегии осуществления профессионального развития педагога. В рамках синергетической парадигмы можно также исследовать как прогрессивные модели самореализации, так и регрессивные, например, профессионально-личностные деформации педагога, когда процесс самореализации обретает неустойчивый и неконструктивный характер. Это может быть причиной либо выбора неверного профессионального пути, либо неадекватностью представлений о себе и своей профессии, либо преобладания каких-либо отрицательных индивидуальных качеств и неспособностью контролировать их, либо отсутствия условий, обеспечивающих профессиональную и личностную самореализацию педагога.

Еще одной проблемой самореализации является ее уровневая природа.

М.С. Иванов и М.С. Яницкий в системе уровней самореализации личности выделяют три основных уровня: уровень актуальной самореализации, уровень потенциальной самореализации и уровень актуальных целей [31]. Данные уровни рассматриваются авторами в рамках модели напряжений самореализации. Под напряжением здесь понимается расхождение между желаемым и действительным, актуальным и потенциальным, создающее побуждение к действию. Поэтому уровни самореализации связаны с различными противоречиями, возникающими в сознании личности. Именно противоречия являются главным стимулом на пути к саморазвитию и самореализации. Л.А. Коростылева выделяет четыре уровня самореализации личности: примитивно-исполнительский (определяя его как инфантильный жизненный мир), индивидуально-исполнительский означающий соответствие внутренне простому и внешне сложному жизненному миру человека, где в основном удовлетворяются отсроченные потребности витального плана. И наконец, высший уровень самореализации соотносится с внутренне и внешне сложным творческим жизненным миром, а главная внутренняя необходимость субъекта этого мира – воплощение индивидуального замысла своей жизни в целом [51].

Э.В. Галажинский, проанализировав типологию Л.А. Коростылевой, отметил, что в данной типологии отсутствует дифференциация понятий степени самореализации и ее уровня. По его мнению, степень указывает на полноту самореализации, а уровень – на ее качество. Вследствие этого, автор предлагает разработать новую модель уровней самореализации и при определении основных критериев проявления самореализации исходит из представления о том, что «в основе детерминации самореализации личности лежат процессы производства психологических новообразований общесистемного порядка, порождение которых определяет характер и форму открытости системы во внешнюю среду». Среди таких новообразований особое внимание Э.В. Галажинский уделяет смыслам, констатирующим факт соответствия определенных секторов жизненного мира человека его потребностям и ценностям, которые устанавливают соответствие этих секторов возможностям человека [15, 51].

Основными подходами, которые рассматриваются учеными психологами и педагогами, в рамках теорий саморазвития, самореализации и самоактуализации личности являются следующие [90]:

1. Экзистенциальный подход. Самореализация (самоактуализация) – стремление познать смысл жизни и сущность своего «Я»; это естественное разворачивание заложенных в индивиде потенций.

2. Философский (гуманистическое направление). Самореализация (самоактуализация) – залог полноценного и гармоничного развития личности, важна для блага общества и всего человечества. Имеет социально детерминированный характер.

3. Синергетический. Самореализующаяся личность – система, характеризующаяся открытостью, самостоятельностью, способностью принимать различные направления своего развития.

4. **Субъектный.** Самореализация выступает как процесс, состояние и свойство субъекта; заключается в построении субъектом пути своей собственной жизни.

5. **Функционально-уровневый.** Самореализация рассматривается на различных уровнях. Степень и качество самореализации можно оценить.

6. **Динамический.** Самореализация зависит от характера активности личности и от ее способности организовать и направить события в желаемом направлении.

7. **Аксиологический.** Самореализация – реализация личностью высших целей, основанных на высших идеалах и ценностях.

8. **Деятельностный.** Самореализация – осуществление своих возможностей посредством деятельности, труда.

9. **Творческий.** Саморазвитие личности происходит через творческую самореализацию. Творческая самореализация – процесс осуществления творческих замыслов, позволяющий личности максимально реализовать свои способности и потенциал.

10. **Полисистемный.** Самореализация – единство ценностно-смысловых, мотивационно-потребностных, инструментальных, эмоционально-волевых, рефлексивно-оценочных характеристик человека.

Объединяя все вышеперечисленные подходы, считаем, что их реализация в современной образовательной среде возможна и необходима, так как современная система российского образования непрерывно и динамично развивающаяся во многом остается зависима от личности педагога, его отношения к профессиональной деятельности, от мотивации, желания и стремления работать в соответствии с часто меняющимися требованиями стандартов, требованиями жизни. Успех этих реформ во многом будет зависеть от роли и личности самого педагога.



## **1.2. Образовательная среда дошкольного образовательного учреждения**

Среда - окружающие человека социально-бытовые условия, обстановка, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий. Образовательная среда - это организованное и оформленное (институцированное) формирование образовательной практики, элемент общей системы образования, включающий в себя, с одной стороны, реально существующее взаимодействие социального окружения с культурными предметами, явлениями, процессами, с другой стороны, управляемую субъективированную деятельность по обучению, воспитанию и развитию индивидов [131]. Предметно-развивающая среда - это такая обстановка в групповой комнате, которая соответствует естественному процессу развития детей, формирует мотивацию к деятельности и способствует познавательной активности [94].

В нашем понимании развивающая образовательная среда - это реально существующее взаимодействие социального окружения друг с другом и с предметами, явлениями и процессами, в результате которого создаются возможности для увеличения опыта ребенка. Развитие личности измеряется увеличением опыта, увеличением собственных открытий. Обучение заключается в решении собственных задач для собственных целей. Следовательно, развивающая образовательная среда - это созданная педагогами, детьми и родителями атмосфера свободы, интеллектуального поиска и творческой деятельности в ходе специально организованного процесса общения. Она объединяет в себе новое содержание развития ребенка дошкольного возраста, инновации в организации развития, обновлении методов, новые технологии развития, осознание педагогами значительности своей социальной миссии в развитии детей.

Целью развивающей образовательной среды является педагогическая актуализация личностного развития ребенка, обеспечение физического,

психического и социального здоровья. Вопрос об улучшении психологической поддержки в развивающей образовательной среде в дошкольном образовательном пространстве требует в настоящий момент незамедлительного решения. Воспитатель - главное действующее лицо в обновлении педагогического процесса, именно ему предъявляются новые требования. В условиях обновления на первый план выступают задачи развития личностного и профессионального самосознания и овладение навыками партнерского общения воспитателя с детьми. Однако реализация этой задачи на практике вызывает большие трудности: это связано с сильным влиянием складывающихся годами стереотипов авторитарной педагогики, ориентация на некоего «усредненного» дошкольника.

Весь опыт психологии в XX-XIX веке свидетельствует о том, что личность развивается в определенных обстоятельствах и при определенных условиях. Сильное влияние на ее развитие оказывают установки педагога. Исследования показывают, что педагогическая позиция большого числа воспитателей детских садов может быть определена как «надпозиция» («Я, взрослый, знаю лучше, что надо тебе, ребенок»), и отношения к собственным мнениям, знаниям, представлениям, установкам, как к эталонным, являются главенствующим во взаимодействии с ребенком. И эта позиция продолжает доминировать в сознании педагогов в дошкольном образовании.

В профессиональном сознании воспитателей дошкольных образовательных учреждений выделяется мощный слой декларируемых норм и ценностей, которые не всегда выступают в качестве основания для реальных действий при взаимодействии с миром, но предъявляются педагогами в контексте обсуждения тех или иных проблем, связанных с развитием детей. Этот слой фактически представляет собой внешний, верхний уровень структуры их профессионального сознания, часто очень сильно отличающийся от следующего, реально действующего уровня норм. Столь сильный разрыв между декларируемыми и реально действующими нормами и установками

влечет за собой множество конфликтов в профессиональном сознании педагогов, а также является причиной особого свойства педагогического сознания очень многих воспитателей как «капсулированность», «свернутость». Это такое свойство педагогического сознания, которое сопротивляется возможности изменения профессиональных норм и установок. Важность проблем личностного и профессионального развития воспитателя значимо актуализирует не только вопросы информационного прироста знаний, овладения инновационными технологиями, но вопросы развития мотивационных, аффективных и поведенческих структур личности. Таким образом, одним из основных факторов, оказывающих психологическую поддержку и обуславливающих процесс развития личности ребенка в развивающей образовательной среде, является сформированный «Образ Я» воспитателя.

Воспитателю для успешной профессиональной деятельности необходимо иметь психологическую подготовку, в которой можно выделить три основных компонента: формирование психологической культуры, психологическую компетентность в педагогической деятельности, и осознание своего внутреннего потенциала, сильные и слабые стороны своей личности.

Осознание своего внутреннего потенциала это знание и понимание сильных и слабых сторон своей личности, гуманная вера в себя и в детей, реальная оценка своих качеств, возможностей и поступков. От осознания своего внутреннего потенциала зависит возможность раскрытия творческих способностей в педагогической деятельности.

Для интенсификации развития детей необходимо иное качественно новое содержание образования, использование инновационных педагогических технологий, формирование лидерства, умения общаться, способствующее в будущем социальной реализации творческой личности. Основа современных педагогических технологий - теория и практика «деятельностного подхода». Между обучением и психическим развитием всегда стоит деятельность

человека. Но не всякая деятельность способствует развитию способностей. Развитие способностей происходит только в том случае, если деятельность связана с положительными эмоциями и является выбором ребенка.

Деятельность ребенка - это не совокупность образовательных технологий или методических приемов, которыми мы наполняем жизнь ребенка - это философия образования, это методологический базис, это рождение осознанной личности. Развитие подрастающего поколения в современной России зависит от того, как устроена социокультурная среда образовательных учреждений. Современное общество обеспокоено социокультурным образованием подрастающего поколения. Перед теоретиками и практиками встают закономерные вопросы: что следует понимать под социокультурным образованием личности, и в какой среде происходит освоение этих социальных знаний и культурных ценностей, подчиненное социокультурному образованию? Само это понятие «социокультурная среда» достаточно сложное, оно выходит на культуру, социум, среду. Поэтому следует остановиться на каждом из приведенных понятий.

Исследуя структуру современного Российского общества, М.Е. Дуранов обнаружил дифференциацию культуры, выделил ее типы: элитарную культуру, которая характеризуется снобизмом, присущую «сливкам общества»; так называемую «массовую культуру» активно внедряемую всеми средствами массовой информации в сознание молодежи, культивирующую культ наслаждения, но не созидания; культуру мыслящей части общества, болеющая душой за судьбу Родины-России, не принимающая культуры — ни первой, ни второй [10].

Актуализируется вопрос содержания культуры, которая должна быть культивирована в социокультурной среде образовательного учреждения, в которой собственно и происходят процессы обучения, развития, воспитания и оздоровления (духовно-нравственного и физического) подрастающего поколения. Социум и культура между собою органически взаимосвязаны и

взаимозависимы. Более того, социум является носителем культуры. Качественные признаки культуры характеризуют уровень развития современной Российской общества и социальной общности. Поэтому необходимо рассматривать социокультурную среду как о понятие, составляющем содержательную сторону образовательного процесса (обучения, развития, воспитания и оздоровления).

Термин «среда» имеет широкое употребление в науке, тем не менее, он не имеет четкого и однозначного определения. В самом общем смысле «среда» понимается как окружение. Причем в научном обороте активно используется еще целый ряд терминов: «среда человека», «среда людей», «человеческая среда», «окружающая среда», «жизненная среда», «человеческое окружение» и т.п. «Среда человека» охватывает совокупность природных (физических, химических, биологических, пространственно-предметных) и социальных (образовательных, информационных, межличностных, архитектурных) факторов, которые могут влиять прямо или косвенно, мгновенно или долговременно на жизнь и деятельность людей.

Понятие «социокультура» в научный оборот ввел П.А. Сорокин, но он относил к ней Вселенную, сотворенную человеком (всю духовную и материальную культуру). Следовательно, социокультура, ее ценности должны составлять сущностную сторону образования подрастающего поколения. Этим создается база духовно-нравственного и гражданско-патриотического образования (обучения, воспитания, развития и оздоровления) подрастающего поколения Россиян (не только русских, но и украинцев, белорусов, татар, башкир, мордвы, марийцев, чувашей, удмуртов, аварцев, лезгин, ингушей, чеченцев и многих других народов российского общества) социологическая концепция П.А. Сорокина. Следовательно, социокультура общества имеет непосредственный выход в образование подрастающего поколения, реализуемое в образовательном учреждении [99].

Образовательная среда, по мнению В.И. Слободчикова, не есть нечто однозначно и наперед заданное, среда начинается там, где происходит встреча (сретенье) образующего и образуемого; где они совместно начинают ее проектировать и строить — и как предмет, и как ресурс своей совместной деятельности; и где между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательными деятельностями начинают выстраиваться определенные связи и отношения» [93]. Ведущими характеристиками образовательной среды выделяют два основных показателя: насыщенность (ее ресурсный потенциал) и структурированность (способ ее организации). В соответствии с этими показателями выделяют три разных способа организации образовательной среды в зависимости от типа связей и отношений, ее структурирующих:

- среда, организованная по принципу единообразия (доминируют административно-целевые связи и отношения. Определяются, как правило, одним субъектом — властью. Показатель структурированности стремится к максимуму);

- среда, организованная по принципу разнообразия (связи и отношения имеют конкурирующий характер, так как происходит борьба за разного рода ресурсы. Начинается автономизация образовательных систем, разрушается единое образовательное пространство. Показатель структурированности стремится к минимуму);

- среда, организованная по принципу вариативности, как единство многообразия (связи и отношения имеют кооперирующий характер, происходит объединение разного рода ресурсов в рамках программ, обеспечивающих свои маршруты социокультурного развития разным субъектам: отдельным людям, общностям, образовательным системам. Показатель структурированности стремится к оптимуму).

В понятие образовательной среды В.И. Слободчиков включает также профессионально-деятельностную (управленческую) позицию, «так как

специфическим свойством образовательной среды является насыщенность ее образовательными ресурсами. По самому понятию ресурса — его формирование, обогащение и распределение — есть, прежде всего, предмет организационно-управленческой деятельности». Именно через понятие «образовательная среда», как обобщающее и интегрирующее, наилучшим образом можно проектировать ведущие управленческие ориентиры социокультурной среде [94].

Проблемам образовательной среды посвящены фундаментальные исследования В.Г. Ивлевой, Л.А. Каменщиковой, С.В. Климина, В.А. Козырева, Я. Корчака, В.П. Лисицкой, Г.Н. Любимовой, М.И. Мазур, Ю.С. Мануйлова, С.Т. Шацкого, И.Д. Фрумина, Н.В. Ходяковой, Б.Д. Эльконина, А.В. Хуторского, В.А. Ясвина и др. [52, 131]. Образовательная среда может быть охарактеризована как совокупность социокультурных, а также специально организованных в образовательном учреждении педагогических условий (Тарасов С.В.). Образовательная среда как педагогическое явление может быть представлена и как развивающаяся целостная структура, в которой в единстве выступают субъектный и содержательный элементы, развивающиеся как за счет внутренних потенциалов (реализация возможностей ее отдельных структурных элементов и изменения характера связей между ними), так и за счет расширения внешних связей (обогащение возможностями других сред).

Под образовательной средой (средой образования) В.А. Ясвин понимает систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. В структуре образовательной среды акцентируется ее значение, связанное с процессом формирования личности обучающегося по определенному образцу [132]. Структура образовательной среды включает в себя, по В.А. Ясвину, три базовых компонента:

- пространственно-предметный, то есть пространственно-предметные условия и возможности осуществления обучения, воспитания и социализации обучающихся,

- социальный, то есть пространство условий и возможностей, которое создается в межличностном взаимодействии между субъектами учебно-воспитательного процесса (обучающимися, педагогами, администрацией, родителями, психологами и др.),

- психодидактический, то есть комплекс образовательных технологий (содержания и методов обучения и воспитания), построенных на тех или иных психологических и дидактических основаниях.

В.А. Ясвин приводит типологию образовательных сред, в основе которой следующие критерии: активность – пассивность, свобода – зависимость. Выделяются следующие типы образовательной среды: карьерная, догматическая, безмятежная, творческая [133].

В.А. Ясвин рассматривает образовательную среду и как пространственно и/или событийно ограниченная совокупность возможностей для развития личности, возникающих при ее взаимодействии со своим социальным и пространственно-предметным окружением. Понятие «образовательная среда» выступает как родовое для таких понятий, как «школьная среда», «социокультурная среда», «информационно-образовательная среда», «педагогическая среда», «воспитывающая среда», «учебная среда», «семейная среда» и т.п., акцентирующих те или иные аспекты взаимодействия личности со средой.

На основе сравнительного анализа различных методологических подходов к исследованию образовательной среды, по исследованиям В.А. Ясвина, выделен ряд общих взаимодополняющих, не противоречащих друг другу позиций.

1. В качестве агента взаимоотношений с образовательной средой рассматривается развивающаяся личность.



2. Образовательная среда рассматривается как пространственно и/или событийно ограниченное окружение личности, специально организованное и функционирующее в контексте образовательного процесса.

3. Среда понимается как совокупность условий, обстоятельств, событий, факторов и влияний на развивающуюся личность, а также развивающих личность возможностей, которым придается особое педагогическое значение.

4. Окружение становится средой развития личности посредством деятельности и/или общения, направленных на это окружение. Образовательная среда обладает ресурсным потенциалом личностного развития, который может быть реализован только путем активности самой личности.

5. Образовательная среда носит динамический характер.

6. В структуре образовательной среды выделяются пространственно-предметный, информационно-организационный, технологический и социальный компоненты, последнему отводится наиболее значимая роль в формировании и развитии личности.

7. В определенном типе среды, обладающем специфическими характеристиками, преимущественно формируется определенный тип личности.

8. Образовательная среда может быть описана через систему параметров, характеризующих различные аспекты ее организации и функционирования [134].

В соответствии с этими компонентами, как правило, и проектируется, и моделируется (конкретизируется) для каждого образовательного учреждения, класса, объединения дополнительного образования или клуба по месту жительства детей и подростков образовательная среда как системы возможностей, отвечающих потребностям познавательного и личностного развития обучающихся.

Предметно-пространственная организация жизнедеятельности в образовательном учреждении формирует психику обучающихся и является источником его знаний и социального опыта. Педагогический коллектив образовательных учреждений берет на себя ответственность за создание таких условий, которые способствовали бы наиболее полной реализации развития подрастающего поколения по всем психофизиологическим параметрам, то есть, организации предметно-пространственной среды.

В.И. Слободчиков выдвигает задачу превращения в образовательную среду наличного для каждого места образования (класса, школы) социокультурного содержания, под которой он понимает все средства и содержание образования. Образовательную среду и как предмет, и как ресурс совместной деятельности образующего и образуемого рассматривает В.И. Слободчиков, где между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательными деятельностями начинают выстраиваться определённые связи и отношения. С одной стороны, В.И. Слободчиков вписывает образовательную среду в механизмы развития ребенка, определяя тем самым ее целевое и функциональное назначение, а с другой - выделяет ее истоки в предметности культуры общества. «Эти два полюса предметности культуры и внутренний мир, сущностные силы человека в их взаимоотношении в образовательном процессе как раз и задают границы содержания образовательной среды и ее состав» [94].

Термин «развивающая среда» так же широко используется в научном обиходе и психолого-педагогической практике. Развивающая среда – это единство социальных и природных факторов, которые могут влиять прямо или косвенно, мгновенно или долговременно на жизнь ребенка, подростка, или юноши (т.е. социальная культура общества, собственно это тот мир, в который ребенок приходит, рождаясь на свет). «Развивающая предметная среда», по концепции С.Л. Новоселовой, рассматривается как система материальных объектов деятельности ребенка или подростка, которая в свою очередь

моделирует содержание его духовно-нравственного и физического развития. В данной трактовке автор рассматривает «предметную среду» в узком смысле - как средовое пространство заполненное атрибутами и предметами образовательного учреждения. В этой материальной и информационной среде (мебель и стенды учебных кабинетов, учебно-наглядные пособия, дидактические материалы, учебные фильмы, оборудование, оформление рекреационных помещений, школьный музей, выставки творческих работ и спортивных достижений обучающихся и пр.) обучающийся с помощью педагогов осваивает окружающий его мир. Социокультурная среда, созданная кропотливым трудом педагогов в образовательном учреждении, этот и есть «МИР», который оказывает формирующее воздействие на все стороны развития обучающегося. Таким образом, предметно-пространственная среда — составная часть развивающей образовательной среды формального и неформального образования - школьного детства и юности.

Особое значение в образовательных учреждениях необходимо придавать созданию предметно-игровой среде, особенно в дошкольном образовательном учреждении (далее ДОУ), в начальной школе и младших классах основной школы и учреждениях дополнительного образования детей и молодежи, так как основным видом и формой деятельности ребенка и подростка является игра (учебная, творческая, продуктивная, развивающая и др.). Влияние игры на разностороннее развитие личности обучающегося, трудно переоценить. Понятие «предметно-игровая среда» является составляющей «развивающей образовательной среды». Игровая деятельность имеет самоценность сама по себе как интересный и захватывающий процесс, в котором каждому участнику - обучающемуся, приходится реагировать на то, как складывается ситуация на том или ином этапе развития игры как в процессе урока, во внеурочной деятельности, так и в процессе дополнительного образования.

Активное исследование роли развивающей среды в целостном педагогическом процессе проводится в последние годы в трудах отечественных

ученых, таких как А.И. Арнольдов, Е.В. Бондаревская, С.И. Григорьев, И.А. Колесникова, Ю.С. Мануйлов, Л.И. Новикова, В.А. Сухомлинский, В.Д. Семенов, В.В. Сериков, И.В. Слободчиков, В.М. Полонский [6, 59, 94]. В дошкольной педагогике под термином «развивающая среда» понимается комплекс психолого-педагогических условий развития интеллектуальных, специальных, творческих способностей в организованном пространстве креативного поля. Цель создания развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении — обеспечить систему условий, необходимых для развития разнообразных видов детской деятельности, коррекции отклонений в развитии детей и совершенствованию структуры детской личности.

На современном этапе развития образования в России существует концепция построения развивающей среды в ДОУ, где указано, что построение развивающей среды происходит только в контексте личностно-ориентированной модели конструктивного взаимодействия между людьми. Личностно-ориентированная модель воспитания включает психологическую защиту ребёнка, социально-личностное развитие, раскрытие индивидуальных возможностей детей.

Многогранность развивающей среды дошкольного образовательного учреждения, сложность и многообразие протекающих в ней процессов обуславливают выделение внутри нее нескольких составляющих подпространств:

1. Образовательное пространство: система занятий по развитию способностей детей, способность к диалектичному мышлению педагога, ориентация на зону ближайшего развития детей, создание условий и средств организации обучения и развития, технология обучения: методы и приёмы, формы, средства обучения; проблемность обучения, система упражнений, активизирующих речевое и творческое развитие, наблюдение за окружающим миром.

2. Коммуникативное пространство: сформированность коммуникативных навыков, взаимодействие детей в процессе продуктивных видов деятельности, полноценное межличностное общение, стиль общения педагога, совместная деятельность, позитивное сотрудничество педагога с детьми.

3. Коррекционное пространство: коррекция речевого развития, коррекция познавательного развития, коррекция эмоционального и коммуникативного развития.

4. Развивающее пространство: система развивающих занятий, упражнений и игр, стимулирование двигательной активности.

5. Креативное пространство: формирование творческого потенциала, творческой самостоятельности, стимулирование творческой активности.

Важнейшим условием развития творческой личности ребенка является создание развивающей среды, которая, во-первых, обеспечит возможность совместной деятельности детей и, во-вторых, станет основой проявления индивидуального творчества каждого ребенка. Развивающая среда — это система условий, повышающих активность ребенка в разных видах деятельности, направленных на коррекцию отклонений и развитие всех сфер психики. На основе разработанных рекомендаций М. Маханевой, можно выделить ряд требований к проектированию развивающей среды и принципы ее построения:

1. Учет индивидуальных социально-психологических и возрастных особенностей детей. Социально-психологические особенности детей старшего дошкольного возраста предполагают стремление участвовать в совместной деятельности со сверстниками и взрослыми, а также время от времени возникающую потребность в уединении. Для обеспечения равновесия между совместной и самостоятельной деятельностью детей в каждой возрастной группе должна быть оборудована игровая зона, а также «тихий уголок», в котором ребенок может побыть один. Учет возрастных особенностей ребенка как грани его индивидуальных особенностей требует при проектировании

развивающей среды в группе предусматривать возрастную адресованность оборудования и материалов.

2. Организация совместного общения педагога и ребенка, основанного на сотрудничестве. Достижение цели воспитания — творческой личности — возможно при условии перехода от авторитарной педагогики к новой личностно-ориентированной, выдвигающей в качестве своего главного принципа гуманистическую направленность, на основе которой и строится вся система ее теоретических положений. Данный принцип подробно раскрывается в современных педагогических трудах В.И. Андреева, А.П. Валицкой. Выделяются два субъекта педагогической деятельности — педагог и ребенок, что делает ее сложной, нестандартной, творческой. Педагог учитывает особенности ребенка, его потребности, эмоции, возможности, стимулирует его активность, не подавляет своим авторитетом. Вся деятельность приобретает личностную значимость для ребенка, окрашивается яркими эмоциональными открытиями, радостью самостоятельного продвижения, удовлетворение своими находками, приобретениями. Вместе с тем в этих условиях формируются ценные проявления активности и самостоятельности детей, которые при устойчивом укреплении субъектной позиции могут стать их личностными качествами. При таком роде взаимодействия развиваются способность детей к сотрудничеству, инициативность, творческое начало.

3. Учет индивидуальных интересов, склонностей и потребностей детей. В целях реализации индивидуальных интересов, склонностей и потребностей дошкольников предметно-пространственная среда должна обеспечивать право и свободу выбора. Все это создает условия для персонифицированного общения воспитателя с каждым ребенком.

4. Развитие любознательности и творческих способностей. Развитие любознательности и исследовательского интереса основано на основе создания возможностей для моделирования, поиска и экспериментирования с различными материалами при подготовке атрибутов, декораций и костюмов к

творческим играм. Развитию творческих способностей детей способствуют и специальные полифункциональные помещения (музыкальный и театральный залы, гримерная, комната сказок и т.д.), в которых могут проводиться специальные занятия по театрализованной деятельности детей, студийная работа и разнообразные праздники и развлечения.

5. Всемерное развитие эмоциональной личностной сферы ребенка. Учет индивидуальных особенностей эмоционально-личностного развития ребенка требует проектирования своеобразных зон приватности — специальных мест, в которых каждый ребенок хранит свое личное имущество.

Таким образом, проектирование развивающей среды детей предполагает соблюдение следующих принципов:

- обеспечение баланса между совместной и индивидуальной деятельностью детей, а также педагогом;
- организация зон приватности;
- предоставление права и свободы выбора;
- создание условий для моделирования, поиска и экспериментирования;
- полифункциональность использования помещений и оборудования;
- возрастная адресованность оборудования и материалов.

На основе лично-ориентированного подхода необходимо организовывать адаптивную социально-образовательную среду в структуре единого воспитательного, коррекционного и развивающего пространства дошкольного образовательного учреждения.

В дошкольном учреждении акцентируется внимание на построении и организации развивающей среды, ориентирующей на развитие познавательной и эмоциональной активности детей, формирование творческого потенциала, использования афферентных стимулов для совершенствования способов познания и коммуникации, реализации индивидуальных способностей, интересов детей. Центральное место в построении развивающей среды в ДОУ занимает демократическое общение, основанное на субъект-субъектных

взаимодействиях, что предполагает охрану психики ребенка от отрицательных воздействий социальной среды, сохранение физического и психического здоровья, формирование базовых составляющих психического развития и выявление индивидуальных особенностей ребенка.

В процессе продуктивной и игровой деятельности создаются условия для нравственно-эстетического и креативного развития детей. Игровая деятельность помогает ребенку проявить способности, активности проходить этапы адаптации и учиться конструктивным взаимодействиям с детьми. Пространственно-игровая среда организуется с учетом возраста, способностей и уровня развития детей. Развивающая среда предоставляет ребенку автономность для реализации склонностей и фантазий.

Цель деятельности специалиста дошкольного воспитания по созданию развивающей среды, обеспечивающей оптимальную активность ребенка и позволяющей ему осваивать разные сферы жизнедеятельности, должна отражать совокупность определенных требований.

1. Реализовывать единство внутренней и внешней стороны воспитательного процесса. В стремлении достигнуть единства внешнего и внутреннего педагог ориентирует ребенка на активное, самостоятельное, инициативное, творческое решение, проникая во внутренние процессы и замыслы ребенка, помогая становлению его личности — активно деятельной, сильной в преодолении трудностей учения, самостоятельной в различных ситуациях.

2. Педагогически целесообразно организовывать познавательную деятельность воспитанника, которая становится более интенсивной, если в занятие включены различные виды деятельности, способствующие реализации склонностей детей, выявляющие их потенциальные возможности и обеспечивающие развитие индивидуальности. Специальные педагогические исследования, проведенные Г. Янчевской, В.В. Горшковой, А.А. Журкиной, Г.И. Камаевой, И.А. Свиридовой, З.Ф. Чехловой А.Н. Ксенофонтовой показали,



что включение различных видов деятельности не только обогащает познание, но и содействует общему развитию ребенка, формированию его личности благодаря важнейшим личностным свойствам, познавательной активности, самостоятельности. Различные виды деятельности, включенные в учебный процесс, обогащают занятие, так как вносят специфику в познавательные процессы: художественная деятельность вносит образность в освоение мира; трудовая — дает практически ценные умения; игровая — способствует лучшему восприятию материала.

3. Обогащать и разнообразить содержание учебного материала, которым овладевают дети. Содержание учебного материала по каждому разделу «Программы воспитания и обучения в детском саду» обладает богатейшими возможностями для укрепления и развития познавательной активности детей.

4. Для формирования познавательной активности детей включать в педагогический процесс дошкольного образовательного учреждения все более совершенные способы учения, удовлетворяющие творческую и самостоятельную поисковую деятельность детей и формирующие личностно значимые внутренние побуждения, укрепляющие познавательную активность как положительный мотив деятельности дошкольников.

5. Организовывать разнообразное, многостороннее, насыщенное общение детей, закладывая в нем разнообразные отношения, усиливающие (или ослабляющие) воздействие познавательных стимулов.

6. Побуждать детей к активной познавательной деятельности, оживляя занятия элементами занимательности; используя воздействие средств искусства; развивая навыки коллективного анализа; применяя индивидуальные задания.

В соответствии с рекомендациями «Ориентиры и требования к обновлению содержания дошкольного образования» Н.Я. Михайленко, Н.А. Коротковой весь образовательный процесс состоит из трёх блоков: организованное обучение, реализующееся в процессе занятий, позитивное

сотрудничество взрослых и детей, свободная самостоятельная деятельность детей.

С целью анализа структурных компонентов развивающей среды были выделены ее основные элементы.

*1. Предметно-игровая среда, которая должна включать:*

- дидактические пособия;
- возможность использования афферентных стимулов при изменении среды;

- вариативное использование предметов;

- зоны для релаксации (расслабления) и игровой деятельности.

*2. Характер взаимодействия педагога с детьми:*

- установление партнерских отношений;

- учет индивидуальных и личностных особенностей;

- наличие творческого подхода.

*3. Использование современных технологий для воспитания и обучения детей, с целью максимального развития их способностей.*

Наиболее сложной для педагогов является выбор технологий воспитания и обучения дошкольников в структуре реализации современных программ. Важное значение для организации образовательного процесса в ДОУ имеет использование активных методов и приемов обучения и воспитания, реализации инновационного подхода в подборе технологий.

Образовательный процесс позволяет организовать обучение детей на интегрированных разноплановых занятиях, где наиболее сложной задачей для педагогов является выбор методов и приемов в зависимости от возраста, уровня развития ребенка и его индивидуальности. Можно предложить следующие методы, направленные на активизацию познавательной деятельности детей:

- метод открытий, основанный на том, что педагог предлагает нестандартное решение интеллектуальной задачи, которое противоречит индивидуальному опыту детей;

- метод вариативных заданий, которые заставляют детей задавать вопросы, направленные на получение дополнительной информации;
- метод проявления творческой активности;
- метод «преднамеренных ошибок» (по Амонашвили Ш.А.), когда педагог избирает неверный путь достижения цели, а дети обнаруживают это и начинают предлагать свои пути и способы решения задачи;
- метод проведения опытов.

Из широкого спектра альтернативных и инновационных программ внимание сконцентрировано на программах, которые ориентированы на развитие памяти, внимания, формирования учебных навыков, пропедевтическое обучение математике и чтению. В стороне остаётся творческое, моторное, речевое и личностное развитие ребёнка. В современных социокультурных условиях изменяются критерии, формы, методы работы, уровни взаимоотношений между родителями, педагогами и детьми. Современные тенденции дошкольного образования содержат права детей на полноценное развитие. Программы обучения и воспитания детей должны ориентироваться на активизацию коммуникативной, интеллектуальной, эмоционально-волевой и двигательной сторон психического развития. Необходимо увеличивать время занятий музыкой, ритмикой, театрализованной, изобразительной, художественно-речевой деятельности. Это позволяет максимально реализовать возможности детей, адаптироваться в современной социокультурной среде.

Следует стремиться к использованию педагогических технологий, ориентированных на положительную динамику в развитии ребёнка. Если в дошкольном детстве интеллект и эмоции должным образом не развиваются, то впоследствии не удастся реализовать потенциальные возможности ребёнка в полной мере. В ходе анализа программ необходимо концентрировать внимание педагогов дошкольного образования на методах, формах, средствах, которые предлагаются для достижения познавательной активности дошкольников.

### **1.3. Социальное партнерство в образовательной среде как основа профессиональной самореализации педагога**

Современная образовательная организация выходит на новый уровень своего развития. Уже невозможно статично существовать в образовательной среде, необходимо ежедневно искать новые пути развития, выстраивать взаимовыгодные партнерские отношения, при этом оставаясь открытой для новых партнерских отношений. Проблема социального партнерства - это актуальная и не простая, на наш взгляд, задача, стоящая перед современной образовательной организацией. Меняются стандарты, а вместе с ними и требования, предъявляемые к институту социального партнерства.

Социальное партнерство уверенно входит в ряд научных, исторических исследований, при этом практическая сторона остается ведущей. Меняются взгляды и подходы, постепенно термин кочует из экономико-политической и социологической сфер в педагогическую. Этот процесс неизбежен, так как он базируется на правовых и экономических вопросах, и только со временем социальное партнерство рассматривают как педагогическое явление. Сами по себе партнерские взаимоотношения напрямую затрагивают все субъекты образования. В первую очередь, семью, образовательную организацию и ребенка, и только потом, при установлении с семьей тесного сотрудничества, мы можем говорить о выстраивании партнерских отношений со сторонними организациями.

Проанализированы разные подходы к изучению проблемы социального партнерства в образовании, которые нашли свое отражение во многих диссертационных исследованиях разных периодов (А.Ю. Гранкин, А.В. Байкулова, Е.И. Балдицина, С.В. Дармодехин, Г.И. Климантова и др.) [36].

Важно признать, что государство играет главенствующую роль над семьей и зачастую навязывает, диктуя свои алгоритмы развития партнерских отношений. Прослеживается тот факт, что семье отдается функция не активного участника социального партнерства, а исполнителя заказа

образовательной организации или государства. На данном этапе развития системы образования в целом, и социального партнерства в частности, мы можем говорить о координальных изменениях в этой сфере. Появились интересные разработки на эту тему в отдельных исследованиях таких авторов, как Ю.В. Медова, Г.Л. Мозжухина, Р.М. Васильева, Н.Г. Одинец, О.Д. Никольская и др. [107]. Особую роль социальному партнерству стало уделять и государство, что отразилось практически во всех государственных документах нового поколения, говорящих о необходимости передачи приоритетной функции воспитания подрастающих поколений семье, а именно: «Развитие образования города Москвы «Столичное образование», Предложения по актуальным вопросам социально-экономической стратегии России до 2020 года «Развитие сферы образования и социализации в среднесрочной перспективе», Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы. Все документы в той, или иной мере затрагивают вопросы «социального партнерства».

Образовательная политика выстраивается таким образом, чтобы был получен качественный результат социального партнерства, при этом ресурсы, необходимые для его реализации, должны быть использованы самым рациональным образом. Очевидным для нас остается и тот факт, что данная тема требует дополнительной проработки с точки зрения практической реализации механизмов социального партнерства.

Рассматривая современную педагогическую систему теорий и практики, прослеживается следующая тенденция: существует огромное количество разнообразных концепций образования, в том числе и авторских «Концепция воспитания жизнеспособных поколений» И.М. Ильинского; «Концепция самовоспитания» Г.К. Селевко; концепция «Воспитание, как возрождение гражданина, человека, культуры и нравственности» Е.В. Бондаревской; авторские модели гуманистических школ, ориентированных на самоопределение, самореализацию и самовоспитание личности

Ш.А. Амонашвили, В.А. Караковского, А.Н. Тубельского [6]. Данные концепции легли в основу образовательных систем современной школы, где социальное партнерство представлено как динамичное и быстро развивающееся явление. Но, тем не менее, мы не можем отрицать тот факт, что в качестве ключевого и приоритетного партнера образовательная организация рассматривает семью.

Современная система образования в своем развитии выдвигает новые представления о понятии «социального партнерства» и его роли в формировании новой системы образовательного пространства. Нельзя не отметить и тот факт, что социальное партнерство выдвинуто как одно из стратегических направлений модернизации российского образования в целом. Изучая роль данного процесса в модернизации системы образования, необходимо рассмотреть фундаментальные понятия социального партнерства, которые наложили определенный отпечаток на современные процессы. Само по себе понятие «социальное партнерство» затрагивает несколько субъектов образовательных отношений, таких как семья, школа, ребенок и сторонние социальные партнеры образовательной организации.

Термин «социальное партнерство» достаточно новый для современной системы образования, так как при выстраивании взаимоотношений с семьей образовательная организация зачастую заменяла его на более привычные понятия, такие как «сотрудничество», «взаимодействие», «работа семьи и школы», «поддержка» и т.д. Однако если рассмотреть термин «социальное партнерство» через призму современной системы образования, мы приходим к выводу, что сотрудничество не подразумевает активное воздействие субъектов на руководство и управление, а, следовательно, и в постановке целей. Так толковый словарь С.И. Ожегова определяет «взаимодействие», как более тесную взаимную связь и взаимную поддержку [69].

С точки зрения социальной педагогики, понятие «социальное партнерство» - это любое взаимодействие, процесс прямого и косвенного

воздействия всех объектов и субъектов друг на друга. При этом четко прослеживается и взаимосвязь [27, с.79]. Данное понятие также рассматривалось и в ряде современных диссертационных работ таких авторов, как А.Ю. Гранкин, Е.И. Балдицина, С.В. Дармодехин и др., проанализировав которые, мы можем дифференцировать ряд подходов к трактовке понятия «партнерство» в современной системе образования.

Так, А.Ю. Гранкин в своем исследовании определил понятие «партнерство», как определенную систему, рассматривающую взаимоотношения семьи и образовательной организации. При этом все участники партнерства выступали на равноправных основах и проявляли общую заинтересованность [91]. По мнению Е.И. Балдиной, партнерство раскрывается как форма организации совместной деятельности со структурами, имеющими интересы в сфере образования [2]. С.В. Дармодехин рассматривает «партнерство» с точки зрения разновидностей социального взаимодействия, основанного на диалоге сторон, а также имеющего единую стратегию развития [22].

Также подмена термина «социальное партнерство» происходит и в процессе выстраивания партнерских отношений, так как зачастую «социальное партнерство» сводится к способу «договаривания», где социальные партнеры являются разными, а порой полярными в своих убеждениях сторонами. Данное направление описано в трудах В.Н. Якимец, где партнерство определяется как некое взаимодействие нескольких субъектов, обладающих четкой структурой, имея ситуацию «выигрыша» для всех участников партнерства [130].

На сегодняшний день мало изучена тематика принципов и механизмов «социального партнерства» в системе образования. Данное направление частично представлено в работах Е.К. Кашленко, А.В. Корсуновой, М.В. Гончар. Интересный подход к пониманию основного понятия «социальное партнерство» представлено в исследовании М.В. Гончар, отталкиваясь от того, что «партнерство» может возникнуть и развиваться только тогда, когда все

участники этих отношений осознают потребность друг в друге и готовы объединиться для решения поставленных задач [18]. Е.К. Кашленко, проанализировав организационно-педагогические условия социального партнёрства, ставит акцент на том, что, «необходимо сопряжение действий различных социальных институтов, выражающихся в самоактуализации относительно позитивных изменений в образовании. В тоже время как в образовательных учреждениях данный процесс носит целенаправленный, осмысленный и профессионально выверенный характер, у других институтов он содержит, как правило, большой элемент стихийности, непредсказуемости, но в тоже время, нестандартность в принятии решений» [33].

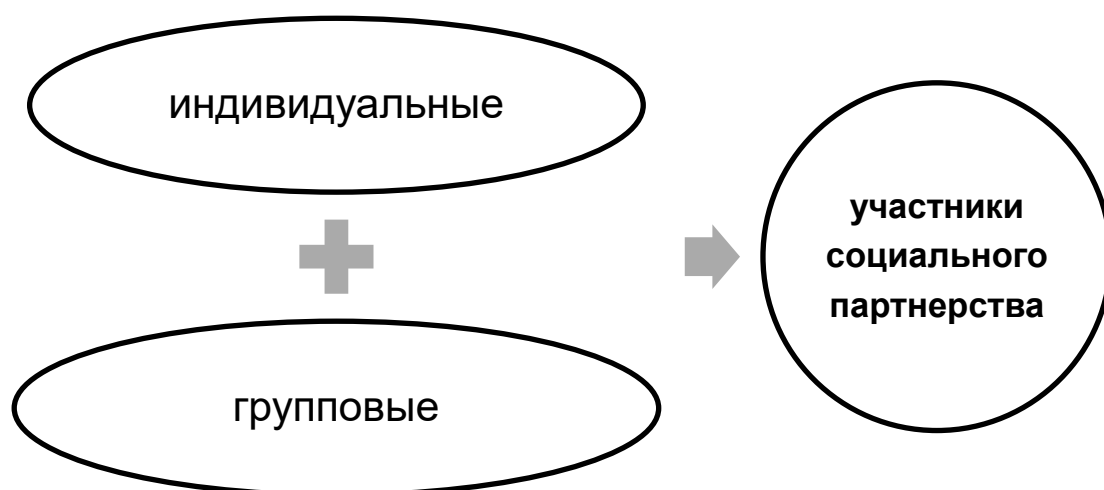
Изучив предпосылки развития термина «социальное партнерство в образовании», мы можем предположить, что как вид деятельности, данный термин получил широкое распространение в России несколько лет назад. Социальное партнерство – особый тип совместной деятельности между субъектами образовательного процесса, характеризующиеся доверием, общими целями и ценностями, добровольностью и долговременностью отношений, а также признанием взаимной ответственности сторон за результат их сотрудничества и развития [36].

Проанализировав различные подходы к понятию «социальное партнерство», можно прийти к выводу, что свое отражение они нашли в работах таких авторов как: А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский; В.С. Лазарев, М.М. Поташник, Т.И. Шамова, Л.И. Фишман, А.С. Макаренко, Г.А. Мединский, В.А. Сухомлинский, И.А. Хоменко, А.В. Ветров, О. Иванов, В.Г. Смольков, В.Н. Якимец, В.Ю. Выборнов, Л.Н. Глебова, Е.К. Кашленко, Н.П. Литвинова, Ю.В. Медова, В.А. Михеев, С.П. Перегудов, И.М. Реморенко, Б.Г. Ананьев, С.А. Беличева, Х.Т. Загладина, В.А. Крутецкий, А.В. Петровский и др. В своих диссертациях проблему социального партнерства раскрывали А.Ю. Гранкин, С.А. Байкулова, Е.И. Балдицына, С.В. Дармодехин, Г.И. Климантова и др. [22, 35, 130].



В современном мире, в эпоху глобальной компьютеризации, выстраиваются и новые формы социального партнерства. Зачастую наблюдается разобщенность взглядом на систему образования у семьи и образовательной организации. Социальное партнерство призвано стать основополагающим ресурсом в формировании качественно новой системы взаимодействия различных социальных партнеров и выстроить современную, системную и инновационную в своем понимании работу в данном направлении [35].

Основной составляющей системы социального партнёрства «Образовательная организация – родители (законные представители)» в образовательно-воспитательном процессе являются её участники (рис. 1).

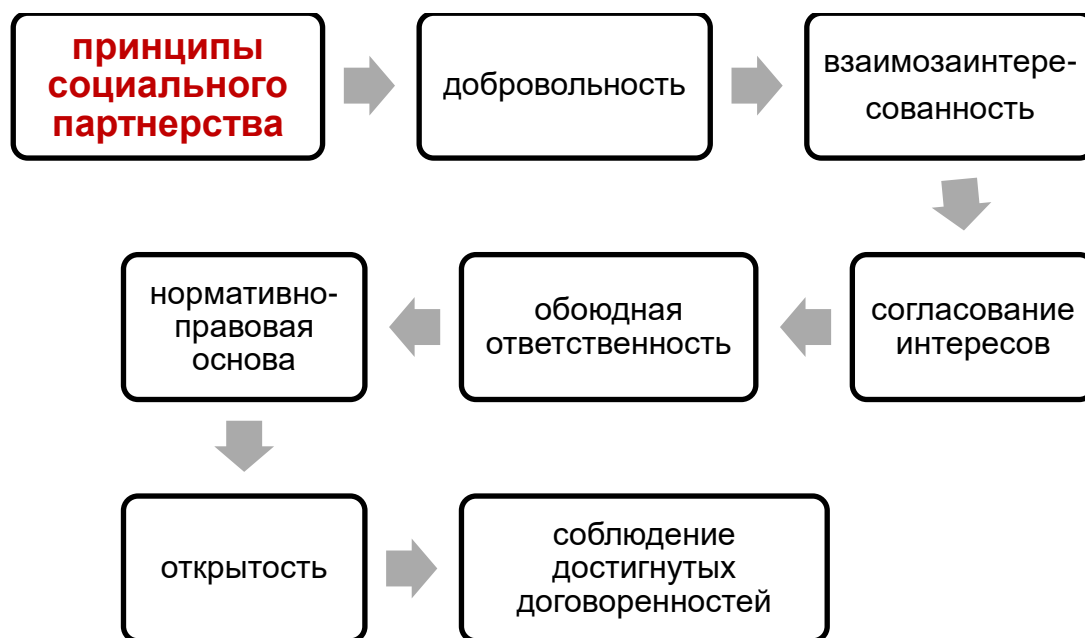


**Рис. 1. Участники системы социального партнерства «Образовательная организация – родители (законные представители)» в образовательно-воспитательном процессе**

Рассмотрим более подробно, кого мы будем относить к индивидуальным участникам системы социального партнерства системы «Образовательная организация – родители (законные представители)», а кого к групповым. На современном этапе к индивидуальным участникам относятся директор, заместители директора, педагогический коллектив, обучающиеся и родители.

К групповым участникам можно отнести различные советы (педагогический, методический, попечительский, методические объединения, творческие лаборатории, родительские советы и клубы). Все структуры преследуют единую цель социального партнерства, а именно создание качественных, хорошо спланированных и эффективных партнерских отношений, которые будут направлены на повышение качества образования в целом.

Исходя из цели социального партнерства, «Образовательная организация – родители (законные представители)» можно сформировать следующие принципы построения исследуемой системы (рис. 2).



**Рис. 2. Принципы социального партнерства «Образовательная организация – родители (законные представители)»**

Данные принципы тесно взаимосвязаны между собой и направлены на улучшение качества социального партнерства. Каждый принцип несет в себе конкретную функцию, работая на общую систему.

Первый принцип «партнерства» - принцип добровольности, который подразумевает под собой полный спектр демократичности, сопряженной с осознанием ответственности при вступлении в партнерские отношения.

Второй принцип тесно связан с первым. Это принцип взаимной заинтересованности, направленный на активное и добровольное включение всех участников партнерства в общий процесс.

Принцип согласования призван обеспечить всем участникам партнерства полного включения в процесс, при этом учитывая мнение каждого и основываясь на диалоге и бесконфликтной форме принятия решений.

Четвертым, но не менее значимым является принцип обоюдной ответственности. Главная его цель - выставление границ и четкое разграничение обязанностей и ответственности всех участников социального партнерства.

Любая система социального партнерства должна основываться на нормативно-правовом принципе, регламентирующем юридическую сторону вопроса. Наиболее актуальный в современных условиях существования социального партнерства - принцип открытости. Он позволяет расширять возможности социального партнерства и привлекать новых заинтересованных лиц. Любая деятельность направлена на достижение конкретных результатов. Помощником в реализации этой функции является принцип соблюдения достигнутых договоренностей. Его цель - это четкое выполнение поставленных задач с соблюдением всех выше перечисленных принципов.

Все вышеперечисленные принципы реализуются по средствам организации различных форм социального партнерства, таким как: управляющий и попечительские советы, конфликтная комиссия, различные творческие лаборатории, а также любые формы взаимодействия с участием родителей (законных представителей).

В теории и практике социального партнерства существует ряд механизмов, направленных на объединение различных методов и технологий. Выбор механизмов социального партнерства напрямую зависит от объекта и тех целей, которые перед собой ставит образовательное учреждение. Если говорить о системе социального партнерства в образовании, то очевидно, что

цель, принципы и сами механизмы здесь неизменны. А вот участники партнерства, содержание и формы выстраивания партнерских отношений имеют целую палитру вариаций. Подбирает наиболее продуктивные варианты организатор социального партнерства, отталкиваясь от цели, которой он хочет добиться, организует процесс [35].

На основе изучения подходов к постановке целей, анализа принципов и механизмов построения социального партнерства можно выявить основные формы построения социального партнерства в системе «Образовательная организация – родители (законные представители)». Существует пять основных типов социального партнерства в образовании (рис. 3).



**Рис. 3. Типы социального партнёрства «Образовательная организация – родители (законные представители)» в сфере образования**

Первый тип социального партнерства – коммуникативно-диагностический. В его основе заложен принцип активного диалога и взаимообучения по средствам общения главных участников социального партнерства: родителей (законных представителей) и педагогов (непосредственные исполнители программы социального партнерства).

Второй тип – управленческий. Требуется высокой активности всех участников социального партнерства и направлен на совместное управление воспитательно - образовательным процессом.

Третий тип – экспертный. Он предполагает проведение совместной экспертизы всего воспитательно-образовательного пространства

Наиболее доступный и хорошо себя зарекомендовавший – это проектно-деятельностный тип. Его реализация осуществляется доступным для всех участников партнерства способом – через создание совместных (образовательная организация – семья) образовательных и социальных проектов, акций, мероприятий.

Пятый тип – консультативный. Его название полностью отражает содержание. Главная его цель – это взаимное консультирование, основанное на профессиональных компетенциях участников партнерства.

Все пять типов выстраивания социального партнерства являются рабочими и научно обоснованными. Для получения оптимальных результатов допустимо комбинировать данные типы в практической деятельности или же применять как отдельно существующие.

Любая деятельность в направлении социального партнерства между образовательной организацией и родителями (законными представителями) основывается на принципе эффективности, который, в свою очередь, базируется на комплексе организационно-педагогических условий. В первую очередь, необходимо изучить готовность педагогических кадров и руководства образовательной организации к выстраиванию партнерских отношений. Готовность педагогов к выстраиванию партнерских отношений заключается в мотивации стремления осуществлять сотрудничество для достижения поставленной цели.

Далее важно сформировать фундамент выстраивания партнерства и сформировать позитивное отношение к процессу. В основе должно быть

заложено понимание того, что педагогический ресурс – это основа качественных партнерских отношений.

На втором этапе необходимо изучить потребности и ресурсы, а также наметить общие интересы всех участников процесса.

Изучив ресурсы (человеческие, материальные, временные), можно переходить к выстраиванию стратегии «социального партнерства». Наиболее эффективный способ обобщить имеющийся материал – это разработка и внедрение программы «Социальное партнерство», которая позволит конкретизировать и прописать оптимальное содержание, формы работы с учетом потребностей конкретной образовательной организации и ее социальных партнеров.

При разработке программы необходимо учитывать управленческий ресурс социального партнерства в системе «Образовательная организация – родители (законные представители)».

Любая программа, в том числе и по социальному партнерству должна быть разработана на основе нормативно-правовой документации и формироваться на договорных отношениях.

Далее следует собрать рабочую группу (команду по реализации программы «Социальное партнерство»). Выбрать руководителя программы и распределить роли в команде. Все участники должны быть высокомотивированы и нацелены на результат. Это поможет достигнуть наивысшего результата с наименьшими затратами.

Для удобства работы команды программы с участниками социального партнерства предполагается создание переговорной площадки и формирование информационного пространства.

При реализации всех вышеперечисленных условий и проведении мониторинга эффективности внедрения программы социального партнерства, образовательная организация сможет оценить свою деятельность в области социального партнерства по заранее утвержденной шкале, где будут описаны

различные уровни эффективности (низкий, средний и высокий) и наметить точки роста в данном направлении.

Современное учреждение образования относится к разряду социальных организаций, которое активно взаимодействует с внешней средой (социумом). В свою очередь внешняя среда (социум) оказывает на становление и развитие образовательного учреждения огромное влияние. Одно из приоритетных мест в данном вопросе отдается социальным партнерам учреждения образования. В эпоху глобальной информатизации и потребительского отношения меняются взгляды общества на разные аспекты жизни. Не обошло данное влияние и сферу образования, когда о нем заговорили как о сфере услуг и привнесли совершенно новые для образования понятия, такие как конкурентоспособность, маркетинговые исследования, сфера услуг, социальное партнерство и другие. Меняются социально-экономические условия и влекут за собой новые формы управления, координации и сотрудничества. В связи с этим еще больше ощущается актуальность вопроса «социального партнерства».

На данном этапе государственная политика в Российской Федерации в сфере образования строится таким образом, что на первый план выдвигаются задачи именно социального партнерства, как ключевые задачи развития образования. В связи с еще не сложившейся образовательной политикой в нашей стране, необходимо более тщательно подходить и к вопросам управления образовательной организацией, рассматривая понятия партнерства сквозь призму бизнес отношений. Необходимо использовать предшествующий опыт, постоянно вести поиски новых форм сотрудничества, производить тщательный анализ и отбор наиболее полезных и эффективных связей.

Принятие управленческого решения в пользу партнёрства влечет за собой, как и всякая инновация, ряд проблем. Во-первых, это проблема определения самого механизма взаимосвязи учреждения образования с окружающей его средой. Во-вторых, недостаточное количество квалифицированных специалистов по этому направлению ведет к расширению

должностных обязанностей членов коллектива. Причиной этого является то, что работа по поиску социальных партнеров и налаживание с ними взаимовыгодных долгосрочных отношений требует огромных трудозатрат не только в каждом подразделении, огромные силы уходят на оперативное централизованное сведение соответствующей информации. Таким образом, самой существенной проблемой остается человеческий ресурс, так как педагогический коллектив при включенности в систему партнерских отношений вынужден выполнять работу по этому направлению в дополнении к основной педагогической нагрузке. Все это ставит перед управленческим коллективом новые задачи и требует детального и системного изучения.

Для того чтобы социальное партнерство можно было использовать как ресурс управления, руководитель должен иметь четкое представление о технологиях взаимосвязи образовательной организации с окружающей средой, о роли и месте всех участников образовательного процесса в создании новых форм социального партнерства. Выявление путей возникновения социальных контактов показало, что большая часть из них образуются случайно, по инициативе наиболее активных участников образовательного процесса, при этом инициатором были сами педагоги, родители, руководство и сторонние организации, где разовые отношения в большинстве случаев уже воспринимались как партнерские, без системы их углубления и расширения.

При внедрении системы социального партнерства перед управленческой командой образовательной организации наравне с задачей стимулирования персонала встает еще одна: управление механизмом этого партнерства. Как всякий механизм, он имеет ряд составляющих рычагов, взаимодействие которых приводит к достижению целевой функции. Правильно организованное социальное партнерство обеспечит образовательной организации конкурентоспособность на рынке образовательных услуг, поможет смягчить социальные последствия проводимых реформ в образовании, улучшит качество управленческой деятельности.



Результаты изучения и анализа разных взглядов на проблему социального партнерства позволяют нам констатировать тот факт, что взаимодействие образовательной организации и её социальных партнеров будет устойчивым и долговременным лишь при условии удовлетворения интересов каждого участника этого партнерства на всех этапах образовательного процесса, а задача образовательной организации состоит в том, чтобы найти точки пересечения интересов всех субъектов партнерства, создать педагогические условия их обеспечения, реализуя интегративный потенциал.

Социальное партнерство не существует само по себе, это сложный процесс, требующий постоянного управления и совершенствования, поиска и роста, целенаправленной работы команды, опирающейся на факты, но стремящейся к новым горизонтам. Исследования мониторинга качества образования как эффективный метод диагностики системы структуры образовательного комплекса рассматривали А.И. Барановский, Г.Е. Володина, Т.А. Глинкина, Ю.В. Гутрова, А.М. Кац, В.В. Комаров, Л.В. Королёва, Г.А. Коротько, О.В. Коренькова, А.А. Макаров, Е.И. Михайлова, Н.Н. Решетников, Е.И. Терзиогло. Системный подход в управлении школой исследовали А.А. Белев, В.С. Лазарев, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова, Э.Г. Юдин и др. Проблемы управления дошкольным образованием изучали Н.Ф. Виноградова, О. Сафонова, Р.М. Чумичева, Л. Фалюшина и др. Ученые акцентируют внимание, что качество образовательного процесса обуславливается не только деятельностью всех сотрудников дошкольной образовательной организации, но и работой каждого воспитателя или педагога. Для успешного взаимодействия детских садов и школ нужен не юридический статус организаций, а общая заинтересованность в налаживании связей и развитии современных форм работы не от раза к разу, а на постоянной основе. Общей целью дошкольного воспитания и образования является развитие физических, интеллектуальных, социальных и поведенческих навыков, необходимых ребёнку для жизни в социуме. Преимущество заключается не в

накоплении знаний, а в развитии социальной компетентности и детской инициативы. Работа дошкольных образовательных организаций должна быть направлена на то, чтобы ввести ребенка в коллектив, научить выстраивать отношения с другими людьми, развить навыки различных видов деятельности от творческих до практических, сформировать стремление к познанию окружающего мира [128].

Рассматривая функционирование структурной модели перераспределения функций управления дошкольной образовательной организацией в условиях реструктуризации, важно не забывать об активном участии всех представителей социального партнерства, от которых зависит устойчивость и долговременность удовлетворения интересов каждого участника этого партнерства на всех этапах образовательного процесса.



В модели показаны 5 блоков, взаимодействующих между собой, и в идеале, работающих, как единое целое.

1 блок – административный, основной: учредитель, директор образовательного комплекса;

2 блок – управленческо-методический дошкольной образовательной организации: заместитель директора дошкольной организации и методисты дошкольных структурных подразделений (или корпусов);

В этой управленческой модели отдел кадров является связующим звеном между первым и вторым блоком.

3 блок – образовательно-инновационный: воспитатели, специалисты, педагоги дополнительного образования;

4 блок – общественно-управленческий: управляющий совет образовательного комплекса, педагогический совет, родительский комитет, профсоюзный комитет;

5 блок – административно-хозяйственный: заведующий по АХЧ, помощники воспитателей, технический персонал.

Таким образом, социальное партнерство в структуре образовательной среды занимает особое место в системе управления дошкольной образовательной организацией и является основой для профессиональной самореализации педагога.

## **ГЛАВА 2. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА**

### **2.1. Теоретические основы инклюзивного образования: особенности, условия образовательной среды**

В современной образовательной среде возрастает значимость организационно-управленческих условий сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее дети с ОВЗ), в связи с реализацией основных функций инклюзивного образования. Инклюзивное образование в России формулируется как социальный запрос общества, и как траектория развития гуманистического общества. По статистике за 2017-2018 год в нашей стране фиксируется все больше случаев детей, рожденных с различными отклонениями и особенностями здоровья. В 2018 число детей с инвалидностью до 17 лет составило 586 855 человек. По данным Росстата, по состоянию на 1 января 2018 число детей-инвалидов в РФ составляло около 2% от всех рожденных детей [101]. По данным Министерства просвещения за 2019 в школах России обучается более 450 тысяч детей с ОВЗ [100]. В соответствии с международными нормами образовательного права Россия гарантирует обеспечение равных прав на образование для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья [12].

Так, в соответствии со ст. 43 Конституции РФ провозглашается право каждого человека на образование «вне зависимости от его пола, расы, национальности, языка, происхождения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным организациям, возраста, состоянию здоровья, социального, имущественного и должностного положения, наличия судимости». Принцип равноправия запрещает дискриминацию по состоянию здоровья человека. Государство гарантирует каждому гражданину РФ общедоступность и бесплатность общего и

начального профессионального образования. Закон «Об образовании в РФ», провозглашает необходимость включения в образовательный процесс всех граждан РФ, достигших дошкольного и школьного возрастов, независимо от наличия особых познавательных потребностей [39]. В отличие от зарубежного практического опыта по реализации инклюзивного образования, российская система образования только начинает складываться и развиваться в данном направлении.

В свою очередь, родителям детей с ОВЗ предоставляется право выбора форм обучения детей с ОВЗ, право выбора образовательной организации, в которой будет обучаться ребенок, а также предоставляются законные права для развития интересов, способностей детей с ОВЗ, принимать участие в управлении образовательной организацией, в которой учится ребенок. Организация инклюзивного образования тесно связана с ценностными и нравственными принципами человека. Проблемы организации в современной школе связаны, в первую очередь, с тем, что школа как социальный институт ориентирована на детей, способных развиваться в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами (далее ФГОС).

На основе ряда исследований, проведенных такими учеными как Н.М. Назарова, В.П. Зинченко, Д.И. Фельдштейн и др. определено, что оптимальная социализация детей происходит через познание человеком социума, приобретение различных нравственных качеств, овладение им межличностных коммуникаций [65]. Эти ученые исследуют процесс инклюзивного образования на основе аксиологического подхода. Человек осваивает общественный опыт, приобретая от микросоциума ценности, ценностные ориентации, а также положительные, моральные образцы поведения, пропуская их через свои чувства, переживания. Сторонники данного подхода считают, что общество - мир целостной личности, поэтому важно уметь вычислить то общее, что является природной особенностью каждой индивидуальности.

С.М. Юсфин, В.В. Радеева, Е.Р., Ярская-Смирнова, Л.Г. Ионин и многие другие изучают особенности инклюзивного образования и способы его реализации в педагогической и управленческой практике [85]. Теория и практика интегрированного обучения обосновывается в работах В.И. Разумовой, Л.М. Кобриной, исследуют и основываются на положениях, раскрывающих влияния социального пространства на развитие личности такие ученые как С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др. Б.В. Белявский, Л.М. Шипицина, А.Ю. Петрова, Е.Д. Худенко и многие другие исследуют вопросы интеграции детей с ОВЗ в образовательный процесс общеобразовательной организации. В связи с этим выделяют ряд следующих проблем [102, 119]:

- отсутствие массовой практики инклюзивного обучения в современной системе образования РФ;
- недостаточная степень реализации существующих эффективных форм организации инклюзивного образования РФ и др.

Важнейшей проблемой инклюзивного образования, по словам вышеперечисленных ученых, это доступность образования для определенных социальных групп, особое место среди них занимают дети с ОВЗ. Среди многообразия предлагаемых условий, методик и технологий организации инклюзивного образования, одним из основных условий, направленным на создание эффективной модели функционирования инклюзивного образования, являются организационно-управленческая среда и апробация инновационных моделей организации инклюзивного образования, новых форм и способов организации обучения.

«Инклюзия» как принцип организации образования является явлением социально-педагогического характера. Соответственно, инклюзия нацелена не на изменение или исправление отдельного ребенка, а на адаптацию учебной и социальной среды к возможностям данного ребенка [65]. ЮНЕСКО фиксирует инклюзию как «...позитивную реакцию на разнообразие учащихся и

восприятие их индивидуальных отличий не как проблему, а как возможность разнообразить и обогатить учение». Иными словами, инклюзия – процесс включения детей в сферу и условия общего образования, несмотря на, их отличия по состоянию здоровья, психофизические отличия, этническую, религиозную принадлежность, социально-экономический статус родителей, уровень развития и прочие показатели различия [96].

История развития инклюзии такова: «Всемирная декларация об образовании для всех...» (Джомтъян, Таиланд) 5-9 марта 1990 г. рассмотрены и определены направления и общие понятия включенного образования [12]. На международной конференции, посвященной образовательному сопровождению детей с особыми потребностями (Саламанка Испания) в 1994 году, был определен главный тезис, о том, что «инклюзивное образование требует крупной реформы обычной школы». На международном форуме по образованию в Дакаре в 2000 году было выявлено устранение проблемы путем исключения групп детей из образования и внутри образования. В 2005 году в международном докладе по отслеживанию вовлеченности и качества получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья, были определены основные направления развития инклюзивного образования, акцентированные на индивидуальные особенности, контексты, ресурсы, преподавание и обучение, сопровождение, результаты.

В 2006 г. в Конвенции о правах инвалидов в статье 24 были сформулированы особые требования к странам, входящим в ООН, которые провозглашали, что «Государства-участники признают права инвалидов на образование. В целях реализации этого права без дискриминации и на основе равенства возможностей государства-участники обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни». Это первое всеобъемлющее соглашение, которое к 2012 г. подписали 155 государств. В 2012 году Российская Федерация ратифицировала Конвенцию, тем самым, признав готовность исполнять данные требования.

Отечественная педагогика рассматривает инклюзивное образование, как процесс, развивающийся в среде образовательной среде общего образования, предполагающий подстраивание под возможности каждого ребенка, а также имеющий общую доступность для всех, исключая любую дискриминацию и независимое, не предвзятое отношения к каждому индивиду, в отдельности.

Автор идеи об инклюзивном обучении в отечественной педагогике является Л.С. Выготский, который считал о «необходимости создания такой системы обучения, в которой ребенок с ограниченными возможностями не исключался бы из общества детей с нормальным развитием. Он указывал, что при всех достоинствах наша специальная (коррекционная) школа отличается тем основным недостатком, что она замыкает своего воспитанника в узкий круг специфического школьного коллектива, создает замкнутый мир, в котором всё приспособлено к дефекту ребенка, всё фиксирует его внимание на своём недостатке и не вводит его в настоящую жизнь.» Л.С. Выготский один из первых обосновал идею инклюзивного обучения [14].

По мнению многих исследователей, интегрированное обучение - процесс развития, при котором достигается единство и целостность внутри системы образования в целом. Проблемы взаимодействия дошкольного и общего начального образования, общего и специального в целом, осмысление интегрированного инклюзивного обучения и сопровождения на современном этапе развития общества и системы образования РФ, в частности, поднимались И.М. Бгажноковой. По мнению Н.Н. Малофеева, который указывал на то, что «...социальная адаптация и реабилитация должны быть основой системы психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья...» [37, 56].

В специальной педагогике лицо с ограниченными возможностями здоровья обозначается термином – инвалид-человек, имеющий физическое(ие) и (или) психическое(ие) отклонение(я) для получения качественного и эффективного образования которого, требуются создания специальных условий



для обеспечения доступа и создания для него оптимальной среды получения образовательной услуги. В инклюзивной практике создаются специальные условия, которые отвечают особым образовательным потребностям людей с ОВЗ и инвалидностью.

Так, Д.В. Зайцев исследует проблемы совместного обучения детей с ОВЗ и детей, не имеющих ограничений [28]. Истинная инклюзия, по мнению авторов исследований, провозглашает сближение, а не противопоставляет специальную и общую образовательные системы. Описывает синергетические концепции в методологии моделирования инклюзивного образования такие как «управляющие параметры», «параметры порядка», как анализ развития инклюзивного образования, в который отнесены такие компоненты как: *«организационный»* (управление инклюзивным образовательным процессом, его организация (нормативные и локальные акты); *содержательный* (объем информации знаний, разноуровневые учебно-методические инструменты, технологии сопровождения инклюзивной среды, кадровый состав; *ценностный* (изменение человеческого отношения к процессам инклюзивного образовательного пространства всеми участниками образовательной сферы [85].

С точки зрения системного подхода инклюзию изучали такие исследователи как: В.П. Беспалько, М.А. Данилов, Т.А. Ильина, В.И. Андреев считали, что в контексте моделирования педагогического процесса интегрированного обучения необходимо учитывать ряд основных моментов, таких как: условия подготовки образовательной системы к реализации инноваций в рамках инклюзивного педагогического процесса, если образовательная среда, готова к принятию в социум детей с ОВЗ. По мнению ученых, процесс социализации будет гармоничным, если: педагогический состав общеобразовательной организации научится планировать свою деятельность в русле современных тенденций развития образования с применением инновационных технологий и методов, будет сформирована и

организована сама инклюзивная среда в рамках школы и отдельного класса. Рычагом к условиям адаптации среды школьного пространства послужит; мобильность и способность родителей ребенка с ОВЗ адаптироваться и принимать образовательный процесс, как естественную среду обучения, обеспечение условий сопровождения развития ребенка в образовательном пространстве, с разных сторон его потребностей, оказание комплексной поддержки педагогам общеобразовательной организации в процессе взаимодействия с ребенком с ОВЗ, во избежание эмоционального и профессионального выгорания, применяя, для всех этих целей - системный подход. Это предоставит возможность реализовать успешное внедрение различных технологий и методов в условия инклюзии, выявляя механизмы, с помощью которых, осуществляется организация и управление образовательной организацией, а также позволит выявить определенные риски возникающие, при внедрении инноваций в образовательную среду и необходимы педагогические компетенции [64].

Наиболее гуманным и альтернативным во всем мире считается обучение детей с ОВЗ совместно со здоровыми детьми, в процессе которого должны обязательно реализовываться коррекционные образовательные программы. Опираясь на работы таких авторов как, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, М.Л. Семиновича, Т.П. Дмитриевой, И.Е. Авериной, описывающие модели инклюзивного образования, выделили ряд некоторых основных моментов, которые необходимо учитывать при работе с детьми:

- все участники образовательного процесса, должны воспринимать инклюзию с гуманистической позиции, философски подходя к совместному обучению
- основные задачи - адаптация и социализация ребенка к жизненному пространству образовательной среды, получение и развитие практических и коммуникативных компетенций, на определенном этапе развития.

- работа по профилактике и преодолению изоляции семьи ребенка с ОВЗ в общество.

Основными идейными принципам инклюзии, по мнению тех же ученых, являются:

1. Внедрение инклюзии должно проходить поэтапно и последовательно.

2. Не должна приуменьшаться ценность содержательных и организационных компонентов интегрированного образования, которая носит системный характер.

В зарубежной педагогике существует такое понятие, как мэйнстриминг (от английского *mainstream* т.е. выравнивание поведения по определенному шаблону или примеру), означающее определенную направленность деятельности, при которой дети с ОВЗ имеют возможность общаться со сверстниками в рамках реализации программ различных мероприятий. Это позволяет им развивать свои социально-коммуникативные навыки, не ставя, при этом образовательных целей. Н.Н. Назарова считает, что недостатки указанной формы - это неприспособленность образовательных условий к нуждам инвалидов. Для того чтобы полноценно обучаться в условиях инклюзии, ребенок с ОВЗ вынужден адаптироваться к имеющимся условиям, а для этого он должен быть достаточно подготовлен в плане личностного, коммуникативного и познавательного развития. Для облегчения этого процесса предполагается наличие определенной дефектологической и психолого-педагогической помощи, которую должен качественно оказывать высококвалифицированный специалист [65].

В зарубежной педагогике процесс интеграции рассматривается как возможность совместного обучения обычных детей и детей с ОВЗ при поддержке сопровождения с точки зрения экономической, организационной, методической и дидактической позиций. В американской педагогической практике инклюзия рассматривается как процесс преобразования массовой школы под потребность совместного пространства детей обычных и с ОВЗ,

способствуя успешному развитию и включению «особых детей» в общество. В Германии, Дании, Финляндии, Норвегии, Швеции также активно используют условия образовательной среды для развития интегрированного обучения, активно используя следующие термины: «интеграция», «совместное обучение», «включение».

Инклюзия представляет собой включение детей со специальными потребностями в учебное пространство, основной задачей которого является «безбарьерный» путь развития при полном вовлечении каждого ученика в образовательный процесс. Поэтому в современной системе образования широко используется понятие «образовательная среда», в которую включены условия обучения и воспитания детей с ОВЗ и инвалидов.

Исследованию проблем образовательной среды посвящены работы таких ученых, как Я. Корчак, В.А. Ясвин, С.В. Тарасов, Г.А. Ковалев, Дж. Гибсон и др. Образовательная среда рассматривается как исторически сложившаяся социально-культурная и специально-организованная педагогическая система в условиях которой развивается личность ребенка [52, 131].

С точки зрения качества предоставляемых услуг, образовательная среда предоставляет возможность развития детей в функциональном смысле ее назначения. В контексте инклюзивного образования образовательной среды применяются особые требования к ее организации. Это касается технологических, организационно-методических, нравственно-психологических и других параметров.

Термин ограниченные возможности здоровья, ребенок / обучающийся с ОВЗ, у которого имеются нарушения физического и (или) психического развития. Такие дети могут получить образование в специально созданных условиях на основании заключения специальной психолого-медико-педагогической комиссии (далее ПМПК). На основе знаний педагогики и медицины, Министерство Просвещения РФ разработало классификацию и соответствующие адаптивные программы обучения, изложив их в Федеральном

Государственном образовательном стандарте для детей с ОВЗ. По разным вариантам нозологий выделяют 8 видов ОВЗ (I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII). Педагогическая расшифровка видов ОВЗ подробно прописана в Закон «Об образовании в РФ». Большое внимание к образованию инвалидов уделяется в статьях ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г.

1. Дети с ОВЗ и инвалиды могут обучаться отдельно на дому или в медицинских организациях. «Обучение детей-инвалидов, которые по состоянию здоровья не могут посещать образовательные организации, может быть организовано образовательными организациями на дому и в медицинских организациях. Основанием для организации такого обучения является заключение медицинской организации в обращении законных представителей в письменной форме», формулируется в Законе (п.5 ст.41). В п.10 ст.66 уточняется, что это относится к обучению по образовательным программам начального общего, основного и среднего общего образования.

Регламентация и оформление отношений государственной и муниципальной образовательной организации, и законных представителей детей-инвалидов в части организации обучения, определяются нормами правовых актов уполномоченного органа государственной власти РФ (п.6 ст. 41). Подготовка педагогических работников для овладения специальными педагогическими технологиями, методами обучения и воспитания в работе с обучающимися с ОВЗ обеспечивается государством. Государство содействует к привлечению таких работников в организации, осуществляющие образовательную деятельность.

Инвалид – человек, имеющий нарушения здоровья с постоянным расстройством функций организма, вследствие заболевания, являющегося последствиями травм или дефектов, приводящих к ограничению жизнедеятельности, что вызывает необходимость его социальной защиты. Категория «ребенок-инвалид» дается лицам до 18 лет федеральным

учреждением медико-социальной экспертизы. Выдается справка об инвалидности и индивидуальной программы реабилитации и абилитации (далее ИПРА)» Наличие такой справки не всегда требует изменения условий и программы образования ребенка (п.1 Правил, утвержденных постановлением Правительства РФ от 20.02.2006 г. №95). Например, дети с соматическими заболеваниями, заболеваниями сердца и сосудов, дыхательной системы, печени и почек, желудочно-кишечного тракта могут обучаться по основной образовательной программе и не посещать ПМПК.

ПМПК – комплексная комиссия на которой разные специалисты диагностируют ребенка на наличие диагнозов (как правило, умственная отсталость, задержка психического развития (далее ЗПР), определяя возможность или невозможность обучения в общеобразовательной организации и(или) переводе его в коррекционную школу, или наоборот, обратно в общеобразовательную).

На диагностику ПМПК отправляют дошкольников, а также обучающихся, как правило 1-4 классов, испытывающих непреодолимые трудности в обучении и усвоении материала школьной программы, а также детей с определенными природными нарушениями здоровья и детей, нуждающихся в создании специальных образовательных условий. Школа в лице учителя или завуча рекомендует пройти комиссию ПМПК или же по их рекомендациям сами родители проходят ее, по результатам комиссии выбираются: определенный образовательный маршрут, АООП или специализированная образовательная организация определенного типа коррекции [56].

По мнению В.А Ясвина, образовательная среда рассматривается как среда, как система условий и возможностей, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении, влияющих на формирование личности для ее всестороннего развития [132]. Условия образовательной среды, формируются следующими компонентами, которые применимы и для инклюзивного образования:

- архитектурно-пространственная организация - создание пространства, для обеспечения комфортных условий включения детей в образовательную организацию;

- методики обучения и воспитания, образовательные программы, формы и технологии организации условий для детей с ОВЗ;

- особенности управления, создание благоприятного психологического климата в коллективе, коммуникативно-организационный компонент.

Понятия образовательная среда связывает сферы социальной жизни, так и фактора образования [4].

Таким образом, совместное обучение детей с ОВЗ с другими обучающимися (инклюзивное образование), так и образование таких детей в отдельных организациях и классах (традиционная форма специального обучения) закреплена в законе РФ. Образовательная организация, руководствуясь рекомендациями ПМПК, а также родители (законные представители) сами принимают решение, какую форму обучения им выбрать для своего ребенка, имеющего «особенности» развития.

Развитие теоретических понятий в педагогической зарубежной и отечественной науке имеет свою историю. Выстраивание и позиционирование понятийного аппарата, связанного с проблемой сопровождения лиц с ОВЗ и инвалидностью, изначально базируются на таких понятиях, как «отклонение» и «нарушение развития». В частности, выделяют три уровня понятия «нарушение развития»: биологический, психологический и социальный.

М.С. Староверова и Е.В. Ковалева, рассматривая инклюзию через призму системного подхода в общеобразовательной системе, считают, что инклюзивная форма обучения должна охватывать всех участников образовательного процесса, а именно, детей с ОВЗ и их родителей, нормально развивающихся детей и членов их семей, учителей и прочих специалистов образовательной организации. Поэтому, создавая специальные условия такие как организация образовательного пространства для детей с ОВЗ,

образовательная организация должна руководствоваться обеспечением взаимопонимания между специалистами в области коррекционной и общей педагогики, создавать необходимые условия для коммуникации и обеспечения положительного психологического климата между обучающимися с ОВЗ и их сверстниками [27]. Одной из первостепенной задачей является профессиональная самореализация педагога в условиях образовательной среды, в том числе инклюзивной.

## **2.2. Методологические основы профессиональной самореализации педагога с учетом условий инклюзивного образования**

Инклюзивное образование является определенной инновацией для российского образования и поэтому требует грамотного управления на всех этапах его моделирования и внедрения, для которого важно создать или разработать такой комплекс условий, который содержал целый ряд положений, руководство которыми способствует быстрому, но в то же время поэтапному вхождению всех участников образовательных отношений в него.

Основные положения: 1. Подготовка специалистов к реализации инклюзивного образования (получение соответствующего уровня образования, систематическое прохождение курсов повышения квалификации, уровня образования в рамках данного направления, изучение опыта как зарубежного, так и отечественного, обмен практиками и др.).

2. Готовность специалистов к реализации инклюзивного педагогического процесса, которая включает осознание специалистами тех норм, правил, требований, которыми он должен руководствоваться в работе с разными категориями детей, а также их родителями (законными представителями). Основу готовности составляет гуманистическая система воспитания, опирающаяся на подходы: личностно-ориентированном, интегрированном, культурологическом, природосообразном, антропологическом, поликультурном, гуманном и т.д.



3. Готовность всего педагогического коллектива, включающего вспомогательный персонал, перейти на реализацию этапов инклюзивного образования. Формирование социально-психологического климата внутри коллектива является основой и залогом эффективной образовательной деятельности; профессиональная организация коррекционной помощи, поддержки, психолого-педагогического сопровождения детей, развитие и социализация детей.

4. Готовность всего педагогического коллектива, в частности каждого педагога, оказывать поддержку эмоциональную, психологическую, педагогическую семьям, имеющим детей-инвалидов, детей с ОВЗ. При необходимости приглашать к работе психологов-практиков, психотерапевтов для решения проблем в семье, семейных отношениях.

5. Готовность самой образовательной организации (готовность ресурсная, материально-техническая, нормативная правовая, экономическая, административно-хозяйственная и др.) к реализации инклюзивного образования.

Анализ педагогического опыта свидетельствует о том, что педагоги-практики испытывают значительные трудности в организации и осуществлении инклюзивного образования детей, следовательно, необходима пропедевтическая теоретическая и практическая подготовка будущего педагога, ориентирующегося в вопросах инклюзивного образования. Сложность решения данной проблемы обусловлена отсутствием в вузе профессиональной подготовки педагогов к инклюзивному образованию дошкольников /школьников как значимого компонента формирования их готовности к профессионально-педагогической деятельности с детьми дошкольного возраста. Анализ научно-методической литературы позволяет сделать вывод о том, что проблема профессиональной подготовки будущих специалистов по инклюзивному образованию дошкольников пока еще не рассмотрена в полной мере. Имеются некоторые научные исследования авторов Е.Г. Самарцевой,

И.В. Смирновой, О.С. Кузьминой, позволяющие нам учитывать выявленные результаты при разработке содержания профессиональной подготовки специалистов дошкольного инклюзивного образования.

Теоретико-методологическую основу исследования в рамках инклюзивного образования составляют труды авторов Н.В. Кузьминой, И.Л. Лернера, В.А. Слостёнина, А.Л. Тряпицыной, посвященные проблеме профессиональной подготовки педагогов [2, 83, 113]; компетентностному подходу к профессиональной подготовке педагогов авторы А.Х. Бермус, В.А. Болотов, З.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, И. Д. Фруммин [29]; исследованию содержания и технологии подготовки педагогов к коррекционно-педагогической деятельности: А.Д. Гонеев, Н.В. Ялпаева и др.; в области специальной (коррекционной) педагогики современные научные идея авторы Н.М. Назарова, М.М. Семаго, Д.В. Шамсутдинова и др.; концепции интегрированного (инклюзивного) обучения детей с особыми образовательными потребностями и ограниченными возможностями здоровья представлены в работах ученых Н.Н. Малофеева, В.В. Коркунова, Л.М. Шипициной, Н.Д. Шматко; исследованиям моделирования инклюзивного образования посвящены исследования авторов И.Е. Авериной, С.В. Алехиной, Т.П. Дмитриевой, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, М.Л. Семенович и др. [64, 65].

Несомненно, в контексте интегрированного подхода есть отличительные особенности как в моделях (видах) интеграции, которые раскрываются в исследованиях Л.М. Шипициной, Н.Д. Шматко, Н.М. Назаровой, так и в типологии детей для интегрированного обучения в работе В.В. Коркунова. Однако исследования, представленные в трудах выдающихся ученых, не противоречат инклюзивной практике, более того позволяют осмысленно и сознательно подойти к внедрению инклюзии. В России есть научные разработки в области специальной психологии, не имеющие западных аналогов, которые логически связаны с процессами инклюзивного образования. Среди ученых, чьи исследования заложили основы инклюзии, следует отметить

Т.С. Зыкову, Т.Г. Зубареву, Т.Л. Лещинскую, М.Л. Любимова, А.Н. Коноплеву, Б.Д. Корсунскую, Н.Н. Малофеева, Н.М. Назарову, Т.В. Пелымскую, Н.Я. и М.М. Семаго, М.Л. Семенович, Л.М. Шипицыну, Е.А. Шкатову, Н.Д. Шматко, Т.В. Фуряеву и др. [1, 2, 11, 27, 56, 64, 65].

Разработанные на основе указанных исследований программы, при своевременной их реализации, предоставляют возможность детям с ОВЗ и детям с инвалидностью постепенно адаптироваться и социализироваться в общеобразовательной среде. Следовательно, при внедрении и развитии инклюзивного образования следует опираться на методологию и технологии, предложенные именно отечественными учеными-теоретиками и практиками. Следует отметить, что при имеющихся научных исследованиях, наличии положительного опыта в области интегрированного и инклюзивного обучения проблема внедрения инклюзии в российскую систему образования не теряет своей актуальности. Л.И. Плаксина отмечает, что многие из тех, кто является непосредственным участником инклюзивного образовательного процесса, отмечают, что он носит научно необоснованный, скоропалительный характер, разрушая систему специального образования, но, не создавая альтернативных условий для успешной социальной адаптации и интеграции лиц с ОВЗ в социум. В исследовании проблем инклюзивного образования и социальной реабилитации Е.И. Холостова и Н.Д. Дементьева определяют, что в теоретико-методологическом смысле каждое лицо имеет те или иные отклонения от среднестатистической нормы, и за счет этого именно и является самостоятельной, отличной от других личностью. Каждый индивид имеет те или иные особые нужды, к которым общество должно приспосабливаться. Вся социальная жизнь организуется как непрерывный процесс компромиссов в организации функционирования между личностью и социумом, индивидом, группой и обществом. При этом уважение прав личности предусматривает в то же время признание прав общности. В.Р. Шмидт осуществил многоуровневый анализ проблем обучения детей с ОВЗ и способов их разрешения: макроуровень

– это уровень государственных общественно-политических, законодательных, социально-экономических учреждений; мезоуровень - массовая культура и идеология, социальные взаимоотношения, сложившиеся в той среде, к которой принадлежит исследуемое социальное явление; микроуровень рассматривается в двух аспектах: как степень принятия людьми того или иного социального феномена и их действия по отношению к нему. Ученый отмечает, что «макроуровень связан с общими тенденциями существования проблемы, микроуровень отражает возможные особенности проявления проблемы в жизни конкретного человека» [1, 2, 27, 56].

В зарубежных исследованиях отмечается важность формирования инклюзивной культуры образовательных организаций для успешного совместного обучения детей с разными образовательными потребностями. На каждом уровне выделяют проблемы, среди которых: культурные стереотипы по отношению к детям с ОВЗ и к детям с инвалидностью; формальный подход со стороны педагогов к реализации методов и технологий индивидуального подхода в обучении, нежелание и неумение педагогов работать в разнородных средах; стереотипное негативное отношение педагогов к возможности совместного обучения детей без отклонений в развитии с «особыми» обучающимися; негативное отношение к детям с ОВЗ и детям с инвалидностью со стороны нормотипичных обучающихся и их родителей [11].

С.В. Алехина подчеркивает, что «....Трудный переходный период, палитра основных противоречий и дискурс о дальнейшей реализации идеи реализации инклюзивного образования требуют анализа происходящего и оценки реальных изменений в образовательной практике. Процессы развития инклюзии в образовании, законодательно закрепленные и вызывающие много споров в профессиональном и родительском сообществах, имеют свою динамику. Сегодня уже есть нормы и решения, оказывающие прямое влияние на развитие инклюзивного процесса. Основные принципы изменений в российском образовании, такие как принцип подушевого финансирования

образовательной услуги, принцип территориальной доступности, самостоятельность образовательных организаций в разработке и реализации образовательных программ, сетевое взаимодействие организаций и т. д., способствуют закреплению принципов инклюзии в деятельности образовательной организации и развитию доступности общего образования на всех его уровнях» [1].

С.В. Алехина считает, что «...Специфика российской модели развития идеи инклюзии в образовании определяется несколькими уровнями социально-психологических изменений, каждый из которых нуждается в определении механизмов, динамических показателей, критериев оценки и основных субъектов перемен.

1. Системный уровень изменений определяется государственной и региональной политикой, который требует мониторинговых программ и обеспечивает основные институциональные условия для системного развития инклюзивного процесса.
2. Организационный уровень обеспечивается деятельностью образовательной организации, выстраиваясь как культура, традиции и основные принципы, по которым проектируется образовательный процесс конкретной школы. Создание специальных образовательных условий, квалификация кадров, готовность школы к открытому диалогу с социальным окружением и родителями. Система поддержки и профессиональное взаимодействие определяют динамику изменений на этом уровне.
3. Групповой уровень – важный социально-психологический уровень процесса включения, на котором решается главный вопрос: будет ли принят «особый» ученик в группу сверстников, сможет ли он стать активным участником школьного сообщества? Для социально-психологических и личностных измерений на этом уровне инклюзивного процесса применимы социометрические инструменты и социально-психологические методики.
4. Индивидуальный уровень включенности основан на понятии субъектности, на получении личного опыта, на осознании своих образовательных потребностей и доли участия в групповом взаимодействии

каждым «особым» ребенком» [1].

Важно понимать и осознавать, что одним из наиболее перспективных путей осуществления инклюзивного образовательного процесса должно стать создание такой специфической образовательной среды, в которой смогут реализоваться все участники образовательных отношений, как дети, так и педагоги. Важна и актуальна профессиональная самореализация педагога в образовательной инклюзивной среде, которая предполагает учитывать ряд следующих особенностей: процесс выявления, осмысления и осуществления педагогом своих потенциальных позитивных профессиональных возможностей, включающий в себя:

- внутреннюю мотивацию педагогической деятельности;
- целенаправленность профессиональной деятельности;
- целенаправленность процессов саморазвития, самосовершенствования, самообразования и самовоспитания с учетом собственных потребностей, интересов, понимания ценности и смысла жизни;
- осуществление педагогом педагогической рефлексии, анализа и оценки педагогом результатов собственной деятельности;
- планирование дальнейшего процесса самореализации на основе полученных результатов, корректировки целей, задач и способов планируемых действий с учетом тех реалий, в которых педагог живет и работает.

В качестве важнейшего ориентира для педагога, работающего в условиях инклюзивного образования, безусловно, являются нормативные правовые документы (ФГОСы для детей с ОВЗ и др.), но не менее значимым является осознание того, какую работу педагог в условиях инклюзивного образования выполняет, как он ее реализует в отношении детей-инвалидов, детей с ОВЗ, как происходит процесс осмысления и осуществления педагогом своих потенциальных позитивных профессиональных возможностей, от этого во многом зависит формальным или неформальным будет подход педагога к выполнению своих обязанностей, насколько продуктивно и эффективно будет протекать весь процесс в условиях образовательной среды.

### **ГЛАВА 3. ЭЛЕКТРОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА И ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА**

#### **3.1. Научные основы информатизации современного образования в условиях организации электронной современной образовательной среды**

В настоящее время происходит активная информатизация образовательного процесса. Появляются новые компьютерные технологии, предоставляющие доступ к различным базам данных, информационным курсам, учебным пособиям, справочным и поисковым системам. Для образовательных организаций становится приоритетом поиск новых эффективных дидактических подходов к обучению. Согласно федеральным государственным образовательным стандартам общего образования (далее ФГОС ОО) информационно-образовательная среда образовательной организации (школы) должна включать комплекс информационных ресурсов и коммуникационных технологий: компьютеры, мультимедийные средства, коммуникационные каналы, систему современных педагогических технологий, обеспечивающих дистанционное обучение и взаимодействие участников образовательных отношений [96].

Вопросами модернизации и информатизации современного образования занимались многие ученые, среди которых В.П. Андреев, А.А. Вербицкий, Ю.А. Веницкий, Ю.С. Зверева, Р.В. Колбин, А.С. Коломейченко, О.И. Пашенко, В.П. Соломин, М.М. Пьянников и др. [8, 10, 44, 82]. Исследователи отмечают необходимость формирования информационно-коммуникационной технологии компетентности обучающихся (далее ИКТ-компетентности). Под ИКТ-компетентностью вышеуказанные авторы понимают способность обучающегося решать учебные, бытовые, профессиональные задачи с использованием информационных и коммуникационных технологий [30]. В последние годы также активно

возрастает роль самостоятельной работы обучающихся. В связи с этим особую значимость в практике современного образования приобретают формы и методы работы, которые стимулируют самостоятельность и самоорганизацию обучающихся. Одним из таких методов является внедрение современных электронных и дистанционных технологий в

традиционный образовательный процесс. Появляются новые электронные учебно-методические комплексы и электронные образовательные ресурсы, позволяющие улучшить качество образования в условиях новой информационной образовательной среды.

Система электронного обучения с применением дистанционных образовательных технологий – это инновационная система в современном образовании. Она базируется преимущественно на самостоятельном получении обучающимися необходимого объема и требуемого качества знаний и одновременно предусматривает использование широкого спектра как традиционных, так и новых информационных технологий. Исследователями В.В. Грек, Т.Е. Киркович, Г.М. Кулешова установлено, что готовность обучающихся самостоятельно осваивать и использовать современные технические средства, основывающиеся на базе электронного и дистанционного обучения, влияют на качество образования, усвоение новых знаний и развитие навыков самостоятельности и самообучения [34, 54].

Правовые основы электронного и дистанционного обучения раскрыты в действующем Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Порядок использования дистанционных образовательных технологий утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации «Об использовании дистанционных образовательных технологий» от 6 мая 2005 г. № 137. Таким образом, электронные и дистанционные технологии стали не просто актуальным методом обучения, но и регламентированной государством формой обучения.



Проблемами организации дистанционного обучения занимались ученые: В.П. Демкин, В.Ф. Бурмакина, Л.А. Внукова, Е.А. Веденева, Е.В. Коньков, М.М. Пьянников, В.И. Снегурова, Ю.А. Тихомирова и др. [23, 82, 97]. Под дистанционным обучением авторы понимали образовательные технологии, реализуемые с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном взаимодействии обучающихся и педагогических работников.

Изучением возможностей электронного обучения занимались: Е.А. Акользина, В.В. Баландина, Т.С. Викторова, Т.Н. Каменева, В.А. Немонтов, Л.В. Орешкина, Е.С. Полат, А.Г. Сергеев [77, 79, 99]. Под электронным обучением авторы понимают организацию образовательной деятельности с использованием современных информационно-коммуникационных технологий и Интернет-ресурсов.

Несмотря на большое количество научных работ, посвященных темам дистанционного и электронного обучения, а также наличию разнообразных электронных учебно-методических пособий и электронных образовательных ресурсов, авторы С.В. Агапонов, В.В. Грек, Т.Н. Каменева, Ю.Ф. Катханова, Н.Ю. Марчук, В.И. Снегурова, Е.С. Полат отмечают недостаточную степень разработанности данной темы [77, 99]. Современная педагогика все еще находится на стадии изучения, создания и апробации новых, более эффективных образовательных моделей электронного и дистанционного обучения. Существующие разработки и методы устаревают достаточно быстро.

Согласно действующему Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ при реализации образовательных программ учебные заведения имеют право использовать различные современные образовательные технологии, в том числе дистанционное и электронное обучение. Исторически дистанционное обучение складывалось из двух составляющих: способов доставки учебного материала и самого учебного контента, зависящего от технической среды его

предоставления. В настоящее время дистанционное обучение обусловлено множеством альтернативных подходов, как к самостоятельной работе, так и к организации взаимодействия всех участников процесса обучения.

Последние двадцать лет происходил активный процесс перехода от традиционного обучения в условиях классно-урочной системы к обучению с применением компьютерных технологий. Причиной тому стало глобальное и повсеместное развитие сети Интернет, а также возрастающая популярность данной технологии, которая позволяла передавать данные на расстоянии из одного конца мира в другой, размещать всевозможную информацию на Web-страницах, свободно общаться с пользователями других стран в онлайн режиме. На сегодняшний день в мире дистанционное и электронное обучение используется повсеместно. Например, в США уже более 90% вузов и школ используют эту форму обучения [5, 7]. В России дистанционное обучение появилось сравнительно недавно. Полноценные системы дистанционного обучения стали появляться еще в начале 90-х. В условиях информатизации процесса образования возрастала роль компьютерных технологий в обучении. В связи с этим электронные и дистанционные технологии в российской системе образования стремительно развивались и модернизировались [5, 9].

Анализируя историю возникновения данных технологий, можно отметить, что электронное обучение связано с дистанционным и является его дополнением и улучшенной технологией. В свою очередь дистанционное обучение, которое начало развиваться еще в начале прошлого столетия основывалось на заочном обучении, позволяющем обучаться самостоятельно, на расстоянии от педагогов и вне образовательной организации, например, по переписке. Позже с развитием компьютерных технологий и сети Интернет дистанционное обучение вышло на преимущественно новый уровень, что позволило сделать получение образования более доступным. Активно стали использоваться методы размещения информации на Интернет страницах,

передача материалов по электронной почте, обучение и взаимодействие на различных виртуальных порталах и ресурсах [32].

Для более точного понимания и разграничения понятий электронного и дистанционного обучения обратимся к терминологии. Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников [47].

Как было отмечено ранее, понятие электронное обучение появилось позднее с развитием компьютерных технологий и изначально рассматривалось как поддержка, технически улучшенное дополнение дистанционного обучения. В современном мире под *электронным обучением* понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников [47]. А.Н. Муромцев определяет электронное обучение как интегральную форму обучения, базирующуюся на использовании широкого спектра традиционных и новейших информационных технологий и их технических средствах, которые применяются для доставки учебного материала, его самостоятельного изучения, диалогового обмена между преподавателем и обучающимся [48].

В термине «электронное обучение» подчеркивается наличие электронного вида учебных материалов и возможность онлайн взаимодействия между участниками образовательного процесса.

В последние годы широко используется и применяется такое понятие как E-Learning (сокращение от англ. Electronic Learning) – это система обучения при помощи информационных и электронных технологий [48]. Специалисты ЮНЕСКО рассматривают E-Learning как обучение с помощью Интернет и

мультимедиа. Данный термин объединил в себе различные понятия, такие как: дистанционное обучение, онлайн обучение, виртуальное обучение, обучение при помощи электронных и Интернет технологий, обучение с применением компьютера, а также сетевое обучение. Стоит отметить, что в настоящее время многие специалисты, педагоги, ученые А. Арафех, В.А. Дрейвс, А.В. Хуторский, Т.В. Якушенко используют электронное и дистанционное обучение как взаимосвязанные понятия. E-Learning представляет собой интеграцию данных видов обучения. Это современный термин, используемый в большинстве коммерческих организаций, а также образовательных организаций разного типа за рубежом.

Дистанционное обучение существует достаточно давно, а электронное обучение относительно новая технология. В современном образовательном процессе эти понятия дополняют друг друга, но не являются синонимами [49]. Стремительное развитие электронного обучения в России сегодня неразрывно связано с решением следующих задач:

Модернизация и информатизация современного образования.

Развитие методик и форм организации электронного обучения.

Рост материально-технической базы образовательных учреждений.

Рост интереса со стороны молодых педагогов.

Размещение образовательного контента в сети Интернет.

Удовлетворение спроса со стороны современных обучающихся.

Значительные изменения на рынке труда (приоритет и внедрение IT практически по все сферы профессиональной деятельности) [48].

Нормативно-правовые основы электронного и дистанционного обучения содержатся в действующем Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Порядок использования дистанционных образовательных технологий утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации «Об использовании дистанционных образовательных технологий» от 6 мая 2005 г. № 137.

Появление электронного и дистанционного обучения в российских школах обусловлено рядом возможностей и преимуществ данных технологий:

- электронное обучение позволяет обучающимся перейти от деятельности, выполняемой под руководством педагога, к деятельности, организуемой самостоятельно, к максимальной замене контроля самоконтролем;

- большая свобода доступа к образовательному контенту. Обучающийся может войти на образовательный портал (электронный курс), находясь в любой точке мира, где есть доступ к сети Интернет или Wi-Fi;

- возможность развиваться. Участники процесса электронного и дистанционного обучения имеют возможность развивать свои навыки и компетенции в условиях технологически новой образовательной среды. Электронный формат также позволяет оперативно заменять и обновлять учебные материалы на курсе;

- гибкость обучения. Продолжительность и последовательность изучения материалов обучающийся может выбирать самостоятельно, полностью адаптируя весь процесс обучения под свои возможности и потребности;

- возможность использования принципа модульности, разделение учебного материала на блоки. Это значительно упрощает процесс восприятия материала, а также позволяет изучать только те разделы, которые в настоящий момент актуальны для участника курса [24, с. 45].

В работе В.И. Снегуровой представлена идея использования дистанционных технологий в образовании, как средства повышения возможности вариативности получения образования. Автор отмечает, что такая система упрощает доступ к информации педагогам и обучающимся, позволяет совершенно новым способом организовать взаимодействие учеников и педагогов, а также способствует развитию познавательной самостоятельности школьников [97]. А.В. Хуторский считает, что электронное обучение способствует личностному развитию школьников. Личностно-

ориентированный подход к процессу обучения позволит учащимся научиться самостоятельно решать проблемы, находить нужную информацию, развивать творческое мышление [121]. Е.С. Полат описывает актуальность дистанционного обучения как решение проблемы загруженности обучающихся в процессе традиционной системы обучения. Автор отмечает, что если часть учебного времени обучающиеся будут заниматься дома, выполняя задания на компьютерах или в медиатеке школы в удобное для них время, то это может значительно разгрузить их рабочий день, что положительно скажется на сохранении интереса и мотивации к учебной деятельности [77]. Т.Н. Каменева отмечает, что использование и развитие технологий электронного обучения актуализирует разработку подходов к использованию возможностей ИКТ для развития личности обучающихся. Этот процесс значительно повышает уровень активности школьников, способствует развитию способностей к альтернативному мышлению, позволяет прогнозировать результаты реализации принятых решений [32].

Анализ научных работ по теме исследования позволил сделать вывод, что система электронного и дистанционного обучения существенно отличается от традиционных форм обучения.

В настоящее время образовательный процесс обладает выраженной профессиональной направленностью и ориентируется на техническую оснащенность окружающего мира. Важной целью современного образования становится формирование компетенций обучающихся в области использования информационно-коммуникационных технологий, включая владение ИКТ-средствами, поиском информации в сети Интернет, построением и передачей информации, презентацией выполненных работ, а также основам информационной безопасности [97, 116].

И как следствие первое и самое важное отличие современных электронных методов обучения – это использование информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения в полном объеме, а как

следствие формирование актуальных компетенций и навыков у обучающихся. Современные студенты и школьники - в основном «сетевое поколение», «цифровое поколение», для которого электронный способ получения информации (в данном случае учебной) является нормальной составляющей жизни. Информационные коммуникационные технологии стали их рабочим инструментом [83]. Таким образом, обучением с применением электронных и дистанционных технологий должно базироваться преимущественно на современных компьютерных программах и Интернет-технологиях.

Следующее важное отличие состоит в большем объеме самостоятельной деятельности обучающихся, а также в более осознанном уровне мотивации обучения. Очень важная задача современного школьного образования – формирование у обучающихся навыков самостоятельного управления своей образовательной траекторией. О необходимости формирования самостоятельности учащихся в процессе обучения писал еще К.Д. Ушинский. Педагогам необходимо помнить, что следует передавать ученику не только те или иные познания, но и развивать в нем желание и способность самостоятельно, без помощи учителя приобретать новые знания [81].

Также необходимо отметить, что согласно ФГОС ОО одним из важнейших образовательных результатов является самостоятельность обучающихся [96]. Анализ ряда научных работ также показал, что многие современные авторы отмечают особую важность развития навыков самообучения, самостоятельности и самоорганизации обучающихся [81, 111, 116].

В качестве основных отличий электронных и дистанционных технологий от традиционного обучения М.Б. Лебедева и С.В. Агапонов также отмечают возможность создания комфортных условий для углубленного изучения конкретных проблем и вопросов, обеспечение альтернативных способов получения информации и наличие интерактивной коммуникации [25].

В настоящее время среда E-learning предоставляет большой диапазон технологий, средств и платформ, которые могут быть использованы для организации процесса обучения. В зависимости от целей и задач руководители образовательных организаций и преподаватели могут выбирать наиболее оптимальные способы и методы.

К наиболее значимым, современным и популярным технологиям и средствам E-learning можно отнести следующие:

1. Федеральные и государственные Интернет-порталы.

- Федеральный портал «Российское образование»;
- Информационная система «Единое окно доступа к образовательным ресурсам»;
- Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов.

2. Интерактивные учебники и учебные пособия.

- Интерактивный электронный учебник, как правило, содержит в себе интерактивный контент. Он представляет собой информативное содержательное наполнение, представленное в электронном виде, в котором возможны действия с различными объектами, изменения хода и порядка всевозможных процессов. Все это позволяют субъекту образовательного процесса не только получать информацию, но осуществлять активное взаимодействие [53 с. 63].

- Электронный учебно-методические комплекс (ЭУМК) – это совокупность различных учебных материалов (лекций, презентаций, хрестоматийных материалов, практических и самостоятельных работ, тестирований для контроля и самоконтроля знаний). ЭУМК, как правило, представлен в цифровом формате на электронном носителе [47, 48, 49].

3. Системы дистанционного обучения (СДО).

СДО – это комплекс программно-технических средств, методик и организационных мероприятий, которые позволяют обеспечить доставку образовательной информации обучающимся по компьютерным сетям общего



пользования, а также проверку знаний, полученных в рамках курса обучения конкретным слушателем, студентом, обучающимся.

- Moodle. На сегодняшний день это одна из самых востребованных платформ электронного и дистанционного обучения. СДО Moodle используется для создания и проведения дистанционных курсов в образовательных организациях. Система дает преподавателям возможность разрабатывать учебные курсы, устанавливать порядок и способы передачи образовательного контента, осуществлять контроль выполнения практических заданий и тестирований, а также поддерживать обратную связь с участниками курса.

- Learning Space 5.0 (Lotus/IBM). Это обучающая среда, которая в первую очередь позволяет осуществлять образовательный процесс в асинхронном режиме, а также проводить онлайн занятия в режиме реального времени. Спецификой данной системы является возможность группового электронного обучения, а также проведения онлайн дискуссией. Занятия становятся полностью интерактивными благодаря наличию виртуального класса и возможности работы с виртуальной доской.

- Blackboard Learn. Данный сервис состоит из трех блоков: платформа для осуществления процесса электронного обучения, архив электронных образовательных ресурсов и учебный портал для взаимодействия и совместной работы участников образовательного процесса [48].

4. Массовые открытые онлайн-курсы – MOOC (Massive Open Online Courses), названные в числе 30 наиболее перспективных тенденций в развитии образования до 2028 г. MOOC повышают самостоятельность и мотивацию обучающихся и студентов в приобретении навыков, необходимых для профессиональной деятельности в глобальном цифровом мире. По своей форме MOOC – это электронные курсы (учебно-методические комплексы), включающие в себя видеолекции с субтитрами, текстовые конспекты лекций, домашние задания, тесты и итоговые экзамены [47].

5. Информационно-образовательные порталы.

- Порталы, основанные на принципе облачных технологий, обеспечивающих пользователю сетевой доступ к общему пулу ресурсов. Данные технологии весьма распространены среди почтовых сервисов («Яндекс. Диск», Облако@Mail.ru, GoogleDrive, Dropbox). Они позволяют пользователям хранить свои данные на сервере «в облаке», синхронизировать и передавать другим пользователям, осуществляя обмен данными [49].

- Web-сайты с образовательным контентом. Веб-страница учителя или группы учителей является отличной современной платформой для организации как дистанционного, так и смешанного обучения. Целевое назначение площадки – обеспечить обучающихся электронными образовательными материалами для самостоятельной работы в любое время. На базе Web-сайтов могут быть созданы электронные образовательные ресурсы (ЭОР), содержащие: лекционный материал, тематические статьи, презентации, аудиозаписи и видеоролики, задания для проверки знаний и самоконтроля, а также возможность обратной связи [49].

- «Московская электронная школа» (МЭШ) – облачная интернет-платформа, содержащая все необходимые образовательные материалы, инструменты для их создания и редактирования, а также конструктор цифровой основной образовательной программы. Это проект для учителей, детей и родителей, направленный на создание высокотехнологичной образовательной среды в школах города Москвы.

#### 6. Социальные сети.

- Блоги. Это виртуальные страницы, основным содержанием которых являются регулярно публикуемые записи (посты). Как правило, посты содержат текстовую информацию с сопровождающим иллюстрационным материалом, либо видеоролики. Использование и ведение блога целесообразно для асинхронного обучения. В настоящее время в сети Интернет существует большое количество сервисов, позволяющих быстро и совершенно бесплатно создать собственный блог.

- YouTube. Видеохостинг YouTube является одним из самых популярных веб-ресурсов, обладающим огромными возможностями для обучения детей дошкольного и школьного возраста, а также студентов и взрослых. На сегодняшний день на данном ресурсе размещено более 10 миллионов образовательных видеороликов.

- ВКонтакте. Данный ресурс, изначально созданный с развлекательно целью, в последнее время также становится популярной информационно-образовательной площадкой. На сайте существует совершенно уникальная платформа для проведения научных дискуссий и сбора материала представляющее собой виртуальное сообщество, участники которого не ограничены временем, сроками, объемом и форматом представления и изучения информации. Основными преимуществами сети были названы: большая наглядность и доступность приводимых примеров, большая информативность, упрощение коммуникации, а также удовольствие и комфорт в использовании для современных обучающихся и студентов [30, с. 59].

Важно отметить, что социальные сети не являются полноценной образовательной платформой, а лишь дополнением с целью более детального изучения информации различными удобными и понятными для обучающихся методами. В последнее время тематические группы и каналы в социальных сетях стали популярным методом для подготовки к ЕГЭ и ОГЭ.

7. Веб-конференция и Вебинары – это виртуальные обучающие занятия, на которых происходит совместная работа участников образовательного процесса в режиме реального времени через сеть Интернет. Современные Веб-конференции дают возможности для проведения электронных презентаций в онлайн режиме, совместно работать с файлами, документами и приложениями, синхронно просматривать Web-страницы, видеофайлы и изображения. При этом работа происходит дистанционно, каждый участник находится на своем рабочем месте, используя персональный компьютер.

Многие современные авторы являются сторонниками электронного и дистанционного обучения посредством видео-технологий. Так, например, Т.Н. Каменева отмечает, что использование веб-конференций и вебинаров в процессе обучения позволяет облегчить процесс усвоения материала, дает возможность коллективной оценки процессов и результатов работы, а также наблюдения за развитием каждого участника и оценки его вклада в коллективное творчество [32]. О.В. Ибрагимова рассматривает видеоинтерактивное обучение как максимально приближенное к традиционному классическому обучению. Процесс обучения происходит в режиме реального времени, сохраняется возможность коллективного обсуждения материала, а также наблюдения за действиями обучающегося и проверки его знаний. Однако, не смотря на все возможности и преимущества, у электронного и дистанционного обучения есть ряд недостатков и проблем, связанных с использованием данных технологий.

Первая и самая частая проблема, связанная с возникновением технических неполадок и сбоев в системе компьютера или Интернета. Соответственно все участники образовательного процесса зависимы от технических возможностей системы.

Второй и не менее важной проблемой является необходимость самодисциплины и мотивации к самообучению. Далеко не каждый обучающийся в силу своих особенностей способен обучаться дистанционно. Многие люди до сих пор принимают в качестве единственного и самого эффективного способа получения знаний традиционное обучение в аудитории под руководством преподавателя. Людям зачастую не хватает самодисциплины и ответственности для дистанционного или самостоятельного получения знаний [63].

Еще одним недостатком является отсутствие прямого очного контакта с преподавателем, оперативной обратной связи по актуальным вопросам и

непонятным моментам в процессе самостоятельного освоения той или иной темы.

Следующей проблемой считаем отсутствие достаточного количества специалистов в сфере технологий E-learning. По мнению А.А. Телегина, внедрение информационных и коммуникационных технологий в процесс обучения порождается комплексом проблем, связанных с разработкой соответствующего программного обеспечения и образовательного контента (информационного содержания) электронных ресурсов, которые используются в сфере образования. Автор также подчеркивает несовершенную систему профессиональной подготовки учителей к разработке образовательных электронных ресурсов и их использованию в обучении школьников, студентов.

Очевидно, что стремительное внедрение компьютерных и электронных технологий во все сферы жизнедеятельности человека требует изменений в образовательном процессе, модернизации и создании новых методов и принципов обучения. Преподавателям теперь необходимо учитывать все это в своей работе и применять современные электронные и дистанционные технологии в педагогической деятельности с целью повышения интереса современного поколения обучающихся к процессу обучения [79].

Кроме того, профессиональный стандарт педагога содержит значительное число позиций, связанных с ИКТ-компетенциями [75]. Так, например, все педагоги должны владеть информационно-коммуникационными технологиями, как на уроке, так и во внеурочное время (подготовка к урокам, заполнение электронных журналов и др.). Проблема подготовки кадров к применению E-learning в профессиональной деятельности может быть решена путем организации курсов повышения квалификации или проведением отдельных обучающих семинаров для педагогов [42, 43].

Л.В. Орешкина выделяет проблему недостаточной разработки дидактических аспектов создания и использования в образовательном процессе

электронных средств обучения [81]. В качестве недостатков и проблем, с которыми сталкиваются педагоги, можно выделить следующие:

- сложность внедрения технологий электронного обучения,
- организационные трудности при планировании, реализации и поддержке технологий электронного обучения,
- высокую стоимость разработки и поддержания в актуальном состоянии электронных курсов,
- разницу во времени в случае проведения электронного обучения на больших территориях и др.[81].

Однако стоит отметить, что большая часть перечисленных выше проблем и недостатков будут иметь место на практике, если электронное или дистанционное обучение будет реализовываться самостоятельно без традиционного. В.В. Грек отмечает, что технология дистанционно обучения является полностью самостоятельным изучением учебного материала, что не для всех категорий обучающихся может оказаться простым и понятным, а поэтому не всегда есть смысл прибегать к данной технологии при массовом обучении в общеобразовательных организациях. По этой причине, целесообразнее прибегнуть к технологиям и методам смешанного обучения. Интеграция преимуществ каждой из форм обучения стала основной для создания нового термина - смешанное обучение. Данная технология многие годы применяется в учебных заведениях США и стран Европы [81].

Смешанное обучение (от англ. blended learning) – это термин, который все чаще используется для описания того, как электронное обучение сочетается с традиционными методами для создания новой, гибридной методики обучения. Смешанное образование позволяет совмещать традиционные методики и актуальные технологии, то есть обучение в классе может быть заменено или дополнено опытом онлайн-обучения [79, 81].

Смешанное обучение позволяет внедрить в учебный процесс элементы электронного и дистанционного обучения (далее ЭДО), сделав его

технологичным и эффективным, сохраняя при этом сильные стороны традиционного обучения. Ключевым моментом становится сокращенная аудиторная нагрузка, увеличение индивидуальной нагрузки, обучающийся больше работает самостоятельно в электронной среде [99].

Применение элементов и методов электронного и дистанционного обучения в традиционном формате регламентировано Приказом Минобрнауки РФ от 6 мая 2005 г. № 137. Электронные и дистанционные образовательные технологии могут быть использованы образовательными учреждениями при реализации основных и дополнительных образовательных программ общего образования. Возможным становится сочетание традиционного и дистанционного образования, проведения различных видов занятий, практических работ, текущего контроля и промежуточной аттестации посредством современных дистанционных образовательных технологий [74].

Популярность электронного и дистанционного обучения в последние годы возрастает. E-learning как интеграция дистанционного и электронного обучения стал современным и популярным методом в образовательном процессе. Все больше образовательных организаций используют в учебной деятельности компьютерные и Интернет-технологии с целью повышения качества образования, а также формирования актуальных компетенций и навыков не только у обучающихся, но и у педагогов.

Использование информационных технологий в образовательном процессе позволило педагогам перестроиться с системы обучения, в центре которой находится учитель, на систему, в центре которой находится обучающийся. Электронное обучение и дистанционные образовательные технологии формируют положительную мотивацию к образовательному процессу обучающихся, способствуют развитию компьютерной грамотности, навыков самоорганизации и самообучения, а также адаптации к будущему обучению с применением новейших электронных технологий в университетах и дальнейшей профессиональной деятельности. В высказывании известного

бизнес-философа Джима Рона, разработавшего концепцию таких компаний как Coca-Cola, I.B.M. Херох, General Motors, прослеживается одна из важнейших идей дистанционного обучения, которая заключается в следующем: «Формальное образование поможет вам выжить. Самообразование приведет вас к успеху» [81].

Организация современной электронной образовательной среды, внутри которой будут реализованы традиционные методики и актуальные дистанционные технологии, то есть когда обучение в классе может быть заменено или дополнено опытом онлайн-обучения, позволит совершенно новым образом организовывать процесс взаимодействия обучающихся и педагогов.

### **3.2. Особенности профессиональной самореализации педагога в условиях образовательного процесса с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий**

Обучение с применением дистанционных и электронных образовательных технологий в наше время является объектом многочисленных научных исследований. Актуализация информационных технологий приводит к необходимости применения принципиально новых подходов к образовательному процессу. Интеграция электронного обучения и дистанционных образовательных технологий ориентирована на повышение качества образовательного процесса.

Самым важным и необходимым в работе со школьниками является развитие у них навыков, повышающих творческий потенциал и проявление стремления к получению новых знаний посредством самостоятельного обучения. По причине этого происходит изменение в методах проведения обучения, изменение содержания учебных программ и планов, появляются новые способы взаимодействия учащихся и педагогов в образовательном процессе, а также происходит смена роли субъектов образования [81].



Н.Ю. Марчук в качестве одной из самых актуальных проблем в исследовании электронного и дистанционного обучения рассматривает необходимость учета психолого-педагогических особенностей организации данной формы обучения [81]. В работе О.В. Кузнецовой выделяется ряд проблем, связанных с внедрением электронных образовательных курсов. Автор считает немаловажный фактор, препятствующий более интенсивному внедрению дистанционных технологий в современный учебный процесс, недостаточную мотивацию преподавателей к работе в данном направлении. Как и многие другие исследователи О.В. Кузнецова выделяет причину трудоемкости анализируемого процесса, связанную с созданием методических материалов для дистанционного обучения [82].

Т.Н. Каменева в качестве ключевых проблем организации учебно-педагогического процесса с использованием электронных технологий обучения выделяет следующие [32]:

Как и с помощью чего предоставлять учебные материалы?

Каковы способы взаимодействия между педагогом и обучающимися?

Каковы методы управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся?

Какие способы контроля и самоконтроля знаний эффективно применять в электронном обучении?

Как организовать обучение, включающее в себя интерактивные формы деятельности? [32].

Анализ научных работ показал, что проблема организации учебного процесса с использованием и электронного обучения дистанционных технологий является актуальной на данный момент для современных образовательных организаций. Для решения данных проблем необходима грамотная организация учебного процесса с учетом всех нормативно-правовых, методологических, психолого-педагогических и технических особенностей.

В первую очередь, для организации образовательного процесса с использованием электронных и дистанционных технологий в школах должны быть разработаны локальные нормативные акты, регламентирующие деятельность в конкретной образовательной организации, например, положение об обучении с применением электронных образовательных ресурсов. Это первая проблема, с которой сталкивается и образовательная организация, и педагог.

Кроме правовых норм существуют этические и гигиенические нормы. Этические нормы состоят в том, чтобы обучающийся не перепутал реальный и виртуальный миры. Электронное обучение предполагает, что обучающийся много времени проводит за компьютером. Для сохранения здоровья необходимо грамотно сочетать электронное обучение с традиционным. Требования к образовательным учреждениям по организационной и учебно-методической работе в реализации частичного внедрения электронных дистанционных технологий прописаны в действующем Законе РФ «Об образовании», однако на практике все эти требования не выполняются в полном объеме. В модели интеграции традиционного и дистанционного обучения семинары и контроль знаний и умений проводятся очно. Дистанционно используются индивидуальные и групповые формы работы. Индивидуально обучающиеся выполняют домашние задания, осуществляют поиск и работу с информацией, готовятся к тестированию и контрольным мероприятиям. При групповой работе обучающиеся изучают новый материал, проводят исследовательскую работу, создают групповые проекты [26].

Вторым важным аспектом в организации учебного процесса с применением электронных технологий являются методологические принципы. О.В. Ибрагимова выделяет следующие методологические принципы организации учебного процесса и освоения программ на основе применения современных E-learning технологий:

1. Принцип интерактивности. Данный принцип выражается в непосредственной коммуникации преподавателя и обучающихся с помощью современных средств онлайн общения.

2. Принцип адаптивности. Позволяет использовать современные учебные материалы нового поколения, цифровые образовательные ресурсы, интерактивные занятия.

3. Принцип гибкости. Данный принцип дает возможность участникам учебного процесса работать в необходимом для них темпе и в удобное время.

4. Принцип модульности. Позволяет разделить курс на разделы, отдельные составляющие для реализации индивидуальных учебных планов.

5. Принцип оперативности и объективности оценивания учебных достижений обучающихся [32].

Еще одним важным аспектом являются психолого-педагогические особенности организации образовательной деятельности с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. По нашему мнению, это вторая проблема, с которой сталкивается педагог.

Так, например, Т.Н. Каменева отмечает, что в условиях активной информатизации общества возникает потребность изменения сущности образовательного процесса, главным смыслом которого станет саморазвитие личности и приоритет практико-ориентированного образования. Одним из таких методов является личностно-ориентированный подход к обучению. При таком подходе центральной фигурой в обучении становится сам обучающийся, его внутренние потребности, цели и мотивы, а также индивидуальные и психологические особенности. Основной целью учебной деятельности становится развитие способностей к самостоятельному получению знаний и умения применять их на практике. Поэтому главной задачей педагога становится организация познавательной деятельности обучающихся и подбор новых и современных методов, форм и средств обучения для индивидуализации учебной деятельности, а также повышения эффективности

педагогической деятельности в целом. Т.Н. Каменева отмечает необходимость следующих психолого-педагогических факторов организации электронного обучения [32]:

- необходимость учета функциональных и познавательных процессов психики обучающихся;
- учет объективности оценки учебных достижений, способствующий формированию положительной мотивации к обучению;
- рациональное использование электронных технологий в учебной деятельности;
- учет психологических особенностей обучающихся и соответствие формата представления электронного материала согласно данным особенностям;
- сочетание визуальной и звуковой информации, позволяющей эффективно влиять на активизацию процессов восприятия и осмысления учебного материала.

Поэтому для профессиональной самореализации педагога важным становится переориентация на решение другой задачи, которая становится главной при организации познавательной деятельности обучающихся. Педагог должен уметь подобрать новые и современные методы, формы и средства обучения для индивидуализации учебной деятельности, а также повышать уровень своей квалификации в этом направлении.

С.М. Авдеева и Л.Л. Босова под психолого-воспитательной деятельностью в электронном и дистанционном обучении понимают развитие имеющихся и приобретение специфических для дистанционного обучения личностных качеств. При формировании у школьников универсальных умений по созданию творческого продукта необходимо учитывать не только образовательный, но и воспитательный момент. Создание обучающимися специфических форм веб-текстов, например, с использованием языков

программирования помогает им развивать критическое мышление, чувство владения новыми технологиями [26].

Н.В. Никуличева и С.С. Хапаева выделяют ряд личностных умений, которые необходимо воспитывать в школьниках для усиления их самостоятельности в учебном процессе:

- умение быть самообразовывающейся личностью, способной реагировать на стремительные изменения в социальной и технической областях жизни;
- самоорганизация, самодисциплина и целеустремленность;
- позитивное отношение к обучению в дистанционном формате;
- умение разобраться с техническими проблемами, возникающими в процессе использования электронных средств в обучении;
- умение отделять актуальную и полезную информацию в сети от «информационного мусора»;
- добросовестное отношение к своей учебе, работе своих одноклассников и преподавателя: надежность, ответственность, уважение, желание работать спокойно и вежливо в затрудненных обстоятельствах, стремление достичь высоких результатов;
- бережное отношение к оборудованию и техническим системам [26].

По мнению И.Б. Готской и С.А. Котовой вариативность форм представления электронного образовательного контента и способов работы с ним позволяет индивидуализировать образовательную деятельность учащихся за счет учета их познавательных позиций, базирующихся на психологических особенностях приема и переработки информации:

1. Категория визуалы. Основной познавательной позицией для обучающихся будет являться просмотр, наблюдение, чтение материала. В работе с ними необходимо использовать больше текстовой информации, различных схем и таблиц, иллюстраций, диаграмм, а также презентаций и видеороликов.

2. Категория аудиалы. Для них главной познавательной позицией является восприятие информации на слух. Поэтому в образовательном контенте

стоит использовать всевозможные аудиоматериалы, аудиокниги, музыку, звуки природы, речь преподавателя.

3. Категория кинестетики. Главной познавательной позицией для кинестетика является обсуждение, практическая деятельность. Для работы с данной категорией обучающихся необходимо использовать всевозможные интерактивные формы электронного обучения [26, 32].

По мнению М.В. Лапенко, психолого-педагогические особенности дистанционного обучения состоят из таких факторов как специфика виртуальной среды, методов взаимодействия в этой среде, а также возможных способов представления информации для учащихся в условиях дистанционного взаимодействия. Учитывая эти особенности можно подобрать подходящую форму обучения, необходимые средства и методы для получения максимального положительного результата, а также определить методы контроля и оценки учебных достижений [26, 48].

Следующим компонентом для организации обучения с применением электронных и дистанционных технологий являются материально-технические требования. В Письме Минобрнауки России от 10.04.2014 N 06-381 представлены основные требования:

1. Свободный и бесперебойный доступ педагогических работников и обучающихся к сети Интернет и Wi-Fi. Услуга подключения к Интернету должна предоставляться 24 часа в сутки 7 дней в неделю без учета потребляемого трафика.

2. Скорость Интернета не ниже 10 Мбит/с, возможность проведения одновременных сессий по 512 Кбит/с.

3. Для осуществления эффективного образовательного процесса у педагогов и обучающихся должен быть свободный доступ к ИКТ-средствам.

4. Рабочее место педагогов и обучающихся должно быть оснащено современным компьютером, веб-камерой, микрофоном, а также колонками или наушниками.

Требования к управлению курсом с использованием электронного обучения следующие:

- разработчик курса должен иметь доступ к его технической составляющей, менять настройки и визуальное оформление страницы;
- педагогам необходимо предоставить возможность доступа к внутреннему информационному наполнению курса (образовательному контенту), предоставить возможности для изменения тестирований и практических заданий, а также добавления нового материала;
- на курсе должен быть представлен полный спектр учебных модулей, тестирований, заданий для контроля и самоконтроля знаний, глоссарий, ссылки на актуальные источники и ресурсы;
- необходимо определить основной способ оценки знаний и учебных достижений;
- при необходимости разработчиком курса должна быть создана система отслеживания активности обучающихся на курсе [9, 26, 47].

Важно отметить, что для реализации образовательной деятельности с применением ЭО и ДОТ образовательная организация выбирает ту модель, которая адекватная ее кадровому и ресурсному обеспечению. Стоит учитывать имеется ли в штате профессиональный разработчик или педагоги будут самостоятельно реализовать E-learning технологии и разрабатывать учебные курсы. В последнем случае учителя должны иметь достаточный уровень сформированности определенных компетенций в разработке электронных учебных курсов, на профессиональном уровне владеть навыками работы с компьютером и различными современными программами, а также иметь успешный опыт применения ИКТ в педагогической деятельности.

Н.В. Никуличева отмечает, что современный учитель – это не только педагог, обладающий компетенциями для традиционного обучения, но и человек, знающий образовательный сегмент сети Интернет. В настоящее время педагогические работники должны ориентироваться в педагогических сетевых

сообществах, иметь навыки проведения образовательного процесса с помощью ИКТ, знать педагогические технологии дистанционного обучения, создавать и использовать электронные образовательные ресурсы [47].

Однако, имея в штате программиста и веб-дизайнера, в дополнение к педагогическим работникам, которые непосредственно организуют обучение с применением электронных образовательных технологий, можно повысить уровень и качество предоставляемых обучающимся услуг [47]. В некоторых случаях разработкой электронного контента занимаются авторы-разработчики, а не преподаватели. Но как при традиционном обучении, так и при дистанционном преподаватель должен знать, как методически разрабатывать курс. В случае если учитель не разрабатывает учебный курс самостоятельно, он все равно должен понимать методику разработки, чтобы квалифицированно доработать предложенный ему электронный курс, адаптировать теоретический материал курса и задания под разный уровень обучающихся. Поэтому подготовка и методическое сопровождение педагогических работников является еще одним важным элементом в структуре образовательной среды при организации обучения с применением электронных и дистанционных технологий.

С целью формирования компетенций и навыков, позволяющих педагогам реализовать электронное и дистанционное обучение административно-управленческому персоналу организации необходимо подобрать курсы повышения квалификации для учителей в этом направлении. Полезным так же будет, если педагоги начнут принимать участие в современных выставках, конференциях и мероприятиях, посвященных компьютерным и электронным технологиям в образовании и других сферах [47]. Также целесообразно будет проводить курсы повышения квалификации, вебинары, онлайн-тренинги используя E-learning технологию с целью более полного погружения преподавателей в среду, с которой им предстоит работать.



Стоит отметить, что для организации эффективного применения электронных средств обучения в образовательном процессе необходима большая подготовительная работа не только со стороны педагогических кадров, но и со стороны обучающихся. Марчук Н.Ю. определила ряд факторов, влияющих на эффективную организацию обучения с применением электронных технологий:

1. Осмысленное обучение. Обучающийся должен понимать, что, в первую очередь, учебная деятельность необходима ему самому для изучения той или иной дисциплины, а также развития необходимых навыков. Педагогам необходимо учитывать этот момент при выборе методик преподавания.

2. Систематизация учебного материала, выделение его главной сути, научный стиль подачи материала. Следует избегать чрезмерного украшения материала, лишних деталей и фактов, которые будут отвлекать учащихся от главного смысла темы/раздела.

3. Учет времени и объема информации. Необходимо определить частоту и длительность занятий, учитывать время на самостоятельное изучение и обработку информации. Определить необходимость и время очных консультаций по результатам работы и обсуждения актуальных вопросов [60].

Еще одним важным фактором организации обучения с применением электронных и дистанционных технологий является контроль и оценка учебных достижений и знаний обучающихся. В настоящее время в обучении с применением данных технологий используются следующие виды контроля:

- проведение онлайн тестирований по каждому из разделов/модулей курса;
- проведение итоговых тестирований (промежуточных, годовых) в очном формате или с использованием Skype-технологий;
- сочинения, эссе, доклады и рефераты, представленные в электронном виде (с использованием программы MS Word);
- творческие проекты (как индивидуальные, так и групповые).

Оценка знаний в электронном и дистанционном обучении, как правило, происходит с использованием балльно-рейтинговой системы, когда за каждый пройденный модуль и выполненное задание ставится определенное количество баллов. Такой способ оценивания является объективным и понятным для обучающихся, стимулирует к самостоятельному поиску актуальной информации, а также более качественному выполнению практических заданий.

Для такого способа оценивания учебный курс должен быть разделен на модули (блоки), за каждый из которых будет выставляться определенный балл. Таким образом, в начале обучения на курсе педагог должен объяснить обучающимся из чего состоит балльно-рейтинговая шкала, какое минимальное и максимальное количество баллов можно получить за то или иное задание, поставить срок сдачи каждой из работ, а также объяснить перевод баллов в итоговую оценку [47].

Грамотное построение системы электронного и дистанционного обучения требует тщательного проектирования модели, разработки стратегии внедрения инновации, повышения квалификации педагогов, создания нормативных документов для регулирования процесса, учета методологических, психолого-педагогических и технических принципов при создании электронного курса, а также учета особенностей контроля и оценки знаний обучающихся. Все это направлено на создание и организацию качественного образовательного процесса, отвечающего целям и задачам образовательной программы, разработанной в условиях функционирования ФГОС.

## **ГЛАВА 4. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПЕРСПЕКТИВЫ ЕЕ РАЗВИТИЯ**

### **4.1. Дополнительное образование как составляющий компонент образовательной среды ребенка и педагога**

Система дополнительного образования является важнейшей составляющей образовательного пространства. Дополнительное образование детей определяется как составная часть системы образования и воспитания детей, подростков, молодежи, ориентированная на свободный выбор и освоение обучающимися дополнительных образовательных программ [105]. Дополнительному образованию отводится особая важная роль в формировании и развитии способностей детей, в социальном и профессиональном самоопределении. В России с каждым годом роль дополнительного образования возрастает. Дополнительное образование является социально-востребованной сферой, в которой заказчиками и потребителями являются родители, дети и само государство [98]. Данный вид образования занимает значительное место в воспитании разносторонней личности, в ее социализации, образовании и ранней профессиональной ориентации.

Понятие дополнительного образования было введено в 1992 году Законом Российской Федерации «Об образовании». В редакции ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ во второй статье представлено определение так: «дополнительное образование представляет собой вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования».

В российской учебной и научной литературе существует множество мнений относительно определения «дополнительное образование».

Согласно мнению Н.А. Соколовой, дополнительное образование представляет собой «тип образования, объединяющий воспитание, обучение и развитие в единый процесс с целью удовлетворения и развития познавательных интересов, творческого потенциала ребенка, способствующих самоопределению, самореализации и социализации личности и опирающихся на свободный выбор ребенком видов деятельности» [98].

Е.Б. Евладова считает, что «дополнительное образование - процесс свободно избранного ребенком освоения знаний, способов деятельности, ценностных ориентаций, направленный на удовлетворение интересов личности, ее предпочтений, склонностей, способностей и содействующий ее самореализации и культурной (в том числе и социальной) адаптации; сфера, направленная на создание единого образовательного пространства формирования у школьников целостного восприятия мира, на гармонизацию требований по реализации образовательного стандарта и создание условий для развития индивидуальных способностей и потребностей личности [26].

Многие исследователи рассматривают дополнительное образование как систему или совокупность систем. Так, на международной конференции «Проблемы и перспективы развития образования» было предложено следующее определение дополнительного образования: «дополнительное образование это специальная образовательная деятельность различных систем (государственных, общественных, смешанных), направленная на удовлетворение индивидуальных запросов детей и молодежи, творческое освоение ими новой информации, формирование новых жизненных умений и способностей, расширение возможности практического опыта, их самоопределение и самореализация в разнообразных сферах науки, культуры, искусства, туризма, производства, физической культуры и спорта» [105].

Основной целью дополнительного образования является создание социально-педагогических условий для профессионального и личностного самоопределения и развития детей и взрослых.

Согласно ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 программы дополнительного образования можно условно разделить на дополнительные профессиональные программы и дополнительные общеобразовательные программы. Разница заключается в том, что дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, а дополнительные общеобразовательные программы направлены на формирование творческих способностей, организацию свободного времени. Школьное дополнительное образование способствует саморазвитию обучающихся содействует укреплению самодисциплины и самоорганизованности у детей и помогает создать комфортного социального-психологического климата в школе. Также занятость школьников во внеурочной деятельности является эффективной профилактикой безнадзорности и правонарушений.

В последние годы произошел качественный рост института дополнительного образования и для определения его места в системе современного российского образования рассмотрим его нормативно-правовое обеспечение. Основные документы, регламентирующие дополнительное образование в России, являются следующие:

1. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, в котором представлено определение «дополнительное образование», установлены виды дополнительного образования, их краткая характеристика. В зависимости от вида дополнительных программ определены цели, условия их освоения. Также установлены особенности реализации общеобразовательных программ.

2. Распоряжение Правительства РФ от 04.09.2014 № 1726-р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей». Направлено на развитие мотивации у детей к творчеству, спорту, труду, а также на модернизацию дополнительного образования для обеспечения конкурентоспособности как отдельно обучающихся, так и целого общества в

целом. Установлены аспекты персонализации и отличительные черты дополнительного образования. Особый акцент в Концепции уделен состоянию и проблемам дополнительного образования в стране, а также целям и задачам его развития. Среди целей выделено обеспечение права ребенка на самоопределение, расширение сферы дополнительного образования и развитие инновационного потенциала общества. Прописаны основные направления реализации Концепции и их этапы.

3. Распоряжение Правительства РФ от 24.04.2015 № 729-р (ред. от 28.01.2017) «Об утверждении плана мероприятий на 2015 - 2020 годы по реализации Концепции развития дополнительного образования детей, утв. распоряжением Правительства РФ от 04.09.2014 №1726-р». Распоряжение Правительства включает в себя ряд мероприятий по внесению изменений в действующие нормативные документы и созданию новых, повышению доступности получения услуг дополнительного образования, по увеличению числа частных организаций дополнительного образования и по развитию кадрового потенциала.

4. Письмо Минобрнауки РФ от 11.12.2006 № 06-1844 «О Примерных требованиях к программам дополнительного образования детей». В данном письме уточняется, какие образовательные программы могут относиться к дополнительным образовательным программам, а также прописываются их задачи. Требования установлены к содержанию, структуре и оформлению таких программ.

5. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 04.07.2014 № 41 «Об утверждении СанПиН 2.4.4.3172-14 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы образовательных организаций дополнительного образования детей». В Постановлении указаны требования к размещению организации дополнительного образования, к её зданию, к водоснабжению, канализации,

освещению, отоплению, вентиляции и к самим помещениям. Также предусмотрены требования к организации самого образовательного процесса.

6. Приказ Минобрнауки России от 29.08.2013 N 1008 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам». Данный Приказ является обязательным для всех организаций, осуществляющих дополнительную образовательную деятельность. Он регулирует организацию и осуществление образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам. В нём прописаны требования к обучающим занятиям, в том числе для детей с ограниченными возможностями здоровья.

7. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». Одним из основных направлений Стратегии является развитие социальных институтов воспитания, среди которых институт дополнительного образования. Стратегия направлена на развитие воспитательного процесса в рамках интеграции общего и дополнительного образования, а также документ предполагает эффективное взаимодействие детских и общественных объединений с организациями, предоставляющими услуги дополнительного образования. Ожидаемым результатом Стратегии является повышение роли дополнительного образования в воспитании детей, и как следствие увеличение вовлеченности детей в культуру и спорт.

8. Указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки». В Указе установлены качественные и количественные показатели, которые необходимо достичь до 2020 года. Среди них увеличение числа детей, обучающихся по дополнительным образовательным программам, до 70-75%, с учётом того, что 50% из них должны обучаться за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета.

Согласно ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации» главной миссией в сфере дополнительного образования является создание необходимых условий для реализации услуг дополнительного образования «в целях всестороннего удовлетворения образовательных потребностей граждан, общества, государства».

Основными задачами дополнительного образования детей являются:

- обеспечение духовно-нравственного, гражданско-патриотического, трудового воспитания детей;
- организация внеучебного досуга;
- выявление и развитие творческого потенциала учащихся;
- обеспечение условий для развития личности, самоопределения и укрепления здоровья;
- профессиональная ориентация учащихся;
- социализация детей;
- формирование общей культуры учащихся.

Приоритетные ориентиры организации дополнительного образования в школе представлены на рис. 4.



**Рис. 4. Приоритетные ориентиры организации дополнительного образования**



Особенность дополнительного образования детей заключается в целенаправленном добровольном использовании ребенком свободного от уроков времени для получения новых знаний, навыков и развития индивидуальных особенностей, в свободе выбора образовательных программ и их творческом характере. Дополнительное образование наряду с основными функциями, такими как образовательная, воспитательная и развивающая, выполняет ряд не менее важных смежных функций. Среди них социально-педагогические, методические и психолого-педагогические функции [116].

Особенностью дополнительного образования для педагога заключается в целенаправленной деятельности по реализации основных функций, трудовых обязанностей, но и для реализации собственных потребностей в расширении и углублении знаний, приобретения практических навыков и необходимых компетенций для самореализации, в свободе выбора, разработки и реализации авторских образовательных программ, раскрытии творческих способностей и многое другое.

Дополнительное образование реализует ряд основных функций, такие как образовательная, воспитательная и развивающая.

Образовательная функция предполагает обучение ребёнка по программам дополнительного образования, которые позволяют получить или расширить знания в выбранной сфере.

Воспитательная функция заключается в формировании и развитии нравственной позиции учащихся, а также в их приобщении к культуре посредством создания культурной среды в образовательном учреждении. В системы дополнительного образования выделяют несколько основных видов воспитания. Среди них: патриотическое, социальное, эстетическое и нравственное.

Под развивающей функцией понимается создание необходимых условий для физического и психологического развития детей, качественного изменения его личности.

Социально-педагогические функции, которые подразделяются на социальную поддержку, социальную адаптацию, оздоровление и культурно-досуговую функцию, способствуют социальному становлению обучающихся.

За выявление проблем дополнительного образования, сбор и группировку знаний о сфере дополнительного образования детей, обучение кадров отвечает методическая функция.

Функция психологического обеспечения дополнительного образования детей включает в себя такие задачи, как содействие психическому здоровью, творческому самовыражению и раскрытию индивидуальности детей, психологическое обеспечение их социализации и творческого самоопределения, повышение психологической компетентности, личностного и профессионального роста педагогов и родителей.

Все функции дополнительного образования чаще всего реализуются не по отдельности, а в полной интеграции.



**Рис. 5. Основные функции дополнительного образования**

Школьное дополнительное образование занимает важное место и является привлекательным как для ребёнка, так и для родителя, которое позволяет ребёнку по собственной инициативе найти свое устойчивое место в жизни, то есть обрести свое призвание, индивидуальность. Дополнительное

образование является одним из составляющих компонентов образовательной среды не только для ребенка, но и для взрослых, педагога в том числе.

#### **4.2. Социально-педагогические условия развития дополнительного образования в современной образовательной среде**

Дополнительное образование наряду с основными функциями, такими как образовательная, воспитательная и развивающая, выполняет ряд не менее важных смежных функций. Среди них социально-педагогические, методические и психолого-педагогические функции [103].

В современных условиях образовательная политика Российской Федерации учитывает, как и национальные интересы развития, так и мировые тенденции, которые требуют преобразования, то есть изменения образования. Среди них:

- ускорение темпов развития экономики и общества;
- постоянное обновление технологий;
- переход к информационному обществу;
- диверсификация экономики;
- значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия;
- рост конкуренции и структурные изменения в сфере трудовой занятости;
- возрастание роли человеческого капитала.

Современное общество предъявляет требования к образованию, заключающиеся в том, чтобы образование не ограничивалось получением основных знаний из школьной программы, а было ориентировано на помощь ребёнку в становлении личности и в социально-профессиональном самоопределении, развитии его познавательных и творческих способностей, на формирование совокупности универсальных навыков и умений, необходимых для жизни в социуме. Удовлетворение этих потребностей возложено на дополнительное образование.

В общеобразовательном учреждении развитие института дополнительного образования детей зависит от успешности реализации целого ряда условий, таких как организационные, кадровые, программно-методические, психологические. Все перечисленные условия в сочетании формируют социально-педагогические условия развития дополнительного образования.

Социально-педагогические условия развития дополнительного образования обучающихся в общеобразовательной школе можно определить так:

1. Единое образовательное пространство.

Дополнительное образование направлено на устранение недостатков и подкрепление достоинств основного образования, оно дополняет его с целью удовлетворения запросов учащихся с учётом интересов, способностей, предпочтений. Интеграция основного и дополнительного образования детей позволяет сблизить процессы воспитания, обучения и развития, а также достичь образования нового качества, что является одной из наиболее важных проблем образования [104].

Разработано много интегрированных и комплексных программ и проектов дополнительного образования, которые укрепляют и расширяют знания, полученные в ходе освоения основной школьной программы в более неформальной обстановке. Например, проект «историческая игра» или кружок «Страноведение» на английском языке.

Влияние самой образовательной организации на дополнительное образование колоссальное. Программы дополнительного образования являются базой для развития индивидуальных интересов детей, которые чаще всего формируются при изучении школьной программы. А также именно в условиях общеобразовательных школ многие программы дополнительного образования становятся актуальными и востребованными. Примером могут являться программы, связанные с туризмом. Если в образовательной организации

проводится ежегодный туристический слёт или организуются экспедиции, то заинтересованность в данном кружке у обучающихся возрастает.

Опора на содержание школьного образования играет важную роль в развитии дополнительного образования обучающихся в общеобразовательных учреждениях.

2. Регулярная диагностика потребностей обучающихся, родителей и всего общества в целом.

Одним из важных условий эффективного функционирования дополнительных образовательных услуг является их соответствие социальному заказу. Под социальным заказом на дополнительное образование следует понимать всю совокупность образовательных (и сопутствующих) запросов и требований, которые предъявляются или могут быть предъявлены системе дополнительного образования детей различными социальными субъектами [66, с. 222]. Структура социального заказа представлена в таблице № 1.

**Таблица 1**

**Структура социального заказа на дополнительное образование**

| <b>ВИД СОЦИАЛЬНОГО ЗАКАЗА</b> | <b>СУБЪЕКТЫ ЗАКАЗА</b>   |
|-------------------------------|--|
| Государственный заказ         | Органы управления образованием<br>(министерство, правительство)  |
| Общественный заказ            | Муниципальные органы власти (органы<br>местного самоуправления)<br>Образовательные учреждения<br>Общественные организации<br>Жители соответствующей территории |
| Заказ личности                | Учащиеся<br>Родители<br>Учителя  |

На организаторов дополнительного образования в школе возложена важная функция. С одной стороны, следить за соответствием нормативных документов федерального и регионального уровня с программой дополнительного образования, с другой стороны, проводить анализ социокультурной ситуации, в которой работает образовательное учреждение, анализ запросов, интересов, потребностей обучающихся и их родителей.

1. Программно-методического обеспечение, которое в своем содержании должно интегрировать основное и дополнительное образование.

К программно-методическому обеспечению дополнительного образования относится совокупность следующих программ и материалов:

- образовательная программа общеобразовательной организации;
- программа развития образовательной организации;
- дополнительные образовательные программы [66].

Одним из направлений модернизации российского образования является интеграция основного и дополнительного образования. Поэтому для развития и увеличения значимости дополнительного образования дополнительные образовательные программы должны стать прямым продолжением основных программ общеобразовательной организации. Они помогут углубить базовые программы и добавить в них личностно-ориентированный подход.

Министерством образования науки России предложены методические рекомендации и требования к разработке и реализации программ дополнительного образования. Среди них:

- Приказ Министерства образования и науки РФ от 29.09.2013 № 1008 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам»;

- Письмо Министерства образования и науки РФ от 18.09.2017 № 09-1672 «О направлении методических рекомендаций»;

- Письмо Министерства образования и науки РФ от 07.12.2015 № 09-3482 «О направлении информации»;

- Письмо Министерства образования и науки РФ от 14.12.2015 № 09-3564 «О внеурочной деятельности и реализации дополнительных общеобразовательных программ».

2. Высококвалифицированный педагогический состав, развитие кадрового потенциала.

Развитие дополнительного образования непосредственно зависит от качества подготовки педагогического состава. В связи с этим, одним из важных направлений работы администрации образовательного учреждения является деятельность по развитию кадрового потенциала школы.

В Концепции развития дополнительного образования детей, утвержденной Распоряжением Правительства РФ от 04.09.2014 № 1726-р огромное внимание уделяется проблемам развития кадрового потенциала. Согласно Концепции, одной из основных проблем является «наметившаяся тенденция повышения уровня заработной платы педагогов дополнительного образования пока не приостановила отток наиболее квалифицированных кадров и не привела к массовому привлечению талантливых молодых специалистов» [55].

На сегодняшний момент активно развивается рынок труда, увеличивается количество профессий за счёт появления новых технологий и эволюции информационной среды. Всё это приводит к внедрению новых дополнительных образовательных программ, что, вследствие, ведёт к востребованности высококвалифицированных специалистов разных направленностей.

Минобрнауки России создаёт условия для привлечения в сферу молодых и творческих педагогов, стимулирует и поддерживает непрерывное профессиональное развитие педагогов, расширяет возможности для работы в дополнительном образовании людей разных специальностей.

3. Внутришкольное сотрудничество педагогов дополнительного образования с учителями-предметниками, классными руководителями, воспитателями группы продленного дня (далее ГПД), социальным педагогом, педагогом–психологом (рис.6). Данное сотрудничество предоставляет возможность не только создать единый педагогический коллектив, проводить педагогические мастерские, способствует профессиональному обогащению, но и позволяет охватить дополнительным образованием обучающихся, требующих особого внимания со стороны педагогов.



**Рис. 6. Внутришкольное сотрудничество педагогов**

1. Социальное партнерство, сотрудничество на основе договора или соглашения школы с различными учреждениями дополнительного образования, благодаря чему можно улучшить качество преподавания тех или иных программ дополнительного образования. В настоящее время одной из ведущих задач дополнительного образования является обеспечение вариативности образования. Построение вариативного открытого образования предполагает тесное взаимодействие субъектов образования на взаимовыгодных условиях. Социальное партнерство «проявляется в установлении связей между разными организациями, заинтересованными в решении одних и тех же социальных проблем». Так в общеобразовательной организации, в которой реализуются программы дополнительного образования, можно выделить основных социальных партнеров на внешнем и внутреннем уровнях (рис. 2) [36].



**Таблица 2**

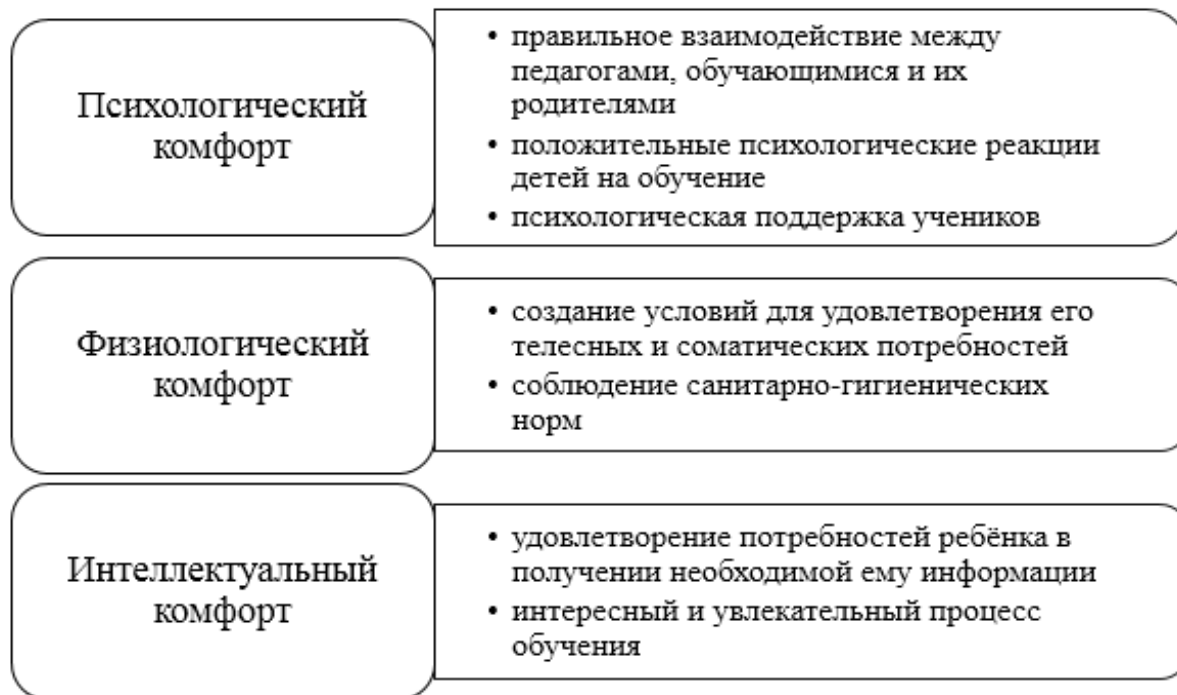
**Социальные партнеры образовательного учреждения**

| <b>Внутренние партнеры</b>  | <b>Внешние партнеры</b>  |
|---|--|
| - учащиеся<br>- родители<br>- кадровый состав<br>- администрация школы<br>- образовательное учреждение, в котором функционирует система дополнительного образования | - учреждения дополнительного образования (дворцы культуры, спортивные центры, музыкальные школы и др.)<br>- центры дополнительного образования при других образовательных учреждениях<br>- общественные организации<br>- органы управления и другие властные структуры |

Данное сотрудничество позволяет учитывать и интегрировать возможности школы и других социальных партнеров в интересах обучающихся. Благодаря такому взаимодействию выпускник школы обладает не только базовыми школьными знаниями, но становится социально активным разносторонним гражданином. Общеобразовательное учреждение является открытой системой, современной образовательной средой, оказывающей влияние на формирование личности через урочную и внеурочную деятельность, через организацию взаимодействия детей с дополнительным образованием, социальным окружением, общественными организациями.

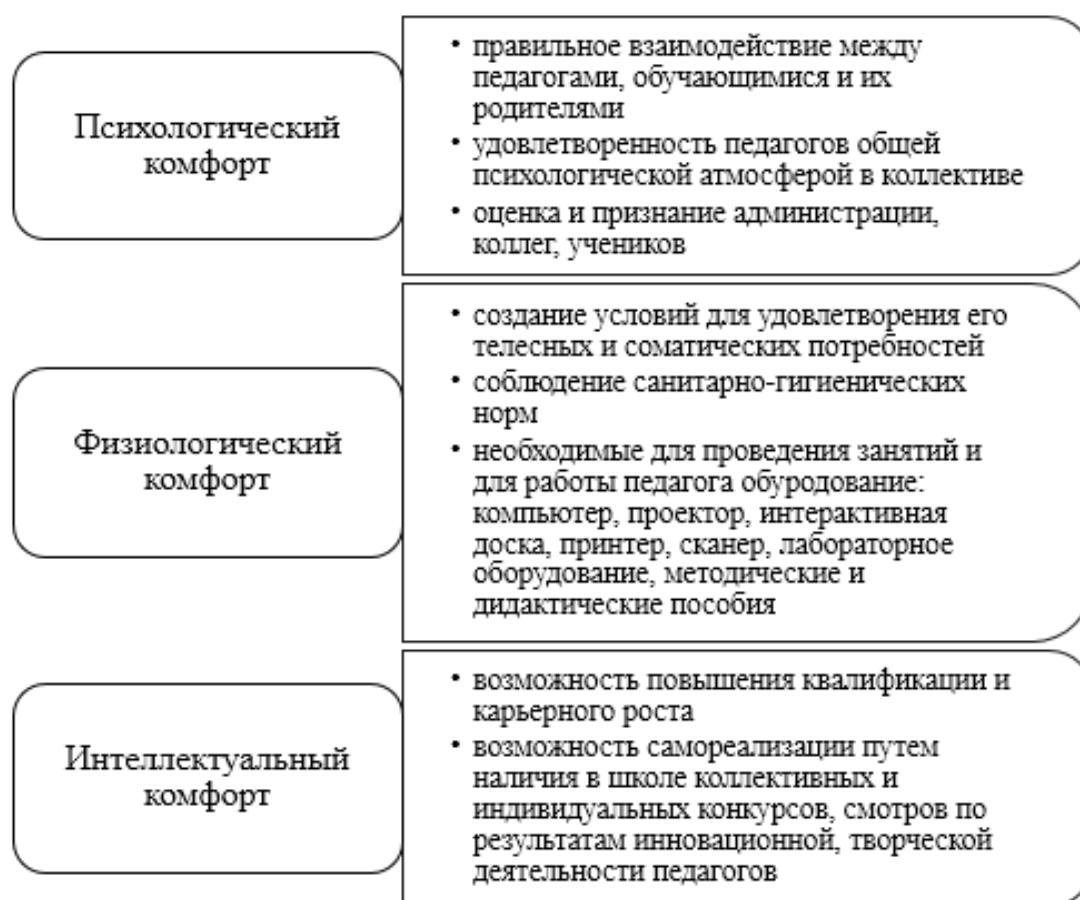
2. Создание комфортных условий для обучения и преподавания по программам дополнительного образования, способствующих развитию мотивации обучения, а также творческому и профессиональному росту педагога, его профессиональной самореализации. Программы дополнительного образования детей ставят перед собой цель: создать максимально комфортную среду как для всех обучающихся, так и для самих педагогов. Комфортные условия позволяют не только раскрыть таланты и способности учеников, сохранить их психическое и физическое здоровье, но и привлечь высококвалифицированных талантливых специалистов, что способствует повышению качества предоставляемых услуг дополнительного образования.

Комфортность обучения и преподавания по программам дополнительного образования можно разделить на три группы условий: психологические, физические и интеллектуальные (рис.7, 8).



**Рис.7. Составляющие комфортной среды для обучения по программам дополнительного образования**

Комфортная среда для обучения способствует гармоничному развитию ребёнка, повышению мотивации для дальнейшего развития по выбранным программам дополнительного образования. Грамотно выстроенная образовательная среда может помочь ребёнку обрести уверенность в себе и в своих силах, научиться выстраивать коммуникации с другими детьми и взрослыми.



**Рис. 8. Составляющие комфортной среды для преподавания по программам дополнительного образования**

Комфортные условия для педагогов характеризуются защищенностью каждого члена коллектива, поощрением к личностному росту, профессиональному развитию, предоставлением возможности для профессиональной самореализации интересов и способностей [104]. Комфортные условия на занятиях по программам дополнительного образования достигаются за счёт специфики самого дополнительного образования. Особенности занятий:

- наполняемость группы не больше 15 человек;
- практико-ориентированный подход;
- отсутствие жесткой регламентации образовательного процесса;

- ориентация на личностные возможности и потребности каждого ребёнка;
- непринужденная обстановка, психологически комфортная обстановка;
- возможность учащегося максимально сконцентрироваться на любимом деле;
- возможность выбора направленности образования;
- сочетание репродуктивных и творческих методов при организации деятельности.

Благоприятная и комфортная образовательная среда очень важна для обучающихся, их личностного роста, развития их способностей и талантов, а также важна для всего педагогического коллектива школы [105].

3. Внедрение инновационных технологий в дополнительном образовании детей. Характерной особенностью современности является повсеместное внедрение инновационных процессов, сфера дополнительного образования не является исключением. Инновационная деятельность в образовательной организации предполагает поиск и реализацию новых технологий и нововведений для повышения востребованности, и качества обучения по программам дополнительного образования. Для развития дополнительного образования образовательное учреждение должно внедрять новые программы, отвечающие научно-техническому прогрессу. На данный момент такой программой, например, является «Робототехника».

4. Повышение доступности дополнительного образования. Доступность дополнительного образования детей - неотъемлемая часть и важный фактор обеспечения социальной целостности и стабильности культурно-образовательного пространства [104].

- физическая доступность;
- доступность информации;
- доступность выбора образовательных программ;
- социальная доступность;

- финансовая доступность.

Физическая доступность предполагает возможность обучения в кружке любой образовательной организации независимо от того, получает ли ребёнок общее образование в данном учреждении или нет. Обучающийся может выбрать любой кружок наиболее удобный по расположению.

Доступность информации предполагает открытость информации о программах дополнительного образования на сайте образовательной организации. Каждый родитель может ознакомиться о характеристике кружка, о его расписании на официальном сайте Мэра или Администрации города.

Доступность выбора образовательных программ заключается в наличии возможности выбрать направленность кружка дополнительного образования согласно интересам и способностям ребёнка.

Обеспечение равного доступа всех детей к обучению по программам дополнительного образования это социальная доступность. Включает в себя доступность обучения, воспитания и развития детей с особыми возможностями здоровья.

Финансовая доступность заключается в наличие бюджетных кружков, а также в особых условиях для многодетных малообеспеченных детей.

Социально-педагогические условия развития дополнительного образования являются опорой для дальнейшей модернизации системы дополнительного образования детей.

А.А. Григорьева, исследуя профессиональную самореализацию педагогов дополнительного образования и общеобразовательных школ, выявила типы и направленности среды образовательных учреждений, а также их влияние на самореализацию педагогов. Она установила, что в дополнительном образовании профессиональной самореализации способствует «карьерная среда активной зависимости», а в общеобразовательных школах – «типичная творческая среда» по определению Ясвина В.А. Также она пришла к выводу о различных типах образовательных учреждений (дополнительное и базовое

образование), имеющих значимые различия в видах образовательной среды и ее модальности. Эти различия определяют специфику процесса профессиональной самореализации педагогов. Вид и направленность образовательной среды в разных типах учреждений имеет выраженный активизирующий или дезактивизирующий эффект на готовность педагога к профессиональному саморазвитию [20].

Таким образом, современная образовательная среда дополнительного образования, включающая систему социальных отношений, ориентирует на помощь ребёнку в становлении его как личности. В таких условиях актуализируются процессы социально-профессионального самоопределения обучающегося, развитие у него познавательных и творческих способностей, а также формирование совокупности универсальных навыков и умений, необходимых для жизни в социуме. А создание комфортных условий для педагогов в современной образовательной среде дополнительного образования характеризуются защищенностью каждого члена коллектива, поощрением к личностному росту, предоставлением возможности для профессиональной самореализации педагога, его интересов и способностей.

## **ГЛАВА 5. СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА: ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА**

### **5.1. Теоретические основы управления образовательным комплексом: проблемы и перспективы**

Система образования в настоящее время претерпевает значительные изменения. Во многом это связано со сменой стратегических ориентиров государства, общества в целом. И обусловлено такими процессами как глобализация, унификация, демократизация, гуманизация, экономическая интеграция и многое другое. В педагогике вышеуказанным социальным процессам соответствуют идеи непрерывности, диверсификации, взаимодействия, интегративности, вариативности. Появление в таких условиях новых субъектов образовательной системы, которые будут ориентированы на удовлетворение новых запросов общества, является крайне актуальным.

Таковыми субъектами могут быть образовательные комплексы, создаваемые на основе объединения усилий специалистов всех уровней общего образования, создания единого непрерывного воспитательно-образовательного пространства с широким спектром предоставляемых образовательных услуг. Умение профессионально руководить деятельностью педагогическим коллективом, эффективно выстраивать взаимоотношения с подчиненными, руководством, чувствовать себя в ней комфортно требует от директора нужного набора знаний, умений и практических навыков. При этом важно иметь в виду, что каждая образовательная организация индивидуальна, у каждой есть свои отличительные черты, права, традиции, биография, менталитет, организационная культура и ответственность. Помимо прочего, основу каждой образовательной организации составляют педагогические коллективы, которые представляют собой важные объекты управления, в состав которых входят субъекты-педагоги. Педагог – это всегда творческая личность со своими

индивидуальными особенностями, способностями, стремлениями изменить вокруг себя и внутри себя. Соответственно, особенности, которые нужно учитывать директору, есть у любого трудового коллектива, любого человека в организации. Поэтому особенно остро проблема создания общих организационно–педагогических условий управления поднимается при создании путём слияния, объединения или поглощения разноуровневых образовательных организаций. Управленческая деятельность не может являться успешной, если она будет ограничена лишь знаниями, навыками и умениями в области правопедания, экономики, финансов. В нынешних условиях ключевой компетенцией руководителя должно стать умение создать организационно-педагогические условия управления педагогическим коллективом.

На начало 2011 года в городе Москве действовало примерно 4 008 государственных образовательных организаций, подведомственных Департаменту образования города Москвы. Но эффективность их функционирования, качество предоставляемых ими услуг были не одинаковы. Значительной проблемой считалось неравномерное распределение по городу государственных образовательных организаций, которые реализовывали основные общеобразовательные программы. В связи с этим были поставлены задачи обеспечить жителей города в районе проживания достаточно широким спектром образовательных услуг, которые соответствуют увеличивающимся запросам семей города Москвы. Основным методом решения этой задачи стало объединение различных образовательных организаций в образовательные комплексы, имеющие возможность предоставить множество услуг в сфере дополнительного, дошкольного, общего и среднего профессионального образования.

В рамках реализации Постановления Правительства Москвы № 86 от 22 марта 2011 года в городе Москве с целью социализации детей, обеспечения преемственности образовательных программ, плавности перехода с одного уровня образования на другой, в столице продолжается активная реорганизация



государственных образовательных организаций. Результатом проведенных преобразований стало создание крупных образовательных комплексов.

Образовательный комплекс (далее ОК) – это интеграционный механизм, который обеспечивает социальное партнерство, инновационное и интенсивное развитие образующих его структур, связанных общими потребностями и способностью эффективного использования внутренних ресурсов. Он позволяет: повысить степень взаимодействия образования, науки и бизнеса, снизить рассогласованность образовательного рынка и рынка труда, играет позитивную роль в привлечении инвестиций в образовательную систему. ОК предусматривает реализацию широкого спектра образовательных программ как общего, так и дополнительного образования [71, 74].

ОК функционирует на основе: теоретических и организационно-технологических положений отечественной научной школы с учетом развития рыночных отношений в России; необходимости выхода учреждений образования на рынок образовательных услуг с явно наметившейся тенденцией возрастания конкуренции в борьбе за потребителей.

Причинами создания ОК выявлены две группы: «экономические» и «образовательные».

Первая группа обуславливает создание комплексов из соображений экономической эффективности – возможность удовлетворения спроса с уменьшением затрат ресурсов.

Вторая группа объясняет создание ОК с позиции системы образования – повышения эффективности и качества образования, а также удовлетворение спроса на образовательные услуги.

Крупный образовательный комплекс следует рассматривать, учитывая три основные критерия, отражающие основания для объединения образовательных организаций:

- степень горизонтальной интеграции, которая характеризует количество реализуемых образовательных программ на одном уровне;

- степень вертикальной интеграции, описывающая количество реализуемых образовательных программ на различных уровнях;
- степень организационной интеграции, которая характеризует самостоятельность, а также несамостоятельность (в частности – юридическую) образовательных организаций, входящих в состав образовательного комплекса [74].

В контексте столичного образования ОК - это такая образовательная организация, которая способна обеспечить жителям данного микрорайона широкий спектр услуг, который необходим потребителям. Это такая образовательная организация, в которой коллектив педагогов и обучающихся осознанно изучает и совершенствуют образовательный процесс. Это организация, в которой:

- происходит процесс интеграции кадровых, материально-технических и прочих ресурсов всех входящих в состав комплекса подразделений;
- деятельность организации строится согласно основной образовательной программы;
- педагоги различных корпусов объединяются в единый коллектив для оптимизации образовательного процесса и подготовки обучающихся к дальнейшей жизни.

Основные приоритеты создания крупных образовательных комплексов:

- создание условий для возможности выбора столичными семьями спектра образовательных услуг;
- формирование таких организаций, в которых есть возможность выбора индивидуальной образовательной траектории каждым ребенком, т.е. (образовательная организация с большим образовательным пространством для развития и становления личности ребенка);
- возможность формировать педагогические коллективы, которые способны транслировать высококачественные педагогические практики, кроме

того, совершенствовать в образовательной организации свое педагогическое мастерство;

- создание плавного перехода с уровня дошкольного на уровень начального образования с дальнейшим обучением в старшей школе;
- преемственность образовательных организаций, что позволяет создать психологический комфорт у всех участников образования;
- возможность рациональной эксплуатации финансовых средств, а также создания единой материально-технической базы;
- широкие возможности для реализации образовательных потребностей учеников, а также реализации возможностей педагогов.

Особую роль в образовании приобретает информационно-образовательная среда организации. В условиях этой среды меняются формы обучения, методы, средства, содержание обучения выступает в роли инструмента для достижения новых результатов. В ОК обучает сама образовательная среда организации, например, спортивные пространства, многочисленные зоны отдыха, рекреации, используемые для самостоятельной деятельности учеников. Оснащенность современным высокотехнологичным оборудованием позволяет вовлечь детей в исследовательскую и проектную деятельность, формирует желание творить, изобретать и осваивать что-то новое. В нынешних образовательных комплексах созданы все необходимые условия для того, чтобы формировать информационную компетентность у обучающихся, что, безусловно, является сегодня одним из необходимых навыков человека.

Помимо этого, созданы условия для профессионального развития учителей. Учителя имеют доступ к разным ресурсам (информационным, консультационным, методическим). В современном образовательном комплексе гораздо больше возможностей для развития отношений с различными научными и образовательными организациями-партнерами федерального и регионального уровней, что позволяет педагогам выбрать тот

необходимый ориентир для самореализации как в профессиональной сфере, так и в личной. Педагоги разных корпусов объединяются в единый коллектив для оптимизации образовательного процесса и подготовки обучающихся к дальнейшей жизни. Основной целью таких партнерских отношений является создание необходимых условий для максимально свободного выбора обучающимися и их родителями возможных сфер реализации социальных ролей, учебных интересов, выстраивания жизненных планов и, конечно, профессиональных ориентиров.

Открытость системы образования достигается при помощи активного использования организациями города электронных журналов и дневников; наличия у любой образовательной организации столицы собственного сайта с регулярно обновляющейся на нем информацией; работы электронной приемной, функционирующей на официальном сайте Департамента образования города Москвы; регулярных трансляций в сети Интернет родительских собраний и селекторных совещаний; оперативного анализа каждого обращения, которое поступает в Департамент образования города Москвы.

Проблемы, с которыми на сегодняшний момент уже столкнулись образовательные комплексы, имеют управленческий и психологический характер. Руководители комплексов понимают, что масштабная перестройка рождает масштабные управленческие проблемы. Сам замысел создания образовательных комплексов, на наш взгляд, следует считать продуктивным и своевременным шагом, призванным уменьшить разрыв между требованиями, предъявляемыми к выпускникам самой жизнью, и теми реальными возможностями, которые формирует у них школа. Для действительной ликвидации этого разрыва нужны долгие годы работы, и создание комплексов следует признать актуальным, в долгосрочной перспективе появляется реальная возможность выйти на новую модель образования, современную и

эффективную, обеспечивающую молодому человеку успешную и счастливую жизнь в обществе.

Критическим фактором успеха будет качество управления образовательными комплексами, когда системы управления нуждаются в очень серьезной, быстрой и решительной перестройке.

Во-первых, управление одним отдельно взятым образовательным учреждением и управление комплексом учреждений существенно отличаются, причем не столько объемом управленческой работы, сколько иным способом управленческого мышления.

Во-вторых, система управления во многих образовательных учреждениях принципиально устарела. Чем сложнее система, которой управляет руководитель, тем больше специальных знаний и умений требуется управленцу для эффективной работы, тем больше профессионального и жизненного опыта ему необходимо.

Процессы объединения, осуществляемые привычными административными методами, неизбежно приводят к усилению психологической напряженности в коллективах, организационной неразберихе, снижению мотивации сотрудников, в конечном итоге, к снижению качества знаний учащихся и репутации образовательных комплексов, уменьшению притока школьников.

В современных условиях в образовательных организациях наметились две основные проблемы управления - отсутствие стратегического замысла и необходимого организационного механизма.

Механизмы управления образовательными комплексами.

Согласно п. 1 ст. 32 Закона РФ «Об образовании», образовательная организация самостоятельна в осуществлении образовательного процесса, расстановке и подборе кадров, хозяйственной, финансовой, научной и иной деятельности в рамках, установленных законодательством Российской

Федерации. Выполнение функций распределено между всеми структурными подразделениями, а также отдельными исполнителями [81].

Перераспределяя управленческие функции, директор имеет возможность разрабатывать перспективные направления развития организации, управляет деятельностью заместителей, чтобы достичь согласованности в работе. Распространенный способ координировать эту деятельность – разработать план деятельности организации. Анализ и контроль выполнения плана выполняется систематически и позволяет повысить эффективность работы всех элементов системы школы. Руководитель образовательной организации в первую очередь уделяет внимание стратегическим вопросам. В нынешних условиях – он стратег, который делегирует функции оперативного управления руководителям структурных подразделений или заместителям.

На всех последующих уровнях (в рамках компетенции и полномочий) любой участник педагогической деятельности выполняет функции принятия оперативных решений, текущего и перспективного планирования, выработки линий поведения, определения целей деятельности и средств их достижения. Обычно заместители директора бывают распределены: по ступеням образования, по сменам; по параллелям классов; по циклам предметов; по профилям обучения; по категориям детей; по видам инновационной деятельности. Также в образовательных организациях помимо школьных методических объединений активно действуют школьные кафедры, которые наряду с решением вопросов о методике преподавания, обсуждают исследовательскую работу, а членами таких кафедр, кроме педагогов школы, являются преподаватели высших учебных заведений или работники научно-исследовательских институтов, что очень важно для профессиональной самореализации педагога.

## **5.2. Особенности управления педагогическим коллективом в образовательном комплексе с учетом профессиональной самореализации педагога**

Многие русские педагоги, такие как К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, рассматривали в своих научных трудах педагогический коллектив как субъект управления и саморазвития. Педагогический коллектив школы имеет свои специфические особенности. Главной отличительной чертой педагогического коллектива является специфика деятельности, а именно обучение и воспитание новых поколений. Результативность профессиональной деятельности педагогов можно определить характером сложившихся межличностных отношений; уровнем их педагогической культуры; сформированным пониманием индивидуальной и коллективной; высокой степенью организованности и сотрудничества. Педагоги в образовательных организациях формируют у своих учеников первичное представление о коллективе взрослых, а также о коллективной деятельности. Этот факт стимулирует учителей к постоянному саморазвитию, самосовершенствованию, самоорганизации, профессиональной самореализации.

Бесспорно, педагогический коллектив является той профессиональной группой людей, которая обладает общими основными признаками коллектива, такими как: наличие руководства, общественно значимые цели деятельности, относительная устойчивость и продолжительность функционирования. Наряду с этим, педагогический коллектив обладает определенными специфическими особенностями/характеристиками.

1. Полифункциональность. Современный педагог в нынешних условиях принимает на себя функции учителя-предметника, классного руководителя, педагога дополнительного образования, общественного деятеля. Полифункциональность деятельности одного учителя определяет полифункциональность деятельности целого педагогического коллектива.

В момент решения своих профессиональных задач, педагогам приходится также формировать педагогическую культуру родителей и общества в целом.

2. Самоуправляемость. Актуальные вопросы жизнедеятельности коллектива педагогов выносятся на обсуждение на всех возможных уровнях управления. Работа органов коллегиального управления предоставляет возможность развивать инициативу и самостоятельность представителей педагогического коллектива. С другой точки зрения, функциональные обязанности учителей достаточно четко определены, обязательны для выполнения, кроме того, выработаны определенные формы контроля их деятельности.

3. Деятельность педагогов носит коллективный характер, а также определена коллективной ответственностью за достигнутые или недостиженные образовательные результаты.

4. Ввиду своей специфики, работа отдельных педагогов не может считаться эффективной, если она не скоординирована с деятельностью других педагогов, а также в случае, если нет единых требований к организации режима работы организации, оценкам качества знаний обучающихся. Согласованность деятельности представителей педагогического коллектива проявляется в единых ценностных ориентациях, убеждениях, взглядах, однако все это не требует от них единообразия в реализации современных технологий их педагогической деятельности.

5. Отсутствие четких временных рамок для выполнения работы часто приводит к перегрузке/ перенапряжению педагогов; к недостатку свободного времени для личностного развития, духовного обогащения, профессиональной самореализации.

6. Еще одной специфической особенностью педагогического коллектива является его состав, как правило, женский, а это, безусловно, оказывает серьезное влияние на характер отношений в коллективе. Коллективы, прежде всего состоящие из большего количества женщин, чем мужчин гораздо



эмоциональнее, больше подвержены перемене настроений, чаще конфликтны, чем коллективы, которые в большей степени состоят из мужчины.

В создании образовательной среды ОК работают различные специалисты (менеджеры, педагоги, психологи, юридические работники и другие), а также обучающиеся и их родители. Интеграция педагогических коллективов, обучающихся и представителей родительской общественности в образовательных комплексах – один из эффективных методов организации и стимулирования его деятельности.

Интеграция коллективов – это объединение общими целями, формирование приверженности образовательной организации таким образом, чтобы обучающиеся, их родители и учителя могли в полной мере реализовать имеющийся творческий потенциал. Объединение педагогических коллективов в образовательном комплексе является одним из эффективных механизмов координации интересов педагогов и целей менеджеров.

Интеграция осуществляется в случае, когда существуют разобщенные объекты, а также есть реальные причины для их объединения; данный процесс реализуется посредством синтеза, что в результате приводит к возникновению новой системы, которая обладает свойствами целостности и единства. Целью интеграции считается формирование единого коллектива для организации совместной профессиональной деятельности, способного дать возможность для профессионального роста каждому члену группы.

Цели интеграции:

- сближение интересов учителей, призванное создать необходимые социально-психологические условия для обучения и воспитания детей;
- удовлетворяющее требованиям руководства сотрудничество учителей;
- создание нужных условий для социализации, обучения и воспитания школьников;

- консолидация коллектива комплекса, достижение взаимопонимания между представителями коллектива, создание благоприятных условий для их деятельности.

Для организации сотруднических отношений внутри педагогического коллектива важно представлять коллектив образовательного комплекса как единое целое, где все участники сплачиваются, участвуют в совместной деятельности, ставят общие цели и достигают общими усилиями запланированных результатов.

Объединение коллективов образовательного комплекса, возникающее единство проявляется в объективности в принятии на себя ответственности за принимаемые решения, а также успехи и неудачи в работе.

Высший уровень интеграции педагогических коллективов – это сотрудничество, которое обладает следующими признаками:

- взаимопознание – знание личных особенностей, наилучших сторон каждого члена коллектива, увлечений и интересов друг друга; взаимный интерес к коллегам;

- взаимопонимание – то есть, осознание общей цели деятельности, единство задач, которые поставлены перед педагогами; осознание мотивов поведения в различных затруднительных ситуациях, объективность оценок и самооценок; согласованность целей совместной деятельности;

- взаимоотношение – умение проявлять педагогический такт, внимание к чужому мнению, поддержке инициатив коллег; внутренняя готовность к совместной работе; уважение мнений друг друга, сочувствие и сопереживание; желание общаться как официально, так и неофициально;

- взаимодействие – реализация контактов, проявление активности в совместной работе; проявление инициативы в установлении контактов; организация действий на базе взаимного содействия; взаимопомощь и поддержка;

- взаимовлияние – то есть, способность достигать взаимопонимания в спорных вопросах, а также учитывать мнение друг друга при организации совместной работы; умение делать объективные и корректные замечания, менять линию поведения и корректировать действия после взаимных рекомендаций.

Разносторонняя и многоплановая деятельность образовательной организации проявляется в социальной адаптации, в поддержке личностного развития, социальной защите, профессиональной самореализации; в активности педагогических работников по удовлетворению потребностей учеников; в подготовке к конкурентоспособности в обществе при помощи активного использования ресурсов и возможностей общества для разрешения существующих проблем.

Помимо построения организационной структуры образовательного комплекса, важно создать условия для результативной деятельности людей. С этой целью нужно, чтобы исполнители четко представляли каких результатов и в какие сроки от них ждут, чтобы они были удовлетворены своей работой, а также, чтобы был создан необходимый для работы социально-психологический климат в коллективе. Сочетание всех действий, которые реализует субъект управления для того, чтобы создать все вышеперечисленные условия называют руководством.

При осуществлении руководства должны быть решены следующие задачи:

- 1) анализ и налаживание психологического климата в трудовом коллективе;
- 2) подбор и размещение кадров, кроме того, постановка целей и задач для них;
- 3) активизация деятельности и саморазвития работников;
- 4) создание необходимых условий для личностного и профессионального роста подчиненных.

Работа руководителя, которая направлена на исполнение управленческих функций в коллективе, базируется на определенных управленческих принципах.

Принцип управления – это основополагающий, фундаментальный свод правил, который должен быть соблюден при управлении, а также должен обеспечивать достижение намеченных целей [62].

В теории менеджмента существует большое количество различных управленческих принципов. Изучив некоторые из них, например, принципы, сформулированные В.А. Сластениным, Ю.А. Конаржевским, можно выделить ряд принципов, достаточно полно отражающих суть управления коллективом педагогов [40, 74].

- 1) системность и целостность в управлении;
- 2) сотрудничество;
- 3) доверие и уважение к человеку;
- 4) справедливость;
- 5) гласность;
- 6) единство единоначалия и коллегиальности;
- 7) открытость и полнота предоставляемой информации;
- 8) непрерывное повышение квалификации;
- 9) поддержка инициативы, стимулирование работы;
- 10) участие учителей в управлении, делегирование полномочий;
- 11) индивидуальный подход в управлении.

При самоуправлении появляется новый характер взаимоотношений. С одной стороны, руководитель - это работодатель, а с другой - это равноправный партнер по педагогической деятельности, сотрудник школы, педагогический работник, член методического объединения и т.д.

Руководитель образовательной организации делегирует некоторые полномочия подчиненным, таким образом имеет возможность переключиться

на другой вид деятельности, например, на координацию и развитию стратегических планов или программ.

Деятельность заместителей руководителя школы направлена на решение задач тактического и стратегического характера. Они являются линейными руководителями, и сфера их деятельности зависит от уровня образовательной деятельности; от цикла предметов; от ступени образования; от профиля.

Кроме традиционных подходов к субъекту управления, таким как иерархические или должностные, во многих организациях широко используется так называемый позиционно-ролевой подход, сущность которого заключается в том, нужно учитывать не только положение, занимаемое работником, но и те роли, которые ему отведены, роли, ожидаемые от педагога в коллективе, или те роли, которые педагог сам готов принять на себя.

Очевидно, что роли зависят от официальной должности, которую занимает работник, от тех требований и тех функциональных обязанностей, которые с ними тесно связаны. Однако роли определяются школьной системой управления, отличительными чертами организационной структуры и тем положением, которое сотрудник занимает в данной организационной структуре.

Кроме этого, роли определены различными объединениями внутри школы, характером отношений, которые основаны на симпатиях, личных интересах, взаимопомощи. Грамотный руководитель с большим вниманием изучает людей, которые принимают на себя в коллективе роли организатора, лидера, инициатора, старается привлечь к работе в деловых и управленческих структурах школы. Основными причинами усовершенствования и реорганизации структур управления, по нашему мнению, являются:

- 1) изменение содержания воспитательного и учебного процессов;
- 2) изменение традиционной структуры школы как управляемого объекта;
- 3) проектирование систем образования с учетом вызова нового времени, новых потребностей общества и личности школьников;

4) поиск «золотой середины» между централизацией и децентрализацией принятия управленческих решений;

5) установление и осуществление внешних связей с другими образовательными организациями города;

6) выбор приоритетных направлений в образовании с учетом спроса потребителей-школьников;

7) особенности педагогического процесса и режима работы;

8) особенности организации режима труда, отдыха, самообразования, профессиональной самореализации педагога.

Главная цель внутришкольного руководства – это создание и результативное использование условий для успешной работы педагогических работников школы.

Обобщая вышесказанное, следует отметить, что процесс управления коллективом педагогов в ОК требует от руководителя образовательной организации высокого уровня его профессионализма. Хорошим руководителем может считаться тот, кто в момент реализации любой управленческой функции проявляет положительные личностные качества, при этом используя для этого результативные методы и принципы сотрудничества с педагогическим коллективом.

Важно понимать, что в современной жизни каждый педагог, попадая в разные условия работы, должен находить положительные ее стороны и уметь реализовываться в самых нестандартных ситуациях. Постараться использовать все ресурсы для самореализации в рамках профессии, культуры, личной заинтересованности. Так, объединяясь в новый коллектив, педагоги нацелены, прежде всего, на оптимизацию образовательного процесса и подготовку обучающихся к дальнейшей жизни, в связи, с чем появляется много разных возможностей для обмена опытом между коллег, для эффективной творческой деятельности по реализации идей, проектов и др. Учитывая основные приоритеты создания крупных образовательных комплексов, среди которых

создание условий для возможности выбора столичными семьями спектра образовательных услуг, возможность педагогов проявить свои творческие способности в рамках других проектов (например, учитель физики прекрасно может себя проявить в качестве одного из родителей в организации и проведении мероприятия по формированию здорового образа жизни, пробежать 3 км и т.д.). Не упускать возможность участвовать в трансляции своего педагогического опыта, знакомиться с высококачественными педагогическими практиками, таким образом, совершенствовать не только качество образовательного процесса, но и уметь повышать уровень педагогического мастерства, заниматься профессиональной самореализацией на протяжении всего периода жизненной активности.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Подводя промежуточные итоги исследования, соглашаемся с утверждением А.В. Хуторского о том, что «Начальный внешний мир сам предлагает бесконечные возможности и условия для саморазвития человека. Введение дополнительной информации в жизнь обучающегося должно происходить на основе наблюдения и анализа педагогом различных ситуаций взаимодействия ребёнка с внешним миром. Действия ученика, создаваемые им образовательные продукты способны сообщить видящему и вдумчивому педагогу сведения о необходимой ученику информации. Основная же задача учителя – не внесение в образовательную среду ученика всё новых и новых компонентов, а организация свободного образовательного взаимодействия с уже существующими и выделенными для учебных целей объектами внешнего мира» [121].

Становление человека как профессионала происходит в целостной образовательной среде того или иного образовательного учреждения. Образовательная среда университета является решающим фактором в развитии личности, студент своими действиями и поступками активизирует элементы среды и тем самым создает ее для себя [24].

Согласны с мнением Б.Ф. Чечета, который считает важным «...найти какое-то интегрирующее начало в человеке, объединяющее различные мотивационные факторы на протяжении длительных периодов, или жизни в целом, или действующее в решающие жизненные моменты. Начало, по которому человек оценивает свой жизненный путь» [126]. В качестве такого интегрирующего начала рассматривается потребность в самореализации человека.

Поиск путей развития профессиональной самореализации педагога (воспитателя, учителя-предметника, педагога дополнительного образования и т.д.) остается открытым. Во все времена, начиная с античности, педагог



стремился заниматься саморазвитием, самосовершенствованием, самореализацией дабы быть интересным не только самому себе, но и тому, на кого направлены его действия. Профессиональная самореализация педагога направлена не только на удовлетворение личностных потребностей, но и на общее благо общества, в котором он живет и трудится.

В современной образовательной среде, которая не имеет константы, постоянно изменяется в виду различных факторов и причин, роль педагога остается важной для подготовки ребенка к жизни, но еще важнее остается профессиональная самореализация педагога, как процесс выявления, осмысления и осуществления педагогом своих возможностей, ресурсов, раскрытия внутреннего потенциала для дальнейшего осуществления деятельности, направленной на светлое, доброе, вечное.

Педагогу (начинающему, опытному, педагогу-исследователю, преподавателю университета и др.) для реализации основных функции по созданию благоприятных условий для обучения и воспитания подрастающего поколения, содействия в личностном их развитии, формировании нравственных ценностей и ориентаций, самоопределении всех субъектов образовательного процесса важно не потерять свое собственное Я, от которого зависит как личностная, так и профессиональная успешность человека. Образовательная среда постоянно меняется и будет меняться всегда, а личность педагога должна оставаться личностью, ибо как писал в свое время наш великий педагог К.Д. Ушинский, а вслед за ним Ш.А. Амонашвили «... Только личностью может воспитываться личность». Все это свидетельствует о важности разработки проблем современной образовательной среды, которая не только стремительно изменяется, но и формирует новые вызовы в отношении всех субъектов образовательной деятельности.

### **Библиографический список**

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике//Психологическая наука и образование. - 2016. - Т. 21. - № 1. - С. 136 - 145.
2. Ахметжанова Г.В. Системно-деятельностный подход к развитию педагогической функции личности/Полиаспектная подготовка современного педагога. Монография. /под общ. ред. Г.В. Ахметжановой. - М., 2011. - С. 45-66.
3. Баева И.А. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении. - СПб., 2006. - С. 94.
4. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды и характер общения ее участников//Экопсихологические исследования. - М., 2002. - С. 181 - 197.
5. Бедрина В.В., Личутин А.В. Психологическая безопасность образовательной среды: формирование понятия//Вестник практической психологии образования. – 2010. - №1(22).- С. 33 - 41.
6. Бондаревская Е.В. Культурно-образовательное пространство вуза как среда профессионально-личностного саморазвития студентов/Монография. – Ростов н/Д., «Булат», 2010.
7. Вачкова С.Н. Формирование уклада школы в информационно-коммуникационной среде: дис. ... д-ра пед. наук. - М., 2014. - 356 с.
8. Вербицкий А.А. Методы обучения: традиции и инновации//Профессиональное образование. Столица. – 2015. – № 9. – С. 10-15.
9. Викторова Т.С., Мушкатова М.С. Переход от дистанционного обучения к электронному на современном этапе. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/104/5759/> (дата обращения 12.05.2020).
10. Виницкий Ю.А. Информатизация образования: проблемы и перспективы. Материалы всероссийской с международным участием научно-

практической конференции // «Интернет – технологии в образовании». – 2012. – №2. – 266 с.

11. Возняк И.В. Развитие системы подготовки педагогов для инклюзивного образования детей в России /И. В. Возняк//Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. - 2017. - №2 (31). URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-sistemy-podgotovki-pedagogovdlya-inklyuzivnogo-obrazovaniya-detey-v-rossii> (дата обращения: 29.08.2019).

12. Всемирная декларация об образовании для всех и рамки действий для удовлетворения базовых образовательных потребностей// Всемирная конференция по образованию для всех (Джомтьен, Таиланд. 5–9 марта 1990 г.) URL:<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147R.pdf>

13. Всеобщая декларация прав человека. Принята Генеральной Ассамблеей 10.12.1948// UN.ORG: Организация Объединенных Наций – URL: [http://www/un/org/russian/document/dtclarat/declhr/htm](http://www.un/org/russian/document/dtclarat/declhr/htm)

14. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. - М.: Просвещение, 1995. - С. 113-115.

15. Галажинский Э.В. Проблема уровней самореализации человека: ценностно-смысловой контекст//Ценностные основания психологической науки и психология ценностей. – М.: Институт психологии РАН, 2008. – С. 123–147.

16. Гитман М.Б., Данилов А.Н., Столбов В.Ю. Оценка уровня сформированности компетенций выпускника вуза//Открытое образование. - 2014.- № 1. - С. 24-31.

17. Глазачев С.Н., Анисимов О.С., Гришаева Ю.М., Шумилов Ю.В. Образование и культура мышления: актуальный методологический дискурс // Педагогика. Вопросы теории и практики. - Тамбов: Грамота, 2019. - Том 4. - Выпуск 4. - С. 9 – 19.

18. Гончар М.В. Социальное партнёрство: роль, направление организации, формирование готовности к партнёрству в школе: Материалы

межрегионального семинара «Социальное партнёрство» 15-18.10.2001., г. Красноярск. 2001.

19. Громыко Ю. В. Мыследеятельностная педагогика. - Мн.: Технопринт, 2000. - 376 с.

20. Григорьева А.А. Влияние типа образовательной среды на профессиональную самореализацию педагогов дополнительного образования и общеобразовательных школ//Вестник университета. - 2012. - № 14. – С. 12-15.

21. Гущина Т.Н. Педагогические основания развития субъектности старшеклассников в системе дополнительного образования: дис. ... д-ра пед. наук. - М., - 2014. - 545 с.

22. Дармодехин С.В. Государственная семейная политика в современной России. автореф. докт. соц. наук. - М., 1997.

23. Демкин В.П., Можаяева Г.В. Организация учебного процесса на основе технологий дистанционного обучения: учеб. – метод. пособие. – Томск. - 2003. – 106 с.

24. Демидова Н.И. Анализ подходов к понятию «образовательная среда» в научной мысли XX века// Институт Саратовского университета. - 2009. - Т. 9. серия Философия. Психология. Педагогика. - Вып. 4. - С. 36-44.

25. Дронова Т.А. Формирование интегрально-креативного стиля мышления будущих педагогов в образовательной среде вуза: Монография/Т.А. Дронова. – М.: Издательство Московского психолого-социального института. - Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК». - 2007.

26. Евладова Е.Б., Мирошкин М.Р., Лобынцев С.В. «Цифровое поколение» и педагогические реалии современной России: научно-практическая интернет-конференция с международным участием - М.: ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО», 2017. - 273 с.

27. Елиневская М.Ю. Психолого-педагогические условия и средства личностного и профессионального развития педагогов инклюзивной практики /

Актуальные тенденции и инновации в развитии российской науки/сборник научных статей. - М., 2020. - С. 19-26.

28. Зайцев Д.В. Трансформация социально-образовательной политики России // Вестник МГУ № 18. - Социология и политология. - 2009.- № 4. - С. 150-162.

29. Зеер Э.Ф. Образовательная среда колледжа как фактор формирования развивающего профессионально-образовательного пространства // Мир психологии. – 2007. - № 3. - С. 105. - 110.

30. Ибрагимова О.В. Дистанционные образовательные технологии в дополнительном профессиональном образовании//Образовательные технологии и общество. – 2015. – № 3. – С. 321-335.

31. Иванов М.С., Яницкий М.С. Модель напряжений самореализации и ее эмпирическая валидизация // Сибирский психологический журнал. – 2007. – № 25. – С. 20–28.

32. Каменева Т.Н. Технологии, методы и средства электронного обучения//УСиМ. – 2015. – № 4. – С. 47-56.

33. Кашленко Е.К. Организационно-педагогические условия построения социального партнёрства как фактора социализации личности школьника: Дис...канд.пед.наук. - Омск, 2004.

34. Киркович Т.Е. Методологические основы самообучения школьников // Наука и школа. – 2013. – №5. – С. 52-55.

35. Киселев В.Н., Смольков В.Г. Социальное партнерство на уровне Федеральных округов // Труд и социальные отношения. - М., - 2002. - №1(17). - С.54.

36. Климова А.С. Социальное партнерство образовательной организации: содержание и пути внедрения. Дисс. на соиск. канд. социологических наук. – Новокузнецк, 2015. – 172 с.

37. Ковалева Е.В., Староверова М.С. Образовательная интеграция (инклюзия) как закономерный этап развития системы образования

(Текст)/Инклюзивное образование, Выпуск 1. - М.: Центр «Школьная книга», - 2010. - С. 26-37.

38. Коваленко Н.В. Роль куратора в формировании социально активной личности будущего учителя. – М.: Приор, 2015. - С. 107-111.

39. Козилова Л.В. Совершенствование содержания программы Психолого-педагогического модуля и ее реализации как средство оптимизации образовательной среды педагогического университета // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 4; URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=29063> (дата обращения: 30.04.2020)

40. Козилова Л.В. Дистанционные образовательные технологии как тренд современной электронной образовательной среды университета: из опыта работы кафедры/Результаты современных научных исследований и разработок: сборник статей IX Всероссийской научно-практической конференции. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». - 2020. – 130 с. - С.105-108.

41. Козилова Л.В. Приоритетный фактор успешной профессиональной коммуникации педагога и обучающегося в условиях образовательной среды педагогического университета // Международный научный журнал «Научные вести». - № 1(18), - 2020.

42. Козилова Л.В. Теоретические и методологические основы формирования профессиональной культуры педагога в условиях образовательной среды педагогического университета//Современное педагогическое образование. - № 8. - 2019. [https://drive.google.com /file/d/1V42f4VfldBVXpnmIRQ0\\_c91x9LlWYXK/view](https://drive.google.com/file/d/1V42f4VfldBVXpnmIRQ0_c91x9LlWYXK/view) С. 73-77.

43. Козилова Л.В., Сенаторова О.Ю. Профессиональная деятельность учителей с применением педагогических инноваций в условиях современной образовательной среды. Учебное пособие. – МПГУ, ВИПК МВД России. Тамбов: ООО «Консалтинговая компания Юком», 2018. - 80 с.

44. Коломейченко А.С. Инновационные образовательные технологии высшей школы/Актуальные вопросы в научной работе и образовательной

деятельности / Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. – 2013. – № 13. – С. 86-87.

45. Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций: утверждена Правительством Российской Федерации 28 мая 2014 г. № 3241п-П8. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_166654/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_166654/) (дата обращения: 04.07.2019).

46. Конкурентные преимущества краевого образования: актуальное состояние и перспективы: доклад министра образования Красноярского края С. И. Маковской на краевом августовском педагогическом совете. URL: <http://www.krao.ru/publications/kraevyie-meropriyatiya/aps/> (дата обращения: 08.05.2020).

47. Коньков Е.В. Использование дистанционной формы обучения на занятиях по информатике в 5-7 классах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – Москва, 2011. – 245с.

48. Корниенко С.А. Электронное обучение как средство реализации образовательной программы//Педагогика: традиции и инновации: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, июнь 2014 г.). – Челябинск: Два комсомольца. – 2014. – С. 175-182.

49. Корниенко С.А. Электронное обучение как средство реализации образовательной программы//Педагогика: традиции и инновации: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, июнь 2014 г.). – Челябинск: Два комсомольца. – 2014. – С. 175 - 182.

50. Коростылева Л.А. Самореализация в некоторых основных сферах жизнедеятельности и методы исследования//Психологические проблемы самореализации личности. – СПб., 1998. – С. 19.

51. Коростылева Л.А. Уровни самореализации личности // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб.: Санкт-Петербургский университет, 2000. – Вып. 4. – С. 88.

52. Корчак Я. Педагогическое наследие. - М., 1990. - 267 с.

53. Кудинов С. Самореализация как системное психологическое образование. – URL: <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tguwww.woa/wa/Main?textid=2092&level1=main&level2=articles>.

54. Кулешова Г.М. Содержание и организация индивидуальной деятельности учащихся в дистанционном обучении: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – М., 2009. – 240 с.

55. Леонтьева О.В. Культурно-образовательная среда вуза как психолого-педагогическая проблема // Образование и общество, - 2009. - № 6. - С. 106-111.

56. Малофеев Н.Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики / Н.Н. Малофеев (Обсуждаем проблему) // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2009 - № 6. - С. 3-9.

57. Малышева О.В. Разные формы взаимодействия семьи и школы в воспитании детей младшего школьного возраста/Проблемы преемственности в школьном образовании в современных условиях / под ред. Козиловой Л.В.. – М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2013. – 215 с. - С. 128-130.

58. Манжелей И.В. Субъекты и среда физического воспитания и спорта: монография. - М.: Теория и практика физической культуры и спорта, 2010. - 192 с.

59. Мануйлов Ю.С. Воспитание средой: Сборник статей разных лет. Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр - 2003. - 119 с.

60. Маслоу А. Мотивация и личность: пер. с англ. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.

61. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта; МПСИ, - 1998. – 109 с.

62. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. Пособие для студ. Высш. Пед. Учеб. Заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.



63. Мулькова С.А. Типы самореализации личности преподавателя в педагогическом общении: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 2003. – 205 с.
64. Назарова Е.А. Разные возможности – равные права. Что такое Конвенция о правах инвалидов. – М.: ЮНИСЕФ, 2011. - С. 23.
65. Назарова Н.Н. Интегрированное (инклюзивное образование): генезис и проблемы внедрения / Н.Н. Назарова // Социальная педагогика, - 2010. - №1. С.77-89.
66. Никитина Е.А. Аналитическая деятельность будущих учителей в условиях компетентностно-ориентированной высшей школы // Педагогика. Вопросы теории и практики. - Тамбов: Грамота, - 2019. - №1. - С.72-76.
67. Об обеспечении выполнения поручений Президента России по итогам заседания Государственного совета 23 декабря 2015 года [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/orders/selection/404/21427/> (дата обращения: 03.05.2020).
68. Овчаренко Л.В. Сравнительный анализ понятий «самореализация» и «самоактуализация» как составляющих категориального аппарата философии образования. – URL: [http://scjournal.ru/articles/issn\\_1997-292X\\_2015\\_3-3\\_37.pdf](http://scjournal.ru/articles/issn_1997-292X_2015_3-3_37.pdf).
69. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка/С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. - М.,1999.
70. Паспорт национального проекта «Образование» утвержден президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24.12.2018 № 16). URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_319308/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_319308/) (дата обращения: 04.05.2020).
71. Паспорт федерального проекта «Современная школа». URL: <https://new.avо.ru/documents/33446/1306658/Современная+школа.pdf/82dc2bf1-04ce-9d57-5f14-6f94d1bce9aa> (дата обращения: 04.05.2020).

72. Паспорт федерального проекта «Учитель будущего». URL: [http://xn--80aavcebfcmbcza.xn--p1ai/upload/iblock/0fd/Uchitel-budushchego-\\_obnov.-red\\_.pdf](http://xn--80aavcebfcmbcza.xn--p1ai/upload/iblock/0fd/Uchitel-budushchego-_obnov.-red_.pdf) (дата обращения: 04.05.2020).

73. Педагогическая деятельность: игротехническая парадигма: в 2-х т./ред. О.С. Анисимов и др. - М., 2009. - Т. 1. - 484 с.

74. Пикалов Д.В. Глобальные вызовы и модели будущего//Вестник МНЭПУ, 2019. - Т. 1. - № 5. - С. 267-269.

75. Пискунова Е.В. Профессиональная педагогическая рефлексия в деятельности и подготовке педагога // Вестник ТГПУ: Психология. – Вып. 1(45). – 2005. – С. 62–66.

76. Подымова Л.С., Макарова Л.Н. Самореализация личности как психолого-педагогическая проблема: Синергетический подход//Вестник ТГУ. – 2009. – № 1(69). – С. 89–92.

77. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров/Е.С. Полат и др. – 4-е изд. М.: «Академия», 2009. – 272 с.

78. Помелов В.Б. Российская педагогика в лицах: монография. Саарбрюккен: LAP, - 2013. - 608 с.

79. Попов В.В. Организация работы с электронным образовательным ресурсом при изучении физики и астрономии//Вестник совета молодых учёных и специалистов челябинской области. – 2017. – №4(19). – С.60-62.

80. Потатуров В. А. Высшее образование в пространстве современного российского общества//Научные труды Московского университета имени С. Ю. Витте. - 2015. - № 2.- С. 148-158.

81. Пробин П. С. Проблемы проектирования универсальной электронной образовательной среды в системе высшего образования//Вестник РМАТ. - 2016. - № 4. - С. 80-87.

82. Пьянников М.М. Формирование информационно-коммуникационной компетентности учащихся старшей школы в процессе дистанционного обучения : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – Чита, 2013. – 195 с.

83. Радионова Н.Ф., Тряпицына А.П. Перспективы развития педагогического образования: компетентностный подход/Радионова Н.Ф., Тряпицына А.П. // Академический вестник института образования взрослых Российской Академии образования. Человек и образование. – 2006. – №4. – С. 7-14.

84. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994. – 171 с.

85. Романов П.И., Ярская-Смирнова Е.Р. Политика инвалидности: социальное гражданство инвалидов в современной России//Издательство «Научная книга» сборник. - 2018. - 260 с. - С.85-87.

86. Рубцов В.В. Ивошина Т.Г. Проектирование развивающей образовательной среды школы. - М., 2002. - 272 с.

87. Сакович С.И., Павлова Я.В. Информатизация образования // Современные научные исследования и инновации. – 2015. – № 11. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/11/59010> (дата обращения 12.12.2018).

88. Самышева Е.Ю. современные программные системы управления электронным обучением // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2015. – №2. – С.1196-1203.

89. Сатунина А.Е. Электронное обучение: плюсы и минусы. URL: <http://www.science-education.ru/9-103> (дата обращения 10.05. 2020).

90. Свидерская С.П. Профессиональная самореализация педагога посредством научно-исследовательской деятельности//Педагогические науки. – 2016. – № 4 – С. 46 - 65

91. Симакова Т.П. Формирование субъектной позиции семьи на основе социально-образовательного партнёрства. автореф. на соис. уч. степени докт пед наук. - Томск, 2012.

92. Ситникова М.И. Формирование культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя высшей школы: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08. – Белгород, 2008.
93. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. - М., 2000. - 230 с.
94. Слободчиков В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования/Материалы 2-й Рос. конф. по экологической психологии / под ред. В. И. Панова. - М.: Самара, 2001. - С. 172–176.
95. Словарь по социальной педагогике: Учеб.пособие для студ.вузов / Авт.-сост. Л.В. Мардахаев. М., 2002.
96. Смотрицкая О.М. 5 нестандартных школ мира, в которых мечтает учиться любой ребенок: LETIDOR.-2018. URL: <https://letidor.ru/obrazovanie/5-nestandartnykh-shkol-mira-v-kotorykh-mechtaet-uchitsya-lyuboi-rebenok.htm>
97. Снегурова В.И. Методическая система дистанционного обучения математике учащихся общеобразовательных школ: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 – Спб., 2010. – 513 с.
98. Соколова Н.А. Педагогика дополнительного образования детей: учеб.пособие для студ. пед. вузов/Н.А. Соколова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос.пед. ун-та, 2014. – 224 с.
99. Социологическая концепция П.А. Сорокина/О.В. Бессчетнова // Вестник Томского государственного педагогического университета. - 2010. - № 10. - С. 86.
100. Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов// UN/ORG:ООН -URL: <http://www/un/org/russian/documen/convents/disabled/htm>
101. Статистические данные Минздрав РФ. - <https://tass.ru/obschestvo/6730268>

102. Суворова Г.А. Психология деятельности: учебное пособие для студентов психологических и педагогических ВУЗов / Г.А. Суворова. – М.: Изд. «Перспектива». - 2003. - С. 16-18.

103. Суханова Ю.В. Структура социального заказа на дополнительное образование детей // Ярославский педагогический вестник – 2012 – № 4 – Том II (Психолого-педагогические науки) - С. 222

104. Сысова Е.Л. Дополнительное профессиональное образование в системе непрерывного образования граждан России // Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии, 2013. – № 4 (18). – С. 20-24.

105. Татарникова А.А. Дополнительное профессиональное образование как составная часть непрерывного профессионального образования // Вестник Томского государственного университета. - 2007. - № 29. - С. 144-149.

106. Телегин А.А. Совершенствование методической системы обучения учителей разработке образовательных электронных ресурсов по информатике: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – Курск, 2006. – 205 с.

107. Технологии социального партнерства в стратегическом развитии муниципального образования: учебно-методическое пособие; под ред. к.э.н., доц. Иванова С. А. – СПб.: РНЦ ГМУ, 2013. – 153 с.

108. Традиции и инновации в современной науке и образовании: теория и передовая практика. Монография; под общей ред. В.А. Чвякина. - Петрозаводск: МЦНП «Новая наука», 2019. — 247 с.

109. Трусова Л.Э. Дополнительное образование в контексте развития дополнительного образования детей/Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук, 2015 – № 1-2. – С. 137-140.

110. Тудаков А.А. Формирование профессиональных компетентностей будущего педагога в системе дополнительного образования современного педагогического пространства//Проблемы и перспективы развития образования: материалы Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). - Т. I. - Пермь: Меркурий, 2015. - С. 205 - 208.

111. Ульянова И.В. Способность к рефлексии | актуальное качество | будущего педагога // Высшее образование в России. - 2011. - С. 147-150.

112. Усачева О.В. Рефлексия как средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков // Вестник ТГУ. – Вып. 6 (62). – 2008. – С. 235–242.

113. Флеров О.В. Значение дополнительного профессионального образования в социально-профессиональных процессах // Педагогика. Вопросы теории и практики. - Тамбов: Грамота, 2019. - №1. - С.76-79.

114. Флеров О.В. Роль дополнительного профессионального образования в непрерывном образовании личности // Педагогика. Вопросы теории и практики. - Тамбов: Грамота, 2019. - Т. 4. - №2. - С. 59-61.

115. Франчук В.И. Социальное управление: самоуправление, менеджмент, политическое руководство. – М., 2017.

116. Харченко Л.Н., Джахбаров М.А., Харланова Н.Н., Козилова Л.В. Современные тренды развития непрерывного педагогического образования / под общ. ред. проф. Л.Н. Харченко. Монография. – М.: Изд-во «Директ-Медиа», 2019. – 180 с.

117. Хоменко И.А. Семья как образовательная система и партнер школы // Народное образование. - № 8. – 2015. – С. 37-41.

118. Хоменко И.А. Школа и родители: этапы развития социального партнёрства // Директор школы, 2013. - № 4. - С. 117-125.

119. Худенко Е.А. Качество предоставляемой образовательной услуги лицам с ОВЗ /статья/ <https://cyberleninka.ru/article/v/kachestvo-predostavleniya-obrazovatelnoy-uslugi-litsam-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya>

120. Худякова А.В. Развитие исследовательского потенциала студентов средствами информационно-образовательной среды вуза. Материалы VI российской научно-практической конференции. - 2018.

121. Хуторский А.В. Модель образовательной среды в дистанционном эвристическом обучении. Образовательная среда сегодня и завтра: Материалы

II Всероссийской научно-практической конференции (Москва, 28.09 – 01.10.2005)/Редсовет; Отв. Ред. В.И.Солдаткин. – М.: Рособразование, 2005. – С.132-134.

122. Хьелл Ларри, Зиглер Дэниел. Теории личности: основные положения, исследования и применение. – URL: <http://psylib.org.ua/books/hjelz01/index.htm>.

123. Чвякин В.А., Козилова Л.В., Ратова И.В. Гендерный конфликт в образовательной среде//Педагогический журнал. - 2016. - № 5. - С. 333 - 344.

124. Чвякин В.А., Сенаторова О.Ю. Адаптивно-мотивационные технологии в структуре дополнительного профессионального образования: уч. пос. - Петрозаводск, 2019.

125. Чвякин В.А., Сенаторова О.Ю. Педагогическое мастерство современного педагога в структуре профессиональной компетентности // Педагогическое образование в России. - 2019. - № 8. - С. 20-26.

126. Чечет Б.Ф. Сущность, условия и тенденции самореализации личности: автореферат канд. фил. наук. Иркутск, 2002. – URL: <http://cheloveknauka.com/suschnost-usloviya-i-tendentsii-samorealizatsii-lichnosti>.

127. Чеклина Н.В. Параметрическая характеристика взаимодействия школы и семьи как компонентов образовательной среды: дис. ... канд. пед. наук. - М., 2006. - 142 с.

128. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. - М.: Педагогический поиск, 2001. - 384 с.

129. Шелгунов Н.В. Воспитательное влияние//Антология педагогической мысли России второй половины XIX - начала XX в. / гл. ред. В. Д. Шадриков. - М.: Педагогика, 1990.

130. Якимец В.Н. Межсекторное социальное партнёрство. - М., 2004.

131. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. - М., 2001. - 365 с.

132. Ясвин В.А. От моделирования к проектированию // Методика моделирования образовательной среды. – М., 2003. - С. 125 - 130.

133. Ясвин В.А. Исследования образовательной среды в отечественной психологии: от методологических дискуссий к эмпирическим результатам//Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. - 2018. - Т. 18, вып. 1. - С. 80 - 90.

134. Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения; экспертиза, проектирование, управление//Народное образование. – М., 2019. - С. 66 - 70.



НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

**Козилова** Лидия Васильевна

**СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СРЕДЫ  
И ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГОВ**

Монография

Подписано в печать 22.05.2020 г.

Формат 60x85 1/16.

Усл. печ. л. 10,21.

Тираж 500 экз.

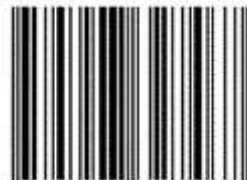
МЦНП «Новая наука»

185002, г. Петрозаводск

ул. С. Ковалевской д.16Б помещ.35

office@sciencen.org

ISBN 978-5-907327-46-7



9 785907 327467