

ПЕДАГОГИКА МНОГООБРАЗИЯ

Учебное пособие

Это издание подготовлено
при поддержке совместного европейского проекта
ТЕМПУС 543873-TEMPUS-1-2013-1-DE-TEMPUS-PCR
«Aus-und Weiterbildung für Pädagogen
und Bildungsmanager im Bereich Diversity»,
финансируемого Европейской Комиссией.
Взгляды, изложенные в издании,
не обязательно отражают взгляды ЕС.

Херсон
ОЛДИ-ПЛЮС
2016

УДК 37.0:316.7
ББК 74.00 : 87.634.1
П 24

Копирование, сканирование, запись на электронные носители и т.п. книги в целом или любой её части запрещено

Рецензенты:

Янчук В.А., доктор психологических наук, профессор, декан факультета профессионального развития специалистов образования ГУО «Академия последипломного образования» (г. Минск);

Крылова О.Н., доктор педагогических наук, профессор кафедры управления и экономики образования Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования;

Глазкова И.Я., доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков и методики преподавания, декан факультета филологии и социальных коммуникаций Бердянского государственного педагогического университета

П 24 Педагогика многообразия: учебное пособие / авт. кол.: О. Грауманн, В. Гребенникова, М. Емельянова, Г. Нестеренко и др.; под общ. ред. Г. Нестеренко; науч. ред. С. Цымбал. – Херсон: ОЛДИ-ПЛЮС, 2016. – 420 с.

ISBN 978-966-289-122-5

В учебном пособии предлагается концепция педагогики многообразия как инклюзивного образования в широком смысле. Речь идет о включении в общее образовательное пространство учеников и студентов – представителей самых разнообразных групп: лиц с особыми образовательными потребностями, в т.ч. обусловленными инвалидностью, детей, оказавшихся в социально неблагополучной или опасной ситуации, лиц с девиантным поведением, одаренных детей, детей мигрантов (инофонов) и др.

С учетом опыта стран Западной Европы, раскрыты принципы и теория, практика и методы, специфические особенности стран и технологии инклюзии представителей гетерогенных групп. С точки зрения менеджмента, раскрыты особенности корпоративной культуры инклюзивного учебного заведения и показано, что полноценное внедрение инклюзии возможно только при реализации стратегического подхода и развитии инклюзивной среды образовательной организации.

Учебное пособие предназначено для преподавателей, студентов педагогических специальностей, исследователей, а также для специалистов в области образовательного менеджмента.

УДК 37.0:316.7
ББК 74.00 : 87.634.1

ISBN 978-966-289-122-5

© Коллектив авторов, 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ 6

РАЗДЕЛ 1
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ПЕДАГОГИКИ МНОГООБРАЗИЯ..... 9
1.1. Терминологическая унификация понятий «педагогика многообразия» и «инклюзивное образование» *(доц. М. Емельянова)*..... 10
1.2. Критерии многообразия и типологические группы в образовательной среде *(доц. И. Журлова)*..... 24
1.3. Закономерности и принципы педагогики многообразия *(доц. М. Емельянова)*..... 40

РАЗДЕЛ 2
ДЕОНТОЛОГИЧЕСКИЕ
И АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ПЕДАГОГИКИ МНОГООБРАЗИЯ..... 49
2.1. Культура педагогических коммуникаций в условиях полисубъектного взаимодействия: деонтологический аспект *(проф. В. Гребенникова, проф. Н. Никитина, доц. А. Щербина)* 50
2.2. Педагогическая антропология: от многообразия возможностей – к многообразию результатов *(проф. В. Гребенникова, проф. Н. Никитина, доц. А. Щербина)* 64
2.3. Интегративная педагогика: вчера, сегодня, завтра *(проф. В. Гребенникова, проф. Н. Никитина, доц. А. Щербина)* 80

РАЗДЕЛ 3
ПЕДАГОГИКА ТОЛЕРАНТНОСТИ В
ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ 101
3.1. Поликультурное образование:
контекст развития в XXI веке
(проф. О. Гуренко) 102
3.2. Компетенции педагога
для работы в поликультурном социуме
(проф. О. Гуренко) 128
3.3. Особенности миграционной педагогики:
западноевропейская перспектива
(проф. О. Грауманн) 151

РАЗДЕЛ 4
ПЕДАГОГИКА ОТЗЫВЧИВОСТИ
И БЕЗБАРЬЕРНОЙ СРЕДЫ 194
4.1. Педагогические аспекты социального
неравенства и инвалидности в образовательной
среде *(проф. В. Гребенникова,*
проф. Н. Никитина, доц. А. Щербина) 195
4.2. Социально-педагогическое сопровождение
образовательного процесса в «инклюзивных школах»
(проф. В. Гребенникова, проф. Н. Никитина,
доц. А. Щербина) 214
4.3. Модели и техники безбарьерного обучения
(проф. В. Гребенникова, проф. Н. Никитина,
доц. А. Щербина) 229

РАЗДЕЛ 5
ПЕДАГОГИКА СОТРУДНИЧЕСТВА В РАБОТЕ
С ДЕТЬМИ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ 241
5.1. Феномен маргинальности:
причины, факторы, следствия
(доц. Е. Емельяненко) 242

5.2. Коррекция и профилактика девиантного поведения *(доц. И. Журлова)* 256
5.3. Методы и формы взаимодействия с неблагополучными семьями *(доц. И. Журлова)* ... 272

РАЗДЕЛ 6
ПЕДАГОГИКА КРЕАТИВНОСТИ
В РАЗВИТИИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ 288
6.1. Одаренность: вариант позитивной девиации или резервные возможности развития человечества *(проф. В. Гребенникова, проф. Н. Никитина, доц. А. Щербина)* 289
6.2. Особенности педагогической работы с одаренными детьми *(проф. В. Гребенникова, проф. Н. Никитина, доц. А. Щербина)* 306
6.3. Методы развития креативного мышления *(Е. Боятюк, доц. Н. Отрох)* 327

РАЗДЕЛ 7
КУЛЬТУРА ГЕТЕРОГЕННОСТИ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
УЧРЕЖДЕНИИ (ОРГАНИЗАЦИИ)..... 353
7.1. Корпоративная культура гетерогенной организации *(проф. Г. Нестеренко, доц. Е. Нестеренко)*..... 354
7.2. Модель педагога и культура педагогической деятельности в условиях многообразия *(доц. М. Емельянова)* 374
7.3. Многообразие информации и информационная культура педагога *(проф. Г. Нестеренко, доц. С. Цымбал, О. Охмуш-Ковалевская)* 391

АВТОРСКИЙ КОЛЛЕКТИВ 419

ПРЕДИСЛОВИЕ

Этот учебник был создан в рамках проекта Темпус-IV «Подготовка педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями» (543873-TEMPUS-1-2013-1-DE-TEMPUS-JPCR).

В центр внимания трехлетней проектной работы легли модернизация и разработка учебных программ для трехцикловой системы и постдипломного образования в сфере Diversity (многообразия) с целью подготовить студентов и других участников учебного процесса к тому, чтобы конструктивно общаться с разнородными группами детей и молодых людей, а также эффективно вести процессы управления в гетерогенных организациях.

В проекте совместно работали в течение трех лет 18 западно- и восточноевропейских университетов, одна общеобразовательная школа и детский социально-реабилитационный центр. Были созданы учебники по разнообразию в области педагогики, а также по управлению многообразием, проведены многочисленные конференции и разработаны модули для бакалаврата и магистерской программы, для аспирантуры и повышения квалификации в сфере Diversity (многообразия) и, соответственно, интеграции.

На национальном уровне были созданы сетевые структуры школ, высших учебных заведений, социальных служб, миграционных служб, гетерогенных организаций и положено начало создания в учебных заведениях той среды, которая будет служить институциональной моделью для плюралистического и толерантного общества.

На международном уровне была создана сеть высших учебных заведений и других организаций, таких как учреждения для повышения квалификации, миграционные службы, социальные ведомства, таким образом, чтобы каждое учреждение, исходя из своих сильных сторон, могло сделать специальный вклад в качестве

лучшей практики для сети, и в результате использовать эффект синергии для повышения качества образования и подготовки кадров в области педагогики Diversity (многообразия).

Педагоги в общеобразовательных учреждениях и руководители в сфере образования должны быть на сегодняшний день в состоянии, правильно реагировать на постоянно меняющийся вызов. В основе разработанных учебных модулей по программам бакалавраты и магистратуры, а также аспирантуры и повышения квалификации на тему «Обращение с Diversity (многообразием)» лежит межсекторное видение, имеющее в виду «capability approach» (подход на основе возможностей), так как педагоги и руководители образовательного процесса не только имеют дело с определёнными разделами многообразия, но и сталкиваются с группами и организациями, которые представляют все аспекты разнообразия (физические недостатки, проблемы с речью, культурный колорит, социальная беспризорность, высокая одарённость и др.) в различных комбинациях (например, физические недостатки плюс одаренность). Неоднородность является сегодня одним из самых больших вызовов в повседневной образовательной работе.

Восприятие различий происходит на основе критериев, которые зависят от социальных норм, индивидуального опыта, субъективного сознания и личных интересов. Эти различия могут привести, с одной стороны, к отсеву людей из сообщества, с другой стороны – соединить их в группы по определённым характеристикам. Поэтому процесс разделения и, соответственно, отбора изначально не хорош и не плох, но избирательность (селекция) может также привести к ослаблению всей организации, если из неё исключаются те члены, которые благодаря своей непохожести могли бы привнести инновационные изменения.

Речь идёт о том, чтобы выявить сходства и различия. Эта способность человеческого мышления влияет на наше поведение в обществе. В современной демократии может быть только всеобщее равенство всех людей, исходя из их права на жизнь и достоинство.

Разнообразие в педагогике, следовательно, означает, что каждый человек имеет право на образование.

Учебник предназначен для того, чтобы призвать студентов педагогических специальностей, сферы социальной педагогики и психологии, а также уже работающих преподавателей и руководителей в сфере образования и повышения квалификации к интенсивному изучению и внедрению педагогики многообразия.

Доктор наук, профессор Ольга Грауманн
Фондовый Университет г. Хильдесхайм (Германия),
руководитель проекта

РАЗДЕЛ 1

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ МНОГООБРАЗИЯ

1.1. Терминологическая унификация понятий «педагогика многообразия» и «инклюзивное образование»

В параграфе проанализирована основная цель, которая стоит перед школой в условиях перехода к информационному обществу, – достижение нового качества образования посредством получения выпускником учебного заведения системы универсальных знаний и умений (ключевых компетентностей), позволяющих реализовать себя. Показано, что ценностно-целевая ориентация образования заключается в содействии становлению интегральных личностных характеристик, которые и выступают как непосредственные показатели общего развития человека. Педагогика многообразия рассматривается в параграфе как область педагогического знания, направленного на формирование личности в условиях поликультурной образовательной среды с учетом многообразия современного мира. Предметом исследования педагогики многообразия выступает поликультурная образовательная среда и подходы к развитию и реализации личности в условиях современного неоднородного общества.

В качестве методологических основ педагогики многообразия выделяются следующие идеи: 1) формирование гражданина планеты Земля, способного обеспечивать устойчивое общественное развитие человечества и своей страны; 2) построение образовательного процесса в соответствии с возрастными, половыми, этническими и другими специфическими индивидуальными особенностями учащихся; 3) учащийся становится субъектом своего собственного развития, рассматривается как самоценная личность; 4) обучение осуществляется через потребности, возможности, интересы и опыт школьников; 5) усвоение знаний, умений, навыков из цели образования превращается в средство развития способностей и важных личностно и социально значимых качеств; 6) создание определенной, личностно-значимой культурной среды в учреждении образования и на занятии; 7) критерий ценности учителя не в том, что он больше знает, а в том, что умеет организовать процесс саморазвития учащегося и самого себя.

В ходе анализа показано, что понятие «инклюзия» можно представить более многогранно как процесс развития предельно доступного образования для каждого в доступных школах и образовательных учреждениях, формирование процесса обучения с постановкой адекватных целей для всех учеников, а также как процесс ликвидации различных барьеров для наибольшей поддержки каждого учащегося и максимального раскрытия его потенциала. Аргументировано

использование инклюзивного образования как средства реализации целей педагогики многообразия, которое предполагает изменение структуры и содержания работы современной школы.

Ключевые слова: педагогика многообразия, инклюзивное образование, ключевые компетентности, инклюзивная культура.

Изменения в современном мире, связанные с глобализацией экономических и социально-политических процессов, предопределили смену образовательной парадигмы в XXI веке. Неразрывная связь качества образования и качества жизни в обществе позволяет рассматривать образование как одно из средств расширения возможностей детей и взрослых, являющихся активными преобразователями своих социумов. Обучение при этом охватывает все ценности, дающие людям возможность научиться «жить вместе» в таком мире, который характеризуется плюрализмом и многообразием [10]. Изменение ценностных ориентаций общества, переход от модели «иметь» к модели «быть», привели к появлению идеи непрерывного образования через всю жизнь и поставили в центр новой образовательной парадигмы личность с ее возможностями и интересами. Человек рассматривается как самоцель общественного развития, что приводит к ориентации образования прежде всего на саморазвитие личности.

XXI век – это новая эпоха в истории человечества, которая определяется как постклассическая, постиндустриальная, информационная, глобализационная по своей сути [3]. В зависимости от цивилизационной ступени развития, принятой обществом системы ценностей, меняется цель образования. Основная цель, поставленная школой в условиях перехода к информационному обществу, состоит в достижении нового качества образования – качества, которое заключается в получении выпускником учебного заведения системы универсальных знаний и умений или ключевых компетентностей, позволяющих реализовать себя. Формирование знаний в современных условиях не является главной целью образования. Знания как единицы образовательного процесса необходимы, но недостаточны для того, чтобы быть

успешным в информационном обществе. Для человека важна не столько энциклопедическая грамотность, сколько способность применять обобщенные знания и умения в конкретных ситуациях, возникающих в реальной действительности.

Таким образом, целью образования в изменяющемся обществе становится создание условий для самореализации личности. Определение самореализации личности подразумевает качественную характеристику взаимосвязанных индивидуальных личностных свойств со способами деятельности, которые обусловили бы успех в современном мире. Качественная характеристика отражает то исходное состояние возможностей и потребностей личности в самореализации, которая определят цель деятельности педагога по наполнению обучения социально-ценностным содержанием и новыми способами взаимодействия. Осознание самого человека как уникальной и неповторимой индивидуальности, готовой взять на себя ответственность за направляемое им самим развитие общества, приобретает особое значение и делает его сопричастным к социальному развитию общества [1]. Отсюда следует, что ценностно-целевая ориентация образования заключается в содействии становлению интегральных личностных характеристик, которые и выступают как непосредственные показатели общего развития человека.

Реализация данной цели сопряжена, во-первых, с диагностикой и учетом индивидуальных особенностей учащихся, во-вторых, с созданием условий для развития этих особенностей и, в-третьих, с адаптацией всех школьников, независимо от их возможностей, в социуме на равных условиях.

Проблема изучения и учета индивидуальных особенностей учащихся не является новой, о чем свидетельствуют труды мыслителей и педагогов прошлого и настоящего. Так, у Платона есть мысль о том, что преподавание наук детям должно вестись посредством игры, чтобы иметь возможность понять, кто к чему склонен: «…питай своих детей науками не насильно, а играючи, чтобы ты лучше мог наблюдать природные наклонности каждого» [12, с. 349]. Аристотель утверждал, что «все способности и

искусства требуют для применения их к соответствующей работе предварительного воспитания и предварительного приучивания» [2, с. 628]. Он отмечал, что не вполне ясно, на что именно при воспитании нужно обращать преимущественное внимание: на «развитие ли умственных способностей или нравственных качеств» [2, с. 629]. При этом он полагал, что «детей следует обучать общеполезным предметам не только ради пользы – таково, например, обучение грамоте, но и потому, что благодаря этому обучению возможно бывает сообщить им ряд других сведений» [2, с. 631-632]. М. Квинтилиан высказывал мысль о необходимости осуществления образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся. В своем сочинении «О воспитании оратора» М. Квинтилиан развивал мысль о разных способностях, одаренности, талантливости учеников и подчеркивал, что справедливо вменяется в достоинства учителю, когда он старается замечать в своих слушателях различие умов и характеров, узнавать то, к чему они способнее от природы [7].

В последующие периоды развития проблемы на необходимость учета индивидуальных особенностей учащихся в процессе обучения указывали Я. Коменский, И. Песталоцци, А. Дистервег, Ж.-Ж. Руссо, Д. Локк, Д. Дьюи и многие другие. Так, Я. Коменский писал, что тот наставник добьется успеха, кто будет преподавать сообразно степени восприимчивости. Более трех столетий назад гениальный педагог выделял различия в развитии учащихся и предлагал работать с ними в зависимости от их способностей. «У одних, – пишет Я. Коменский, – способности острые, у других – тупые, у одних – гибкие и податливые, у других – твердые и упрямые, одни стремятся к знаниям ради знания, другие увлекаются механической работой» [9, с. 309]. И. Песталоцци говорил о важности умения учителя различать подготовленность каждого ученика и в соответствии с этим применять к нему приемы обучения [11]. А. Дистервег обращал внимание на различия умственного развития учащихся. «Одному ребенку легче дается отвлеченное мышление, другому доступнее чувственное познание, третий схватывает истину благодаря картине

или рассказу, бывают умы теоретические и практические», – писал А. Дистервег [5, с. 174].

В XX веке проблема учета индивидуальных особенностей учащихся связана с разработкой основ дифференциации обучения и осуществлялась в нескольких направлениях: 1) определение критериев дифференциации школьников; 2) нахождение путей обучения учеников, имеющих различный уровень подготовки; 3) создание организационно педагогических предпосылок разноуровневого обучения.

Анализ научно-педагогической литературы данного периода показывает, что основаниями для разноуровневого обучения исследователи считают индивидуальные особенности учащихся, но единого мнения, какие именно свойства обучающихся должны быть положены в основу дифференцированного обучения, нет. Так, Т. Калашникова полагает, что учащихся можно дифференцировать по степени выраженности силы нервной системы и скорости протекания мыслительных процессов [6]. И. Чередов предлагает учитывать обучаемость и учебную работоспособность школьников [16]. А. Кирсанов полагает, что реализация дифференцированного обучения должна осуществляться на основе черт характера, уровня подготовки школьников и своеобразия их интересов [8]. И. Унт к особенностям учащихся, которые следует учитывать при дифференциации учебной работы, относит: 1) обучаемость (умственные способности); 2) учебные умения; 3) обученность; 4) познавательные интересы [15, с. 31].

Различие мнений относительно свойств, которые должны быть положены в основу дифференциации обучения, свидетельствует о сложности этой проблемы. Каждое из выделенных свойств оказывает большое влияние на качество обучения. Однако учесть их все в реальном учебном процессе, протекающем в разнородных по своему составу классах, затруднительно. Поэтому в школы стали внедрять организационно-педагогические формы обучения, обеспечивающие объединение детей в группы (классы) однородного состава. В течение многих лет это были факультативы, классы с углубленным теоретическим и

практическим изучением предметов. В настоящее время данный вопрос решается через профилизацию третьей ступени школы. При этом следует заметить, что проблемы дифференциации обучения, активно разрабатываемые в разные периоды XX столетия, не затрагивали обучение детей с различными видами девиации в условиях общеобразовательной школы.

В XXI веке, в связи с процессами глобализации, осознанием неоднородности мира и его системного развития, появилась новая, поликультурная образовательная среда, и встала проблема разработки принципов, методов ее организации и функционирования.

Поликультурная образовательная среда предполагает совокупность элементов, охватывающих жизненно значимые влияния на школьников разных возможностей, потребностей, этнических, религиозных, культурных интересов в процессе обучения.

Поликультурная образовательная среда характеризуется многообразием, ее личностно-смысловой значимостью для обучающихся. Поэтому в рамках традиционной педагогики, исследующей общие закономерности, принципы, методы, формы работы с учащимися, их влияние на формирование личности, рассмотрение механизмов организации, функционирования и управления поликультурной средой затруднено. Целесообразно выделить такую область педагогического знания как педагогика многообразия.

Педагогика многообразия – это область педагогического знания, направленного на формирование личности в условиях поликультурной образовательной среды с учетом многообразия современного мира. Предметом исследования педагогики многообразия будет поликультурная образовательная среда и подходы к развитию и реализации личности в условиях современного неоднородного общества.

В качестве методологических основ *педагогики многообразия* можно выделить следующие *идеи*:

✓ идеология образования предполагает формирование гражданина планеты Земля, способного обеспечивать устойчивое общественное развитие человечества и своей страны;

✓ построение образовательного процесса в соответствии с возрастными, половыми, этническими и другими специфическими индивидуальными особенностями учащихся;

✓ учащийся становится субъектом своего собственного развития, рассматривается как самоценная личность;

✓ обучение осуществляется через потребности, возможности, интересы и опыт школьников;

✓ усвоение знаний, умений, навыков из цели образования превращается в средство развития способностей и важных личностно и социально значимых качеств;

✓ создание определенной, личностно – значимой культурной среды в учреждении образования и на занятии;

✓ критерий ценности учителя не в том, что он больше знает, а в том, что умеет организовать процесс саморазвития учащегося и самого себя.

Центральной проблемой педагогики многообразия является проблема определения критериев выделения групп учащихся, разработка содержания принципов, методов, форм работы с ними и подходов, средств их адаптации в современном социуме.

К **критериям многообразия** школьников в условиях развития современного общества можно отнести:

✓ виды и уровни одаренности детей;

✓ виды девиации детей из неблагополучных семей;

✓ виды физических отклонений детей;

✓ виды поликультурных различий детей.

В качестве основного средства организации обучения учащихся разных групп можно рассматривать инклюзивное образование.

Инклюзивное образование (франц. «inklusif» – включающий в себя; лат. «include» – заключаю, включаю, вовлекаю) – один из процессов трансформации общего образования, основанный на понимании, что индивиды в

современном обществе могут и должны быть вовлечены в социум. Инклюзивное образование обеспечивает равный доступ к образованию всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Данный вид образования открывает доступ к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья не только в специализированных учреждениях, но и в обычном учебном заведении. Это позволяет избежать изолированности учащихся, имеющих какие-либо девиации, от реального общества, показать многообразие окружающей действительности, сформировать эмпатическое понимание ближнего во взаимодействии друг с другом и с миром.

Анализ материалов Международных научно-практических конференций (Россия, Беларусь) [13; 14], участие в Международных семинарах-мастерских (Германия, Австрия) позволяют сделать вывод, что *инклюзивное образование* воспринимается следующим образом:

- ✓ инклюзия является процессом увеличения степени участия каждого отдельного учащегося в академической и социальной жизни школы, а также процесс снижения степени изоляции учащихся во всех процессах, протекающих внутри школы;
- ✓ инклюзия призывает к реструктуризации культуры школы, ее правил, внутренних норм и практик, чтобы полностью принять все многообразие учеников, с их личными особенностями и потребностями;
- ✓ инклюзия непосредственно касается всех учеников школы, а не только особенно уязвимых категорий, таких как дети с ограниченными возможностями;
- ✓ инклюзия ориентирована на совершенствование школы не только для учеников, но и для учителей и ее работников.

Исходя из этого, многообразие и непохожесть детей друг на друга представляется не проблемой, требующей решения, а важнейшим ресурсом, который можно использовать в образовательном процессе.

Расширяя состав учащихся, инклюзия подразумевает наличие тесных, близких, основанных на дружбе отношений между школьниками, школами и обществом, в котором эти школы существуют и действуют.

Таким образом, понятие **«инклюзия»** можно представить более многогранно как процесс развития предельно доступного образования для каждого в доступных школах и образовательных учреждениях, формирование процесса обучения с постановкой адекватных целей для всех учеников, а также как процесс ликвидации различных барьеров для наибольшей поддержки каждого учащегося и максимального раскрытия его потенциала.

Использование инклюзивного образования как средства реализации целей педагогики многообразия предполагает изменение структуры и содержания работы современной школы.

Т. Бут и М. Эйнскоу в практическом пособии «Показатели инклюзии» при создании инклюзивной среды в школе предлагают:

- ✓ создать инклюзивную культуру;
- ✓ построить школьные сообщества;
- ✓ принять инклюзивные ценности.

Создание инклюзивной культуры в школе, по их мнению, способствует формированию безопасного, терпимого сообщества, разделяющего идеи сотрудничества, стимулирующего развитие всех учащихся. Такая школьная культура создаёт общие инклюзивные ценности, которые разделяются и принимаются всеми новыми сотрудниками, учениками, администраторами и родителями/опекунами. В инклюзивной культуре эти ценности влияют как на решения в процессе реализации школьной политики, так и на ежесекундную практику обучения в каждом классе.

Развитие школы становится при этом постоянным и непрерывным процессом.

Разработка *инклюзивной политики* предполагает:

- ✓ развитие школы для всех;
- ✓ поддержку разнообразия.

Для ее реализации необходимо присутствие инклюзивных подходов во всех школьных планах. Инклюзивная политика

предполагает учет индивидуальных способностей, возможностей каждого школьника, уважительное отношение к потребностям и интересам своих учеников, поддержку и сопровождение всех учащихся в процессе освоения знаний и деятельности по их реализации.

Развитие *инклюзивной практики* включает:

- ✓ управление процессом обучения;
- ✓ мобилизацию ресурсов.

Инклюзивная практика обучения реализует идеи общей инклюзивной культуры и политики школы. При внедрении такой практики на уроках обязательно учитывается разнообразие потребностей учащихся, они поощряются к активному участию в собственном образовании, основанном на опыте и знаниях, полученных вне школы. Сотрудники школы проявляют активную заинтересованность в поиске ресурсов образования. Поиск ресурсов, которые могут быть задействованы для поддержки обучения и полноценного участия каждого ребенка в школьной жизни, ведется среди всех сотрудников школы, родителей/опекунов и местных сообществ.

Все эти три аспекта очень важны для развития инклюзии в школе. В любом плане реформ и изменений, проводимых в школе, необходимо уделять внимание всем трем направлениям.

Тем не менее, аспект *«создание инклюзивной культуры»* является наиболее важным.

Развитие общих инклюзивных ценностей и отношений сотрудничества может привести к изменениям и в других ее составляющих. Именно инклюзивная культура, которая формируется в школе, изменяет политику и практику образования и обучения.

В каждом аспекте формулируются два направления, чтобы можно было сильнее сфокусировать внимание на том, что необходимо сделать для повышения уровня образования и полноценного участия в школьной жизни. Все вместе они определяют методику оценки, направленной на структурирование работы по созданию плана инклюзивного развития школы.

Необходимо иметь чёткое представление о том, что развитие школы в направлении инклюзии обязательно должно происходить во всех этих областях [4].

Для эффективного функционирования школ, осуществляющих инклюзивное образование, необходимо создание и развитие соответствующего инклюзивного пространства с учетом специфики поликультурной среды обучающихся.

К характеристикам этого пространства мы относим:

1) целостность (наличие соответствующей структуры и условий для обучения и развития поликультурной среды учащихся);

2) системность (создание макросистемы, связанной с взаимодействием учреждений образования, общественных организаций, занимающихся проблемами инклюзивного образования, и микросистемы, позволяющей осуществлять обучение школьников в условиях их многообразия);

3) аутентичность (соответствие жизненным проявлениям учащихся);

4) индивидуализацию (построение работы с учащимися с учетом их индивидуальных особенностей);

5) управляемость (возможность функциональных изменений в зависимости от конкретных ситуаций образовательного процесса);

6) социальную направленность (нацеленность на применение полученных знаний, умений в конкретной общественной деятельности).

Структурировать инклюзивное пространство, унифицируя понятия *«педагогика многообразия»* и *«инклюзивное образование»*, можно следующим образом (см. рис. 1.1.1):



Рис. 1.1.1. ***Унификация понятий «педагогика многообразия» и «инклюзивное образование»***

Предложенная унификация понятий «педагогика многообразия» и «инклюзивное образование» позволяет определить структуру организации образовательного учреждения и содержание деятельности в условиях неоднородности состава учащихся и глобализации целей образования.

Список литературы к параграфу 1.1

1. Акулова, О. В. Компетентность как результат личностного развития школьников в процессе обучения в информационном обществе / О. В. Акулова // Личностное развитие учащихся в современном образовании и обществе / под ред. Д. Димитрова, С. Писаревой. – Благоевград – СПб, 2008. – С. 166-171.
2. Аристотель. Сочинения: в 4-х тт. / под общ. ред. А. И. Доватура-Лосева. – М.: Мысль, 1983. – Т. 4. – 830 с.
3. Баева, Л. В. Ценности изменяющегося мира: экзистенциальная аксиология истории / Л. В. Баева. – Астрахань: Изд-во АГУ, 2004. – 266 с.
4. Бут, Т. Показатели инклюзии. (Практическое пособие). / Т. Бут, М. Эйнскоу. / под ред. М. Вогана; пер. с англ.: И. Аникеев; науч. ред.: Н. Борисова; общ. ред.: М. Перфильева. – М.: РООИ Перспектива, 2007. – 124 с.
5. Дистервег, А. Ф. Руководство к образованию немецких учителей / А. Дистервег // Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1956. – 374 с.
6. Калашникова, Т. А. Дидактические основания дифференцированного обучения школьников младшего подросткового возраста / Т. А. Калашникова. – М.: Педагогика, 1994. – 112 с.
7. Квинтилиан, М. Ф. О воспитании оратора / М. Ф. Квинтилиан // Хрестоматия по истории зарубежной литературы / сост. А.И. Пискунов. – М.: Арена, 1981. – С. 39-45.
8. Кирсанов, А. А. Индивидуальный подход к учащимся в обучении / А. А. Кирсанов. – Казань: Татар. кн. изд-во, 1966. – 96 с.
9. Коменский, Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский // Избр. пед. соч.: в 2-х тт. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – С. 242-476.
10. Образование для всех: выполнение наших коллективных обязательств / Декларация Всемирного Форума ЮНЕСКО по образованию в Дакаре. 26-28 апреля 2000 года. – Дакар, 2000. – 4 с.
11. Песталоцци, И. Г. Лебединая песня / И. Г. Песталоцци // Избр. пед. соч.: в 2-х тт. / под. ред. В. А. Ротенберг, В. М. Кларина. – М.: Мысль, 1981. – Т. 2. – С. 208-399.
12. Платон. Государство / Платон // Соч.: в 3-х тт. / под общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса. – М.: Мысль, 1971. – Т. 3. – Ч. 1 – С. 89-454.

13. Социально-педагогическая и медико-психологическая поддержка развития личности в онтогенезе: материалы Междунар. науч.-практ. конф., г. Брест, 19-20 апреля 2012 г. / БрГУ им. А.С. Пушкина; редкол.: Н. А. Леонюк и др. – Брест, 2012.
14. Тенденции и перспективы развития образовательного пространства России: Сборник научных статей по результатам научно – практической конференции / под общ. ред. Н. А. Воробьевой, Н. М. Михайловой, О. Б. Сапожниковой, Т. Н. Бондаревой, Р. А. Дусь, Е. В. Жарковой, Л. А. Нестеровой. – М.: АПК и ППРО, 2013. – 290 с.
15. Унт, И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.
16. Чередов, И. М. Формы учебной работы в средней школе / И. М. Чередов. – М.: Просвещение, 1988. – 160 с.

Вопросы и задания к параграфу 1.1

1. Назовите предпосылки выделения такой области педагогического знания как педагогика многообразия.
2. Определите сущность и методологические основы педагогики многообразия.
3. Раскройте сущность инклюзивного образования как средство реализации целей педагогики многообразия.
4. Обоснуйте взаимосвязь понятий «инклюзивное образование» и «инклюзивная среда».
5. В чем заключается специфика инклюзивного пространства в условиях поликультурной образовательной среды?
6. Охарактеризуйте глобальные проблемы в мире и их влияние на формирование образовательной среды.

Задание 1.

«Образование имеет целью сделать человека самостоятельным существом, то есть существом со свободной волей», – полагал Г. Гегель. Обоснуйте и наглядно представьте цели образования в условиях поликультурного общества.

Задание 2.

Сформулируйте проблемы, требующие социально-педагогического решения, характерные для различных групп учащихся в поликультурном образовательном пространстве.

1.2. Критерии многообразия и типологические группы в образовательной среде

В параграфе представлены критерии многообразия субъектов в образовательной среде, к которым относятся:

- ✓ этническая принадлежность и обусловленные ею язык, национальные традиции, культура, менталитет;
- ✓ религиозная приверженность (традиционные или нетрадиционные религиозные взгляды и убеждения);
- ✓ состояние здоровья, психофизические особенности;
- ✓ социальный статус учащегося и его семьи;
- ✓ интеллектуальный и творческий потенциал;
- ✓ социально-эмоциональные характеристики;
- ✓ субкультурные установки.

Названы типологические группы учащихся, выделенные на основе критериев многообразия: дети мигрантов и беженцев; дети из семей представителей различных религиозных конфессий; дети с инвалидностью и/или с особенностями психофизического развития; дети из семей с различной степенью социального неблагополучия (маргинальным статусом и т. д.); дети, одаренные в интеллектуальной и творческой сферах деятельности; дети с социально-эмоциональной исключительностью, имеющие трудности в обучении; подростки и молодежь, принадлежащие различным молодежным субкультурам.

Даны социально-педагогические и психологические характеристики представленных групп, в числе которых: 1) нарушение процесса социализации; 2) трудности в приобщении к новой культуре на фоне стремления сохранить собственную идентичность (дети беженцев и мигрантов); 3) сложности в процессе социальной адаптации в различных жизненных ситуациях; 4) отставание учащихся в изучении школьных предметов в условиях новой образовательной среды; 5) девиантное и делинквентное поведение как следствие дезадаптации; 6) психические, психосоматические, соматические нарушения состояния здоровья; 7) состояние эмоционального, финансового, физического и социального ущерба (адепты религиозных культов); 8) адаптивный когнитивный и поведенческий кризисы, вызванные явной или скрытой отчужденностью учащихся (дети с особенностями психофизического развития); 9) воспитание в условиях неблагополучной семьи, где присутствуют

дефекты воспитания, приводящие к различным девиациям в поведении детей; 10) социальная незрелость при выдающихся интеллектуальных и творческих способностях (одаренные учащиеся); 11) поведенческие расстройства и дефицит внимания с гиперактивностью; 12) культурная маргинальность.

Ключевые слова: многообразие, инклюзивное образование, дети-беженцы, дети-мигранты, детская инвалидность, одаренность, молодежная субкультура.

Критерии многообразия в образовательной среде

Согласно результатам исследований, эффективность школьного обучения определяется сегодня разными факторами, в том числе социальным положением, этнической принадлежностью, языком, воспитанием, полом, состоянием здоровья и др., все вместе взятые они представляют собой этническое, социальное, культурное многообразие, которое ставит серьёзные задачи перед теоретиками и практиками инклюзивного образования [1].

Как отмечают современные исследователи, различия учащихся представляют собой следствие не только этнического, культурного и социального многообразия, но и источник всё возрастающего числа детей со специфическими характеристиками и потребностями, в том числе отклонениями в развитии. Различные аспекты образования таких детей, их отношения с учителями и другими учениками могут существенно отличаться от особенностей обучения большинства школьников в школьном (классном) коллективе [3].

Современное понимание многообразия в педагогической среде предполагает характеристику субъектов образовательного процесса на основе следующих критериев:

- ✓ этническая принадлежность и обусловленные ею язык, национальные традиции, культура, менталитет;
- ✓ религиозные верования (традиционные или нетрадиционные религиозные взгляды и убеждения);
- ✓ состояние здоровья, психофизические особенности;
- ✓ социальный статус учащегося и его семьи;

- ✓ интеллектуальный и творческий потенциал;
- ✓ социально-эмоциональные характеристики;
- ✓ субкультурные установки.

Учитывая богатое социальное и культурное представительство различных наций, социальных и культурных групп учащихся в европейских образовательных учреждениях, убежденность общества в том, что все учащиеся имеют возможность получить образование и самореализоваться в дальнейшей жизни может быть обусловлена только развитием системы инклюзивного образования, в которое, в соответствии с выделенными критериями, должны быть органично включены следующие типологические группы учащихся:

- ✓ дети мигрантов и беженцев;
- ✓ дети из семей представителей различных религиозных конфессий;
- ✓ дети с инвалидностью и/или с особенностями психофизического развития;
- ✓ дети из семей с различной степенью социального неблагополучия (маргинальным статусом и т. д.);
- ✓ дети, одаренные в интеллектуальной и творческой сферах деятельности;
- ✓ дети с социально-эмоциональной исключительностью, имеющие трудности в обучении.
- ✓ подростки и молодежь, принадлежащие к различным молодежным субкультурам [4].

Следует отметить, что инклюзивное образование по своей сути демократично, оно дает возможность ребенку развиваться с учетом его индивидуальных характеристик и особенностей. При этом религиозный, национальный, брачный, социальный, образовательный статусы родителей учащихся не влияют на эффективность получения детьми образовательных услуг, а только являются теми характеристиками, которые следует учитывать педагогам, выстраивая стратегию взаимодействия с различными типологическими группами обучающихся, обусловленными этими статусами [5].

Дети мигрантов и беженцев как типологическая группа

В условиях положения мигрантов и беженцев процесс социализации ребенка существенно изменяется. Он связан с приобщением к новой культуре, отличной от привычного уклада жизни в прежних условиях.

Нередко положение детей-мигрантов и детей-беженцев в школе наносит ущерб их самоутверждению. Незнание языка и культуры страны приводит к тому, что они чувствуют себя неловко, отстают от других учащихся в изучении школьных предметов. А стремление сохранить собственную идентичность, приверженность прежним ценностям обостряет их пребывание в школе на фоне возникающих конфликтов. Все эти проблемы могут подорвать возможности ребенка-переселенца получать позитивные ощущения за пределами семьи, в другой социальной группе.

На этой основе немаловажным аспектом решения данной проблемы является работа с детьми-беженцами и детьми-мигрантами по формированию у них межкультурной коммуникативной компетентности.

Эффективность работы педагогов с детьми-переселенцами зависит от умелого выстраивания взаимоотношений с ними. Педагогический коллектив школы, специалисты социально-психологической службы должны помогать ребенку с учетом требований, связанных с его физическим, нравственным и духовным развитием, максимально расширять и усиливать защитные факторы в жизни ребёнка.

Исходя из этого, возникает проблема расширения и обновления этнопсихологической подготовки самих педагогов. Каждому специалисту нужны конкретные знания о психологии различных этносов, проживающих в стране, знания специфичности их речевого общения, привычек, интересов, взглядов, вкусов, черт характера, нравственных и художественных ценностей, особенностей отношения к природе, людям, знания о этнорелигиозных представлениях и настроениях, способах и приемах внешнего выражения эмоций, чувств, мыслей,

приветствий, прощаний, сохранения и развития традиций и обычаев прошлых поколений, мнениях и оценках свойств и качеств других народов и т. д.

Немаловажной проблемой является также работа педагогов по формированию толерантности у детей и их родителей, принадлежащих коренному населению, по отношению к детям-мигрантам и детям-беженцам.

Дети из семей представителей различных религиозных конфессий

Религия и религиозные организации традиционно выступали и выступают в качестве важнейшего фактора социализации человека после семьи. В наше время естественное стремление к родным корням, этническая и религиозная идентификация принимают подчас резкие и негативные формы, сопровождаются нетерпимостью по отношению к представителям других этносов (особенно живущих по соседству), носителям другой религии и культуры. Исходя из сказанного, эффективность межкультурных коммуникаций в образовательной среде определяется наличием конструктивных и толерантных отношений между представителями различных религиозных конфессий, к числу которых следует отнести как учащихся и их родителей, так и школьных педагогов.

Как показывает практика, религиозная идентификация субъектов образовательного процесса традиционно определяется, прежде всего, их этнической принадлежностью. Следует помнить, что у многих этносов религия оказывает влияние на деловую жизнь, в том числе на распорядок дня, количество рабочих месяцев и дней в году, традиции семейной жизни и т. д. Поэтому в процессе профессионального взаимодействия педагога с детьми и их родителями, которые являются представителями другой религиозной конфессии, следует учитывать специфические требования религиозных постулатов, которые определяют устои жизни этой семьи; проявлять эмпатию, толерантность, уважительное отношение к религиозным и культурным ценностям, признаваемым в семье.

Значительная роль в этом плане отводится формированию у педагогов межконфессионального мышления, которое обладает следующими характеристиками:

✓ положительное отношение к религии даже при наличии собственных атеистических установок;

✓ толерантное отношение к внешним проявлениям религии: ношению хиджаба, нательных крестов и т. д.;

✓ отсутствие принципиальных религиозных ориентиров при выборе друзей, знакомых и приятелей;

✓ признание ценности и равнозначности нравственных постулатов других религиозных учений;

✓ отсутствие негативных эмоций и соблюдение этических норм в процессе общения с представителями разных вероисповеданий;

✓ уверенность в том, что представители различных религиозных взглядов могут жить в мире и согласии на одной территории.

Особого внимания заслуживают дети из тех семей, где родители являются приверженцами нетрадиционных религиозных культов, многие из которых чаще всего представляют собой деструктивные секты.

Культовые требования деструктивных сект направлены на превращение человека в асоциального или антисоциального индивида, так как порицаются и отвергаются обычное поведение, нормы жизни и человеческие отношения (дружба, родство), требуется отказ от имущества (квартира, дом, вещи и др.) и передача их в общину, внушается пренебрежение к общественному мнению и национально-культурным традициям.

Таким образом, среди негативных последствий приобщения к сектантской среде выделяются психические, психосоматические, соматические и социальные проблемы, а также нанесение эмоционального, финансового, физического и социального ущерба не только последователям секты, но и их семьям, включая детей. Дети, часто, становясь вслед за родителями адептами деструктивной секты, приобретают негативный опыт, вырабатывая

на его основе индивидуальный стиль жизни, не совпадающий с приемлемым в обществе стилем и превращающий их в жертв социализации.

Дети с инвалидностью и/или с особенностями психофизического развития как типологическая группа

По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) в мире около 200 млн. детей с ограниченными возможностями. Среди них, как правило, дети следующих категорий:

- ✓ дети с нарушениями речи;
- ✓ дети с трудностями в обучении, вызванными задержкой психического развития;
- ✓ дети с умственными ограничениями;
- ✓ дети с нарушениями зрения;
- ✓ дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- ✓ дети с нарушениями слуха;
- ✓ дети с комбинированными (тяжелыми и множественными) нарушениями.

Детская инвалидность – сложная, многообразная и социально значимая проблема. Инвалидность в детском возрасте рассматривается как значительное ограничение жизнедеятельности, приводящее к социальной дезадаптации вследствие нарушения развития и роста ребенка, снижения способности к самообслуживанию, передвижению, ориентации, контролю над своим поведением, обучению, трудовой деятельности в будущем.

С целью обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в разных странах создана и успешно функционирует специальная инфраструктура, которая включает специальные школы-интернаты, центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, специальные (компенсирующие) детские дошкольные учреждения, детские дома специального типа, специальные классы и группы в образовательных учреждениях.

Однако наиболее перспективной формой в отношении обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями

здоровья является инклюзивная школа, где интеграция носит не только образовательный, но и социальный характер. Такая школа предполагает не только обучение детей с особенностями психофизического развития вместе со своими сверстниками, но и особую культуру взаимодействия в школьном социуме, совместное проведение досуга и различных школьных мероприятий, когда различия детей признаются, приветствуются и налаживается тесное общение всех субъектов образовательного процесса. При этом в школе создаются необходимые условия для удовлетворения специальных образовательных потребностей детей с особенностями развития: безбарьерная среда на улице, в школьном помещении; образовательное пространство, обеспеченное необходимыми дидактическими средствами; работа в инклюзивном классе двух педагогов – обычного и специального [7].

Таким образом, в осуществлении инклюзивного образования в отношении детей с особенностями развития выделяются следующие приоритеты: включение всех учащихся класса в социальное взаимодействие; педагогическое руководство преодолением адаптивного когнитивного кризиса, обусловленного различной подготовленностью к обучению и различными возможностями и потребностями детей, и адаптивного поведенческого кризиса, вызванного явной или скрытой отчужденностью учащихся с психофизическими нарушениями [8].

Дети из семей с различной степенью социального неблагополучия как типологическая группа

По мнению ряда исследователей, социальное неблагополучие ребенка в семье обусловлено дефектами его воспитания. «Дефекты воспитания – это первейший и главнейший показатель неблагополучия семьи. Ни материальные, ни бытовые, ни престижные показатели не характеризуют степень благополучия или неблагополучия семьи, – а только отношение к ребенку» [2].

В педагогике выделяются следующие *дефекты семейного воспитания:* 1) неполная семья; 2) состояние здоровья родителей, не позволяющее осуществлять контроль за детьми в полной мере;

3) низкий материальный уровень жизни семьи и неудовлетворение необходимых потребностей ребенка; 4) низкий социально-культурный уровень родителей и отсутствие у них педагогических знаний; 5) пример аморального поведения родителей (злоупотребление алкоголем, употребление наркотиков и т. д.); 6) отсутствие у родителей детского семейного опыта вследствие воспитания в детских домах, школах-интернатах; 7) непродуктивный стиль воспитания в семье – несогласованность предъявляемых ребенку требований, жестокость родителей и их ориентация в воспитании на наказания и запреты, отрицание самоценности ребенка и его бесправие, чрезмерные материальные поощрения и потакание капризам ребенка; 8) отсутствие должного внимания со стороны родителей к учебной деятельности ребенка, его ближайшему окружению (компании), жизненным проблемам, интересам, характеру использования свободного времени.

А. Кочетов выделяет следующие типы детей с отклонениями в поведении, сформировавшимися под влиянием дефектов семейного воспитания: 1) дети с нарушением в сфере общения; 2) дети с неадекватной эмоциональной реакцией; 3) дети с недостатками умственного развития; 4) дети с неправильным развитием волевых качеств (упрямые, безвольные, недисциплинированные и др.) [6].

Практика показывает, что среди проблем, с которыми приходится работать педагогу, взаимодействуя с детьми из неблагополучных семей – суицидальные настроения ребенка, навязчивые страхи, проявляющиеся в навязчивых ритуалах или действиях, эмоциональные проблемы, как неспособность выразить свои чувства (алекситимия – переживание чувств без их выражения, приводящее к необходимости дальнейшей работы с ребенком в контексте психотерапии) или идентифицировать их, депрессии (обычно проявляющиеся в заявлениях типа «мне скучно»), агрессивности (проблема «трудных подростков»), депривации (осознание своей ненужности), речевым нарушениям и нарушениям двигательных функций, девиантным (отклоняющимся от нормы) и делинквентным (правонарушительным) формам поведения, являющимися результатом

«выживания» ребенка из семьи. Чаще всего ребенок демонстрирует девиантные формы поведения (уход из дому, бродяжничество, криминальные авантюры) в поиске как бы «эмоциональной пищи», которой он лишен дома, в котором родители отвергают чувства не только в ребенке, но и в себе.

Одаренные учащиеся как типологическая группа

Одаренные учащиеся – это дети, которым требуются особые образовательные программы и/или услуги, формирующие знания и умения, выходящие за рамки тех, которые в норме обеспечиваются обычными школьными программами, с целью обеспечения их вклада в собственное развитие и в развитие общества [13].

Выделяются следующие виды одаренности:

- ✓ общая интеллектуальная одаренность;
- ✓ специфическая академическая одаренность (например, к математике и др.);
- ✓ способность к творческому мышлению;
- ✓ способность к лидерству;
- ✓ способность в изобразительных или исполнительских видах искусства;
- ✓ психомоторная способность.

Основными стратегиями в работе с одаренными учащимися являются обогащение и акселерация [15].

Акселерация – ускоренный переход учащегося из класса в класс, из одной возрастной ступени – на другую. Является, как правило, частной реакцией на успехи отдельного ученика. Однако у стратегии акселерации немало противников. Один из их распространенных доводов состоит в том, что опасно перемещать учеников далеко за рамки уровня среднего социального и психологического развития, в результате чего может пострадать их социальная гармония со своими сверстниками.

Стратегия *обогащения* дает возможность учащимся углублять и расширять свои знания на каждой возрастной ступени, оставаясь при этом в своем классе, не отдаляясь от своих сверстников и возрастных ступеней.

Дети с социально-эмоциональной исключительностью, имеющие трудности в обучении, как типологическая группа

Социально-эмоциональная исключительность включает в себя проявления эмоционального беспокойства, поведенческие расстройства и дефицит внимания с гиперактивностью (СДВГ).

Первичную идентификацию эмоциональной исключительности чаще всего осуществляют учителя начальной школы, так как патология эмоций и неспособность к обучению в этот период проявляются ярче [12].

В целом, в психологии к патологии эмоций относятся: депрессия, фобии и тревожный синдром, эйфория и дисфория. Ребенка с пониженным настроением можно охарактеризовать как несчастного, удрученного, мрачного, печального, огорченного, пессимистичного (депрессия). Ребенка, испытывающего страх и тревогу, можно определить, как робкого, тихого, застенчивого, обеспокоенного, заторможенного, неуверенного, скованного, замкнутого, одинокого, смущенного, неврозного, напряженного, испуганного (фобии и тревожный синдром). Ребенка, находящегося в агрессивном состоянии, характеризуют угрюмость, злость, раздражительность, враждебность, досада, отвращение, сердитость, резкость, неуступчивость (дисфория). Ребенок, находящийся в импульсивном состоянии, не может сосредоточиться, у него нарушается поведение. Его характеризуют как смешливого, игривого, разговорчивого, стремящегося к доминированию, хвастливого, оживленного, радостного, воодушевленного (эйфория) [16].

Дефицит внимания с гиперактивностью (СДВГ) (ADHD) – относительно распространенное расстройство, характеризуемой избыточной активностью, проблемами с устойчивостью внимания и импульсивностью, намного превышающей ту, которую можно считать нормальной. СДВГ часто корректируют с помощью медикаментозных средств.

Дети с любой из форм социально-эмоциональной исключительности, кроме наиболее тяжелых, учатся, как правило, в обычном классе. Часто эмоциональные нарушения таких детей

сопровождаются неспособностью к научению. Неспособность к научению проявляется в несоответствии между фактической и ожидаемой успеваемостью, причем неровная успеваемость часто сопровождается одним или несколькими специфическими недостатками в обучении (например, онтогенетическим расстройством способности к чтению или арифметике).

Подростки и молодежь, принадлежащие различным молодежным субкультурам, как типологическая группа

Согласно результатам психологических исследований, стремление молодых людей объединяться в группы удовлетворяет их потребность в одобрении, поддержке, дружбе при реализации общественно полезных или асоциальных целей. Достаточно часто подростки и молодежь объединяются для того, чтобы нейтрализовать страх или тревогу, удовлетворить потребность в общении. Такие группы обладают определенной субкультурой (рокеры, байкеры, металлисты, панки, хиппи, реперы, мажоры, готы и т. д.). Любая субкультура включает элементы жаргона, эстетических пристрастий, норм воздействия на своих членов, образцов поведения. Принятый в субкультуре жаргон выступает как своеобразный пароль, позволяющий вступать в контакт со сверстниками данной группы. Другой элемент субкультуры – следование моде в одежде, прическе, макияже, с помощью которых ощущается единство со своими сверстниками данной группы и выделение из мира взрослых. Третий элемент субкультуры – музыкальные пристрастия. Кроме названных элементов субкультуры, членам неформальных объединений присущ и своеобразный субъективный мир, отражающий их взгляды на жизнь и нравственные позиции.

Каждая субкультура находит проявление в определенном неформальном объединении.

Нередко нахождение ребят во многих неформальных объединениях связано с демонстрацией ими поведенческих

нарушений. Самыми распространенными видами нарушений в поведении подростков являются:

- ✓ гиперкинетическое расстройство поведения (безрассудность, склонность совершать необдуманные поступки, импульсивность, асоциально-вызывающее поведение);
- ✓ несоциализированное расстройство поведения (сочетание антисоциального и агрессивного поведения, изолированность, отчужденность и др.);
- ✓ социализированное расстройство поведения (воровство, лживость, прогулы школы, уходы из дома, вымогательство, грубость и др.);
- ✓ делинквентное поведение (совершение краж, хулиганских поступков, грабежи и т. д.).

Все это характерно для представителей асоциальной субкультуры, которая охватывает не только взрослых правонарушителей, но и подростков-неформалов. Процесс деформации молодежных групп приводит к процессу их маргинализации. Попадая в маргинальную ситуацию, как индивид, так и молодежная группа оказываются на обочине общества. Маргинализация проявляется в утрате индивидом или группой социальных связей, чувства сопричастности всему происходящему и в отторжении их от общества. В связи с этим возникают так называемые молодежные группы риска, работа с которыми предполагает осуществление социально-педагогической и психологической коррекции.

Несмотря на отмеченные трудности, педагоги должны расценивать культурное и социальное многообразие учащихся не как проблему, а как возможность для каждого ребенка быть услышанным и понятым, проявить свою индивидуальность и самобытность, развить свои задатки и способности. Все это требует от педагогов сформированности особого мышления, владения определенными стратегиями работы с учащимися, имеющими различные образовательные и социальные потребности, что должно найти свое отражение, в первую очередь, в процессе подготовки будущих учителей начальной и средней школы [9; 10; 11; 13].

Список литературы к параграфу 1.2

1. Бут, Т. Показатели инклюзии: практическое пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу / под ред. М. Вогана; пер. с англ.: И. Аникеев; науч. ред.: Н. Борисова; общая ред.: М. Перфильева. – М.: РООИ «Перспектива», 2007. – 124 с.
2. Буянов, М. И. Ребенок из неблагополучной семьи: записки детского психиатра: Книга для учителей и родителей / М. И. Буянов. – М.: Просвещение, 1988. – 207 с.
3. Лефрансуа, Ги. Прикладная педагогическая психология / Ги Лефрансуа. – Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 416 с.
4. Доннелли, В. Инклюзивное образование в европейских странах [Электронный ресурс]/ В. Доннелли. – Режим доступа: http://www.myshared.ru/slide/305202/.
5. Инклюзивное образование – путь в будущее. Общий обзор 48-й сессии МКО, Женева, Швейцария [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Russian_pdf.
6. Кочетов, А. И. Перевоспитание подростка / А. И. Кочетов. – М.: Педагогика, 1972. – 120 с.
7. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями: сб. науч. тр. / под ред. А. Н. Коноплевой. – Минск: НИО, 2005. – 204 с.
8. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество, Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.un.org/russian/documen/declarat/salamanka.pdf.
9. Cohn, M. M. Teachers: The missing voice in education / M. M. Cohn, R. B. Kottkamp. – Albani : State University of New-York Press, 1993. – 358 p.
10. Coutinho, M. J. Inclusion: The integration of students with disabilities / M. J. Coutinho, A. C. Repp. – Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company, 1999. – P. 59–90.
11. Freiberg, H. J. Universal teaching strategies / H. J. Freiberg, A. Driscoll. – (2nd ed). – Boston, MA: Allyn & Bacon, 1996. – 528 p.

12. Polloway, E. A. Strategies for teaching learners with special needs / E. A. Polloway, J. R. Patton. – Upper Saddle River, NJ: Prentice-Holl, 1997. – 626 p.
13. Sliwka, A. From homogeneity to diversity in German education / Educating teachers for diversity: meeting the challenge / A. Sliwka. – Paris, 2010. – P. 205-217.
14. Torrance, E. P. The incubation model of teaching. Gifted and talented children in the regular classroom / E. P. Torrance, D. A. Sisk – Buffalo, New-York: Creative Education Foundation Press, 1997. – P. 90-99.
15. Wilks, S. Critical and creative thinking: Strategies for classroom inquiry. Portsmouth / S. Wilks. – NH: Heinemann, 1995. – 16 p.
16. Winzer, M. Special education in early childhood: An inclusive approach. Scarborough / M. Winzer. – Ontario: Prentice-HollAllyn and Bacon Canada, 1997. – 528 p.

Вопросы и задания к параграфу 1.2

1. Перечислите критерии многообразия субъектов в образовательной среде.
2. Назовите типологические группы учащихся, которые выделяются в образовательной среде на основе критериев многообразия.
3. Что должна включать в себя этнопсихологическая подготовка педагогов, необходимая для взаимодействия со школьниками, оказавшимися в инокультурной среде?
4. Перечислите категории детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, успешность обучения и воспитания которых обусловлена функционированием системы инклюзивного образования.
5. Охарактеризуйте основные стратегии, применяемые в работе с одаренными детьми.

Задание 1.

Заполните таблицу «Типологические группы учащихся в образовательной среде: социально-педагогические характеристики».

Для составления характеристик используйте как материал параграфа, так и следующие источники из библиографического списка:

1. Бут, Т. Показатели инклюзии: практическое пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу / под ред. М. Вогана; пер. с англ.: И. Аникеев; науч. ред.: Н. Борисова; общая ред.: М. Перфильева. – М.: РООИ «Перспектива», 2007. – 124 с.

2. Лефрансуа, Ги. Прикладная педагогическая психология / Ги Лефрансуа. – Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 41 с.

Типологические группы учащихся	**Социально-педагогические характеристики типологических групп учащихся**
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	

Задание 2.

Продумайте и составьте «дорожную карту» действий для педагогического коллектива образовательного учреждения в рамках проблемы: «Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях гетерогенной среды учреждения образования».

1.3. Закономерности и принципы педагогики многообразия

В параграфе проанализирована необходимость создания специального инклюзивного пространства для осуществления инклюзивного образования. Учитывая специфику процесса обучения в условиях многообразия учащихся выделяются следующие закономерности: 1) обусловленность обучения социально-экономическими потребностями общества и спецификой многообразия образовательной среды; 2) направленность обучения на создание условий для развития личности в поликультурной среде; 3) взаимосвязь потребностно-мотивационной сферы личности и учебно-познавательной активности многообразного состава обучающихся; 4) раскрытие способностей и творческих задатков учащихся с опорой на их индивидуальные особенности; 5) обеспечение радости в обучении через создание ситуации успеха в процессе овладения знаниями и перспективы использования их в общественно-полезной деятельности.

В ходе анализа показано, что понятие «специфические закономерности» тождественно понятию «принципы обучения». Принципы обучения в условиях многообразия образовательной среды – это требования, отражающие общие закономерности, которыми руководствуется педагог, организуя процесс передачи знаний, формирования умений и навыков учащихся, имеющих физические, социальные, интеллектуальные, культурные различия.

В параграфе рассматриваются три группы принципов педагогики многообразия:1) принципы определения инклюзивной политики и формирования инклюзивной культуры; 2) принципы организации инклюзивного пространства и инклюзивного образования; 3) принципы реализации инклюзивного образования в условиях поликультурной среды учащихся.

В ходе анализа каждой группы принципов показано, что инклюзивное пространство достаточно динамично, а процесс инклюзивного образования сложен, многогранен и специфичен. Представленная система принципов, безусловно, не является единственно возможной, а отражает лишь общие требования организации и функционирования процесса инклюзивного образования. Конкретная практика определяет свои принципы, отражающие специфику ее осуществления.

Ключевые слова: педагогика многообразия, принципы обучения, инклюзивная политика, инклюзивное пространство.

Целью педагогики многообразия является исследование, обоснование и разработка путей организации инклюзивного пространства, определение закономерностей и принципов его создания, особенностей функционирования. При определении сущности понятий *«закономерности»*, *«принципы»* мы исходим из общепедагогических подходов к трактовке данных категорий [1], [2]. К. Ушинский в своей работе «Педагогическая антропология» подчеркивал, что простое заучивание педагогических правил, в том числе и правил обучения, не приносит для обучающего никакой пользы. Педагогу важно знать научные основы, законы, из которых эти правила проистекают. Он советовал познавать законы психических явлений, имеющих место в процессе обучения, учиться управлять этими явлениями на основе познанных законов. Подчеркивал необходимость обучать, сообразуясь с этими объективно существующими законами и теми обстоятельствами, в которых они применяются. К. Ушинский говорил о наличии в жизни определенных дидактических закономерностей, выявление и изучение которых позволяет сформулировать на научной основе важнейшие требования к организации учебно-воспитательного процесса, то есть, дидактические принципы [2].

Понятие о дидактических закономерностях и принципах опирается на понимание того, что такое закономерности и принципы вообще. В широком философском смысле под закономерностями понимают устойчивые, повторяющиеся, существенные связи между предметами, явлениями и процессами. Выявление и изучение этих связей позволяют правильно интерпретировать (объяснять) окружающую действительность. **Принципы** (от лат. слова «principus» – требование, исходное положение) – это те требования, которые определяются на основе выявленных и изученных закономерностей к тем или иным явлениям, действиям, процессам, предметам. Поскольку нас интересует образовательный процесс, а ведущем путем образования является обучение, то под дидактическими закономерностями мы понимаем объективно существующие,

повторяющиеся, устойчивые, существенные связи между явлениями, отдельными сторонами процесса обучения, определение которых позволяет сформулировать требования к организации обучения. Реализация этих требований в педагогической практике обеспечивает эффективность, высокую результативность учебно-воспитательного процесса [3].

Традиционно выделяются общие и специфические закономерности процесса обучения. Общие закономерности базируются на понимании того, что обучение как средство развития и формирования личности является составной частью воспитания. Отсюда следует, что обучению в основном присущи все те закономерности и принципы, на основе которых осуществляется развитие и воспитание человека в целом. Учитывая специфику процесса обучения в условиях многообразия учащихся и необходимость создания специального инклюзивного пространства для осуществления *инклюзивного образования*, целесообразно выделить следующие *закономерности*:

- ✓ обусловленность обучения социально-экономическими потребностями общества и спецификой многообразия образовательной среды;
- ✓ направленность обучения на создание условий для развития личности в поликультурной среде;
- ✓ взаимосвязь потребностно-мотивационной сферы личности и учебно-познавательной активности многообразного состава обучающихся;
- ✓ раскрытие способностей и творческих задатков учащихся с опорой на их индивидуальные особенности;
- ✓ обеспечение радости в обучении через создание ситуации успеха в процессе овладения знаниями и перспективы использования их в общественно-полезной деятельности.

Понятие *«специфические закономерности»* тождественно понятию *«принципы обучения»*. **Принципы обучения** в условиях многообразия образовательной среды – это требования, отражающие общие закономерности, которыми руководствуется педагог, организуя процесс передачи знаний, формирования умений

и навыков учащихся, имеющих физические, социальные, интеллектуальные, культурные различия.

Принципы педагогики многообразия условно можно разделить на 3 группы:

1) принципы определения инклюзивной политики и формирования инклюзивной культуры;

2) принципы организации инклюзивного пространства и инклюзивного образования;

3) принципы реализации инклюзивного образования в условиях поликультурной среды учащихся.

К *первой группе* принципов можно отнести:

- ✓ принцип единства жизни и образования;
- ✓ принцип индивидуального многообразия школьников;
- ✓ принцип равного права получения образования учащимися в едином образовательном пространстве;
- ✓ принцип защищенности учащихся от негативных проявлений социума в макро и микро образовательной среде;
- ✓ принцип морально-психологической подготовки учащихся к самостоятельной жизни;
- ✓ принцип ориентации на общечеловеческие ценности;
- ✓ принцип адаптивности.

Вторая группа принципов включает в себя:

- ✓ принцип целостности культурно-образовательного пространства;
- ✓ принцип системности и комплексности;
- ✓ принцип открытости и поликультурности;
- ✓ принцип вариативности и гибкости;
- ✓ принцип интегративности.

К *третьей группе* принципов можно выделить такие принципы, как:

- ✓ принцип проблемности;
- ✓ принцип креативности;
- ✓ принцип создания положительного интеллектуально-эмоционального фона обучения;

✓ принцип единства образования и самообразования учащихся.

Рассмотрим вышеназванные группы принципов.

Учет принципов первой группы способствует определению направленийинклюзивной политики и культуры.

Принцип *единства жизни и образования* нацеливает рассматривать учащегося не только как обучающегося, но, прежде всего, как человека, способного определять свою судьбу, улучшать мир окружающих обстоятельств. Под обстоятельствами следует понимать не только микромир школьника, но и то общество, в котором он живет, ту сферу общения, в которой он проявляет себя как личность. Образование, получаемое им в школе, должно соответствовать требованиям современного социума и помогать ему реализовывать себя в нем.

Принцип *индивидуального многообразия* учащихся предполагает наличие многообразия в содержании образования и формах деятельности, благодаря чему каждый школьник, исходя из своих индивидуальных особенностей, сможет успешно реализовывать свои способности, потребности, интересы, чувствовать себя психологически комфортно. Выделение индивидуальной траектории каждого школьника и предоставление возможностей для ее реализации позволяет формировать развивающуюся поликультурную среду.

Принцип *равного права получения образования* учащимися обеспечивает создание безбарьерной образовательной среды, где каждый ученик, независимо от своих особенностей, девиаций, сможет учиться и иметь перспективы на полноценную самореализацию.

Принцип *защищенности учащихся* от негативных проявлений социума в макро и микро образовательной среде нацелен на обеспечение защиты от детской жестокости, равнодушия взрослых, непрофессиональности педагогов, нерадивых родителей. Незащищенность ребенка приводит к тому, что у него убивается его самостоятельное начало, гасится

индивидуальность, приглушается острота чувства собственного достоинства.

Принцип *морально-психологической подготовки* учащихся к самостоятельной жизни связывает процесс обучения с будущим ребенка. Если школьник найдет применение своим знаниям, умениям, навыкам, приучит себя хотя бы частично обеспечивать свои материальные потребности, поймет, как зарабатываются деньги и какова роль знаний в этом, ему легче будет адаптироваться в самостоятельной жизни, а процесс обучения приобретет личностно-значимый характер.

Принцип *ориентации обучения на общечеловеческие ценности* важен для направления образования на усвоение таких базовых ценностей, как мир, семья, дружба, любовь, свобода, труд как средство удовлетворения своих потребностей, значимых в жизни любого человека, в любой стране. Отказ от них приводит к конфликтам, войнам, хаосу, несчастью в жизни человека и его близких.

Принцип *адаптивности*, основанный на реализации каждого школьника в том или ином виде деятельности, нацеливает его на будущее, на безболезненное вхождение в систему производственных и общественных отношений, на обеспечение своего быта и бытия.

Все эти принципы, определяющие сущность инклюзивной политики и культуры, помогают создать в школе взаимоотношения, основанные на уважении к личности ребенка, и нацеливают на всестороннюю помощь со стороны взрослых в их самореализации.

Вторая группа принципов включает требования к организации инклюзивного пространства и инклюзивного образования.

Принцип *целостности культурно-образовательного пространства* предполагает единство процессов обучения, воспитания и развития. Во всех сферах жизни учащихся реализуется модель поликультурного общества, в котором основным средством взаимодействия является поликультурный диалог, базирующийся на эмпатическом понимании друг друга.

Принцип *системности и комплексности* рассматривает инклюзивное пространство как систему взаимосвязанных объектов и субъектов инклюзивного образования, обеспеченных комплексом материальных, учебных, методических средств.

Принцип *открытости и поликультурности* предполагает разомкнутость инклюзивного пространства в более широкие структуры социокультурного мира, что дает возможность учебные ситуации переплетать с реальными условиями окружающей жизни, интегрируя в сознание личности различные культурные пласты и их носителей, создавая тем самым целостную картину развития общества.

Принцип *вариативности и гибкости* выражается в подвижности структурных связей поликультурного образовательного пространства, возможности изменения индивидуальной образовательной траектории во времени, в содержании, что задается вариативностью методов и технологий обучения.

Принцип *интегративности* основан на единстве процессов интеграции и дифференциации. Он предполагает воссоздание культурной реальности в ее естественных границах и проявлениях с целью включения в нее каждого отдельного школьника с его индивидуальными особенностями и всех вместе.

Принципы второй группы отражают организационные положения структурирования и системно-комплексного функционирования инклюзивного пространства и инклюзивного образования.

Принципы третьей группы нацелены на определение подходов к осуществлению образования в условиях инклюзивного пространства и многообразной среды учащихся.

Принцип *проблемности* предполагает усвоение учебного материала в условиях проблемного преподавания и проблемного учения, через создание проблемных ситуаций, отражающих противоречия между знаниями учащихся и их незнанием. Это способствует активизации познавательной активности школьников,

формированию умений самостоятельного поиска информации, ее интерпретации и представления.

Принцип *креативности* предполагает выработку потребности в самостоятельном поиске решений, не встречавшихся ранее в процессе обучения.

Принцип *создания положительного интеллектуально-эмоционального фона* обучения нацелен на создание психологически комфортных условий умственного развития учащихся, получение эмоционального удовлетворения от поиска новых знаний, формирования новых умений и навыков и их применения в новых учебных ситуациях и в жизни.

Принцип *единства образования и самообразования* учащихся начинает действовать, когда учебный труд приносит радость. В педагогике существует формула, которая способна привести к положительному результату в обучении: «Трудовое усилие – наслаждение – трудовое усилие». Если ребенок достигает результатов в обучении, то это сопряжено с получением удовлетворения от осознания собственного развития и формирует желание добиваться новых результатов. Задача педагога – научить школьника самостоятельно добывать информацию, усваивать и использовать ее в своей жизнедеятельности. Осознание непрерывности образования личности в течение жизни и овладение методами, приемами его получения будут способствовать постоянному саморазвитию ученика и соответствовать требованиям современного социума.

Принципы третьей группы во многом определяют виды, методы, формы взаимодействия педагога и многообразной среды учащихся в процессе обучения.

Представленная система принципов, безусловно, не является единственно возможной, так как инклюзивное пространство достаточно динамично, а процесс инклюзивного образования сложен, многогранен и специфичен. Данная система отражает лишь общие требования его организации и функционирования. Конкретная практика будет определять свои принципы, отражающие специфику ее осуществления.

Список литературы к параграфу 1.3

1. Сластенин, В. А. Педагогика: учебное пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. И. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
2. Ушинский, К. Д. Педагогическая антропология. Избранные педагогические произведения / К. Д. Ушинский. – М.: Просвещение, 1968. – 557 с.
3. Харламов, И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов. – Минск: Университетское, 2000. – 559 с.

Вопросы и задания к параграфу 1.3

1. Определите понятие «закономерности педагогики многообразия» и представьте их содержательные характеристики.
2. Раскройте сущность понятия «принципы педагогики многообразия», назовите их группы.
3. Дайте характеристику принципам определения инклюзивной политики и формирования инклюзивной культуры.
4. Охарактеризуйте принципы организации инклюзивного пространства и инклюзивного образования.
5. Охарактеризуйте принципы реализации инклюзивного образования в условиях поликультурной среды учащихся.

Задание 1.

Предложите диагностический материал для исследования многообразия образовательной среды.

Задание 2.

Учитывая закономерности и принципы педагогики многообразия, представьте модель инклюзивного образовательного пространства.

Задание 3.

Проиллюстрируйте инклюзивные ценности, определяющие педагогическую деятельность в условиях поликультурного образовательного пространств

РАЗДЕЛ 2

ДЕОНТОЛОГИЧЕСКИЕ И АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ МНОГООБРАЗИЯ

2.1. Культура педагогических коммуникаций в условиях полисубъектного взаимодействия: деонтологический аспект

Деонтологический аспект развития и становления культуры педагогических коммуникаций в условиях полисубъектного взаимодействия позволяет раскрыть общее концептуальное понимание инклюзии. Интегративная педагогика включает работу с представителями разных, в том числе, уязвимых социальных групп. В мировой педагогической практике актуальным этапом усиления интеграции в образовании является развитие инклюзивного образования. Интегративная педагогика в большинстве европейских стран понимается как интеграция представителей различных гетерогенных групп в единое образовательное пространство. Авторы данного раздела, отмечая вышеуказанные тенденции в системе образования, сосредоточили внимание на технологиях работы с теми гетерогенными группами, к которым относятся люди с инвалидностью.

В параграфе 2.1 рассматривается деонтологическая основа коммуникаций работников системы образования в условиях полисубъектного взаимодействия в социуме. Деонтологическая коммуникативная культура педагога представлена как качественная характеристика общей профессиональной и личностной культуры, которая отражает освоенный комплекс профессионально-прикладных знаний, умений, навыков, способностей. Представлены характеристики структурных составляющих деонтологической коммуникативной культуры педагога: мотивационно-ценностная, социально-перцептивная, интерактивно-практическая, профессионально-акмеологическая. Обосновывается тезис о том, что проявления коммуникативной культуры педагога зависят от его нравственных, профессионально-этических ценностей, от уровня индивидуальной культуры личностно-делового общения. Описываются условия для создания креативных программ профессиональной деятельности, которые позволяют развивать позитивные изменения в социокультурном взаимодействии.

Ключевые слова: деонтология, педагогическая деонтология, коммуникативная культура, профессиональная культура, личностная культура.

Педагогическая деонтология как основа культуры педагогических коммуникаций в условиях полисубъектного взаимодействия в современном социуме

Проблема развития коммуникативной деонтологической (профессионально-этической) культуры работников образования, находясь на стыке философии, педагогики, социологии, аксиологии, психологии, акмеологии, эдукологии является одной из составных частей более общей проблемы – проблемы совершенствования и гармонизации духовно-нравственного состояния общества.

В любом государстве профессиональная деятельность педагогов является общественно значимой деятельностью. Это связано с тем, что в современном информационном обществе профессиональная деятельность педагогов становится сферой повышенной ответственности не только для настоящего, но и для будущего, поскольку обладает большими созидательными возможностями как сфера взаимного воздействия человека на человека. Работая с людьми, педагоги способствуют развитию в обществе взаимоотношений, основанных на гуманистической, духовно-нравственной позиции, а также, содействуют развитию этической, правовой культуры, как отдельных граждан, так и общества в целом.

Взаимодействие с людьми является формой профессионального существования, профессиональной самореализации педагогических работников. В процессе взаимодействия с представителями различных возрастных, социальных, этнических, профессиональных групп педагоги призваны способствовать формированию гуманистических взаимоотношений, диалогического стиля общения в системах «взрослый – ребенок», «педагоги – члены семей обучающихся», «педагоги – социальные партнеры учреждения образования».

В трудах представителей различных научных отраслей отмечается важность (значимость) высокого уровня коммуникативной культуры для представителей интеллигенции, учительства, работников социально-гуманитарного профиля. Так, например, в работах философов и культурологов М. Бахтина [1],

Н. Бердяева [2], В. Библера [3], Л. Буевой [6], М. Мамардашвили [11], психологов А. Бодалева [5], А. Леонтьева [10], Д. Кагана [16], подчеркивается роль коммуникативной культуры личности педагога в установлении гуманных взаимоотношений в социальной микросреде.

Таким образом, для специалиста педагогического профиля, работающего в системе «человек – человек», *деонтологическая коммуникативная культура* является неотъемлемой составляющей его профессиональной культуры.

В литературных источниках различных научных отраслей (например, в работах К. Левитана [9], Б. Бим-Бада, [4], Е. Кэмпбелла [13]) отмечается, что термин «деонтология» (от греч. *deontos* – должное, logos – учение) для обозначения особой дисциплины, предметом которой является долг профессионала, впервые был введен в научный лексикон философом, юристом, экономистом, одним из основателей Лондонского университета Джереми Бентамом (Jeremy Bentham) (1748-1832). Дж. Бентам разработал одно из направлений в теории утилитаризма, утверждая, что каждое действие профессионала должно оцениваться с позиции той пользы, которую оно приносит людям.

В «Новейшем философском словаре» деонтология трактуется как раздел этической теории, в котором рассматриваются вопросы и проблемы долга и вообще должного (всего того, что выражает требования нравственности в форме нормативных предписаний) [12].

Деонтологические нормы являются продуктом тех или иных профессиональных субкультур. С развитием информационного постиндустриального общества, а также с развитием содержательного и технологического базиса той или иной профессии условия функционирования профессиональных субкультур изменяются, следовательно, меняется и содержательное наполнение соответствующих деонтологий (в частности, медицинская деонтология, деонтология социальной работы, журналистская деонтология, юридическая деонтология,

психологическая деонтология, спортивная деонтология, *педагогическая деонтология* и др.)

В современной научной литературе существует вариативность трактовок понятия «педагогическая деонтология». Вместе с тем проведенный анализ различных научно-литературных источников позволил выделить инвариантные составляющие данного понятия. Чаще всего педагогическая деонтология трактуется как:

1) наука о профессиональном поведении педагога, которая разрабатывает правила и нормы поведения педагога в сфере его трудовой деятельности; наука о процессе освоения педагогом нормативных профессиональных требований, которые позволяют ему адекватно воспринимать педагогическую реальность, ориентироваться в ней, вырабатывать профессионально-целесообразные стратегии и тактики, задачи и планы профессиональной деятельности, сознательно регулировать свое поведение в рамках установленных профессионально-нормативных императивов;

2) профессиональная этика, гарантирующая отношения доверия между участниками профессионально-педагогической деятельности и общения; включает в себя нормативные требования к личности педагога, которые обуславливают толерантность по отношению к другим людям и их идеям, моральную ответственность за принятые в учебной и воспитательной деятельности должного решения.

Предпосылки становления педагогической деонтологии как науки; задачи и содержательно-проблемный базис педагогической деонтологии

По мнению авторов данного параграфа, основными предпосылками возникновения педагогической деонтологии как науки являются:

1) философско-исторические и теологические предпосылки;

2) социокультурные и социально-педагогические предпосылки;

3) социально-психологические предпосылки.

Ниже приведем краткую содержательную характеристику обозначенных выше предпосылок возникновения педагогической деонтологии.

Базой философско-исторических и теологических предпосылок возникновения педагогической деонтологии является многовековое становление достаточно стройного учения о морали, долге, обязанностях и праве в рамках религиозных и философских концепций, учений, школ.

Социокультурные и социально-педагогические предпосылки заключаются в том, что в различных общественно-экономических формациях возникает и существует противоречие между требованиями, предъявляемыми к личности и профессионализму педагога и реальным их выполнением. Педагогическая профессия имеет многовековую историю, однако ее роль и значение изменялись соответственно времени. Исторически требования к личности, поведению и качеству профессиональной деятельности педагога формулировались, исходя из конкретной социально-исторической ситуации (на требования оказывали влияние и политический строй, сложившийся в данном обществе, и социально-экономические отношения, и национальные традиции, и религиозные особенности и др.).

Социально-психологические предпосылки возникновения и становления педагогической деонтологии как науки состоят в необходимости соблюдения психогигиены общения в системе «педагог – различные субъекты целостного педагогического процесса», а также в необходимости осуществления социального контроля над действиями и поступками педагога. Психогигиена изучает влияние различных условий среды на психику человека, разрабатывает мероприятия по сохранению и укреплению психического здоровья людей [8].

Следует заметить, что в российской науке ученые-исследователи, по сей день, ведут спор (дискутируют) по вопросу: является ли педагогическая деонтология наукой?

По мнению авторов данного параграфа, педагогическая деонтология как прикладная научная дисциплина рассматривает комплекс следующих вопросов:

✓ императивные, профессионально-этические, нормативные коммуникативные и поведенческие аспекты взаимоотношений педагога и других субъектов целостного педагогического процесса, в частности, нормы взаимоотношений в системах: «педагог – обучающийся (несовершеннолетний ученик, студент, взрослый обучающийся)»; «педагог – группа обучающихся»; «педагог – воспитанник (дошкольник, школьник, студент)», императивно-кодексные ограничения (запреты) на те или иные формы и виды взаимоотношений педагога и других субъектов целостного педагогического процесса;

✓ нормы долга, профессионально-этические нормы отношений между педагогом и другими работниками учреждений образования, а также взаимоотношения конкретного педагога и педагогического коллектива; императивно-кодексные ограничения (запреты) на те или иные формы, виды взаимоотношений педагога с коллегами;

✓ нормативно-императивные и профессионально-этические аспекты взаимоотношений педагога и микросоциальной среды воспитанника, обучающегося (его родственники, друзья, соседи, в случае взрослого обучающегося его сослуживцы и т.п.);

✓ специфика нормативно-императивных отношений педагога и социальных партнеров учреждения образования, общества, государства;

✓ субъектно-императивные нормы отношения педагога к самому себе как к профессионалу, субъектно-императивные нормы самооценки результатов своей деятельности, достижений и неудач.

Таким образом, педагогическая деонтология как прикладная научная отрасль включают в себя систему профессионально обусловленных нормативно-этических (императивно-кодексных) правил, запретов (ограничений) вмешательства во внутренний мир другого человека (в частности, со стороны представителей

педагогической профессии), предусматривают возможность применения определенных санкций за их нарушение.

Задачи педагогической деонтологии как науки заключаются не только в раскрытии сути, значения профессионального долга (обязанностей и ответственности) тех или иных работников образования (воспитателей, учителей, преподавателей, менеджеров образования различных уровней), степени ответственности за результаты их профессиональной деятельности, определении системы норм и требований, предъявляемых к работникам образования в процессе взаимоотношений с учащимися, их родителями, коллегами, но и в выявлении условий их реализации в современных реалиях практической деятельности специалистов педагогического профиля.

Педагогическая деонтология призвана разъяснять сущность, значение тех или иных действий, поступков, мотивов субъектов целостного педагогического процесса в ходе решения профессионально-этических, морально-нравственных дилемм личностно-деловых коммуникаций, а также сущность, значение личностных и профессионально важных качеств педагогических работников, которые необходимы и значимы для адекватной реализации специалистом требований педагогической деонтологии. Кроме этого педагогическая деонтология как прикладная научная дисциплина содействует формированию (или активизации процесса саморазвития) необходимых для выполнения педагогической миссии морально-нравственных черт личности специалиста, предотвращает их деформацию в результате длительного выполнения профессиональных функций.

Также в задачи педагогической деонтологии входит изучение мотивационно-ценностных предпосылок профессионального поведения работников образования, определение системы моделей нормативно-требуемого ролевого поведения специалиста в различных типах и видах профессионально-личностных коммуникаций, разработка способов и механизмов устранения неблагоприятных факторов, конфликтных ситуаций, возникающих в процессе профессиональной деятельности, предотвращение

формального отношения педагогов к своему функционалу, определение путей повышения престижа педагогической профессии в современном обществе.

С учетом выше изложенного, можно сделать следующие выводы:

✓ по происхождению деонтологическая коммуникативная культура педагога – это категория социально-профессиональная (возникает и проявляется в процессе взаимодействия специалиста с различными участниками целостного педагогического процесса и социумом в целом);

✓ данная культура фиксирует гуманистически-ориентированный тип взаимоотношений педагога с социумом, а также с различными субъектами/объектами целостного педагогического процесса;

✓ характерной чертой деонтологической коммуникативной культуры педагога является устойчивость ее проявлений в повседневных реалиях педагогической практики;

✓ деонтологическая коммуникативная культура педагога может и должна быть развита, а для этого необходимо создать и реализовать определенные условия в системе непрерывного образования педагогических кадров [7].

Таким образом, проявление в жизнедеятельности педагога деонтологической коммуникативной культуры призвано решать проблемы взаимосвязи личного, профессионального и общественного, индивидуального и общечеловеческого, уникального и универсального в отношениях между представителями разных социальных, возрастных, профессиональных групп, этнокультур.

Характеристика структурных с оставляющих деонтологической коммуникативной культуры педагога

В составе деонтологической коммуникативной культуры педагога представлены взаимосвязанные подструктуры:

✓ *мотивационно-ценностная* подструктура (включает в себя: осознание специалистом значимости профессиональных гуманистических идеалов и ценностей в сфере личностно-деловых коммуникаций и межэтнического, поликультурного сотрудничества; понимание ответственности за свое профессиональное поведение);

✓ *социально-перцептивная* подструктура (включает в себя: умение слушать, демонстрировать понимание смысла высказываний реципиента; способность адекватно воспринимать и понимать мотивацию поступков людей, оценивать эмоциональное состояние партнера по общению; учитывать половозрастные различия коммуникативных качеств личности, этнокультурные, индивидуально-личностные, социально-статусные, профессиональные, конфессиональные, гендерные и другие особенности партнера по общению);

✓ *интерактивно-практическая* подструктура (применение в реалиях педагогической практики профессионально-прикладных коммуникативных умений и навыков в сфере личностно-деловых коммуникаций, умение налаживать с реципиентами обратную связь в ситуации личностно-деловой коммуникации; умения управлять своим эмоциональным состоянием, умения саморегулировать свои поведенческие и речевые реакции в сложных ситуациях личностно-деловых коммуникаций);

✓ *профессионально-акмеологическая* подструктура (адекватная самооценка специалистом сильных и слабых сторон своей индивидуальной профессионально-коммуникативной деонтологической культуры, особенностей своего профессионального поведения, осознание необходимости работы над своими недостатками и их устранением, стремление

к реализации программ личностно-профессионального саморазвития).

Принимая во внимание тот факт, что профессиональную культуру специалиста можно трактовать как средневзвешенный показатель, который коррелирует с определенным уровнем его профессиональной компетентности, отражает степень освоенных компетенций, нами были выявлены компетенции, которые образуют содержание деонтологической профессионально-коммуникативной культуры педагога. Для выявления совокупности деонтологических профессионально-коммуникативных компетенций были проанализированы квалификационные требования и профессиограммы педагогических работников, менеджеров образования (различного уровня); выявлена специфика реализации профессионально-коммуникативных норм взаимодействия педагогов, руководителей образовательных учреждений с различными категориями участников (субъектов) целостного педагогического процесса в естественных условиях их труда.

На основе анализа полученных данных были выявлены следующие компетенции:

✓ *нормативно-императивная* компетенция (включает в себя: умение определять в профессиональной практике зоны культурно-ценностных противоречий и возможных конфликтов в сфере межэтнического, поликонфессионального и других типов общения, способность к их конструктивному разрешению; соблюдение конфиденциальности и др.);

✓ *этнокультурная* компетенция (способности и умения выстраивать продуктивно-позитивные коммуникации с представителями различных этнических групп; способность к открытости восприятия и принятия особенностей и специфики других культур; умения выстраивать личностно-деловые связи с учетом этнокультурных традиций, норм и других специфических особенностей партнеров по общению и др.);

✓ *ассертивная* компетенция (включает в себя: умения предупреждать конфликты и вести переговоры по достижению

компромисса; навыки профессиональной перцепции в личностно-деловой коммуникации; желания и умения работать в команде и др.);

✓ *этноконфессиональная* компетенция (понимание особенностей религиозных воззрений представителей различных национальностей, специфики поведения, обусловленной религиозными нормами; способность к взаимодействию с представителями различных вероисповеданий и религий);

✓ *социально-статусная* компетенция (умения осуществлять продуктивные личностно-деловые коммуникации с представителями различных социальных групп, применяя системный этико-аксиологический подход к анализу сущности и содержания, формам и методам делового и личностного общения) [17].

Таким образом, деонтологическая коммуникативная культура педагога является качественной характеристикой общей профессиональной и личностной культуры специалиста, отражает освоенный комплекс профессионально-прикладных знаний, умений, навыков, компетенций, сформированный в процессе непрерывной профессиональной подготовки и проявляемый в повседневном деловом и личностном общении с учетом социокультурной специфики, традиций и этноментальных особенностей реципиентов. Данная культура позволяет генерировать креативные программы профессиональной деятельности, поведения и общения в сфере личностно-деловых контактов и сотрудничества, опираясь, сохраняя, корректируя предшествующий опыт поколений, проецируя его на современность, порождая реальные позитивные изменения в социокультурном взаимодействии.

Список литературы к параграфу 2.1

1. Бахтин, М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. – Москва: Изд-во «Наука», 1986. – С. 117-136.

2. Бердяев, Н. А.Философия творчества, культуры и искусства: в 2-х тт. / Н. А. Бердяев – М.: Изд-во «Искусство», 1994.
3. Библер, В. С. Культура. Диалог культур: опыт определения / В. С. Библер // Вопросы философии. – 1989. – №6. – С. 31-42.
4. Бим-Бад, Б. М. Антропологическое основание теории и практики современного образования / Б. М. Бим-Бад. – М.: Изд-во Университета Российской академии образования, 1994. – 35 с.
5. Бодалев, А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М.: Изд-во МГУ им. Ломоносова, 1982. – 200 с.
6. Буева, Л. П. Человек, культура и образование в кризисном социуме / Л. П. Буева // Alma mater. – 1997. – № 4. – С. 11-17.
7. Гребенникова, В. М. Непрерывное образование как культурноисторическая проблема / В. М. Гребенникова, Н. И. Никитина // Вопросы философии. – 2014. – № 4. – С. 79-83.
8. Добрович, А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения / А. Б. Добрович. – Москва: Изд-во «Просвещение», 1987. – 205 с.
9. Левитан, К. М. Основы педагогической деонтологии / К. М. Левитан. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1994. – 313 с.
10. Леонтьев, А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – М.: Изд-во «Смысл», 1997. – 365 с.
11. Мамардашвили, М. К. Необходимость себя / М. К. Мамардашвили. – М.: Изд-во «Лабиринт», 1996. – 432 с.
12. Новейший философский словарь: 3-е изд., испр. – Минск: Книжный Дом, 2003. – 1280 с.
13. Campbell, E. The Ethical teacher / E. Campbell. – Berkshire: Open University Press, 2003. – 208 p.
14. Carr, D. Character and moral choice in the cultivation of virtue / D. Carr. – Philosophy. – 2003. – № 78(2). – P. 219-232.
15. Killen, M. Handbook of moral development / M. Killen, J. G Smetana. – New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. – 808 p.
16. Kagan, D. M. Implications of research on teacher belief / D. M. Kagan. – Educational Psychologist. – 1992. – № 27(1). – P. 65-90.
17. Nikitina, N. I. Deontological Approach to the Development of Professionally-Communicative Culture Education Managers on Upgrading Courses / N. I Nikitina, V. M. Grebennikova, T. E. Galkina // Mediterranean Journal of Social Sciences. – 2015. – Vol. 6. – № 4. – S 1. – P. 290-298.

Вопросы и задания к параграфу 2.1

1. Сравните различные трактовки (трактовки разных авторов) понятия «педагогическая деонтология». Какая трактовка ближе к Вашему пониманию сущности педагогической деонтологии как научной отрасли. Поясните (аргументируйте) свой ответ.
2. Каковы основные предпосылки возникновения педагогической деонтологии как науки.
3. В чем состоят философско-исторические, теологические, социально-психологические, социокультурные предпосылки возникновения педагогической деонтологии как науки.
4. Каковы задачи педагогической деонтологии как профессионально-прикладной (практико-ориентированной) научной дисциплины? Приведите примеры реализации задач педагогической деонтологии в конкретных условиях педагогической практики (подберите примеры из литературных, кинематографических, публицистических источников, из собственной практики, из бесед с родственниками, друзьями, коллегами).
5. Как Вы считаете: существует ли взаимосвязь педагогической деонтологии смедицинской деонтологией, психологической деонтологией, деонтологией социальной работы, журналистской деонтологией, юридической деонтологией? Если да, то приведите примеры взаимосвязи. Если нет, то ответ обоснуйте.
6. С какими научными отраслями взаимосвязана педагогическая деонтология? Приведите примеры.
7. Как Вы понимаете сущность и содержание такого понятия как «деонтологическая коммуникативная культура педагога»?

Задание 1.

Дайте содержательную характеристику мотивационно-ценностной, социально-перцептивной, интерактивно-практической, профессионально-акмеологической подструктур деонтологической коммуникативной культуры педагога. Составьте таблицу.

Структурные составляющие деонтологической коммуникативной культуры педагога	**Содержательная характеристика**
мотивационно-ценностная	
социально-перцептивная	
интерактивно-практическая	
профессионально-акмеологическая	

Задание 2.

Согласны ли Вы с утверждением, что профессиональную культуру специалиста можно трактовать как средневзвешенный показатель, который коррелирует с определенным уровнем его профессиональной компетентности, отражает степень освоенных компетенций. Если да, то перечислите, какие компетенции образуют содержательный базис деонтологической профессионально-коммуникативной культуры педагога, дайте их короткую характеристику. Составьте таблицу.

Компетенции	**Характеристика**

2.2. Педагогическая антропология: от многообразия возможностей – к многообразию результатов

В параграфе анализируется проблема формирования инклюзивной образовательной среды, основанной на полидисциплинарном подходе, который интегрирует знания и достижения антропологических, психологических, философских, педагогических, социологических, экологических, культурологических и физиологических наук. Инклюзивное образование включает гуманистический, ориентированный на индивида подход в процессе обучения. Субъектно-деятельностный и аксиологически-креативный подходы в инклюзивном образовании позволяют создавать педагогические и социально-психологические условия для социокультурного становления и развития личности обучающегося с ОВЗ.

Показано, что инклюзивное образование выступает как системный и синергетический процесс, направленный на расширение возможности развития и *саморазвития* личности «нетипичного» обучающегося. Для достижения поставленных перед образованием задач необходимо создать условия для самореализации его творческих способностей в различных формах и видах образовательной (учебно-познавательной, проектной, учебно-исследовательской) и самообразовательной деятельности.

В ходе анализа показано, что информационный компонент инклюзивной образовательной среды включает в себя как технологическую оснащенность, так и формирование специальных информационных ресурсов, ориентированных на освещение и реализацию образовательного процесса, а также коммуникационных каналов передачи этой информации.

В параграфе для раскрытия базисных основ функционирования в современном обществе системы непрерывного инклюзивного образования («детский сад – школа – колледж – университет – повышение квалификации») как социокультурного феномена рассматривается совокупность методологических подходов (в частности, социально-философский, социологический, культурологический, деятельностный, социально-экономический) к исследованию рекуррентного инклюзивного образования.

Для реализации идей инклюзивного образования необходимо расширение диапазона диагностируемых свойств процессуальной и результирующей сторон учебно-воспитательного процесса в инклюзивной образовательной организации. Важными составляющими организации

процесса обучения выделяются высокий уровень квалиметрической культуры представителей администрации, создание оптимального мониторингового, диагностического инструментария, который позволил бы объективно, оценить результаты инклюзивного образования.

Ключевые слова: педагогическая антропология, инклюзивная образовательная среда, саморазвитие личности, менеджмент качества, рекуррентное инклюзивное образование.

Социально-педагогические и антропологические аспекты формирования инклюзивной образовательной среды

В условиях информационного общества принципиально новое содержание приобретает проблема создания инклюзивной образовательной среды. Обозначенная проблема должна разрешаться на основе полидисциплинарного подхода, который интегрирует транснаучные (мультинаучные) знания и достижения (антропологические, психологические, философские, педагогические, социологические, экологические, культурологические, физиологические, и др.) о взаимоотношениях, взаимодействиях и взаимовлияниях в системе «человек – среда».

Актуализация проблемы создания инклюзивной образовательной среды обусловливается, кроме изменения уровня развития современного общества, еще и «изменениями самого человека как главного субъекта, адаптирующего, организующего, воспроизводящего разные уровни и сферы среды своего обитания» [10, с. 423; 8, с. 94].

По мнению С. Тарасова, образовательная среда школы имеет следующую структуру:

- ✓ пространственно-семантический компонент (архитектурно-эстетическая организация жизненного пространства школьников, герб, традиции и др.);
- ✓ содержательно-методический компонент (концепции обучения и воспитания, образовательные программы, формы и методы организации обучения и др.);

- ✓ коммуникационно-организационный компонент (особенности субъектов образовательной среды, коммуникационная сфера, особенности управленческой культуры) [9].

Образовательная среда инклюзивной школы – это одна из базовых составляющих социокультурного пространства детства ребенка с ОВЗ. Очень часто именно эта гетерогенная группа и в классе, и в обществе оказывается наиболее уязвимой, потому что для полноценной инклюзии детей с ОВЗ необходимо не только ценностное понимание, но и соответствующий дизайн помещений.

Родители ребенка с особыми потребностями выбирают образовательную организацию, руководствуясь имеющимися у них знаниями о системе обучения в инклюзивной школе или специальной (коррекционной) школе.

По мнению Л. Олтаржевской, инклюзивное обучение – это одна из форм обучения детей с ограниченными возможностями, которая ни в коей мере не только не противопоставляется традиционной системе специального образования, но и сближает эти две образовательные системы (общую и специальную), делая проницаемыми границы между ними [7].

Сравнительный анализ особенностей обучения в инклюзивной школе и специальной (коррекционной) школе (по Л. Олтаржевской) представлен в таблице 2.2.1.

Эффективность обучения в инклюзивной школе напрямую связана как с профессиональной (методической) и личностной подготовкой педагогов общеобразовательных школ, так и с организацией инклюзивной среды.

В целом же индивидуально-ориентированный антропоцентрический гуманистический подход к инклюзивному образованию ставит в центр современной образовательной системы самого обучающегося с ОВЗ. При таком подходе инклюзивное образование выступает как системный и синергетический процесс, направленный на расширение возможности развития и, что особенно важно, *саморазвития* личности «нетипичного» обучающегося.

Субъектно-деятельностный и аксиологически-креативный подходы в инклюзивном образовании позволяют создавать педагогические и социально-психологические условия для социокультурного становления и развития личности обучающегося с ОВЗ, а главное – создать необходимые условия для самореализации его творческих способностей в различных формах и видах образовательной (учебно-познавательной, проектной, учебно-исследовательской) и самообразовательной деятельности.

Таблица 2.2.1

Сравнительный анализ особенностей обучения в инклюзивной школе и специальной (коррекционной) школе (по Л. Олтаржевской)

№ п/п	**Инклюзивная школа**	**Специальная (коррекционная) школа**
1.	Формирование положительных нравственных качеств (отзывчивости и внимания к окружающим)	Формирование социально-бытовых трудовых умений и навыков у учащихся с особыми возможностями здоровья
2.	Понимание окружающими трудностей, возникающих у детей с особыми образовательными потребностями	Постоянная коррекционная помощь, лечебно-оздоровительная работа
3.	Адаптация в общеобразовательной среде	Образование максимально адаптировано для ребенка с особыми возможностями здоровья
4.	Приобретение опыта толерантного общения	В содержание образования включены предметы социально-ориентирующего характера
5.	Получение общего образования	Обязательная предпрофессиональная подготовка учащихся
6.	Стандартные сроки обучения	Длительные сроки обучения

Рассмотрим детально характерные особенности компонентов инклюзивной образовательной среды.

Дидактический (или содержательно-методический) компонент инклюзивной образовательной среды включает в себя адаптированный индивидуальный маршрут развития ребенка, вариативность и гибкость образовательно-воспитательных методик, форм и средств.

Не менее значим для создания инклюзивной образовательной среды и социальный компонент. Это личностная и профессиональная готовность педагогов к работе в смешанной (интегрированной) группе, а также благоприятный психологический климат в педагогических и учебных коллективах. Важное место в адаптации социального компонента к требованиям инклюзии занимает тьюторство.

Социальный компонент инклюзивной образовательной среды предполагает и активную коммуникацию с социумом, опосредованно включенным в образовательную среду конкретного учебного заведения: родителями, общественным мнением, социальными партнерами школы и др. Система инклюзивного образования должна пониматься и приниматься достаточно широко, а это значит, что она нуждается в освещении в средствах массовой информации, в формировании разнообразных партнерских отношений с учреждениями и организациями здравоохранения, физической культуру и спорта, благотворительными фондами, профессиональными ассоциациями и др.

Информационный компонент инклюзивной образовательной среды включает в себя как технологическую оснащенность, так и формированиеспециальных информационных ресурсов, ориентированных на освещение и реализацию образовательного процесса, а также коммуникационных каналов передачи этой информации.

В качестве структурных составляющих пространственно-временного континуума социально-психологического климата инклюзивной школы можно выделить следующие составляющие элементы:

- ✓ система ценностных ориентаций субъектов образовательного процесса, совпадение/несовпадение отдельных ее составляющих у различных субъектов учебно-воспитательного процесса; система правил (формальных, зафиксированных и неформальных, негласных), согласно которым осуществляется жизнедеятельность школы, их выполнение и система санкций, которые применяются в случае несоблюдения правил;
- ✓ качество коммуникативной атмосферы в школе (другими словами, фон деловых, личностно-деловых взаимоотношений: например, дружелюбно-позитивный, демократический, формалистический, индифферентный и др.);
- ✓ активность и продуктивность участников образовательного процесса в сфере личностно-делового взаимодействия;
- ✓ учет в различных составляющих жизнедеятельности школы социально-психологических нужд учащихся, педагогов [4].

Еще в 70-е годы XX века Ж. Тестанье в своих исследованиях отмечал, что сложности процесса «оформления» («складывания») позитивного социально-психологического климата школы связаны не только с большим количеством учащихся («размером школы»), с этническим, религиозным, социальным составом учащихся и преподавателей, с недооценкой значимости эстетического оформления образовательного пространства, недостаточно удобной архитектурной среды школы [14]. По мнению ученого, одна из главных причин неблагополучного социально-психологического школьного климата состоит в том, что имеется существенный разрыв (который обусловлен объективными факторами общественного развития) между традиционными методами, которые используются в педагогической системе, и индивидуально-ценностными убеждениями, мировоззренческими установками, представлениями о жизни, которые характерны для учащихся и членов из семей. Причем педагогам на эти установки, ценностные ориентации очень сложно, трудно повлиять. Значимы для процесса формирования позитивного школьного климата и те моменты, которые связаны с особенностями проявлений обучающимися (как

«типичными», с нормальным вариантом развития, так и с ОВЗ) своих потребностей в сфере их личностного признания, обретения своего место в системе иерархических взаимоотношений. И все-таки, если весь педагогический коллектив школы обладает высоким уровнем профессионально-деонтологической коммуникативной культуры, высоко квалифицирован в сфере адекватного применения технологий социально-психологического взаимодействия, то он способен нивелировать сложные моменты, негативно влияющие на становление комфортного (позитивного социально-психологического) школьного климата.

В исследованиях ряда зарубежных ученых показано, что максимально благоприятные условия для личностного роста обучающихся, для позитивно-открытого личностно-делового общения складываются в тех школах, в которых педагоги и представители администрации умеют учитывать социально-психологические, эмоционально-значимые потребности (нужды) обучающихся, а также обращают внимание с равной долей значимости и на академические, и на социально-коммуникативные аспекты личностного развития учащихся [13].

Современные парадигмы инклюзивного образования в контексте развития теоретико-методического базиса педагогической антропологии

Для раскрытия базисных основ функционирования в современном обществе системы непрерывного инклюзивного образования («детский сад – школа – колледж – университет – повышение квалификации») как социокультурного феномена необходимо рассмотреть совокупность методологических подходов (в частности, социально-философский, социологический, культурологический, деятельностный, социально-экономический) к исследованию рекуррентного инклюзивного образования.

Социально-философский подход к анализу системы непрерывного инклюзивного образования ориентирован на осмысление данной системы как явления действительности, которому присущ ряд противоречий. Например, противоречие

между вариативными образовательными потребностями конкретной личности с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на разных возрастных этапах и недостаточно разнообразными по содержанию и форме образовательными услугами.

Социально-философский анализ системы непрерывного инклюзивного образования как достаточно противоречивого явления позволяет констатировать, что, с одной стороны, данная система обладает объективной государственной и общественной важностью, даже особой значимостью (в частности, данная образования содействует развитию профессиональных сообществ специалистов, занятых в инклюзивном образовании, и гуманистическому развитию общества в целом), а, с другой, – имеет достаточно глубокий индивидуальный и личностно значимый характер (конкретная индивидуальная адаптированная программа обучения для обучающегося с ОВЗ индивидуально значима для его саморазвития, самореализации).

Социологический подход к исследованию системы непрерывного инклюзивного образования состоит в определение ее (системы) места и роли как особого социального института в современном обществе, в выявлении степени удовлетворенности представителей различных социальных общностей и групп (лиц с ОВЗ, членов их семей, специалистов в сфере инклюзивного образования, работодателей, принимающих в свои организации лиц с ОВЗ и др.) качеством функционирования данной системы. Реализация данного подхода предполагает выявление так называемого «социального самочувствия» различных групп субъектов (обучающихся с ОВЗ, членов их семей, специалистов-практиков в сфере инклюзивного образования и др.) в данной системе, а также выявление различных групп факторов, которые влияют на готовность/неготовность родителей детей с ОВЗ обучать их в системе инклюзивного образования, выявление групп факторов, влияющих на готовность/неготовность педагогов работать в системе инклюзивного образования. В целом же социологический подход позволяет сочетать в изучении

непрерывного инклюзивного образования его общественно- и личностнозначимую, объективно- и субъективно детерминированную стороны.

Культурологический подход позволяет трактовать роль в современном обществе системы непрерывного инклюзивного образования как некоторого информационно-передаточного звена культуры, так как содержание инклюзивного образования охватывает различные аспекты жизнедеятельности человека с ОВЗ по освоению разных пластов культуры. Система непрерывного инклюзивного образования выполняет важные социокультурные функции, поскольку способствует активному включению лиц с ОВЗ в социальную среду, включению многих выпускников с ОВЗ колледжей и университетов инклюзивного типа в профессиональное сообщество и, является своеобразным средством гармонизации интересов и воссоздания целостности общества и личности.

Деятельностный подход к исследованию системы непрерывного инклюзивного образования связан с характеристикой учебно-воспитательного (целостного педагогического) процесса в качестве определенного вида деятельности, который включает в себя постоянно возобновляющейся виды деятельности: учебно-познавательной, учебно-профессиональной, исследовательской, практической и др. Непрерывное инклюзивное образование как вид деятельности способствует осуществлению личностной и профессиональной самореализации обучающегося с ОВЗ. На сегодняшний день можно констатировать, что непрерывное инклюзивное образование превратилось в индивидуально и социально значимый вид деятельности.

Социально-экономический подход к анализу сущности и роли системы непрерывного инклюзивного образования в современном обществе ориентирован, прежде всего, на поиск и осмысление ответов на следующие вопросы: 1) как состояние экономики конкретного государства влияет на процессы становления и развития системы непрерывного инклюзивного образования; 2) насколько целесообразно определять экономическую

эффективность функционирования системы непрерывного инклюзивного образования (в случае целесообразности: выявить экономическую эффективность функционирования данной системы); 3) как система непрерывного инклюзивного образования влияет на развитие экономики общества в целом.

Таким образом, применение социально-философского, социологического, культурологического, деятельностного, социально-экономического подходов к исследованию системы непрерывного инклюзивного образования позволяет констатировать следующее: 1) в современном обществе возникает объективная необходимость рассматривать систему непрерывного инклюзивного образования в широком социокультурном контексте, нежели просто в качестве системы развития необходимых обучающихся с ОВЗ для их интеграции в социум; 2) современная система непрерывного инклюзивного образования должна стремиться найти баланс между традициями специального и массового образования и инновациями; 3) в современных условиях система непрерывного инклюзивного образования превращается в способ информационно-культурного обмена личности обучающегося с ОВЗ с окружающим миром во всем его многообразии и многоаспектности.

Для совершенствования качества непрерывного инклюзивного образованиянеобходима реализация в учебно-воспитательном процессе образовательной организации современных образовательных парадигм.

Понятие парадигмы имеет существенное значение для осмысления вариативных процессов развития науки и практики. Термин «парадигма», по Т. Куну, означает определенную картину мира (или его отдельных частей, структур, сфер) в виде модели постановки проблем и способов их решения [6]. Также парадигма может трактоваться как признание в научном мире (или в профессиональной деятельности) теоретических достижений, которые оказывают существенное воздействие на развитие той или иной научной отрасли (профессиональной практики) и определяют на протяжении достаточно длительного времени процесс развития данных областей. Образовательная парадигма как совокупность

методологических и теоретических предпосылок для решения научно-педагогических проблем, базируется на определенных ценностях, реализуемых в педагогическом процессе [3].

Е. Ямбург выделяет в качестве главных две парадигмы образования – когнитивную и личностную. В границах первой акцент делается на интеллектуальном развитии обучающихся. Все остальное в процессе обучения и воспитания рассматривается как следствие интеллектуального развития. Личностная парадигма, не противопоставляется когнитивной, т.к. в качестве главного результата данной парадигмы выступают эмоциональное и социальное развитие обучающихся. Е. Ямбург подчеркивает, что оба парадигмальных подхода к образовательному процессу используются, как правило, комбинированно, взаимодополняя друг друга [12].

Приведем краткую характеристику некоторых парадигм непрерывного инклюзивного образования.

Личностно-ориентированная парадигмаобразования предполагает признание уникальности личности каждого обучающегося, создание условий для развития и саморазвития индивидуального и творческого потенциала обучающегося. Данная парадигма переакцентирует представление о приоритетных задачах общеобразовательного (в том числе и инклюзивного) образования с усвоения системы знаний, умений, навыков на развитие личностного потенциала обучающегося [3; 11]. Сущность личностно-ориентированной педагогической парадигмы, можно представить как субъектно-значимое постижение обучающимся мира и различных видов деятельности (учебно-познавательной, творческой, социально-полезной, исследовательской, учебно-профессиональной и др.), наполненное для обучающегося (в том числе и с ОВЗ) образовательного процесса личностными смыслами, ценностными отношениями, зафиксированными в его субъектном опыте. Содержание этого опыта должно быть раскрыто, максимально использовано, обогащено научным содержанием и при необходимости тактично и корректно преобразовано в ходе учебно-воспитательного (целостного педагогического, коррекционно-развивающего) процесса.

Личностно-ориентированная парадигма реализуется в образовательном процессе при следующих условиях: 1) обеспечение субъектной позиции обучающегося в учебно-воспитательном процессе; 2) перевод учебно-познавательных проблем в жизненно важные проблемы обучающегося, требующие актуализации и теоретического осмысления их субъективного опыта; 3) построение взаимоотношений в системе «педагог (учитель, преподаватель) – обучающийся» на основе диалога, доверия, создающих условия для самораскрытия и самореализации личностного потенциала обучающегося.

Парадигма витагенного образования базируется на активизации, востребовании и актуализации субъектного жизненного опыта обучающегося, на активизации его интеллектуально-психологического потенциала в дидактических (образовательных) целях. Индивидуально-субъектный жизненный опыт обучающегося рассматривается как витагенная информация, ставшая достоянием личности, отложенная в резервах долговременной памяти и находящаяся в состоянии постоянной готовности к актуализации в адекватных ситуациях [1]. Источниками витагенной информации являются: средства массовой информации; социально-личностное, деловое и бытовое общение; художественная, научная, техническая литература; произведения искусства; различные виды деятельности; образовательный процесс. Включение в учебный материал субъективного опыта обучающегося порождает новую психодидактическую реальность, усвоение которой, с одной стороны, обогащает опыт личности, придает знаниям и умениям личностный смысл, а, с другой, – обогащает жизненный опыт личности научно-теоретическим осмыслением прожитого.

Реализация в системе непрерывного инклюзивного образования *деятельностной парадигмы* предполагаетв развитие в ходе учебно-воспитательного процесса системы умений и навыков по самоорганизации различных видов деятельности (учебно-познавательной, учебно-исследовательской, самообразовательной, практической, творческой, учебно-профессиональной, научно-исследовательской, самооздоровительной и др.).

Контекстная парадигма инклюзивного образования базируется на том постулате, что качественное обучение невозможно без учета специфики контекста жизненной ситуации конкретного обучающегося с ОВЗ (причем в контекст жизненной ситуации включается не только сам обучающийся, но и внешние условия, другие люди, с которыми он находится в отношениях межличностного взаимодействия) [2]. Реализация в образовательном процессе контекстной парадигмы предполагает выполнение следующих положений:

✓ обучающийся находится в субъектно-деятельностной позиции, поскольку учебные предметы представлены в виде сценариев (протосценариев) развертывания различных аспектов его жизнедеятельности;

✓ в учебный процесс включается весь потенциал субъектной активности обучающегося – от условий и особенностей восприятия им учебного материала до уровня его активности в различных видах внеурочной деятельности (в системе дополнительного образования, особенности его самообразовательной деятельности и др.);

✓ знания усваиваются обучающимся в контексте разрешения моделируемых ситуаций (в частности, ситуаций применения получаемых знаний в различных сферах жизнедеятельности, а также ситуаций возможной будущей профессиональной деятельности), что обуславливает развитие познавательной мотивации, личностного смысла процесса обучения;

✓ используется обоснованное сочетание индивидуальных, микрогрупповых, коллективных форм работы учащихся, что позволяет каждому делиться своим интеллектуальным и личностным содержанием с другими, приводит к развитию не только коммуникативно-деловых, но и нравственных качеств личности, к обогащению культуры взаимодействия в полиэтническом социуме.

Социокультурная парадигма предусматривает становление и развитие в процессе инклюзивного образования «человека культуры» (М. Библер). Согласно данной парадигме учебно-воспитательный процесс осуществляется на основе субъект-

субъектных взаимодействий и отношений участников данного процесса, строится на принципах диалога, сотрудничества и сотворчества, обмена мнениями и взаимной ответственности за свободный выбор своей позиции, познание мира путем обмена духовными ценностями.

По мнению Г. Зборовского, в XXI в. необходимо активно исследовать *парадигму самообразовательной деятельности* в различных типах образовательных учреждениях [5]. Инклюзивное образование имеет не только социальную природу (осуществляется в специально-организованных группах), но и глубоко личностную природу (оно осваивается или «присваивается» индивидуально). Как бы педагогический коллектив или отдельные его представители ни хотели передать знания, опыт, навыки, приемы учебно-познавательной, исследовательской деятельности обучающимся, процесс этот может быть успешным лишь на основе личностного стремления к цели – получению образования. Парадигма самообразовательной деятельности предусматривает формирование и развитие самообразовательной культуры личности обучающегося, которая выражается в овладении им комплексом знаний, умений, способов общения в системе «человек – информация».

Квалиметрическая парадигма (или парадигма менеджмента и мониторинга качества образования) предполагает использование новейших достижений и технологических решений в управлении качеством непрерывного инклюзивного образования, а также ориентацию на квалиметрический подход в оценке и эффективности образовательных услуг.

Основными идеями, ведущими положениями, определяющими реализацию парадигмы менеджмента качества, являются: расширение диапазона диагностируемых сторон и свойств процессуальной и результирующей сторон учебно-воспитательного процесса в инклюзивной образовательной организации; высокий уровень квалиметрической культуры представителей администрации. Квалиметрическая парадигма ориентирована на создание оптимального мониторингового, диагностического инструментария, который позволил бы

достаточно объективно, адекватно, многоаспектно оценить результаты инклюзивного образования. Инструментарий оценки качества непрерывного инклюзивного образования должен быть разработан и реализован на основе требований педагогической деонтологии, квалиметрии образования, педагогической антропологии, нейропедагогики, психодидактики.

Список литературы к параграфу 2.2

1. Белкин, А. С. Витагенное образование. Голографический подход / А. С. Белкин, Н. К. Жукова. – Екатеринбург: Изд-во УГПУ, 1999. – 135 с.
2. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
3. Воленко, О. И. К вопросу о педагогических парадигмах современного профессионального образования специалистов социальной сферы / О. И. Воленко, Н. И. Никитина // Инновации в образовании. – 2010. – № 6. – С. 8-14.
4. Гребенникова, В. М. Становление и развитие в России системы непрерывного инклюзивного образования: социально-педагогический контекст / В. М. Гребенникова, Н. И. Никитина // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. – С. 604-608.
5. Зборовский, Г. Е. Социология образования / Г. Е. Зборовский, Е. А. Шуклина. – М.: Гардарики, 2005. – 383 с.
6. Кун, Т. Структура научных революций / Т. Кун. – М.: Прогресс, 1977. – 300 с.
7. Олтаржевская, Л. Е. Развитие адаптивно-воспитательной среды в инклюзивном образовательном учреждении: дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / Л. Е. Олтаржевская. – М.: РГСУ, 2012. – 232 с.
8. Сараева, Н. М. Обоснование необходимости применения принципа системности в экопсихологическом исследовании / Н. М. Сараева, А. А. Суханов // Гуманитарный вектор. – 2010. – № 1. – С. 93-99.
9. Тарасов, С. В. Образовательная среда: понятие, структура, типология / С. В. Тарасов // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. – 2011. – № 3. – С. 133-138.
10. Фельдштейн, Д. И. Психология развивающейся личности: Избранные психол. труды / Д. И Фельдштейн – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 512 с.

11. Якиманская, И. С. Проектирование личностно-ориентированной системы обучения: принципы, проблемы, решения / И. С Якиманская // Материалы НПК. – М.: ИПИ РАО, 1994. – 205 с.
12. Ямбург, Е. А. Школа для всех / Е. А. Ямбург. – М.: Новая школа, 1996. – 352 с.
13. Fein, R. Threat assessment in schools: A guide to managing threatening situations and to creating safe school climates / R. Fein, B. Vossekuil, W. Pollack, R. Borum, W. Modzeleski, M. Reddy. – U.S. Department of Education, Washington, D.C.: National Threat Assessment Center, 2002. – 95 p.
14. Testaniere, J. Crise scolaire et revolte lyceenne / J. Testaniere // Revue francaise de sociologie. – 1972. – Vol. 13. – P. 3-34.

Вопросы и задания к параграфу 2.2

1. Дайте определение понятию «инклюзивное обучение».
2. Каковы отличительные особенности обучения в инклюзивной школе и специальной (коррекционной) школе?
3. Перечислите условия эффективности обучения в инклюзивной школе. Приведите примеры реализации данных условий в известной Вам инклюзивной школе.
4. Каковы базовые составляющие (компоненты) образовательной среды инклюзивной школы? Дайте их характеристику.
5. Перечислите современные парадигмы инклюзивного образования в контексте развития теоретико-методического базиса педагогической антропологии. Какие парадигмы, по Вашему мнению, в известных Вам инклюзивных школах реализуются в полной мере, а какие – недостаточно эффективно?

Задание 1.

Раскройте особенности методологических подходов к исследованию рекуррентного инклюзивного образования: социально-философского, социологического, культурологического, деятельностного, социально-экономического. Составьте таблицу.

Задание 2.

Составьте таблицу «Парадигмы непрерывного инклюзивного образования».

2.3. Интегративная педагогика: вчера, сегодня, завтра

В параграфе проанализирована комплексная научная отрасль – эдукология, которая включает междисциплинарные знания об образовании в широких теоретических и практических аспектах. Эдукология как направление интегративной педагогики, которое объединяет идеи психодидактики, психолого-педагогической антропологии, социологии и экономики образования, квалиметрии образования, теории управления образовательными системами, созвучны с идеями интегративной педагогики и инклюзивным образованием.

В ходе анализа показано, что интегративный подход в инклюзивном образовании направлен на создание условий для результативности процесса самораскрытия, самопроявления, самодвижения, саморазвития каждого учащегося в индивидуально-своеобразном пространственно-временном образовательном континууме. Например, интегративный подход к работе тьютора в системе инклюзивного образования позволяет воспринять, осознать, принять индивидуальное своеобразие обучающегося с ОВЗ.

Раскрыты исторические этапы становления различных моделей образования детей с особыми образовательными потребностями. В параграфе показано современное состояние педагогических аспектов социального неравенства и инвалидности в образовательной среде. Проанализированы организационные аспекты национальных систем инклюзивного образования, выделена специфика их нормативно-правовой базы.

Ключевые слова: интегративная педагогика, инклюзивное образование, эдукология, тьютор.

Теоретико-методические основы интегративной педагогики как самостоятельной научной отрасли

В современном мире востребована полидисциплинарная (другими словами, интегративная, мультинаучная) образовательная парадигма, которая рассматривает «человека обучающегося (ученика, студента, слушателя курсов повышения квалификации и др.)» и «человека обучающего (учителя, преподавателя и др.)» целостно, а не по отдельности, «сквозь призму» различных научных отраслей: психологии, антропологии, педагогики,

андрагогики, психодидактики, философии, социологии, культурологии и др., предлагает междисциплинарные подходы к решению различных классов (видов, типов) образовательных задач. По мнению Е. Ясько, такая междисциплинарная образовательная парадигма может быть создана на основе эдукологии (от лат. educo – обучаю и logos – слово, учение, наука) – «науки, которая стремится осмыслить закономерности функционирования и развития сферы образования в целом» [18].

Эдукология в системе наук об образовании и образовательных системах является относительно молодой научной областью. Считается, что впервые термин «эдукология» был использован профессором Университета штата Огайо Л. Хардингом еще в 1951 году. Однако и сейчас, даже по прошествии более чем шестидесяти лет, эдукология не прошла этап окончательного формирования как общепризнанная научная дисциплина [8].

Значительные заслуги в вопросе признания эдукологии академическим сообществом принадлежат Э. Штайнер. В 1964 г. она предложила рассматривать в рамках эдукологии различные аспекты образовательной науки. Эдукология в данном случае понимается как комплексная теория образовательных процессов.

В 80-е гг. XX в. К. Оливера предложил понимать под эдукологией «междисциплинарный комплекс интегрированного научного знания об образовании» в широких теоретических и прикладных (практических) аспектах [2]. Такая трактовка К. Оливера термина «эдукология» получила впоследствии поддержку многих ученых, в том числе и такого известного педагога-исследователя как президент Международной академии образования Т. Хюсен [11].

В словаре терминов по общей и социальной педагогике А. Воронина (2006 г.) эдукология определяется как одна из наук об образовании, изучающая общие закономерности организации, функционирования и развития сферы образования [8].

В 90-е гг. XX в. изучение проблем эдукологии, главным образом, велось на основе работ ученых, исследующих механизмы функционирования головного мозга в процессе учебно-

познавательной деятельности (в частности, работы Л. Ительсона «Учебная деятельность, ее структура и источники», Р. Аткинсона «Человеческая память и процесс обучения», С. Изюмовой «Природа мнемонических способностей и дифференциация обучения» и др.).

В составе эдукологии (как комплексной научной отрасли) можно выделить следующие сопряженные (взаимодополняющие друг друга) составляющие: нейропедагогику (educational neuroscience – наука, которая призвана разработать эффективно действующие в реалиях образовательного процесса механизмы реализации личностно-ориентированного подхода к каждому из обучающихся; интегрирующая (синтезирующая) в себе классические основы педагогики, психологии, неврологии, кибернетики, нейрофизиологии; одна из главных функций нейропедагогики – прикладная: разработать индивидуальные траектории образовательных маршрутов для каждого из обучающихся на основе учета его индивидуальных особенностей мозговой организации высших психических функций), психодидактику, психолого-педагогическую антропологию, социологию и экономику образования, квалиметрию образования, теорию управления образовательными системами, цикл частных методик, кибернетическую и информационную педагогику.

По мнению Г. Бордовского и В. Извозчикова, педагогика сегодня вошла в «кибернетический период своего развития» [2]. А между тем многие педагоги (как учителя школ, так и преподаватели колледжей, вузов) до конца личностно не определись с пониманием роли современной инфосреды в образовательном процессе, не имеют целостной индивидуально значимой «информационной картины мира»[2]. Кстати, сами Г. Бордовский и В. Извозчиков отмечают, что лавинообразная «компьютеризация образования подменяет истинную духовную культуру узкопрофессиональными знаниями, изменяет мышление людей, которому все меньше становятся присущи качества творческого, а все больше – инструментального мышления…» [2]. Согласно определению ученых, *кибернетическая педагогика* представляет собой науку о

законах функционирования педагогических (образовательных) систем, о закономерностях управления данными системами на основе системного подхода и системно-функционального анализа [2]. Развитие кибернетической педагогики принципиально важно для эффективного функционирования эргатической системы «преподаватель – инфосреда (интернет, компьютер) – обучающийся» и обратной связи в этой системе.

По мнению авторов данного параграфа, одним из ответвлений эдукологии могла бы стать интегративная педагогика инклюзивного образования.

Одним из базовых понятий интегративной педагогики инклюзивного образования является понятие «интегративный подход к работе тьютора в системе инклюзивного образования».

В самом широком смысле интегративный подход в инклюзивном образовании направлен на создание условий для результативности процесса самораскрытия, самопроявления, самодвижения, саморазвития учащегося с ОВЗ в индивидуально-своеобразном пространственно-временном образовательном континууме.

Интегративный подход к работе тьютора в системе инклюзивного образования позволяет воспринять, осознать, принять индивидуальное своеобразие обучающегося с ОВЗ в целостности, как открытую, саморазвивающуюся (субъектно-активную) неструктурированную субстанционную самобытность (в философском понимании данного понятия в аспекте внутреннего единства всех форм её проявления и саморазвития).

Интегративный подход к работе тьютора в системе инклюзивного образования позволяет объединить (синтезировать) в единую психосоматическую целостность такие составляющие как телесные переживания (ощущения) обучающегося с ОВЗ, его особенности мышления (индивидуального стиля интеллектуальной, учебно-познавательной деятельности), специфика духовных переживаний, проявлений чувств и эмоций во всем многообразии их функциональных взаимоотношений и взаимозависимостей.

Одним из принципиальных тезисов интегративной педагогики инклюзивного образования можно считать тезис о том, что в процессе своего функционирования (в ходе своей жизнедеятельности) система непрерывного инклюзивного образования представляет собой единую, неделимую, многоаспектную сеть (по аналогии с нейронными сетями живого организма) взаимосвязанных и взаимообусловленных событий, а не сложную комбинацию дискретных объектов/субъектов педагогического процесса.

В данном контексте уместно вспомнить слова британо-американского ученого Г. Бэйтсона (1904-1980), чьи работы носят междисциплинарный (интегративный) характер и органично синтезируют проблематику антропологии, теории информации и коммуникации, эпистемологии, экологии, о том, что в современной научной действительности достаточно серьезную эпистемиологическую ошибку представляет собой мышление в терминах дискретных объектов, поскольку «информация течет в цепях, которые выходят за границы индивидуальности, и включает все окружающее, социальное и природное» [5].

Концептуально-методологические и научно-теоретические основы интегративной педагогики как самостоятельно научной отрасли представлены, в частности, в работах И. Раченко, В. Разумного и др.

В своих трудах по интегративной педагогике И. Радченко неоднократно подчеркивал мысль о том, что для интегративной (или, в терминах ученого, внутренне открытой) образовательной системы чрезвычайно важны высокая степень мобильности, быстрота реакции на изменения социально-экономической, социокультурной, экологической ситуации [16]. По мнению И. Радченко и его учеников – представителей его научной школы интегративной педагогики, образно результат реализации интегративного подхода в образовательном процессе можно выразись словами «получившееся (полученное) целое больше суммы своих составных частей» [16].

В. Разумный в своей работе «Интегративная педагогика: обретенный смысл» акцентирует внимание на том факте, что в педагогике понятие «интегративный подход в образовании» часто идентифицируется с понятием «междисциплинарный подход к реализации межпредметных связей» …, «забывая, что интеграция – это исчезновение разного в новом по качеству единстве» [13]. В. Разумный считает, что в новых социальных реалиях информационной цивилизации необходимо создать «новое содержание *интегративной системы образования*», основнымипринципами которой должны стать: принцип свободы самопроявлений, самовыражений индивидуальностей обучающихся и обучаемых, принцип индивидуализированного подхода, принцип развивающих коммуникаций, принцип прогрессирующего самоконтроля, принцип синтеза в образовательном процессе интеллектуальной, эмоциональной и духовной деятельности на основе деятельности предметно-творческой [13].

С точки зрения интегративной педагогики, для работы (для успешной профессиональной деятельности) в системе непрерывного инклюзивного образования педагог (учитель, воспитатель, преподаватель) должен обладать синергетическим комплексом следующих готовностей и подготовленностей: психофизиологической, эмоционально-волевой (саморегуляторной), специально-психологической, социально-педагогической, психодидактической, организационно-технологической, базово-дефектологической.

Дидактический аспект непрерывного инклюзивного образования заключается в создании условий, которые позволят обучающимся (в том числе и с ОВЗ) увидеть (осознать) мир целостным, советь все многообразие способов позитивного взаимодействия с различными сферами современного социального бытия, жизнедеятельности.

Исторические этапы становления различных моделей образования детей с особыми образовательными потребностями

В современном мире растет осознание необходимости преодолеть социальное отчуждение во всех сферах общественной жизни, в том числе и в образовании. Одним из эффективных путей решения этой проблемы является развитие систем «включенного» образования, разнообразные теоретические и прикладные модели которого формулировались и развивались в течение последних десятилетий.

Прежде чем перейти к рассмотрению современного состояния педагогических аспектов социального неравенства и инвалидности в образовательной среде, считаем целесообразным кратко остановиться на исторических этапах становления различных моделей образования детей с особыми образовательными потребностями.

В исследовании зарубежных авторов отмечается, что в египетской цивилизации людей, страдающих слепотой, обучали музыке, пению, массажу, привлекали к участию в культовых церемониях [23]. В отдельные исторические периоды слепые составляли основную массу придворных поэтов и музыкантов. Также известно, что, умственно отсталые дети находились под защитой бога Озириса и его жрецов [23].

В таблице 2.3.2 представлены исторические этапы становления различных моделей (эксклюзия, сегрегация, интеграция и инклюзия) образования детей с особыми образовательными потребностями (ООП), детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Таблица 2.3.2

Этапы становления различных моделей образования детей с особыми образовательными потребностями

Модель взаимодействия общества и государства с лицами, имеющими нарушения в развитии	**Временной период**	**Сущность отношения общества и государства к лицам, имеющим различные нарушения в развитии (обоснование отношения)**	**Содержание действий (деяний) общества и государства по отношению к лицам с отклонениями в здоровье**
Эксклюзия (исключение из социума)	Античная цивилизация	Человек с отклонениями рассматривался как неполноценное существо	Любое отклонение от некоей условной нормы влекло за собой или физическую (уничтожение младенцев, рождающихся с дефектами), или гражданскую (лишение всех гражданских прав) смерть [7]
Сегрегация	Зарождение и развитие мировых монотеистических религий Христианства	Милосердие, сострадание, участие в жизни больных, убогих, нищих людей. (В Исламе любая помощь страждущим рассматривается как	Создание при христианских монастырях приютов и больниц; церковное призрение инвалидов. Создание (организация)

	(I в. н.э.), Ислама (VII в. н.э.) и др.	форма пожертвования (садака): «…помощь слепому, общение с глухим и немым таким образом, чтобы он понял; оказание помощи страдающему, слабому – все это разновидности садака» [9]	мусульманскими общинами на пожертвования верующих больниц и приютов для инвалидов, центров призрения
	XII-XVIII вв.	Признание возможностей обучения отдельных групп детей с проблемами развития. Общественная помощь несчастным членам общества провозглашена священным долгом общества и государства (В 1689 г. в Англии был принят Билль о правах (The Bill of Rights), в 1776 г. в США – Декларация независимости (The Declaration of Independence United States Code), в 1789 г. во Франции – «Декларация прав человека и гражданина»)	Создание отдельных светских учреждений специального образования. В работе «Великая дидактика» Я. Коменский (1592-1670) выдвинул идею о необходимости воспитания и обучения всех детей, вне зависимости от состояния их: «возникает вопрос: можно ли прибегать к образованию глухих, слепых и отсталых, которым из-за физического недостатка невозможно в достаточной мере привить знания? – Отвечаю: из человеческого образования нельзя исклю-

			чить никого, кроме нечеловека» [6].
	XVIII в. – первая половина XX в.	Развитие теории прав человека, признание обязанности государства по обеспечению лечения и обучения лиц с отклонениями в здоровье	Формирование нормативно-правовой базы в сфере образования. С начала XIX в. в ряде стран (Дания – 1817 г., Швеция – 1842 г., и др.) специальное образование закрепляется законодательно. Создание и развитие системы учреждений специального образования.
Интеграция и инклюзия	Вторая половина XX в. – 90-е гг. XX в.	Осознание необходимости включения детей с особыми образовательными потребностями в социум. В докладе Комиссии по правам человека ЮНЕСКО «Права человека и инвалидность» (1991 г.) (раздел III «Предрассудки в отношении инвалидов и их дискриминация») отмечено, что «набор терминов, употребляемых в языке и юридических текстах	Развитие различных моделей интегративного образования

		при определении не только признаков инвалидности, но и самих инвалидов, ограничен, а в ряде случаев они носят уничижительный характер». Термины, указывающие на ненормальность, неполноценность, особенно по отношению к детям стали вытесняться термином «Children with Special Needs» («дети с особыми потребностями», или «дети с проблемами», или «дети с особенностями в развитии»), свидетельствующими о наличии каких-то проблем или потребностей у полноправного члена общества.	
	90-е гг. XX в. – по настоящее время	Признание равных социальных прав всех людей, включая лиц с отклонениями в развитии. В 1992 г. на парламентской Ассамблеи Совета Европы были приняты Рекомендации № 1185 к реабилитационным программам для инвалидов, в которых дается	Развитие инклюзивного образования

		трактовка понятия «инвалидность» как «ограничения в возможностях, обусловленные физическими, психическими, сенсорными, социальными, культурными, законодательными и иными барьерами, которые не позволяют человеку, имеющему инвалидность, быть интегрированным в общество и принимать участие в жизни семьи или общества на таких же основаниях, как и другие члены общества. *Общество обязано адаптировать существующие в нем стандарты к особым нуждам людей, имеющим инвалидность*» (*курсив* – авторов данного параграфа) [15].	

Одним из основоположников теории «интеграции» в образовании детей с особыми образовательными потребностями стал советский психолог Л. Выготский. Ученый много писал о том, что для преодоления «социального вывиха» и приобретения «социальной полноценности», необходима компенсация дефекта и культурного развития ребенка: «при всех достоинствах наша специальная школа отличается тем основным недостатком, что она замыкает своего воспитанника – слепого, глухого, умственно отсталого ребенка – в узкий круг школьного коллектива, создает замкнутый мир, в котором все приспособлено к дефекту ребенка, все фокусирует его внимание на своем недостатке и не вводит его в настоящую жизнь…задачей воспитания ребенка с нарушением развития является его интеграция в жизнь и создание условий для компенсации его недостатка» [2, с. 38-39].

Идеи Л. Выготского о необходимости интегративного обучения получили широкую мировую известность и во многом способствовали совершенствованию практики работы с детьми, имеющими различные отклонения в развитии, но не столько в советских школах, сколько в работе школ Западной Европы и США.

В педагогике термины «инклюзия» и «эксклюзия» впервые были использованы в конце 60-х гг. XX в. В 1969 году была опубликована работа Э. Формана, посвященная вопросу включения слабовидящих детей в программы физического воспитания [22]. В 1972 году получили известность исследования А. Адлера в сфере инклюзии детей с ОВЗ на уроках физической культуры в общеобразовательной школе [19]. Эти работы положили начало активного изучения различных аспектов включения детей, имеющих те или иные недостатки физического развития, в общеобразовательный процесс.

Сущность инклюзивного образования в различных научных российских и зарубежных источниках трактуется по-разному.

В широком смысле инклюзивное образование рассматривается как особый социально-педагогический «инструмент» («своеобразный медиатор») для развития социальной мобильности нетипичных учащихся (лиц с ограниченными

возможностями здоровья (ОВЗ), с инвалидностью, с индивидуальным вариантом личностного развития), расширения перспектив будущей профессиональной конкурентоспособности выпускников с ОВЗ, Заметим, что в зарубежной научной литературе контекст инклюзивного образования распространяется не только на лиц с инвалидностью, но и на другие виды «нетипичности» (принадлежность к этническим, религиозным, лингвистическим, культурным меньшинствам и др.).

В узком смысле инклюзивное образование чаще всего трактуют как процесс обучения и воспитания лиц с нормативным развитием и лиц с ОВЗ, инвалидностью в едином (целостном социально-педагогическом) континууме образовательного учреждения, в котором созданы необходимые архитектурно-эргономические, психоэмоциональные, учебно-методические, технологические условия, а также адекватные нозологии обучающихся условия индивидуализации удовлетворения его образовательных потребностей.

Анализ научных дискуссий о дифференциации терминов «инклюзия» (инклюзивное образование) и «интеграция» (интегративное, интегрированное образование)

На сегодняшний день в достаточно большом количестве научных работ дифференцируются термины «*инклюзия*» и «*интеграция*».

Наибольшее распространение получил следующий подход: «*инклюзия* (включение) предполагает реформирование и перепланировку учебных помещений общеобразовательных организаций так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех учащихся без исключения; *интеграция* означает удовлетворение потребностей учащихся с физическими нарушениями в системе образования, остающейся в целом неизменной» [12].

Если мы обратимся к законодательным актам Российской Федерации, то увидим, что термины «инклюзия» и «интеграция» рассматриваются в единстве. Например, в Письме Минобрнауки от

7 июня 2013 г. № ИР-535/07 используется термин «*инклюзивное (интегрированное) образование детей*» [10].

В работе Р. Эхнела с помощью схем на основе кругов Эйлера наглядно показано соотношение понятий «эксклюзия», «сегрегация», «интеграция» и «инклюзия» [20].

Интересна позиция Р. Дименштейн и И. Лариковой, которые считают, что «…в последнее время в сфере образования детей с нарушениями развития все чаще приходится наблюдать, как термину «интеграция» противопоставляется термин «инклюзия» и родственные ему понятия: «инклюзивное образование», «инклюзивная среда» и т. п… Но в отличие от интеграции «инклюзия» даже терминологически является более узким понятием. Как следует из словарного анализа этого термина, инклюзия – односторонний процесс, представляющий «внедрение», «включение» кого-то куда-то (очевидный насильственный оттенок), результатом которого является наличие в некоей среде инородного для нее «тела» … Поэтому инклюзия сомнительна, и как результат – «включаемый» не становится в этом процессе естественной частью общей дружественной среды» [4].

Американский социолог Т. Парсонс (1902-1979) категорию «интеграция» употреблял в двух смыслах: 1) как процесс адаптации системы к окружающей среде; 2) как процесс стабилизации (уравновешивания) системой всех ее элементов при ее изменениях (включении в нее новых элементов). Причем в самой общей системно-теоретической формулировке интеграция представляет собой процесс включения в систему новых элементов таким образом, что после этого они больше ничем не отличаются от прежних элементов этой системы. Особенность этого процесса точно отражает латинское слово «integer» – завершенный, неприкосновенный, полный и т.д. [21].

М. Астоянц и И. Россихина пишут: «поскольку интеграция представляет собой процесс включения в систему новых элементов», это означает, что социальная инклюзия должна рассматриваться как процесс, ведущий к социальной интеграции, а сама интеграция – как результат этого процесса. Таким образом,

инклюзия представляет собой активный процесс укрепления чувства принадлежности индивида (группы) к сообществу, ведущий к социальной интеграции» [1].

Аналогичную позицию высказывает и В. Ярская, которая рассматривает социальную инклюзию как «демократическую акцию включения индивида (группы) в более широкое сообщество с целью приобщения к определенном действию или культурному процессу» [17].

Таким образом, можно утверждать, что термины интеграция и инклюзия соотносятся между собой следующим образом: инклюзия – это процесс, происходящий с индивидами (социальными группами), а интеграция – процесс, происходящий в самом обществе. Оба процесса имеют общую цель и направленность: ориентация на создание единой комфортной среды для лиц с разными потребностями, обеспечение более комфортного состояния социума в целом.

Авторы данного параграфа солидарны с позицией М. Астоянц и И. Россихиной: «социальная инклюзия на индивидуальном уровне предполагает совокупное наличие следующих компонентов»: 1) включенность в группу, 2) включенность в деятельность, 3) наличие чувства включенности, принадлежности, 4) позитивную самоидентификацию, 5) эмоциональный контакт с социумом [1]. Успешности процесса инклюзии способствуют: общительность, личностная активность, социальная активность, развитый круг интересов. «Определенными характеристиками должно обладать и общество, способствующее активизации инклюзивных процессов (инклюзивное общество) – быть открытым, принимающим, т. е. предоставлять индивиду возможность включения» [1].

Исходя из всего вышесказанного, мы можем рассматривать инклюзивное образование как особую модель интегрированного образования, цель которого заключается в ликвидации социальной изоляции. Отправной точкой данного понятия является убеждение, что образование является одним из основополагающих прав человека и основой для более справедливого общества.

Инклюзивное образование в свою очередь является условием для более широкой социальной инклюзии.

В целом же в конце XX в. в мировом педагогическом сообществе понятие «*инклюзивное образование*» достаточно прочно утвердилось и стало общепринятым. Под инклюзивным образованием в подавляющем большинстве случаев понимают такую организацию процесса обучения, при которой все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в общеобразовательных школах общего типа, где учитываются их особые образовательные потребности и, где им оказывается необходимая специальная поддержка.

Нормативно-правовые основания инклюзивного образования

Согласно современным представлениям инклюзивное образование исходит из признания того, что все дети – это индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование старается разработать подход к преподаванию и обучению, который является максимально гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении.

В основу концепции инклюзивного образования положена идея о равных правах на образование всех детей вне зависимости от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей. Основные идеи концепции инклюзивного образования отражены в таких документах, как Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования (ЮНЕСКО, 1960 г.); Всемирная декларация об образовании для всех – удовлетворение базовых образовательных потребностей (Всемирная конференция по образованию для всех, г. Джомтьен, 1990 г.); Саламанкская декларация о принципах, политике и практических действиях в сфере образования лиц с особыми потребностями (Всемирная конференция по образованию

лиц с особыми потребностями: доступ и качество (г. Саламанка, 1994 г.) и др.

Согласно такому документу ООН и ЮНЕСКО как «Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования» инклюзивность образования предусматривает учет потребностей самых широких слоев населения: «бедных и уязвимых слоев, включая работающих детей, жителей отдаленных сельских районов и кочевников, этнические и лингвистические меньшинства, детей, молодых людей и взрослых, оказавшихся затронутыми конфликтами, ВИЧ и СПИДом, жертвами голода или имеющих плохое состояние здоровья, а также инвалидов или лиц с особыми образовательными потребностями» [14]. В тоже время, в каждом из регионов планеты организация инклюзивного образования имеет особую специфику (в каждой из стран существует своя нормативно-правая база, которая регламентирует функционирование национальной системы инклюзивного образования).

Список литературы к параграфу 2.3

1. Астоянц, М. С. Социальная инклюзия: попытка концептуализации и операционализации понятия [Электронный ресурс]/ М. С. Астоянц, И. Г. Россихина // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2009. – № 12. – С. 51-58. – Режим доступа. http://refdb.ru/look/1815266.html.
2. Бордовский, Г. Эдукология как наука об образовании [Электронный ресурс]/ Г. Бордовский, Б. Извозчиков // Вестник высшей школы «Alma mater». – 1991. – № 3. – С. 24-32.– Режим доступа: http://lib.exdat.com/docs/2388/index-436843-1.html.
3. Выготский, Л. С. Принципы воспитания физически дефективных детей / Л. С. Выготский // Собр. соч. в 6-ти тт. – Т. 5. Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой. – М.: Акад. пед. наук, 1983. – С. 34-49.
4. Дименштейн, Р. Интеграция или инклюзия? Спор о словах и нерешенных проблемах образования «особых» детей / Р. Дименштейн, И. Ларикова // Защити меня! – 2008. – № 1. – С. 55-59.
5. Интегративный подход. Материалы сайта «Открытая реальность» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.openreality.ru/school/psychology/integrative.

6. Коменский, Я. А. Великая дидактика [Электронный ресурс]/ Я. А. Коменский // Педагогическое наследие / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1989. – 416 с. – Режим доступа: http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Komensky/Komensky_Yan_Amos_Velikaya_didakt_izbr.htm.
7. Малофеев, Н. Н. Западная Европа: эволюция отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии / Н. Н. Малофеев. – М.: Издательство «Экзамен», 2003. – 256 с.
8. Наука нового дня. Педагогика на базе современных технологий // Журнал «Качество образования», апрель 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://dnevniki.ykt.ru/ SGA. Yakutskiy _filial/701605.
9. Отношение пророка Мухаммада к людям. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.islam-kamenka.ru/_ld/3/364_PvC.docx.
10. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 7 июня 2013 г. № ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей» [Электронный ресурс] // Официальный сайт Министерства образования и науки РФ. – Режим доступа: http://273-фз.рф/akty_minobrnauki_rossii/pismo-minobrnauki-rf-ot-7062013-no-ir-53507.
11. Попова, О. В. Эдукология как методологическая основа развития коммуникаций [Электронный ресурс]/ О. В .Попова, Е. Н. Ткаченко, С. А. Кокшаров // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – Режим доступа: http:// www.science-education.ru/120-16384 .
12. Пугачев, А. С. Инклюзивное образование / А. С. Пугачев // Молодой ученый. – 2012. – № 10. – С. 374-377.
13. Разумный, В. А. Интегративная педагогика: обретенный смысл [Электронный ресурс] / В. А. Разумный // Ценности и смыслы. – 2009. – № 1. – С. 164-192 .– Режим доступа: http://www.litera.inst-et.ru/admin/pdf/20110221103544file.pdf.
14. Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования [Электронный ресурс]: опубликовано Организацией Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры в 2009 году. Режим доступа: http://unesdoc.unesco.org/ images/0017/ 001778/177849r.pdf.
15. Социальная реабилитация детей-инвалидов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.newreferat.com/ref-25484-2.html.
16. Ткач, М. Ф Когда целое больше суммы своих частей [Электронный ресурс] / М. Ф. Ткач, А. Н. Дахин. – Рец. на кн.: Интегративная педагогика: в 3-х тт. / И. П. Раченко. – Пятигорск: Издательство Пятигорского государственного лингвистического университета, 1998.

– Режим доступа: http://www.altspu.ru/Journal/pedagog/pedagog_9 /stat32.html.
17. Ярская, В. Н. Инклюзия – новый код социального равенства / В. Н. Ярская // Образование для всех: политика и практика инклюзии. Сборник научных статей и научно-методических материалов. – Саратов: Научная книга, 2008. – С. 11-16.
18. Ясько, Е. Профессия такая – «эдуколог» [Электронный ресурс] / Е. Ясько. – Режим доступа: http://katerynayasko.com/?page_id=2.
19. Adler, A. Inclusion and exclusion in the secondary school physical education class / A. Adler. – Madison: University of Wisconsin, 1972.
20. Aehnelt, R. Historische Schritte auf dem Weg zurInklusion auf gesellschaftlicher Ebene [Digital source]/ R. Aehnelt. – Access mode: https://commons.wikimedia.org/wiki/File: Schritte_ zur_ Inklusion.svg.
21. Endruweit, G. Woerterbuch der Soziologie / G. Endruweit, G. Trommsdorf. – Stuttgart: Ferdinand Enke, 1989. – S. 307-309.
22. Forman, E. The Inclusion of Visually Limited and Blind Children in Sighted a Physical Education Program / E. Forman // Educ Visually Handicapped. – 1969. – Dec.
23. Moores, D. Educating the deaf: Philosophy, principles and practices. – 3rd ed. – Boston: Houghton Mifflin, 1987.

Вопросы и задания к параграфу 2.3

1. Как Вы понимаете функциональное назначение эдукологии в системе наук об образовании?
2. С какими научными отраслями взаимосвязана эдукология? Приведите примеры.
3. Перечислите исторические этапы становления различных моделей образования детей с особыми образовательными потребностями (ДсООП), детей с ограниченными возможностями здоровья (ДсОВЗ).
4. Каковы основные идеи (положения) теории «интеграции в образовании детей с особыми образовательными потребностями» Л. Выготского. Как, по Вашему мнению, данные идеи (положения) реализуются в современной образовательной практике.
5. Дайте определение понятиям «инклюзия» и «интеграция».
6. Раскройте суть интегративного подхода в инклюзивном образовании.

Задание 1.

Приведите краткую характеристику исторического того этапа становления различных моделей образования детей с особыми образовательными потребностями (ДсООП), детей с ограниченными возможностями здоровья (ДсОВЗ), который лично Вам наиболее интересен. Обоснуйте свою точку зрения.

Задание 2.

На сегодняшний день в достаточно большом количестве научных работ дифференцируются термины «инклюзия» и «интеграция». Для Вас лично, в чем состоят (заключаются) сходства и различия в содержательном наполнении данных понятий?

РАЗДЕЛ 3

ПЕДАГОГИКА ТОЛЕРАНТНОСТИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

3.1. Поликультурное образование: контекст развития в XXI веке

Основной идеей параграфа является анализ научных подходов, концепций, раскрывающих основные положения поликультурного образования как новой образовательной парадигмы XXI века. Концептуальное обоснование поликультурного образования опирается на понимание многообразия не только как многоэтничности или поликонфессиональности, а, прежде всего, как поликультурности, то есть совместного или параллельного существования традиционной и современной, аграрной и урбанистической культур, осознания собственной идентичности и восприятия другого на основании понимания корней этой идентичности.

Представлены определения поликультурного образования, изложенные в энциклопедической и научно-методической литературе; ретроспективный анализ идей поликультурности от «культурного монизма» до «культурного плюрализма»; научные теории философии, этнопсихологии, педагогики, концептуальные идеи которых лежат в основе поликультурного образования.

Изложены положения о целях и задачах поликультурного образования, зафиксированные в документах ООН, ЮНЕСКО, Совета Европы, Европейского Союза (Декларация принципов толерантности, Международная конвенция о ликвидации всех форм расовой дискриминации, Конвенция о правах ребенка, Декларация о ликвидации всех форм нетерпимости и дискриминации на основе религии и убеждений, Декларация о правах людей, принадлежащих к национальным или этническим, религиозным или языковым меньшинствам и др.).

Представлены взгляды ученых на феномен поликультурного образования как новую образовательную стратегию, образовательную реформу, образовательную политику, процесс и результат социализации личности, новый подход к организации учебно-воспитательного процесса.

Охарактеризованы наиболее распространенные концептуальные подходы к поликультурному образованию (аккультурационный, социально-психологический, интерпретационный, диалоговый, феноменологический).

Ключевые слова: поликультурное образование, многообразие, культурный плюрализм, культурным национализмом.

Особенностью современного этапа развития человечества является амбивалентность цивилизационных процессов, предполагающая, с одной стороны, развитие тенденций социальной унификации, а с другой – стремление личности к сохранению своей национальной, религиозной и другой идентичности [20, с. 21]. По мнению американских ученых Г. Драйдена и Дж. Вос, современная ситуация порождает определенную парадоксальную закономерность: чем больше мы строим единую мировую экономическую систему, чем больше развиваем глобализационный стиль жизни, тем больше приближаемся к тому, что называется «культурным национализмом»; чем больше мы глобализируемся и становимся экономически взаимозависимыми, тем больше действуем по-человечески, стремясь подчеркнуть свою обособленность, сохранить свой язык, держаться родных корней и родной культуры; чем больше происходит расцвет технологий, тем больше наблюдается стремление людей сохранить собственную культурное наследие в музыке, танцах, языке, искусстве или истории [10, с. 75]. Там, где отдельные сообщества инициируют новые направления в образовании, можно проследить расцвет культурных инициатив, а, следовательно, мощный рост личной самооценки. Культурный национализм является одной из шестнадцати ведущих тенденций, которые будут формировать будущее как многообразное пространство.

В контексте вышеизложенного многообразие понимается не только как многоэтничность или поликонфессиональность, а, прежде всего, как поликультурность: совместное или параллельное существование традиционной и современной, аграрной и урбанистической культур, осознание собственной идентичности и восприятие другой на основании понимания корней этой идентичности. Это значительно актуализирует проблему взаимодействия культур, их равенства и диалога.

Проблема существования в поликультурном социуме – это проблема каждой отдельной личности, группы людей и целых стран, цивилизаций. Универсальными принципами человеческой жизнедеятельности во все времена были и остаются толерантность

в межличностных отношениях, гармонизация речевого взаимодействия, эмоциональная отзывчивость, речевая гибкость и вариативность, неагрессивная семантика языковых средств [9, с. 17]. На эти положения опирается поликультурное образование.

Поликультурное образование – это калька, сформированная в западной интеллектуальной культуре в 70-е гг. XX в. Понятие «Multicultural education», возникло в результате активных миграционных процессов на американском континенте и предусматривало образование:

- ✓ основанное на культурном плюрализме, не замыкающееся на осознании и понимании межкультурных различий. Важнее, чем просто принятие и поддержка этих различий, является признание прав различных культур на существование («Отчет Американской ассоциации преподавателей педагогических колледжей», 1974 г.) [30];
- ✓ в которой все сущностные стороны и аспекты организации обучения направлены на удовлетворение потребностей и способностей представителей различных культурных групп для обеспечения равенства и социальной справедливости («Сборник Ассоциации по контролю и разработки учебных планов», 1977 г.) [28];
- ✓ в которой отражаются идеалы культурного плюрализма («Международный педагогический словарь», 1977);
- ✓ в которой представляются две или более культуры, отличающиеся по языковому, этническому, национальному или расовому признаку («Международная энциклопедия образования», 1994 г.) [31].

Развитие поликультурного образования как педагогического явления обусловлено не только историческими и социокультурными предпосылками, но и основывается на традициях отечественной и зарубежной философии, культурологии, педагогики и психологии. Круг ученых (М. Бахтин, В. Библер, В. Борисенков, И. Васютенкова, А. Гаганова, В. Кафарский, Б. Савчук и др.) связывают ее с такими основополагающими категориями философии культуры, как «культурный монизм» и

«культурный плюрализм», отражающие два фундаментальных аспекта бытия культуры – его единство и многообразие. Осмысление мира культуры как единого и одновременно многомерного является сложной задачей. Для ее решения необходим особый, диалогический способ мышления. Кроме того, если рассматривать поликультурное образование как сферу социальной жизни людей, с одной стороны, и как процесс развития человека – с другой, то совершенно очевидным становится взаимосвязь и взаимообусловленность образования и культуры.

Н. Данилевский, Э. Мейлер, А. Тойнби определили, что наиболее ранней была монологическая форма осмысления мира культуры, основу которой составлял культурный монизм – позиция, основанная на абсолютизации культурного единства на принципах единокультурия.

Это наглядно демонстрирует история европейского образования, которая в своих начальных формах была монокультурной. Воплощением культурного монизма выступал средневековый университет – христианская теология квалифицировала нехристианские культуры как зло, грех. Секуляризация образования в эпоху Просвещения не отменяет монокультурных стратегий, только меняет их направленность – образование начинает рассматриваться как привлечение к европейской культуре, другие культуры квалифицируются как отсталые, дикие, варварские. В XIX в. европейская просветительская монокультурная модель образования приобретает статус универсальной: в обществах, которые стали на путь модернизации, образование понимается как процесс приобщения к европейской культуре, то есть как вестернизация. В это время повышается конфликтогенная ситуация на межэтнической почве во всем мире. Усилия многих стран направлены на поиск действенных путей предотвращения возникновения конфликтов на межнациональной основе, а также создание необходимых условий для гармоничного сосуществования граждан разных национальностей. Во всем мире начинает утверждаться поликультурное образование [21].

Педагогическим первоисточником поликультурного образования считается программа «Панпедия», разработанная Я. Коменским в XVI в. Выдающийся чешский мыслитель, опираясь на мнение об общности людей, их потребностей и устремлений, обосновал панпедию как универсальную программу воспитания всего человечества. Существенной ее частью являются установки по формированию у детей умений жить в мире и дружбе с другими, выполнять взаимные обязанности, уважать и любить людей [13].

С концепцией поликультурного образования тесно связаны философские размышления Ж.-Ж. Руссо о справедливости перестройки общества, где каждый может найти свое место и получить свободу и счастье [23]. Философ выступал против объединения народов и наций, что может вызвать нивелирование различий между культурами. Негативно высказываясь о миссионерских попытках европейских народов, он обосновывал важность сохранения уникальности каждой культуры, поскольку культура – это явление, отличающее народы. Пониманию сущности, целей и функций поликультурного образования помогают идеи И. Гердера, который видел в культуре одно из условий развития народов [5]. Для концепции современного поликультурного образования важное значение имеют его утверждения относительно знакомства с культурами разных народов и обмена культурными достижениями, соотнесения уровня развития культуры с уровнем человека в этой культуре.

Проблемы поликультурности активно начали изучаться в XX в., когда усилился интерес ученых к обнаружению различий разных культур. Их анализ давал возможность говорить об уникальности каждой культуры в частности.

Одной из первых наук, пропагандировавшей принцип равенства культур и мультикультурализма, была культурная антропология. Согласно ее идеям, не существует единой для всего человечества культуры, а есть множество культур, соответствующих различным типам и формам способов жизни человека. В концепциях культурной антропологии общий историко-культурный процесс развития общества представлен в виде суммы

разнонаправленных развивающихся культур. Смысловым ядром этих концепций является принцип культурного релятивизма, обоснованный американским культурологом М. Херсковиц, по мнению которого не существует лучшей и худшей культуры, а все они являются равноценными, с присущими им способами регуляции взаимоотношения индивидов между собой и окружающей средой [29].

В первой половине XX в. становится популярной проблема взаимодействия личности и культуры, действия, мысли, чувства индивидов в условиях культурной среды. Это направление получило название психологической антропологии (М. Мид, Дж. Хонигман, Р. Бенедикт, Р. Линтон, К. Клакхон, К. Дюбуа и др.). В центре внимания антропологов предстало развитие специфического типа личности, отражающего определенную культуру. Так, М. Мид исследовала культурно обусловленные методы воспитания, их влияние на развитие индивидуальности у детей и этнокультурные особенности психических процессов, закономерности формирования и выявления национального характера.

Р. Бенедикт, исследуя взаимосвязь психики и культуры, взаимодействие культуры и личности с позиций психоаналитических ориентаций, пришла к выводу, что этнические особенности определяются преимущественно социальной средой, в которой важную роль играет «этос культуры» – специфическая совокупность структур, основных общественных ценностей и установок, определяющая содержание и направленность воспитания детей, жизнедеятельность взрослых. Р. Бенедикт предложила толковать понятие «культура» как «относительно определенную совокупность предписаний для личности, созвучных с душевной организацией и возможностями самореализации» [19].

Исследователи в области этнопсихологии в начале XX в. пытались теоретически обосновать психологические различия в поведении представителей разных культур. Основная идея этнопсихологии заключалась в том, что каждой культуре присущ специфический тип личности, в котором выделялась определенная

доминантная модель личностного поведения, определяющая психологическая черта.

Для поликультурного образования важное значение имеют такие психологические теории и концепции, ка теория психологии нации, межэтнического восприятия, роли этнической идентичности индивида в межэтническом взаимодействии, идеи гуманистической психологии, концепция мультимодальной нации. Так, например, важным элементом психологии нации является учет различных этнокультурных особенностей (язык, культура, религия, территория), которые не всегда имеют внешние признаки выражения и является одной из основных причин осложнения взаимопонимания между людьми. В связи с этим психологи обращаются к трудам Л. Леви-Брюля, который впервые сформулировал понятие этнического архетипа как ценностной ориентации и ожидания представителей определенных этнических сообществ, вызывающих привычную для них гамму чувств и способов поведения, которые проявляются во время реакции на воздействие предметов и явлений окружающего мира [15]. По мнению ученого, этнический архетип передается по наследству от предыдущего поколения, существует в его сознании на невербальном уровне. Действия, поступки, порождаемые этническим стереотипом, более сильные по сравнению с теми, которые вызваны воздействием окружающей среды.

Идеи поликультурного образования получили распространение и в отечественной педагогической науке и практике, прежде всего это касается взглядов К. Ушинского о взаимосвязи национального и общечеловеческого [25]. Педагог оказывал большое значение изучению родного языка, который приобщает молодое поколение к родной природе, истории, обогащает мудростью трудового народа, лучшими его нравственными качествами. По мнению К. Ушинского, педагогическая деятельность на начальном этапе осуществляется на основе национального идеала, уже потом трансформируется в плоскость достижения идеала общечеловеческого.

Учение К. Ушинского развил педагог, философ, мыслитель П. Каптерев, который подчеркивал, что педагогическая деятельность сначала осуществляется на основе национального идеала, а затем трансформируется в деятельность, направленную на достижение общечеловеческого идеала [12]. В воспитании следует обращаться не к одному народу, а ко многим, изучить их идеалы и пополнить недостатки своего национального идеала ценными чужими свойствами: народное нужно сочетать с инородным, всенародным, общечеловеческим.

В советские времена в педагогике в основном рассматривали интернациональное воспитание, опираясь на марксистские идеи пролетарского интернационализма. На начальном этапе развития советской педагогики, когда давление идеалистических установок было еще не таким сильным, а образовательная практика была в состоянии постоянного эксперимента, подчеркивалась важность воспитания человека, свободного от авторитарного мышления, осознающего свою индивидуальность и критически мыслящего. Гуманистическая направленность советского интернационализма заключалась в противопоставлении расизма и национализма, в уважении обычаев и культуры других стран и народов, в стремлении к сотрудничеству с ними – без чего сегодня нельзя представить процесс ориентации молодого поколения на базовые ценности многонационального демократического общества.

Впрочем, официальная советская идеологическая доктрина была основана на понятиях «интернационализма» и «дружбы народов». Считалось, что в СССР все народы равны, их культуры «расцветают», а национальные или межнациональные проблемы в основном решены; культура каждого народа Советского Союза является «национальной – по форме, социалистической – по содержанию». Целью «ленинской национальной политики» провозглашается постепенное сближение и в перспективе «слияние» национальностей и народов СССР. Подчеркивалось, что в результате такого «слияния» уже возникла «новая историческая общность людей – советский народ». Реальные проблемы национально-культурного взаимодействия игнорировались. На их

исследование и обнародование результатов существовал негласный запрет [2].

Во второй половине XX в. международные организации закладывают в основу своей политики определения поликультурности современного мира. Согласно «Всеобщей декларацией прав человека», принятой ООН, все государства можно разделить на поликультурные и монокультурные. Первые из них возникают в процессе захватнических войн и великих переселений народов. Историческими примерами поликультурных государств были Арабский халифат, Османская империя, Российская и Австро-Венгерская империи. Примерами современных поликультурных сообществ являются США, страны Европы, Россия. К монокультурным государствам относятся Китай и Япония, а также некоторые другие государства, но по своему содержанию они также поликультурны, поскольку человечество уже начинает жить в многополярном, многонациональном, интеркультурном мире.

Идеи учета многокультурности общества в содержании и организации учебного процесса в 60-70-х гг. XX в. известны как полиэтническое образование (multiethnic education), начавшее внедряться в США и европейских странах. Целью этого образование было установление гармонии в отношениях между членами различных этнических групп, преимущественно мигрантов. Однако под влиянием новой волны эмиграции в 70-80-х гг. XX в. (США, Канада, Германия и др.) эти многоэтнические перспективы быстро потерпели концептуальне трансформации и выкристаллизовались в современное понимание поликультурного образования.

В 60-х гг. XX в. начинает употребляться термин «мультикультурализм», которым называли общество с многочисленными отличными, но взаимосвязанными культурными традициями и практиками, которые часто ассоциируются с различными этническими компонентами этого общества.

На рубеже 80-90-х гг. XX в. вследствие глобализационных процессов в ходе дискуссий о «европейской идентичности» и

системе наднациональных ценностей появился новый термин «интеркультурализм», а позже – концепция диалога культур.

Проблема межкультурного диалога является производной от теории межкультурного взаимодействия, или коммуникации, основательно разработанной А. Молем [18]. Диалог культур – это процесс общения культур, в ходе которого происходит взаимная трансформация. В этом плане признаются три стратегии возможного развертывания диалога культур: 1) доминирование одной из культур; 2) синтез культур в новую культуру без сохранения этих культур; 3) синтез с сохранением обеих культур.

Ярким примером реализации идеи межкультурного диалога было введение педагогической технологии «Школа диалога культур» (В. Библер, И. Берлянд, С. Курганов), философско-педагогическая концепция которой сформировалась как творческий сплав идей русского литературоведа М. Бахтина о «культуре как диалоге», психолога-гуманиста Л. Выготского о «внутренней речи», а также положений «философской логики культуры» В. Библера.

Методологической основой «Школы диалога культур» является положение о том, что мышление формирующейся личности должно вступать в диалогическое общение с предыдущими формами культуры (античности, средневековья, Нового времени), а также с представителями разных поколений, которые взаимодействуют в едином временном пространстве. Это обусловлено тем, что понять любые понятия, явления можно, только поместив их в пространстве различных культурных соображений (от прошлого к настоящему), а также рассмотрев в плоскости настоящего (в дискуссии и взаимодополнении современных культур).

По мнению теоретиков «Школы диалога культур», психология и педагогика должны исходить из глобальных особенностей современного мышления и актуальных форм деятельности, способствовать переориентации от «человека образованного» до «человека культуры». Это требует соответствующих форм организации учебного процесса, методов преподавания, типа учебного заведения, содержания образования.

Не только по методам, но и по содержанию образование должно стать диалогическим [4].

Существуют еще две концепции управления культурным разнообразием: транскультурализм и культурный плюрализм. Термин «транскультурализм» возник на рубеже 80-90-х гг. XX в. в результате глобализационных процессов, которые имели транснациональную культурную ориентацию на общеевропейские и глобальные культурные рынки. Транскультурализм – это процесс социокультурного освоения пришедшим этносом новых мест компактного проживания, связанный с пересечением границ, миграциями, культурными и политическими взаимодействиями. Это способность человека одновременно усваивать различные культурные традиции и культурный опыт разных стран.

Основной идеей концепции «культурного плюрализма» является поиск единой для всех ценностной системы, которой должны придерживаться и политики, и бизнесмены, и педагоги, и генералы, и которая должна стать первоисточником нового мира [19]. Сторонники этой концепции (Ф. Нортроп, А. Кребер, Э. Баталов) призывают к стабилизации социальной жизни, недопустимости проявлений расизма и шовинизма, выступают за право каждой нации на самосовершенствование и самостоятельное культурное развитие.

Культурный плюрализм имел влияние на реальное видение мира человеком, но не принес желаемых результатов – объединение человечества на базе общечеловеческих ценностей. Во второй половине XX в. культурная жизнь была нестабильной, проблемной. Плюрализм становится формально-логической основой теории культуры. Поэтому от культурного плюрализма отделяется новая система взглядов. Возникает поликультурализм как определенная система взглядов на культуру, общественное и личностное бытие человека.

Основной принцип поликультурализма заключается в отрицании той же системы общечеловеческих ценностей, к которым так стремился культурный плюрализм. Идеал поликультурализма – абсолютное равенство всех, прогресс и расцвет, свобода и общее

согласие в прекрасном современном мире. Единственно возможный фундамент, на котором может возникнуть будущее содружество наций и культур, это толерантность, необходимым условием такого содружества должно быть демократическое устройство, обеспечивающее свободу индивидуальной жизни, культурного развития, социального равенства и возможности вероисповедания и любой жизненной позиции.

Таким образом, происходит поступательное движение представлений о характере общества от культурного монизма к поликультурализму. Современное общество приобретает черты многокультурного, что предполагает объединение людей разных национальностей со всей совокупностью форм взаимодействия и взаимозависимости, где экономика выполняет функцию адаптации, политика – достижение цели, а культурные символы – поддержки образца взаимодействий в системе.

Образование, обеспечивающее важный процесс развития когнитивных, социальных, эмоциональных характеристик личности, не может не реагировать на события, происходящие в обществе. Как показывает опыт многих стран, переживших этнические конфликты, высшие учебные заведения и школы иногда остаются единственными структурами, в которых проводится целенаправленная объединяющая и миротворческая политика [11]. Поэтому педагоги считают, что образование может помочь обществу сформировать у молодежи гуманную модель поведения и отношения к людям других наций на основе культуры мира, философии ненасилия и терпимости. Такую функцию выполняет именно поликультурное образование.

В «Международной энциклопедии образования» поликультурное образование рассматривается как важная часть современного образования, способствующая усвоению личностью знаний о других культурах, выяснению общего и особенного в традициях, образе жизни, культурных ценностях народов, воспитанию молодежи в духе уважения к инокультурным системам [31].

Сегодня большинство стран мира идет в унисон с международным сообществом в реализации идей поликультурного

образования, признавая документы ООН, ЮНЕСКО, Совета Европы, Европейского Союза, отражающих соответствующую образовательную стратегию. Среди них: Декларация принципов толерантности, Международная конвенция о ликвидации всех форм расовой дискриминации, Конвенция о правах ребенка, Декларация о ликвидации всех форм нетерпимости и дискриминации на основе религии и убеждений, Декларация о правах людей, принадлежащих к национальным или этническим, религиозным или языковым меньшинствам и другие.

В этих документах содержатся положения о целях и задачах поликультурного образования:

- ✓ научить людей жить вместе, помочь им преобразовать имеющуюся взаимозависимость государств и этносов в сознательную солидарность. С этой целью образование должно способствовать осознанию человеком своих корней и определению места, которое он занимает в мире, и обеспечивать надлежащие условия для воспитания у молодого поколения уважительное отношение к другим культурам (Доклад международной комиссии ЮНЕСКО о глобальной стратегии развития образования в XXI в. [33]);
- ✓ воспитывать молодое поколение в духе толерантности (Декларация принципов толерантности [7]);
- ✓ содействовать международному взаимопониманию, укреплению мира во всем мире, деятельности по борьбе против колониализма и неоколониализма во всех их формах и проявлениях, против всех форм и разновидностей расизма, фашизма и апартеида, а также других идеологий, порождающих национальную и расовую ненависть (Рекомендации по воспитанию в духе международного взаимопонимания, сотрудничества и мира, уважения к правам человека и основных свобод, принятых Генеральной Конференцией ООН по вопросам образования, науки, культуры (1974 г.) [22];
- ✓ бороться с предрассудками, ведущими к расовой дискриминации, содействовать взаимопониманию, толерантности и дружбы между нациями и расовыми или этническими группами (Международная конвенция о ликвидации всех форм расовой дискриминации [17]).

Идеи поликультурности заложены в главных законодательно-правовых документах по вопросам образования разных стран мира, например, в Украине: Законе Украины об образовании, Национальной доктрине развития образования, Законе о дошкольном образовании, Законе о среднем образовании, Государственном стандарте базового и полного среднего образования, Законе о внешкольном образовании, Законе о высшем образовании, Концепции гуманитарного образования Украины, Концепции национального воспитания, Концепции гражданского воспитания и других. Так, Концепция национального воспитания декларирует: национальное воспитание распространяется как на украинцев, так и на представителей других народов, живущих в Украине [14]. Принцип этнизации воспитательного процесса предусматривает предоставление широких возможностей представителям всех этносов для познания истории, традиций, обычаев, языка, культуры, формирования собственного национального достоинства.

В отдельных научных исследованиях изложены концептуальные подходы к определению цели, задач, содержания, организации поликультурного образования в учебных заведениях (см. табл. 3.1.1).

Таблица 3.1.1

Взгляды ученых на цель и задачи поликультурного образования

Ученые	**Определение цели и задач поликультурного образования**
С. Нието	*Цель* – сохранять и развивать все многообразие культурных ценностей, норм, образцов и форм деятельности, существующих в определенном обществе, передавать это наследие молодому поколению. *Задачи:* разработка образовательной политики, программ подготовки учителя, содержания образования, создание доброжелательного психологического и морального климата и отношений между всеми участниками

Ученые	Определение цели и задач поликультурного образования
	образовательного процесса на всех его уровнях, где каждый молодой человек, независимо от этнического происхождения, физических качеств, пола и родовых ориентаций, возрастных, религиозных различий, имеет возможность интеллектуально, социально и психологически развиваться [32].
Г. Дмитриев	*Цель* – с помощью школы и других образовательных институтов, семьи и общественных организаций содействовать созданию демократического государства, которое характеризуется толерантностью взглядов, суждений людей; признанием и развитием культурного плюрализма в обществе; равными правами, обязанностями и возможностями для всех граждан; эффективным участием всех и каждого в принятии решений, касающихся как личной жизни человека, так и общества; справедливостью ко всем и каждому; свободой выбора; уважением к решениям большинства и защитой прав меньшинств; уважением к праву свободного выбора человеком своих культурных идентичностей [8].
В. Макаев, С. Малькова, Л. Супрунова	*Цель* – формировать поликультурно компетентную личность, способную к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной бреде; личность, обладающую развитым чувством понимания и уважения к другим культурам и умением жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований [16].
Л. Гончаренко	*Цель* – формировать в личности готовность к активной деятельности в современной социокультурной среде, способность сохранять свою идентичность, стремление к уважению и пониманию других культурно-этнических общностей, умение жить в мире и согласии с представителями разных

Ученые	Определение цели и задач поликультурного образования
	расовых, этнических, культурных, религиозных групп [6].
Л. Чередниченко	*Цель* – привлекать молодежь к изучению отечественного и мирового культурного наследия, формировать в личности мировоззренческую установку на конструктивное взаимодействие с представителями различных культур и народов [26].
Р. Агадуллин	*Цель* – формировать личность, свободную от негативных этнокультурных стереотипов, обладающую развитым чувством уважения к другим культурам, умеющую жить в мире и согласии с людьми разных национальностей и вероисповеданий. *Задачи:* глубокое и всестороннее овладение культурой родного народа как обязательное условие приобщения к другим культурам; формирование представлений о многообразии культур в мире, понимание и внутреннее принятие равноправия народов и равноценности их культур, воспитание позитивного отношения к культурным различиям как фактора поступательного развития мировой цивилизации и самореализации личности; создание условий для приобщения и интеграции юного поколения к культуре других народов; построение гражданского воспитания на основе полицентрической модели национальной культуры, обеспечивающей единство гражданских и этнокультурных интересов личности; воспитание представителей всех национальностей в духе взаимопонимания, доверия и толерантности, готовности к положительному межэтническому и межкультурному диалогу; формирование и развитие умений и навыков взаимодействия с носителями других культур [1].

Сегодня феномен поликультурного образования трактуют как новую образовательную стратегию (Р. Агадуллин, Л. Воротняк, А. Джуринский, В. Подобед и др.), образовательную реформу (И. Бессарабова и др.), образовательную политику (А. Белогуров и др.), процесс и результат социализации личности (Н. Якса и др.), новый подход к организации учебно-воспитательного процесса (Д. Бэнкс и др.), дидактический принцип (К. Баханов, В. Венгерская, П. Вербицкая, Г. Дмитриев и др.) средство обучения (В. Болгарина, И. Лощенова и др.) и т.д.

Например, в Рекомендациях Министерства образования и науки Украины к концепции поликультурного образования в Украине отмечается, что поликультурное образование – это соответствующее построение учебных программ, учебников, методов обучения, а также системы учебных заведений, которая предусматривала бы решение этих задач, что дает основания к пониманию поликультурного образования как принципа организации педагогического процесса в системе образования [2].

По мнению Э. Соколовой, интеграция культуры мира во все учебные предметы и внеучебные мероприятия требует создания новых учебно-воспитательных программ, учебников и пособий, пронизанных идеями культуры мира и ненасилия, сотрудничества и партнерства. При этом положительные изменения в духе культуры мира и толерантности должны коснуться всех звеньев образовательной системы – от детского сада до институтов повышения квалификации учителей. Для этого автор рекомендует использовать три основных пути: а) в процессе изучения всех предметов; б) через междисциплинарные связи; в) в виде специальных курсов и занятий [24].

Интересен подход к современному поликультурному образованию американского ученого Д. Бэнкса, в основу которого положено понимание культуры и той роли, которую этническая принадлежность играет в американском обществе [27]. Ученый формулирует основную цель такого образования – помогать молодому поколению развивать межкультурную компетентность.

Достичь эту цели возможно при условии введения принципа поликультурности.

Д. Бэнкс убежден, что поликультурное образование будет эффективным лишь при условии: интегрирования этнического содержания во все предметы в течение всех лет обучения; доступности для обучающихся объективной информации по истории и культуре этнических групп; наличия систематических, всеобъемлющих, обязательных и постоянно действующих программ подготовки и совершенствования педагогов; изменения культуры школы и ее учебной программы настолько, насколько этого требует отражения культур и образовательной цели детей – представителей различных этнических групп; направленности содержания образования на формирование ценностей, отношений и способов поведения, поддерживающих этнический плюрализм; реализации междисциплинарного подхода. Итак, Д. Бэнкс рассматривает поликультурное образование как целостный педагогический процесс.

А. Белогуров утверждает, что в развитии образования важно опираться как на общецивилизационные ориентиры, так и учитывать исторически заданную этническую многомерность социума. Именно в диалектике «глобального» и «регионального» в последнее десятилетие XX в. стала формироваться новая образовательная политика, в основу которой закладываются идеи поликультурности и поликонфессионности социального пространства. По его мнению, поликультурное образование должно выполнять ряд ***функций***:

- ✓ *философско-культурологическую*, направленную на формирование этнического самосознания личности как составляющей планетарного сознания;
- ✓ *этико-гуманистическую*, учитывающую идеи поликультурности общества и этики межнационального общения, отражающую с позиций гуманизма содержание образования и способы учебной деятельности, культурный опыт человечества в его конкретных этнонациональных формах;

✓ *гуманитарно-гностическую*, направленную на формирование активного познавательного интереса к родной и зарубежной культурам;

✓ *рефлексивно-воспитательную*, ориентированную на восприятие и осознание важности культурного разнообразия для развития личности и прогресса цивилизации, становление этических представлений и оценок, связанных с культурным плюрализмом, создание условий для превращения их в устойчивые убеждения и навыки конструктивного гуманного поведения;

✓ *личностно-развивающую*, предусматривающую развитие интереса человека к себе, системы потребностей, установок, направленных на осознание себя как личности, субъекта этноса, гражданина государства, гражданина мира [3].

Наиболее распространенными сегодня считаются такие концептуальные подходы к поликультурному образованию, как аккультурационный, социально-психологический, интерпретационный, диалоговый, феноменологический. Их краткая характеристика представлена в таблице 3.1.2.

Таблица 3.1.2

Концептуальные подходы к поликультурному образованию

Подход	Представители	Сущность подхода
Аккультурационный	Ю. Босс-Нюнинг, Х. Райх, М. Хоман	Поликультурное образование должно ориентироваться на изучение традиций родной культуры, трансформацию этих традиций в рамках новой культуры, поскольку конфронтация с изменившимися условиями жизни вызывает необходимость в выработке новых культурных ориентиров.
Социально-психологический	Дж. Бэнкс, А. Джуринский, Г. Дмитриев, В. Ершов,	Поликультурное образование понимается как особый способ формирования определенных социально-установочных и ценностно-

Подход	Представители	Сущность подхода
	А. Ковальчук, И. Лощенова, В. Макаев	ориентационных предрасположенностей, коммуникативных и эмпатийных умений, позволяющих человеку осуществлять интенсивное межкультурное взаимодействие и проявлять понимание к другим культурам, толерантность по отношению к их носителям.
Интерпретационный	Х. Гадамер, П. Рикер	Цель поликультурного образования – углубить знания и понимание событий и явлений, не поддерживая и не опровергая их, но сосредоточивая внимание не на общем, а на отличном, том, что отличает эти явления. Интерпретационный подход предусматривает представление, интерпретацию и рассуждения. Презентация культурных явлений осуществляется с учетом отношений между индивидами в контексте определенных групп и широких культурных традиций.
Диалоговый	М. Бахтин, Л. Баткин, В. Библер, П. Гайденко, С. Гасанов, М. Каган, М. Крюгер-Потратц, Дж. Померин, Ю. Сорокин, Е. Тарасов, Х. Томас, М. Хоман	Поликультурное образование – способ привлечения к разным культурам для формирования общепланетарного сознания, позволяющего тесно взаимодействовать с представителями разных стран и народов, интегрироваться в мировое и общеевропейское культурно-образовательное пространство. Этот подход ставит в центр внимания диалог по крайней мере в двух плоскостях: содержательной (упор на изучение положительного опыта избежания конфликтов ме-

Подход	Представители	Сущность подхода
		жду представителями разных культур); организационно-технологической (использование диалога как основного средства раскрытия сущности других людей (их горизонтов, ценностей, верований и т.п.), лучшего познания самого себя через сравнение и взаимодействие с другими людьми, приобретение эмпатии и т.д.)
Феноменологический	Р. Джексон	Обучение в поликультурном обществе должно быть направлено не на содействие формированию определенных религиозных или других взглядов, а на то, чтобы понимать их ценностные основы, не навязывать другим собственных взглядов и позиций по той или иной культуре; проявлять эмпатию к людям другой культуры или образа жизни; отличать понимание от суждения или оценки, учить понимать, а не оценивать. Как следствие, производной от феноменологического подхода является методологическая нейтральность изложения, вынос за пределы учебного процесса заявок об истинности тех или иных культурных традиций, а также ценностей и суждений учителя и учеников, зато целесообразно сравненивать общие для всех культур явлений.

Принципы, на которых основывается учебно-воспитательный процесс учебного заведения и с соблюдением которых реализуются указанные подходы к поликультурному образованию, следующие:

✓ принцип *гуманизма* – признание человека как основной ценности мировой цивилизации; защита достоинства личности, признание ее права на свободу, счастье, развитие и выявление своих способностей независимо от расовой, этнической и культурной принадлежности; необходимость формирования гуманистического мировоззрения, сознания и гуманности как нравственного качества, создание для этого соответствующих благоприятных условий жизни, труда, учебы и тому подобное;

✓ принцип *толерантности*, что означает уважение, восприятие и понимание богатого разнообразия культур нашего мира, форм самовыражения человеческой личности; включает в себя глубокие правовые основы, учет интересов друг друга, равноправие народов, их культур, без чего невозможно развитие, прогресс цивилизации;

✓ принцип *культуроцелесообразности* – предполагает, что образование и воспитание базируются на общечеловеческих ценностях, строятся согласно с ценностями и нормами национальной культуры и региональными традициями, не противоречащими общечеловеческим ценностям;

✓ принцип *диалога и взаимодействия культур*, согласно которому наиболее полно собственная культура осознается лишь при взаимодействии, диалоге различных культур, когда становятся видимыми и понятными особенности каждой из них. Этот принцип предполагает не только контрастно-сопоставленно соизучать культуры, но и создавать педагогические условия для подготовки учащихся к выполнению роли субъекта диалога культур в ситуациях межкультурной коммуникации;

✓ принцип *этнопедагогизации* – предполагает образование и воспитание учащихся с опорой на национальные традиции, обряды, обычаи, использование опыта этнических групп по воспитанию и обучению молодого поколения; морально-этических и эстетических взглядов на извечные ценности семьи, рода, племени, народности,

нации, контроля и коррекции поведения, межэтнических оценок, отношения к природе;

✓ принцип *системности* – направленность учебного процесса на системную целостность в построении и анализе поликультурных образовательных процессов.

Таким образом, интеграция стран постсоветского пространства в европейское социально-культурное и образовательное пространство, сохранив при этом национальное своеобразие, в начале XXI в. актуализировала процесс внедрения поликультурного образования. Важной предпосылкой его внедрения является становление и развитие гражданского демократического общества, для которого не присущ шовинизм, расизм и этнический эгоизм и которое одновременно открытое в отношении других стран, народов и культур, пропагандирует воспитание в духе мира и взаимопонимания.

Список литературы к параграфу 3.1

1. Агадуллін, Р. Р. Полікультурна освіта: методолого-теоретичний аспект / Р. Р. Агадуллін // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 3. – С. 18-29.
2. Багатокультурність і освіта. Перспективи запровадження засад полікультурності в системі середньої освіти України. Аналітичний огляд та рекомендації / під ред. О. Гриценка. – К.: УЦКД, 2001. – 96 с.
3. Белогуров, А. Ю. Фактор поликультурности в контексте этнонациональной стратегии развития российского образования / А. Ю. Белогуров // Проблемы поликультурного образования: междунар. сб. науч. ст. – Махачкала: ДГУ. – 2001. – С. 43-51.
4. Библер, В. С. От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.
5. Гердер, И. Г. Идеи к философии истории человечества / И. Г. Гердер; [пер. с нем. А. В. Михайлова]. – М.: Наука, 1977. – 705 с.
6. Гончаренко, Л. А. Формування готовності вчителів до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища в системі післядипломної освіти: дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук / Л. А. Гончаренко. – Херсон, 2006. – 215 с.

7. Декларация принципов толерантности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_503.
8. Дмитриев, Г. Д. Многокультурность как дидактический принцип / Г. Д. Дмитриев // Педагогика. – 2000. – № 10. – С. 3-12.
9. Дороз, В. Ф. Крос-культурне навчання учнів-білінгвів української мови: [монографія] / В. Ф. Дороз. – К.: Центр учбової літератури, 2011. – 455 с.
10. Драйден, Г. Революція в навчанні / Г. Драйден, Дж. Вос; [пер. з англ. М. Олійник]. – Львів: Літопис, 2005. – 542 с.
11. Иванова, Н. В поликультурном мире / Н. Иванова, И. Мнацакян // Высшее образование в России. – 2003. – № 1. – С. 140-145.
12. Каптерев, П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования [Электронный ресурс] / П. Ф. Каптерев. – Режим доступа: http://dugward.ru/library/kapterev_pf/kapterev_p_f_didakticheskie_ocherki.html#pred.
13. Коменский, Я.-А. Избранные педагогические сочинения : в 2-х тт. / Я.-А. Коменский. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 576 с.
14. Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995. – № 6. – С. 3-8.
15. Леви-Брюль, Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении / Л. Леви-Брюль. – М.: Педагогика-Пресс, 1994. – 608 с.
16. Макаев, В. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы / В. Макаев, З. Малькова, Л. Супрунова // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 3-10.
17. Міжнародна конвенція про ліквідацію всіх форм расової дискримінації: прийнято ООН від 12.12.1965; ратифіковано Президією ВР УРСР 21.01.1969 [Електронный ресурс]. – Режим доступа: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/MU66K01U.html.
18. Моль, А. Социодинамика культуры; [пер. с фр.] / А. Моль / предисл. Б. В. Бирюкова. – изд. 3-е. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 416 с.
19. Новая философская энциклопедия: в 4-х тт. / науч.-ред. совет: В. С. Степин и др. – М.: Мысль, 2010. – Т. 4: (Т–Я). – 2010. – 737 с.
20. Нові підходи до історичної освіти в умовах багатокультурного суспільства: навч. посіб. для студ. ВНЗ / [К. О. Баханов, С. С. Баханова, Є. В. Більченко та ін.]; за заг. ред. К. О. Баханова. – Львів: ЗУКЦ, 2012. – 163 с.
21. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики: [монография]: в 4-х тт. / науч. ред. В. И. Подобед. – Екатеринбург, 2000. – Т. 2. – Кн. 2. – 156 с.

22. Рекомендації про виховання в дусі міжнародного взаєморозуміння, співпраці і миру, поваги до прав людини і основних свобод, прийняті Генеральною Конференцією ООН з питань освіти, науки, культури (1974 р.) [Електронный ресурс]. – Режим доступу: http://www.nau.kiev.ua.
23. Руссо, Ж.-Ж. Избранное / Ж.-Ж. Руссо; [перевод с фр. М. Розанова, Д. Горбова; коммент. И. Верцман, Д. Горбова]. – М.: Терра, 1996. – 656 с.
24. Соколова, Э. Образование – путь к культуре мира и толерантности / Э. Соколова // Народное образование. – 2002. – № 2. – С. 111-113.
25. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения: в 6-ти тт. / К. Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1988. – Т. 1. – 414 с.
26. Чередниченко, Л. А. Формування полікультурної компетентності майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки: дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук / Л. А. Чередниченко. – Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. – 2012. – 266 с.
27. Banks, J. Multiethnic education: theory and practice / J. Banks. – Boston: Allyn and Bacon, 1981. – 326 p.
28. Grant, C A. The Evolution of multicultural education in the united states: A journey for human rights & social justice [Digital source] / C A. Grant. – Access mode: http://iaie.org/l_turinpapers.html.
29. Herskovits, M. Cultural anthropology / M. Herskovits. – New York, 1955 – 678 p.
30. Hunter, W. A. Multicultural education through competency based teacher education / W. A. Hunter. – Washington: A.A.C.T.E., 1974. – 238 p.
31. International Dictionary of Education. – Oxford, 1994. – Vol. 7. – 3963 p.
32. Nieto, S. Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education / S. Nieto. – 3-rd ed. – New-York: Longman, 2000. – P. 130–148.
33. UNESCO on the World Conference on Higher Education (1998). Higher Education in the Twenty-First Century: Vision and Action. Available [Digital source]. – Access mode: http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/english/charten.htm.

Вопросы и задания к параграфу 3.1

1. Назовите предпосылки развития поликультурного образования?
2. Дайте определение понятию «поликультурное образование».

3. Что является педагогическим первоисточником поликультурного образования?
4. Назовите современные концептуальные подходы к поликультурному образованию.
5. Кто разработал педагогическую технологию «Школа диалога культур»? В чем ее сущность?

Задание 1.

Заполните таблицу «Основные дефиниции, определяющие развитие поликультурного образования».

№ п/п	Дефиниция	Определение

Задание 2.

Заполните таблицу «Характеристика поликультурного образования».

№ п/п	Поликультурное образование	
1.	Определение	
2.	Цель	
3.	Задачи	
4.	Функции	
5.	Подходы	
6.	Принципы	

Задание 3.

Сделайте сравнительный анализ понимания поликультурного образования отечественными и зарубежными учеными, отметив при этом общие положения и отличия.

3.2. Компетенции педагога для работы в поликультурном социуме

В параграфе обобщен и представлен результат совместной работы ученых из Германии, Австрии, Финляндии, Италии, России, Беларуси и Украины в рамках проекта ТЕМПУС-IV «Подготовка педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями» по определению компетенций, необходимых педагогам и образовательным менеджерам для работы в поликультурном обществе.

Что же такое компетенция педагога? В ходе анализа показано, что концептуальное понимание подготовки педагога связано с осмыслением в европейском контексте задач образования относительно формирования у личности духовной, политической, экономической, социальной компетентностей.

В параграфе дана характеристика поликультурно ориентированных компетенций педагога. Анализируются способности педагога осуществлять профессиональную деятельность в поликультурной среде; уметь диагностировать уровень развития детей в поликультурной среде; разрабатывать и реализовывать программы психолого-педагогического сопровождения ребенка в гетерогенной группе.

Акцентируется внимание на развитии мастерства владения технологиями проектирования и создания поликультурной среды в учебном заведении; педагогическими технологиями организации межличностного взаимодействия в гетерогенных группах; различными способами профилактики и урегулирования конфликтов в гетерогенных группах. В параграфе показаны способы взаимодействия со смежными специалистами, родителями и социальными партнерами в организации поликультурной образовательной среды.

Описаны критерии и показатели сформированности этих компетенций на пороговом, базовом и продвинутом уровнях.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, поликультурный социум, гетерогенная группа.

Специфика профессиональной деятельности педагога заключается в ее полифункциональности. В ходе повседневной учебной работы педагог решает разные задачи, выполняет различные функции: организационную, образовательную, воспитательную, социально-бытовую, правозащитную, коммуникативную, консультативную и др. Количество

функциональных обязанностей педагога постоянно возрастает в связи с развитием общества и предъявляемых им требований к образованию. В зависимости от характера общественных отношений, тех или иных тенденций общественного развития некоторые функции педагогической деятельности приобретают приоритетное значение. К таким функциям на современном этапе следует отнести поликультурную функцию учебно-воспитательной деятельности, направленную на подготовку подрастающего поколения к эффективной творческой жизнедеятельности в условиях полиэтнического и поликультурного общества. Следовательно, педагог должен владеть компетенциями, позволяющими ему работать в поликультурной среде.

Что же такое компетенция педагога? Концептуальное понимание этого педагогического феномена предопределено компетентностным подходом, распространение идей которого, в частности в странах постсоветского пространства, началось в конце 90-х гг. XX в. и связано с осмыслением в европейском контексте задач образования относительно формирования у личности духовной, политической, экономической, социальной компетентностей (Б. Чижевский).

Компетентностный подход имеет широкую амплитуду высказываний и в его пользу, и относительно его неприятия. Однако большинство исследователей считают, что компетентностный подход во всех смыслах и аспектах наиболее глубоко отражает модернизационные процессы, которые сейчас проходят во всех странах Европы, и гарантирует высокий уровень и результативность подготовки специалиста (Г. Лежнина [9]); способствует обновлению содержания педагогического образования (В. Антипова, К. Колесина, Г. Пахомова, И. Фрумин) [1]; усиливает практическую ориентацию образования, выйдя за рамки ограничений «зуновского» образовательного пространства (А. Андреев [2]); обеспечивает способность выпускника учебного заведения отвечать новым запросам рынка, иметь достаточный потенциал для практического решения жизненных проблем, поиска своего «Я» в социальной структуре (В. Байденко [3], Н. Бибик [4] и

др.); ориентирует на построение учебного процесса в соответствии с ожидаемым или желаемым результатом образования (что будет знать и уметь студент «на выходе») (И. Зимняя [5]) и др.

Совет Европы определил пять групп ключевых компетенций, которыми в процессе обучения должна овладеть молодежь: 1) политические и социальные; 2) те, которые определяют способность к жизни в поликультурном и багатоциональном обществе; 3) те, которые определяют владения устным и письменным общением, в частности иностранными языками; 4) связанные с возникновением информационного общества: владение новыми технологиями, умение их применять; 5) те, которые реализуют способность и желание непрерывного образования в течение всей жизни [10, с. 23-24].

Существуют и другие классификации компетенций, разработанные той или другой страной в соответствии со своими потребностями, традициями, особенностями, своими образовательными целями. Так, Австрия определила предметную, личностную, социальную, методологическую компетенции; Бельгия – социальную (позитивное отношение, способность действовать и думать самостоятельно), мотивационную (ментальная подвижность, функциональность), Финляндия – познавательную (умение оперировать в условиях изменений и мотивированность), социальную, личностную, творческую, педагогическую и коммуникативную, административную (умение действовать параллельно в разных направлениях); Германия – интеллектуальную, практикознаниевую, учебную (инструментальную), ценностно-ориентационную [11].

В рамках компетентностного подхода определяются особенности содержания подготовки педагога как профессионала, способного достичь вершин профессиональной компетентности. Он отражает интегральное проявление профессионализма, в котором сочетаются элементы профессиональной и общей культуры (уровень образованности, достаточный для самообразования и самостоятельного решения познавательных проблем), опыта педагогической деятельности и педагогического

творчества, конкретизируется в определенной системе знаний, умений, ценностей и позволяют ему осуществлять профессиональную деятельность с учетом современных социокультурных условий, в частности – особенностей поликультурного образовательного пространства учебного заведени.

Следует отметить, что неоднозначным является понимание дефиниций «компетентность» и «компетенция» у отечественных и зарубежных ученых. Так, слово «компетенция» и однокоренные «компетентный», «компетентность» появились в отечественной прессе в 60-х годах XIX в. в связи с обсуждением вопросов реформы суда, но достаточно быстро распространили свое значение, используясь в различных контекстах.

«Компетенция» (лат. competentia от competo – достигать, отвечать, подходить; принадлежность по праву) – это: осведомленность в какой-либо области; круг обязанностей какого-либо лица [6]; круг полномочий, предоставленных законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу [8].

В словаре «компетентность» – свойство по значению «компетентный» – обладающий компетенцией; что имеет право, руководствуясь своими знаниями или полномочиями, делать или решать что-либо, судить о чем-либо; который обладает достаточными знаниями в определенной области, хорошо осведомлен, основывается на знании [6].

В зарубежной научной литературе используется только дефиниция «компетенция», употребляемая в значении «компетентность». Дабы не вносить путаницу в терминологическое поле работы, мы будем использовать термин «компетенция».

Итак, учитывая результаты работы ученых из Германии, Австрии, Финляндии, Италии, России, Беларуси и Украины в рамках общего европейского проекта ТЕМПУС-IV «Подготовка педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями» можно выделить ряд поликультурно ориентированных компетенций педагога. Среди них: владение технологиями проектирования и создания поликультурной среды в

учебном заведении; способность осуществлять диагностику уровня развития детей в поликультурной среде; владение педагогическими технологиями организации межличностного взаимодействия в гетерогенных группах; владение способами профилактики и урегулирования конфликтов в гетерогенных группах; способность осуществлять профессиональную деятельность в поликультурной среде; способность разрабатывать и реализовывать программы психолого-педагогического сопровождения ребенка в гетерогенной группе; владение различными способами взаимодействия со смежными специалистами, родителями и социальными партнерами в организации поликультурной образовательной среды.

В таблице 3.2.1 представлена характеристика каждой компетенции как результат образования и самообразования.

Таблица 3.2.1

Характеристика поликультурно-ориентированных компетенций педагога

№ п/п	Название компетенции	Характеристика компетенции
1.	Владение технологиями проектирования и создания поликультурной среды в учебном заведении	✓ Знание технологий проектирования образовательной среды и особенностей организации поликультурной среды в учебном заведении; ✓ умение осуществлять целеполагание и планирование создания поликультурной среды в учебном заведении с использованием технологий проектирования; ✓ умение анализировать и прогнозировать риски поликультурной образовательной среды; ✓ владение методиками изучения составляющих элементов поликультурной среды в учебном заведении; ✓ мотивация к организации профессиональной деятельности в области внедрения технологий проектирования и создания поли-

№ п/п	Название компетенции	Характеристика компетенции
		культурной среды в учебном заведении.
2.	Способность осуществлять диагностику уровня развития ребенка и детского коллектива в поликультурной среде	✓ Знание методик диагностики уровня развития ребенка и детского коллектива в поликультурной среде; ✓ умение осуществлять целеполагание и планирование процесса диагностики уровня развития детей и межличностных отношений в поликультурной среде; ✓ умение осуществлять диагностику уровня развития каждого ребенка и детского коллектива в целом в поликультурной среде; ✓ владение приемами взаимодействие со смежными специалистами в процессе диагностики уровня развития детей в поликультурной среде; ✓ соблюдение этических норм при проведении диагностики уровня развития детей в поликультурной среде.
3.	Владение педагогическими технологиями организации межличностного взаимодействия в гетерогенных группах	✓ Знание основных педагогических технологий организации межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса в гетерогенных группах; ✓ умение осуществлять целеполагание и планирование совместной деятельности и организации межличностного взаимодействия в гетерогенных группах; ✓ умение организовывать и осуществлять совместную деятельность и межличностное взаимодействие в гетерогенных группах; ✓ умение оказывать психолого-педагогическую поддержку детям в гетерогенной группе в процессе организации совместной деятельности; ✓ владение методиками оценки эффективности совместной деятельности и межличност-

№ п/п	Название компетенции	Характеристика компетенции
		ного взаимодействия в гетерогенных группах; ✓ мотивация к организации совместной деятельности и межличностного взаимодействия в гетерогенных группах.
4.	Владение способами профилактики и урегулирования конфликтов в гетерогенных группах	✓ Знание различных типов конфликтов, возникающих в разных гетерогенных группах, и способов их урегулирования; ✓ умение определять стратегии и способы разрешения конфликтов в гетерогенных группах; ✓ умение оказывать психолого-педагогическую поддержку детям из гетерогенных групп в процессе урегулирования конфликтов; ✓ владение методиками прогнозирования и предотвращения конфликтных ситуаций в гетерогенных группах; ✓ мотивация к педагогическому взаимодействию, направленному на профилактику и урегулирование конфликтов в гетерогенных группах.
5.	Способность осуществлять профессиональную педагогическую деятельность в поликультурной среде	✓ Знание основных международных и отечественных нормативно-правовых документов в области поликультурного образования и их основных положений; ✓ знание основных подходов и принципов создания поликультурного образовательного пространства, изложенных в международных и отечественных нормативно-правовых документах в области поликультурного образования; ✓ знание особенностей других культур и народов (менталитет, традиции, обычаи, обряды, праздники); ✓ умение планировать и организовывать профессиональную деятельность в рамках норма-

№ п/п	Название компетенции	Характеристика компетенции
		тивно-правовой базы, определенной международными и отечественными документами в области поликультурного образования; ✓ умение оказывать психолого-педагогическую поддержку детям с этнокультурными особенностями; ✓ владение методиками изучения этнической толерантности учащихся; ✓ мотивация к организации профессиональной деятельности в поликультурной среде.
6.	Способность разрабатывать и реализовывать программы психолого-педагогического сопровождения ребенка в гетерогенной группе	✓ Знание принципов, сущности и технологий психолого-педагогического сопровождения детей в гетерогенной группе; ✓ умение осуществлять целеполагание и планирование организации психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в гетерогенной группе; ✓ умение реализовывать программы психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в гетерогенной группе и осуществлять диагностику эффективности их реализации; ✓ мотивация к деятельности по проектированию и реализации программ психолого-педагогического сопровождения ребенка в гетерогенной группе.
7.	Владение различными способами взаимодействия со смежными специалистами, родителями и социальными	✓ Знание особенностей профессиональной деятельности специалистов разного профиля в поликультурной образовательной среде; ✓ знание проблем и запросов детей с особыми образовательными потребностями и их родителей; ✓ умение осуществлять целеполагание и планирование взаимодействия смежных

№ п/п	Название компетенции	Характеристика компетенции
	партнерами в организации поликультурной образователь-ной среды	специалистов, социальных партнеров и родителей детей с особыми образовательными потребностями в поликультурной среде; ✓ умение осуществлять взаимодействие со смежными специалистами, социальными партнерами и родителями в организации поликультурной образовательной среды; ✓ умение осуществлять рефлексию взаимодействия со смежными специалистами, социальными партнерами, родителями в орга-низации поликультурной среды; ✓ мотивация к взаимодействию со смежными специалистами, социальными партнерами и родителями в организации поликультурной образовательной среды.

Согласно основным положениям уровневого подхода в педагогической теории должен быть четко определен комплекс критериев, по изменению которых можно было бы выявить динамику сформированности той или иной поликультурно ориентированной компетенции педагога. Характеристики, представленные в таблице 3.2.1, являются критериями компетенций педагога, необходимых ему для осуществления профессиональной деятельности в поликультурном пространстве. Эти критерии фиксируют деятельностное состояние субъекта, содержат информацию о целях, мотивах, средствах, содержании, условиях и результатах педагогической деятельности в поликультурной среде [7].

Сформированность поликультурно ориентированных компетенций педагога могут проявляться на ***пороговом***, ***базовом*** и ***продвинутом*** уровнях. Так, педагог, **владеющий технологиями проектирования и создания поликультурной среды в учебном заведении:**

✓ на ***пороговом уровне***, имеет фрагментарное представление о технологиях проектирования особенностях организации поликультурной образовательной среды; умеет осуществлять целеполагание и планирование создания поликультурной среды в учебном заведении с использованием технологий проектирования с помощью консультанта; не умеет прогнозировать риски поликультурной образовательной среды; владеет стандартным набором методик изучения составляющих элементов поликультурной среды в учебных заведениях, но испытывает затруднения в интерпретации полученных эмпирических данных; проявляет интерес к организации профессиональной деятельности в области внедрения технологий проектирования и создания поликультурной среды в учебном заведении при отсутствии осмысления собственной роли в осуществлении данной деятельности;

✓ на ***базовом уровне*** – демонстрирует системное знание технологий проектирования и особенностей организации поликультурной образовательной среды в учебных заведениях различных типов; умеет самостоятельно осуществлять целеполагание, выделять общие и специфические цели создания поликультурной среды в учебном заведении с использованием технологий проектирования; умеет анализировать и прогнозировать риски поликультурной образовательной среды; способен адаптировать методики изучения составляющих элементов поликультурной среды в учебном заведении с учетом их особенностей; мотивирован к организации профессиональной деятельности в области внедрения технологий проектирования и создания поликультурной образовательной среды в учебном заведении при наличии внешних стимулов;

✓ на ***продвинутом уровне*** – даёт сравнительную характеристику различных типов среды в учебных заведениях, выделяет в них общие и специфические черты; подробно характеризует особенности организации поликультурной образовательной среды в учебном заведении, выделяет общие и специфические черты; имеет целостное представление о научно-

теоретических подходах к анализу и прогнозированию рисков поликультурной образовательной среды, использует полученные знания для ее экспертной оценки; умеет осуществлять целеполагание и планирование создания поликультурной образовательной среды в учебном заведении с использованием технологий проектирования в нестандартных ситуациях, выделять и подробно описывать отдельные этапы этого процесса, адаптировать поставленные цели к изменяющимся условиям; способен разрабатывать оригинальные методики изучения составляющих элементов поликультурной образовательной среды в учебном заведении и использовать их в проектировании будущей деятельности; умеет проводить экспертную оценку поликультурной образовательной среды с учетом возможных рисков; предлагает собственные методы диагностики; имеет внутреннюю мотивацию к организации профессиональной деятельности в области внедрения технологий проектирования и создания поликультурной образовательной среды в учебном заведении.

Проявление **способности осуществлять диагностику уровня развития детей в поликультурной среде** как компетенции, необходимой для осуществления педагогической деятельности:

✓ на ***пороговом уровне*** свидетельствует о том, что педагог имеет фрагментарное представление о методиках диагностики уровня развития ребенка и детского коллектива в поликультурной среде, допускает неточности в характеристике методик; умеет осуществлять целеполагание и планирование процесса диагностики уровня развития детей и межличностных отношений в поликультурной среде с помощью консультанта; умеет осуществлять диагностику уровня развития каждого ребенка и детского коллектива в целом в поликультурной среде; умеет определять круг смежных специалистов, участвующих в процессе диагностики уровня развития ребенка и детского коллектива в поликультурной образовательной среде, однако затрудняется в характеристике ситуаций, требующих межпрофессионального взаимодействия; демонстрирует знание этических норм проведения

диагностики уровня развития ребенка и детского коллектива в поликультурной образовательной среде при отсутствии осмысления собственной роли в осуществлении данной диагностики;

✓ на б**азовом уровне** – демонстрирует знание методик диагностики уровня развития ребенка и детского коллектива в поликультурной образовательной среде, дает их общую характеристику; умеет самостоятельно осуществлять целеполагание и планирование процесса диагностики уровня развития ребенка и детского коллектива в стандартной ситуации обследования, умеет отбирать и применять стандартные методики диагностики уровня развития ребенка и детского коллектива в поликультурной образовательной среде; владеет навыками взаимодействия со смежными специалистами, определяет обычные ситуации такого взаимодействия в процессе диагностики уровня развития ребенка и детского коллектива в поликультурной образовательной среде; соблюдает этические нормы проведения диагностики уровня развития ребенка и детского коллектива в поликультурной образовательной среде в стандартных ситуациях;

✓ на ***продвинутом уровне*** – демонстрирует знание различных методик диагностики уровня развития ребенка и детского коллектива в поликультурной образовательной среде, дает подробную характеристику каждой методике; умеет самостоятельно осуществлять целеполагание и планирование процесса диагностики уровня развития ребенка и детского коллектива в нестандартных условиях обследования; умеет адаптировать стандартные методики диагностики уровня развития ребенка и детского коллектива в поликультурной образовательной среде, обосновывать и аргументировать необходимость адаптации стандартных методик; способен разрабатывать и применять оригинальные приемы бесконфликтного взаимодействия с субъектами процесса диагностики с учетом нестандартных или слабопрогнозируемых ситуаций, возникающих в поликультурной образовательной среде; способен организовывать взаимодействие со смежными специалистами в нестандартных ситуациях диагностики и при получении эмпирических данных,

сигнализирующих о выявлении факторов «риска»; соблюдает этические нормы проведения диагностики уровня развития ребенка и детского коллектива в поликультурной образовательной среде в нестандартных ситуациях, ситуациях неопределенности.

Педагог, **владеющий педагогическими технологиями организации межличностного взаимодействия в гетерогенных группах:**

✓ на ***пороговом уровне*** имеет фрагментарное представление о современных педагогических технологиях и подходах к их классификации, допускает неточности в их характеристике; умеет осуществлять целеполагание и планирование совместной деятельности и межличностного взаимодействия в гетерогенных группах с помощью консультанта; имеет навыки организации межличностного взаимодействия в гетерогенных группах, но испытывает затруднения при возникновении конфликтных ситуаций; умеет отбирать и применять методики оценки эффективности межличностного взаимодействия в гетерогенных группах с помощью консультанта; умеет диагностировать трудности межличностного взаимодействия детей гетерогенных групп, но владеет ограниченным набором приемов и средств оказания психолого-педагогической поддержки; проявляет интерес к организации совместной деятельности и межличностного взаимодействия в гетерогенных группахпри отсутствии осмысления собственной роли в осуществлении данной деятельности;

✓ на ***базовом уровне*** – демонстрирует знание современных педагогических технологий и подходов к их классификации, самостоятельно характеризует основные педагогические технологии организации межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса в гетерогенных группах; умеет самостоятельно осуществлять целеполагание и планирование совместной деятельности и межличностного взаимодействия в гетерогенных группах; умеет организовывать и осуществлять стандартное по форме и содержанию межличностное взаимодействие в гетерогенных группах, решая

несложные конфликтные ситуации; умеет самостоятельно отбирать и применять методики оценки эффективности совместной деятельности и межличностного взаимодействия в гетерогенных группах; владеет стандартным набором приемов и средств оказания психолого-педагогической помощи детям гетерогенных групп в процессе организации межличностного взаимодействия; мотивирован к организации совместной деятельности и межличностного взаимодействия в гетерогенных группахпри наличии внешних стимулов;

✓ на ***продвинутом уровне*** – дает сравнительную характеристику современных педагогических технологий в соответствии с подходами к их классификации; дает полную характеристику технологии организации межличностного взаимодействия и совместной деятельности субъектов образовательного процесса в гетерогенных группах; умеет самостоятельно осуществлять целеполагание и планирование оригинальных форм межличностного взаимодействия в гетерогенных группах; способен организовывать и осуществлять оригинальные формы совместной деятельности и межличностного взаимодействия в гетерогенных группах, решая разнообразные конфликтные ситуации; способен разрабатывать и применять оригинальные методики оценки эффективности межличностного взаимодействия в совместной деятельности в гетерогенных группах; умеет разрабатывать индивидуальную программу психолого-педагогической поддержки детей в гетерогенных группах, обеспечивающую их межличностное взаимодействие в различных видах совместной деятельности; имеет внутреннюю мотивацию к организации совместной деятельности и межличностного взаимодействия в гетерогенных группах.

Владение способами профилактики и урегулирования конфликтов в гетерогенных группах, проявляющееся:

✓ на ***пороговом уровне***, свидетельствует о том, что педагог имеет фрагментарное представление о различных типах конфликтов в гетерогенных группах, принципах и способах их

профилактики и урегулирования**,** допускает неточности в описании конфликтных ситуаций, принципов и способов их урегулирования; имеет фрагментарное представление о способах профилактики конфликтных ситуаций в поликультурной среде и способах разрешения конфликтов в гетерогенных группах; владеет стандартным набором методик прогнозирования и предотвращения конфликтных ситуаций в гетерогенных группах, но испытывает затруднения в интерпретации полученных эмпирических данных; умеет определять стратегии и способы разрешения конфликтов в гетерогенных группах с помощью консультанта; умеет диагностировать трудности взаимодействия детей из гетерогенных групп и оказывать им педагогическую поддержку, однако владеет ограниченным набором средств консультационной помощи; проявляет интерес к педагогическому взаимодействию, направленному на профилактику и урегулирование конфликтов в гетерогенных группах, при отсутствии осмысления собственной роли в данном взаимодействии;

✓ на ***базовом уровне*** – демонстрирует системное знание о различных типах конфликтов в гетерогенных группах, принципах и способах их урегулирования, даёт их общую характеристику; демонстрирует знание способов профилактики и урегулирования конфликтных ситуаций в гетерогенной среде, самостоятельно даёт их общую характеристику; владеет стандартным набором методик прогнозирования и предотвращения конфликтных ситуаций в гетерогенных группах, самостоятельно интерпретирует полученные эмпирические данные; умеет самостоятельно определять стратегии и способы разрешения конфликтов в гетерогенных группах в условиях стандартных конфликтных ситуаций; владеет стандартными формами и методами диагностики и консультирования детей из гетерогенных групп, способствующими урегулированию конфликтов, мотивирован к педагогическому взаимодействию, направленному на профилактику и урегулирование конфликтов в гетерогенных группах при наличии внешних стимулов;

✓ на ***продвинутом уровне*** – демонстрирует системное знание о типахконфликтов, редко встречающихся в гетерогенных группах, принципах и способах их урегулирования, даёт их детальную характеристику; способен разрабатывать оригинальные методики прогнозирования и предотвращения конфликтных ситуаций в гетерогенных группах и использовать их для профилактики и урегулирования конфликтов в данных группах; способен определять стратегии и способы разрешения конфликтов в гетерогенных группах в условиях нестандартных конфликтных ситуаций; умеет разрабатывать индивидуальную программу психолого-педагогической поддержки детей из гетерогенных групп, способствующей урегулированию конфликтов, и адаптировать ее к нестандартным педагогическим ситуациям; имеет внутреннюю мотивацию к педагогическому взаимодействию, направленному на профилактику и урегулирование конфликтов в гетерогенных группах.

Педагог, **владеющий способностью осуществлять профессиональную деятельность в поликультурной среде**, которая проявляется:

✓ на ***пороговом уровне***, имеет фрагментарное представление о международных и отечественных нормативно-правовых документах в области поликультурного образования, допускает неточности в сущностной характеристике этих документов; имеет фрагментарное представление об основных принципах создания поликультурного образовательного пространства, изложенных в международных и отечественных нормативно-правовых документах в области поликультурного образования; имеет фрагментарное представление о некоторых особенностях других культур и народов, допускает неточности в их описании; умеет осуществлять целеполагание, планирование и организацию профессиональной деятельности в рамках нормативно-правовой базы, определенной международными и отечественными документами в области поликультурного образования, прибегая к помощи консультанта; владеет стандартным набором методик изучения этнической

толерантности учащихся, но испытывает затруднения в интерпретации полученных эмпирических данных; умеет диагностировать адаптационные трудности детей-инофонов и оказывать им педагогическую поддержку, однако владеет ограниченным набором средств консультационной помощи; проявляет интерес к организации профессиональной деятельности в поликультурной среде при отсутствии осмысления собственной роли в осуществлении данной деятельности;

✓ на ***базовом уровне*** – демонстрирует знание международных и отечественных нормативно-правовых документов в области поликультурного образования и дает общую характеристику основных идей, заложенных в этих документах; знает основные принципы создания поликультурного образовательного пространства, изложенных в международных и отечественных нормативно-правовых документах в области поликультурного образования, раскрывает их сущность; демонстрирует системное знание других культур и народов, даёт их общую характеристику и выделяет существенные признаки данных культур; умеет самостоятельно осуществлять целеполагание, планирование и организацию профессиональной деятельности в рамках нормативно-правовой базы, определенной международными и отечественными документами в области поликультурного образования; способен адаптировать методики изучения этнической толерантности учащихся с учетом их индивидуальных и этнокультурных особенностей; владеет стандартными формами и моделями диагностики и консультирования детей-инофонов, способствующими их интеграции в поликультурную среду; мотивирован к организации профессиональной деятельности в поликультурной среде при наличии внешних стимулов;

✓ на ***продвинутом уровне*** – демонстрирует знание международных и отечественных нормативно-правовых документов в области поликультурного образования, полно характеризует их основные идеи, выделяет общее и специфическое в их содержании; даёт сравнительную

характеристику основных принципов создания поликультурного образовательного пространства, изложенных в международных и отечественных нормативно-правовых документах в области поликультурного образования, полно раскрывает их сущность; даёт сравнительную характеристику различных культур, выделяет в них общие и специфические черты; умеет осуществлять целеполагание планирование и организацию профессиональной деятельности в рамках нормативно-правовой базы, определенной международными и отечественными документами в области поликультурного образования, выделять и подробно описывать отдельные этапы этой деятельности, адаптировать поставленные цели к изменяющимся условиям; способен разрабатывать оригинальные методики изучения этнической толерантности учащихся и использовать их в работе с гетерогенными группами; умеет разрабатывать индивидуальную программу психолого-педагогического сопровождения детей-инофонов и адаптировать её к нестандартным ситуациям межкультурного взаимодействия; имеет внутреннюю мотивацию к организации профессиональной деятельности в поликультурной среде.

Проявление **способности разрабатывать и реализовывать программы психолого-педагогического сопровождения ребенка в гетерогенной группе:**

✓ на ***пороговом уровне*** свидетельствует о том, что педагог имеет фрагментарное представление о сущности и технологиях психолого-педагогического сопровождения детей в гетерогенной группе; умеет осуществлять целеполагание и планирование организации психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в гетерогенной группе; умеет реализовывать программы психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в гетерогенной группе и диагностировать результативность ее реализации под руководством наставника; проявляет интерес к проектированию и реализации программ психолого-педагогического сопровождения ребенка в гетерогенной группе;

✓ на ***базовом уровне*** – демонстрирует системное знание о принципах, сущности и технологиях психолого-педагогического сопровождения детей в гетерогенной группе; умеет самостоятельно осуществлять целеполагание и планирование процесса организации психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в гетерогенной группе в стандартных ситуациях; владеет стандартными способами организации психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в гетерогенной группе; владеет стандартными формами и методиками диагностики результативности реализации программы психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в гетерогенной группе; мотивирован к проектированию и реализации программ психолого-педагогического сопровождения ребенка в гетерогенной группе при наличии внешних стимулов;

✓ на ***продвинутом уровне*** – даёт полную характеристику принципов, сущности и технологий психолого-педагогического сопровождения детей в гетерогенной группе; умеет осуществлять целеполагание и планирование процесса организации психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в гетерогенной группе в нестандартных ситуациях; способен самостоятельно организовывать психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в гетерогенной группе, в том числе и в нестандартных педагогических ситуациях; умеет самостоятельно осуществлять диагностику результативности реализации программы психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в гетерогенной группе; имеет внутреннюю мотивацию к проектированию и реализации программ психолого-педагогического сопровождения ребенка в гетерогенной группе.

Педагог, **владеющий различными способами взаимодействия со смежными специалистами, родителями и**

социальными партнерами в организации поликультурной образовательной среды:

✓ на ***пороговом уровне*****,** имеет фрагментарное представление о компетенциях смежных специалистов и социальных партнеров в решении проблем организации поликультурной образовательной среды; не ориентируется в проблемах и запросах детей с особыми образовательными потребностями и их родителей; умеет осуществлять целеполагание и планирование взаимодействия смежных специалистов, социальных партнеров и родителей детей в организации поликультурной образовательной среды в сотрудничестве с консультантом; испытывает трудности в осуществлении взаимодействия со смежными специалистами, социальными партнерами и родителями в организации поликультурной образовательной среды; умеет осуществлять рефлексию взаимодействия со смежными специалистами, социальными партнерами, родителями в поликультурной среде в сотрудничестве с консультантом; проявляет интерес к взаимодействию со смежными специалистами, социальными партнерами и родителями в организации поликультурной образовательной среды;

✓ на ***базовом уровне*** – демонстрирует системное знание о компетенциях смежных специалистов и социальных партнеров в решении проблем организации поликультурной образовательной среды; знает о проблемах и запросах детей с особыми образовательными потребностями и их родителей; умеет самостоятельно осуществлять целеполагание и планирование взаимодействия смежных специалистов, социальных партнеров и родителей детей с особыми образовательными потребностями в организации поликультурной образовательной среды, включая стандартные ситуации взаимодействия; владеет различными способами осуществления взаимодействия со смежными специалистами, социальными партнерами и родителями в организации поликультурной образовательной среды в стандартных педагогических ситуациях; владеет стандартными

приемами осуществления рефлексии взаимодействия со смежными специалистами, социальными партнерами, родителями в поликультурной среде; организует взаимодействие со смежными специалистами, социальными партнерами и родителями в организации поликультурной образовательной среды только при наличии внешних стимулов;

✓ на ***продвинутом уровне*** – даёт сравнительную характеристику различных компетенций смежных специалистов и социальных партнеров в решении проблем организации поликультурной образовательной среды; знает и сравнивает проблемы и запросы детей с особыми образовательными потребностями и их родителей; умеет самостоятельно осуществлять целеполагание и планирование взаимодействия смежных специалистов, социальных партнеров и родителей детей с особыми образовательными потребностями в организации поликультурной образовательной среды, включая нестандартные ситуации взаимодействия; способен организовывать взаимодействие со смежными специалистами, социальными партнерами, родителями в организации поликультурной образовательной среды в нестандартных педагогических ситуациях; умеет самостоятельно осуществлять диагностику результативности взаимодействия смежных специалистов, социальных партнеров, родителей в организации поликультурной образовательной среды; имеет внутреннюю мотивацию к организации взаимодействия со смежными специалистами, социальными партнерами и родителями в организации поликультурной образовательной среды.

Уровни проявления поликультурно ориентированных компетенций педагога взаимосвязаны и поэтому могут иметь промежуточные позиции. В то же время каждый предыдущий уровень является как бы пропедевтическим относительно следующего, более высокого.

Список литературы к параграфу 3.2

1. Антипова, В. М. Компетентностный подход к организации дополнительного педагогического образования в университете / В. М. Антипова, К. Ю. Колесина, Г. Р. Пахомава // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 57-62.
2. Андреев, А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-педагогического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19-27.
3. Байденко, В. И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения / В. И. Байденко. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 111 с.
4. Бібік, Н. М.Компетентнісний підхід до презентації освітніх результатів / Н. М. Бібік // Школа І ступеня: теорія і практика: [зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницьк. держ. пед. ун-ту імені Г. Сковороди]. – Переяслав-Хмельницький, 2004. – Вип. 10. – С. 24-37.
5. Зимняя, И. Компетентностный подход / И. Зимняя // Реферативный бюллетень Российского государственного гуманитарного университета. – М.: РГГУ, 2005. – 27 с.
6. Комлев, Н. Г. Словарь иностранных слов: [Более 4500 слов и выражений] / Н. Г. Комлев. – М.: ЭКСМО, 2006. – 669 с.
7. Коханко, О. М. Основи науково-педагогічних досліджень: [навч. посіб.] / О. М. Коханко. – Хмельницький: ХНУ, 2005. – 254 с.
8. Краткий словарь иностранных слов / под ред. Н. Л. Шестеркиной. – М.: «Персей – 1», 1997. – 350 с.
9. Лежнина, Г. В. Компетентностный подход: теоретический анализ понятия [Электронный ресурс] / Г. В. Лежнина. – Режим доступа: http://www.eduhmao.ru/info/1/3760/83683.
10. Образовательный стандарт высшей школы: сегодня и завтра: [монография]; [под общ. ред. В. И. Байденко, Н. А. Селезневой]. – М.: Исследоват. центр проблем кач-ва подг-ки спец-ов, 2001. – 206 с.
11. Побірченко, Н. С. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект / Н. С. Побірченко // Освіта та педагогічна наука. – 2012. – № 3 (152). – С. 24-31.

Вопросы и задания к параграфу 3.2

1. Как Вы считаете, должен ли педагог любого профиля обладать поликультурно ориентированными компетенциями?
2. В чем заключается сущность «компетентностного подхода»?
3. Существует ли разница в понимании «компетентности» и «компетенции» у отечественных и зарубежных ученых?
4. Имеет ли значение уровень сформированности поликультурно ориентированных компетенций? На что это влияет?

Задание 1.

Составьте обобщенную профессиограмму педагога, обладающего поликультурно ориентированными компетенциями.

Задание 2.

Составьте диагностическую программу для определения уровня сформированности поликультурно ориентированных компетенций у будущих педагогов и педагогов с опытом работы.

Задание 3.

Решите ситуационную задачу: Вы – директор школы. Набираете штат педагогов. В конкурсе на совмещение должности «учителя-предметника» принимают участие три претендента: первый – предметная компетенция сформирована на продвинутом уровне, а поликультурно ориентированные – на пороговом; второй – предметная и поликультурно ориентированные компетенции сформированы на базовом уровне; третий – предметная компетенция сформирована на пороговом уровне, а поликультурно ориентированные – на продвинутом. Какого претендента Вы возьмете в штат?

3.3. Особенности миграционной педагогики: западноевропейская перспектива

В параграфе рассматриваются актуальные проблемы социального феномена миграции и их отражения в сфере образовании, в частности, обучение иностранных рабочих, их детей, воспитанных в Германии. Раскрываются шаги по адаптации школ к процессам миграции, стратегии реагирования на них, анализируются разработанные образовательные концепции. В этом контексте были введены концепции преподавания немецкого языка как иностранного, которые предполагали быстрое обучение такому уровню немецкого языка, чтобы обучающиеся могли выполнять задания на уроках. Таким образом, с самого начала политика в области образования была сформулирована для выполнения двойной педагогической задачи. С одной стороны, обучающиеся должны быть интегрированы в немецкое сообщество, с другой стороны, должна быть сохранена их способность вернуться в страну происхождения.

Автор анализирует тезисы по вопросам образования для иностранцев, раскрывая их слабые и сильные стороны. Всесторонне рассматриваются и сопоставляются концепция «образования для иностранцев» и концепция «межкультурного образования». Особое внимание уделяется сущности межкультурного обучения, которое в личностном развитии способствует приобретению межкультурной компетенции. Выделяется семь уровней этого процесса.

Проанализированы особенности «Программы межкультурного образования», которая основывается на двух принципах: равенство и признание других конструкций идентичности; выделяются три приоритета межкультурной педагогики.

В параграфе раскрыт процесс перехода от идей «межкультурного образования» к концепции «миграционной педагогики». Миграционное образование рассматривается как стратегия решения вопросов, имеющих важное значение для образования в условиях социальных миграций. Также автор анализирует опыт Германии по содействию выпускникам средней школы из среды иммигрантов в получении профессии учителя. Раскрываются особенности проекта «Содействие развитию детей и молодых людей с миграционным фоном» в Фондовом Университете г. Хильдесхайма.

Показано, что индивидуальное обучение имеет поддержку со стороны студентов, преподавателей вузов, учителей школ. Анализируются основные принципы, которые реализуются в процессе индивидуального сопровождения обучения.

Ключевые слова: образование для иностранцев, межкультурное образование, миграционная педагогика, миграционный фон, двуязычное обучение.

Миграция, как сложный социальный феномен, должна рассматриваться одновременно с политической, образовательной и педагогической точек зрения.

Политические решения в сфере образования всегда тесно связаны с общими политическими решениями. Существует большая разница, приветствуются ли в стране иммигранты, или руководство страны их избегает, нужны ли они как рабочая сила, или являются весьма нежелательным фактором, к которому относятся только с терпимостью, и они должны быть возвращены в страну их происхождения как можно скорее. В зависимости от государственной политики в области образования могут приниматься решения по поводу того, например: Сколько денег нужно вложить в образование детей иммигрантов? Необходима ли специальная подготовка учителей для решения задач, связанных с миграцией и обеспечением равноправия?

Используя пример Германии, которая прошла через различные этапы иммиграции, миграционной политики в области образования и разработки соответствующих педагогических концепций приблизительно с 1950 года, следует изучить более внимательно следующую образовательную дилемму касательно учеников и студентов из иммиграционных семей.

От образования для иностранцев – к межкультурному образованию

В течение нескольких десятилетий, Германия является одной из самых популярных стран для иммиграции в мире, каждый пятый немецкий гражданин имеет иностранные корни[1].

[1] Deutschland – ein Einwanderungsland [Elektronische Ressource]. - Anschluss-Modus: https://www.deutschland.de/de/topic/politik/deutschland-europa/deutschland-ein-einwanderungsland.

Краткий обзор начала иммиграции после Второй мировой войны показывает: в течение 1950-х и 60-х годов потоки иммигрантов были открыты в страну, чтобы повысить количество рабочих «гастарбайтеров» из стран Южной и Восточной Европы. В то время было предпочтительным, чтобы это была временная рабочая сила (иммиграция максимум на 2-3 года) и, по возможности, без образования семей в Германии. Но это все чаще и чаще актуализировало проблемы притока иностранных рабочих для образования, так как вопрос все же касался их семей и детей, воспитанных в Германии. Тогда школам пришлось адаптироваться к процессам миграции и реагировать соответствующими образовательными концепциями. В этом контексте был введен термин «Образование для иностранцев». Острой была проблема, что в одном классе сидели дети, которые не знали немецкого языка. Педагогам необходимо было научить этих детей как можно быстрее такому уровню немецкого языка, чтобы они могли выполнять задания на уроках.

Для начала решения этой проблемы были введены концепции преподавания немецкого языка как иностранного. Тем не менее, дети узнавали язык в своей среде, в том числе и за пределами школы, в общении с родителями и др., и часто учились использовать немецкий язык грамматически «неправильно» – то есть, они быстро учились общаться, но не приобретали нормативных компетенций, чтобы правильно и контролированно использовать язык. Поэтому был разработан специальный план преподавания немецкого языка в качестве второго родного. До сегодняшнего дня наблюдаются различия между преподаванием немецкого языка как иностранного и как второго родного языка. (Иностранный язык, как правило, после изучения набора учебных программ, становится для ребенка инструментом, который он может использовать для получения дальнейших предметных знаний (контролируемое использование языка), в то время как второй язык в мире ребенка является важной предпосылкой для его успешного участия в общественной жизни (бесконтрольное приобретение языка). Приобретение второго языка может осуществляться

одновременно или последовательно, т.е. приобретение основного языка и второго языка в первые годы жизни, и изучение второго языка только после того, как завершилось формирование ключевых структур обучения основного языка [33, с. 222-223]. Так, в Германии были созданы специальные подготовительные классы, в которых дети изучают «Немецкий язык как второй язык». Эти подготовительные классы доступны в школах с большим количеством детей-иммигрантов по сегодняшний день.

Таким образом, с самого начала политика в области образования была сформулирована для выполнения двойной педагогической задачи. С одной стороны, студенты должны быть интегрированы для продолжительности их пребывания в немецком сообществе, с другой стороны, должна быть сохранена их способность вернуться, при необходимости, в страну происхождения. Поэтому родной язык, в качестве дополнительной опции, должен был быть гарантирован для всех детей трудящихся-мигрантов. Это было, однако, до такой степени сложным, поскольку в Германии было слишком мало учителей, в состоянии обеспечить обучение иммигрантов на родном языке и развивать компетенции многоязычия. Сегодня же во многих школах предлагается даже обучение на родном языке, поскольку количество учителей, которые могут преподавать эти языки, существенно возросло.

Также, в обучении иностранцев в то время было концептуализировано предположение по поводу возможного дефицита и возможных возникновений культурных конфликтов. Следующие тезисы были сформулированы по поводу образования для иностранцев [28, с. 20]:

✓ *Тезис дефицита* – означающий, что дети из других культур, как правило, подвержены социализации с дефектами на обоих языках, что также негативно влияет на их жизнеспособность в обществе.

✓ *Тезис конфликта культур*, говорящий о том, что расхождение культурных моделей неизбежно приведет к распорошиванию постоянной идентичности и, в крайнем случае, – даже к недееспособности иммигранта.

✓ *Тезис сохранения культуры* – согласно которому сохранение культурной самобытности необходимо, чтобы справиться со своим собственным положением меньшинства.

Из этого следует, что как само собой разумеющееся была принята необходимость адаптации культур иммигрантов к немецкой мысли, ценностям и стандартам – то есть, концепция ассимиляции.

Примерно с 1980 года в педагогике все чаще сталкиваются с тем, «что культурное и языковое разнообразие является нормальным в современном обществе, и что в эпоху глобализации и глобальных миграционных перемещений, возможность кросс-культурной коммуникации является одним из ключевых компетенций» для всех детей и молодых людей" [28, с. 20]. В 1983 г. Д. Хоффманн сформулировал решающий вопрос о том, какие именно теоретические и практические изменения должны произойти в образовании, чтобы оно было в состоянии дать адекватные ответы на социальные процессы миграции. «Таким образом, произошел переход к испытанию для системы образования и обучения принимающих стран» [20, с. 60].

Так концепция «образования для иностранцев» все больше подвергалась критике и была разработана концепция «межкультурного образования». Критика в основном касалась того, что все больше и больше иммигрантов было среди родителей детей, часть этих родителей уже родились в стране, но имели иммиграционный фон, немецкий паспорт и таким базом, де-факто были урожденными немецкими гражданами, а не иностранцами. Основное влияние на дискуссии по межкультурному образованию пришло из стран с более сильной традицией, в частности, поощрения меньшинств, таких как Великобритания, Канада, Франция, Швеция [22, с. 40]. При этом важно, что понятие культуры становилось все более динамичным. Дискуссии по «межкультурному образованию» постепенно переместились в плоскость, аналогичную «феминистской педагогике» и «интегративной педагогике», – в целом, «педагогике разнообразия»

[31; 32], в которую в целом были включены идеи отношения равенства и различий.

Это знаменовало в целом смену школьной образовательной парадигмы:

> Неоднородность, которая характеризует классы, не следует рассматривать как дополнительное бремя, но как педагогический и образовательный вызов с точки зрения совместного обучения разных обучающихся в качестве обогащения для всех [2].

В соответствующих рекомендациях Постоянной конференции (КМК)[3] было согласовано решение о важности обращения с детьми и молодыми людьми с миграционным фоном в учебных заведениях. В 1992 году Постоянной конференцией была опубликована «Декларация о терпимости и солидарности», с требованием уважения к другим культурам и ответственности за «Единый мир».

Было признано, что культурное многообразие стало реальностью, указывая тем самым на дополнительные задачи для образования в школе. КМК было признано, что образование может реагировать на эти задачи только постепенно, потому что Германия не была готова к доступу людей из разных слоев общества во

[2] Эта точка зрения также была распространена на менеджмент многообразия в компаниях. Позже, в 2006 г. был опубликован: Манифест «Хартия многообразия», в котором шла речь о том, что Немецкая промышленная ассоциация с участием федерального правительства стремится к развитию свободной рабочей среды. Принимая этот Манифест, работодатели гарантировали, что они обеспечивают равные возможности для всех своих сотрудников.

[3] КМК = Постоянная конференция министров образования земель Федеративной Республики Германии, которая обеспечивает выработку общей линии по межрегиональным проблемам. Поскольку Германия является федеративным государством, а система образования и культура по конституции являются прерогативой федеральных земель, то министры культуры отдельных федеральных земель имеют существенные полномочия по принятию общегосударственных решений.

многие сферы общественной жизни – что было удивительно, поскольку первая «волна иммиграции» состоялась еще в 1950 году!

Это означает, что и учителя должны стать готовыми к этим новым конкретным требованиям. *Межкультурная компетенция стала ключевой*. Также подчеркивалось, что межкультурное образование должно следовать *дидактическим принципам* профессионального взаимодействия, проблемно-ориентированного и деятельностного обучения. Стало ясно, как никогда прежде, что политика в области образования и школа, наконец, должны признать нормальным полноценное обучение учеников / студентов с миграционным фоном в немецких школах.

Межкультурное образование – межкультурное обучение

Итак, на передний план выходит межкультурное обучение, которое в личностном развитии способствует приобретению межкультурной компетенции. М. Цюльх [39, с. 46] выделяет семь уровней в этом процессе:



Первый из этих уровней адресован к своей собственной культуре (этноцентризм), которая оценивается выше и лучше, чем чужие. Тем не менее, если сознательное изучение культурного разнообразия имеет место, то происходит развитие до уровней 2 и 3, связанных с *когнитивным* измерением межкультурной компетенции. Это обозначает, что по отношению к чужой культуре формируется осознание ценности и принятие. На уровнях 4 и 5,

приобретается *аффективное* измерение межкультурной компетенции. Только после этого возможно дальнейшее обогащение путем включения в свою собственную культуру чужеродных культурных практик на уровне *волевом*, и достигается состояние «мультикультурализма».

Межкультурное обучение должно быть естественной частью социализации и воспитания в семье, школе, университете, на работе.

В настоящее время есть целый ряд программ, которые характеризуются сознательным подходом к предрассудкам и дискриминации, таких как профилактический подход Lüddecke (2007) [25] или программа «Anti-Bias». Он преследует цель выявить существующие дисбалансы (англ. «Bias»), чтобы восстановить баланс и уменьшить дискриминацию. В центре внимания таких программ стоит интенсивное изучение дискриминационной практики и формального положения, чтобы обеспечить прозрачность и изменить ситуацию к лучшему.

Соответственно этим подходам, у обучающихся должны быть выработаны следующие социальные навыки и личные качества:

- ✓ оценка других;
- ✓ понимание и борьба с предрассудками;
- ✓ осознание своей собственной культуры;
- ✓ принятие других культур;
- ✓ борьба с дискриминацией;
- ✓ умение позиционировать себя в других культурных практиках или поведении;
- ✓ свободное принятие «инаковости», непохожести»
- ✓ ответственность за свои действия»
- ✓ а также конструктивный подход к конфликтам [30, с. 32].

Г. Леду, Й. Лиман и Р. Лайпрехт [24, с. 184] осуществили проект «Межкультурное обучение в классе» в Нидерландах, в котором было выявлено четыре подхода к межкультурному обучению:

- ✓ общий плюрализм (межкультурное обучение не относится к конкретным этническим отношениям);

✓ конкретный плюрализм (этнические отношения находятся в центре внимания);

✓ социальные отношения (с акцентом на отношениях между студентами);

✓ ликвидация дискриминации.

В процессе исследования самый высокий уровень согласия был выявлен у учителей с подходом «социальные отношения», самый низкий – с подходом «ликвидация дискриминации». Однако эти подходы не исключают друг друга, они могут быть истолкованы как образовательные идеалы респондентов. В процессе проектного исследования опыта учителей авторы выделили навыки, которые должны иметь педагоги для работы в поликультурных классах:

✓ учитель показывает, что к отличиям людей необходимо относиться, в принципе, с уважением и признательностью;

✓ учитель выражает свою заинтересованность в личном опыте другого;

✓ педагог демонстрирует, как что-то происходит само по себе;

✓ при этом некоторые процессы часто происходят не нормативно;

✓ учитель не заставляет рассказывать о личном;

✓ педагог разъясняет, что личные качества, отличия – не смешны;

✓ учитель дает пространство.

Интересно, что авторы в основном рассматривают проект как успешный, в том числе потому, что участвовавшие в исследовании педагоги были вынуждены обсуждать, делиться, думать и размышлять о своих действиях. Это включало процессы разъяснения, информирования и сенсибилизации, которые были необходимы снова и снова. В проекте оказалось, что учителя все больше рассматривают «разнообразие в целом», и все меньше – касательно отдельных этнических групп. Тем не менее, авторы предупреждают, что нельзя пренебрегать следующим важным различием: «Члены большинства общества и члены иммигрантских групп меньшинств различаются по вероятности подвергнуться

повседневному расизму и структурной дискриминации. Осознание *этой* разницы не должно оставаться на заднем плане в вопросах межкультурного обучения» [24, с. 194].

Так возникает проблема, что местные жители редко могут оказаться в положении дискриминации. Однако в таком положении легко может оказаться человек, который родился в Германии, но чьи бабушка и дедушка иммигрировали из арабского мира; и, хотя он и имеет немецкий паспорт, то даже, к примеру, следующий, достаточно позитивный, диалог воспринимается как дискриминация.

Человек с немецким происхождением спрашивает любезно собеседника: «Откуда Вы родом?». Он отвечает: «Из Берлина». «Я имею в виду не это, а где вы родились». Он отвечает: «В Берлине». «О, я имею в виду, судя по Вашему внешнему виду, Вы должны происходить из арабской страны». Он отвечает: «Мои бабушка и дедушка – да, но я немец из Берлина».

Такие диалоги очень распространены, и они реализуются, в частности, по отношению к людям со средиземноморской внешностью или с темным цветом кожи. Как эти люди будут интегрированы и приняты в обществе, в котором они родились, когда они должны снова и снова объяснять и оправдываться?

После того, как была сформулирована «Программа межкультурного образования (...)» [3, с. 45] на основе двух основных принципов – принципа равенства и принципа признания других конструкций идентичности, – «заработали» три приоритета межкультурной педагогики [1]: 1) мульти-перспективная грамотность, 2) политическое образование и продвижение, 3) межкультурная компетентность.

1. Целью мульти-перспективного образования является децентрализация нашего мировоззрения. Это обозначает «принять перспективу другого, чтобы визуализировать коллективный опыт меньшинств или неевропейских сообществ, и их производительность». В преподавании истории и религии развитие

мульти-перспективной грамотности особенно выражено. Но и в изучении языка это имеет важное значение, так как «иностранные языки обеспечивают знакомство с иностранными мирами». В чтении литературы из разных стран могут отражаться мысли студентов о различных сторонах жизни в иной культуре. «Вид нескольких перспектив позволяет обратить внимание на достижения иной культуры и иллюстрировать вклад в свою собственную культуру».

2. Центр тяжести в политическом образовании должен быть смещен против расизма, что является вторым важным аспектом. Расистские идеи очень глубоки и, как правило, являются частью общественного сознания, – поэтому трудно просто повысить индивидуальную осведомленность по вопросам недискриминации. Г. Ауернхаймер поэтому считает, что лучше, «если ученики воодушевлены хорошей средой обучения, чтобы самостоятельно обнаружить социальные диспропорции и собственные страхи и предрассудки». Политическое образование должно включать такие вопросы, как иммиграционные зазконы, образовательные недостатки миграции детей, мотивы и причины современных миграционных процессов в глобальном контексте, вопиющий разрыв между богатством севера и юга, запада и востока и т.д. Такие вопросы могут быть решены на основе историй уже в начальной школе. Можно также говорить об опыте дискриминации студентов.

3. Развитие межкультурной компетентности (компетентности межкультурного взаимодействия) направлено, прежде всего, на повышение осведомленности о неравенстве как таковом. Межкультурные конфликты и недопонимания, проблемы коммуникации чаще всего связаны с самим уровнем отношений и с различиями культурных традиций и обычаев. Примером могут послужить ожидания типа приветствия, или проведения досуга, или формата деловой встречи. Так, немцы при обсуждении деловых вопросом сразу переходят непосредственно к делу, в то время как американцы считают вежливым предварительный отвлеченный разговор перед обсуждением рабочих вопросов. Для минимизации

предрассудков и предосуждений участники образовательного процесса должны знать подобные отличия и «выравнивать» их. Различия и спорные вопросы должны становиться открытыми, в чем могут помочь игры на взаимодействие, ролевые игры, обмен автобиографическим опытом.

Критика концепции межкультурного образования

Дискурс межкультурного образования в последние годы пришел в кризисное состояние: ряд ученых заняли по отношению к нему весьма критическую позицию [см., в частности: 26]. Бытует критическое мнение, что само понятие межкультурной компетентности фиксирует не личностно-освободительную, а социально-фиксирующую функцию технологии. Для преодоления этой критики часто приводится отсылка к понятию «компетентной образовательной деятельности в иммиграционном обществе» [25, с. 300], но отдельные новые термины не приводят к ожидаемым перспективам.

Проблема заключается в том, что не все тренера по межкультурному образованию достаточно вдумчивы и взвешены в понимании данной концепции. Так, П. Мехерил [26, с. 108-110] приводит пример такой ошибки в понимании «межкультурного обучения в подготовке педагогов», который целесообразно вкратце упомянуть.

Ситуация касается «анализа критических событий» и предположительно разворачивается вокруг события «Хасан списывает!». Все это должно быть проанализировано и отрефлексировано участниками занятий подготовки учителей.

Доктор Кампхаузен: «Абдулла, Хасан во время теста постоянно смотрел в Ваш ноутбук!»

Абдулла: «Правда?»

Доктор Кампхаузен: «Да, и он в самом деле переписал некоторые из Ваших ответов дословно».

Абдулла: «Возможно, он не знал ответов».

Доктор Кампхаузен: «Действительно. Сам он, кажется, может ответить не на много тестовых вопросов».

Абдулла: «Тогда ему посчастливилось сидеть рядом со мной».

Теперь участники тренинга должны рассмотреть этот диалог с точки зрения культурных различий и согласования «культурных стандартов».

По самим именам учащихся (Абдуллы и Хасана) становится ясно, что ситуация описывает студентов с «иммиграционным фоном» (студентов арабского происхождения).

Преподаватель отметил нарушение академической честности своими подопечными, основываясь на предположении о солидарности между учащимися в знак их общего культурного и этнического происхождения. Но, в то же время, если бы оба студента имели немецкие имена, этот момент даже не был бы замечен с точки зрения культурных различий, а только как нарушение правил и норм. Вопрос заключается в следующем: неужели студенты с немецкими именами не могут проявлять солидарности к своим одноклассникам?

Неуместные и несвоевременные усилия по интеграции в рамках межкультурных учебных курсов, которые снова и снова пересматривают рамки естественности сосуществования, уже вполне установлены во многих областях и не могут углубляться более. И. Диим и Ф.-О. Радтке говорят о «позитивной дискриминации», примером которой является избыточная тематизация культуры мигрантов и формирования социальной отзывчивости по отношению к ней. Наихудшим проявлением этого процесса является возникновение социальных конфликтов в коллективе учащихся. В то же время, оформление культурных различий в рамках личностного вызова, когда человека действительно воспринимают и признают, может быть более чем положительным при условии, что культурная разница не является предметом спекуляций. Эти аспекты особенно очевидны, когда

самим предметом обучения являются «культурные различия» [5, с. 153].

Другой пример демонстрирует, что даже благонамеренные целенаправленные действия учителя часто могут не быть положительными [6, с. 265].

Преподаватель посещает детский сад в Кельне. Дети образуют группу для обсуждения, и учитель просит детей рассказать, где они живут, во что любят играть и прочее. Многие дети в первую очередь упоминают свое имя и возраст. Когда вопрос задают одному из мальчиков, он говорит, что он испанец, но его мать приехала в Германию. Большинство детей ничего не могут ответить на подобный вопрос, но, тем не менее, говорят, что они из Кельна. Дружелюбный учитель замечает: «Да, вы сейчас живете в Кельне, но ты родился в Польше, а Шарма родился в Индии». «Но я же немец», – отвечает мальчик.

В этом примере ясно демонстрируются усилия педагога к явному признанию этнических различий. Мальчику, который родился в Польше, уже стало ясно, что он социально признан «немцем». В детском саду он занимает место по возрасту, а не по происхождению. Он не может понять и постичь этой ситуации, которая описывается словами «Ты родился в Польше, но мы признаем тебя». А учитель, в свою очередь, не понимает, что социальный анализ, связанный с национальностями: немецкий – «хорошо», польский – «плохо», – не соответствует конструктивным педагогическим намерениям.

Эти процессы реализуются на более глубоком уровне и не просто подобрать для них действенные дидактические методы. Педагогическое намерение, направленное на общественное признание, достигает обратного эффекта, поскольку реализуется на абстрактном уровне, с точки зрения «Есть разные национальности, и мы все это понимаем». Но на абстрактном уровне мальчик не готов это воспринять, поскольку у него есть реальный опыт дискриминации в повседневной жизни.

Попытка учителя компенсировать средствами образовательного вмешательства масштабную социально-политическую несправедливость становится дилеммой. Данная несправедливость должна быть объяснена тем, кто постоянно участвует в создании ситуаций социальной реальности – т.е. всем людям – что, естественно, невозможно.

Следует обратить внимание на содержание программ в области межкультурного образования [6, с. 268]. По требованиям этих программ, студенты сталкиваются с категориями, на основе которых понимается существующий социальный и этнический порядок, и они приводятся в ситуациях обучения, чтобы воспроизвести эти различия и применить их к себе.

Например, в учебниках присутствуют следующие задания.

Во Франкфурте проживают люди из разных стран. Есть ли у них право быть здесь? Обсудите в группе следующие вопросы:

- ✓ *Где нужны иностранные рабочие?*
- ✓ *Куда Ирина, Педро и Фатима поедут на праздники?*
- ✓ *Почему некоторые немцы против иностранцев? И т.д.*

Ирина, Педро и Фатима – типичные имена детей с «миграционным фоном». Дидактическая задача требует, чтобы студенты пришли к выводу, что Ирина проведет праздники в России, Педро – в Испании, а Фатима – в Сирии. С одной стороны, эта задача создает давление с точки зрения формирования клейма иностранца для ребенка с миграционным фоном. С другой, – она абсолютно бессмысленна с функциональной точки зрения, поскольку ни один из детей, вероятнее всего, не поедет на время каникул в страну своего происхождения.

Так, главная критика активности в сфере межкультурного образования акцентируется на том, что культурные различия находятся слишком в центре внимания. Для детей иммигрантов межкультурное обучение не является постоянной нагрузкой, поскольку обсуждаемое отчуждение не присутствует в сознании детей, так как они больше не чувствуют себя чужими [26, с. 96].

Подчеркивая мультикультурализм, людей провоцируют сопоставлять особенности своей и других культур, разграничивать, быть этноцентричными в оценках и тем самым содействовать этнизации общества. Фактически, пропаганда мультикультурного общества создает то, что пытается предотвратить [17, с. 191].

Р. Доллас указывает, что мнение о том, что межэтнический конфликт с определенным количеством «иностранцев» в классе неминуемо существует, широко используется, но давно устарел. Возникает предостережение абсолютизации культурного отпечатка: «Если воздействие культурного влияния превышает такое отличие, как цвет кожи, когда культурный отпечаток не виден внешне, а предопределяет внутриличностные характеристики, – то последствия не обязательно будут напоминать расизм, предполагающий неизменность генетических отличий и их всепоглощающую силу» [7, с. 4]. Поэтому Р. Доллас советует не воспринимать слишком близко культурную принадлежность, поскольку она слишком упрощает сложную и дифференцированную социальную реальность. В конце концов, дети даже из одной и той же культуры чрезвычайно гетерогенны. Точно так же это происходит в часто приводимом примере группы «турецкий мальчик», которая состоит из людей с различными интересами, талантами, способностями, темпераментом и пр. Критерии, по которым учащиеся объединяются в группы, таковы: «турецкий мальчик» в первую очередь, а мальчик, который носит очки, интересуется футболом, часто смеется и т.п., и чьи родители имеют турецкое происхождение – во вторую.

Обычные конфликты слишком легко представить как межэтнические: любой межличностный конфликт может приобрести окраску межкультурного, если его участники – представители различных этнических групп. Только при ближайшем рассмотрении может быть продемонстрировано, что конфликт ничего общего не имеет с этнической принадлежностью, а связан только с межличностными расхождениями [7, с. 4].

Исследования поведения учителей демонстрируют: учителя хорошо понимают равное отношение к меньшинствам, представителей меньшинств они предпочитают даже больше. Учителя должным образом реагируют на межкультурные конфликты. Тем не менее, есть люди, не проявляющие такой адекватности поведения [37, с. 19]. Это включает в себя степень очевидной тенденции к авторитаризму: национальным меньшинствам исходно должна даваться положительная оценка. Однако после того, как опытные учителя столкнутся с учащимся из этнического меньшинства, они, как правило, реагируют на их проступки так же, как и на те, что осуществлены большинством [37, с. 3]. Также отмечается, что учителя с учетом сложности учебных заданий и диффузности требований весьма не определены [см.: 37, с. 19]. От любой ежедневной проблемы с дисциплиной подростков можно «вывести» культурный конфликт.

Миграционная педагогика – педагогика признания

Реакцией на критику «межкультурного образования» является концепция «миграционной педагогики». Этот термин появляется у П. Мехерила в книге «Введение в миграционное образование» (2004) [26]. Миграционное образование обозначает точку зрения для рассмотрения и решения вопросов, имеющих важное значение для образования в условиях социальных миграций. Важно сделать акцент, что речь здесь идет о миграционном обществе, а не об обществе иммигрантов, поскольку термин «миграция» шире, чем термин «иммиграция», и может охватить более широкий круг явлений. Понятие миграции является более обобщающим для описания процессов перемещения людей в обществе [26, с. 18].

При перенесении в сферу педагогики акцент делается в первую очередь не на том, чтобы исправить недостатки мигрантов с точки зрения принимающей стороны, а на том, чтобы усовершенствовать работу учебных заведений. Миграционная педагогика не рассматривает в первую очередь культурные

различия как таковые, но задается вопросом, при каких именно условиях мигранты воспринимаются именно как мигранты, а дети видят себя как иностранцы, хоть таковыми и не являются, но все же периодически воспринимаются.

П. Мехерил подчеркивает, что учебные заведения могут влиять на описанные процессы лишь отчасти, так как школа является частью общества и сама по себе не способна изменить социокультурные или политические обстоятельства.

Именно здесь, в частности, в «педагогике признания», в учащихся признают их личность, и даже если некоторые из них кажутся чужеродными, это в первую очередь означает благодарное отношение со стороны учителей.

И тем не менее, этого недостаточно, поскольку требуется изменить организацию школьного образования на всех уровнях и в итоге во всем обществе.

Эти проблемы представлены в первую очередь в вопросах о том, какие языки принимаются в школах, как миграция представлена в учебниках, какая философия педагогики многообразия принята в разных школах. В первую очередной общественный запрос обращен на педагогические высшие учебные заведения, которые реализуют рефлексивный и самокритичный подход касательно своей собственной деятельности.

Но это и многое другое требует серьезного пересмотра, а не поверхностного формально-политического решения о расширении образования. В частности, в условиях возрастающего социального неравенства от школ следует ожидать большего вклада в обеспечение справедливости при условии, что мы серьезно оснащаем школы и укрепляем систему образования, – говорит П. Мехерил в своем интервью.

В различных подходах «признание» понимается как акт одобрения и принятия, а также как важный ресурс для развития позитивного самоотношения с точки зрения психологической, социальной, правовой, политической и т.п. интеграции отдельных

лиц или групп в обществе. «Педагогика признания» означает, что каждый студент признается в своей личности и своей индивидуальной работе и способствует признанию других в соответствии с их индивидуальными особенностями и возможностями.

Физические лица могут стать субъектами и восприниматься как социальные субъекты только в рамках условий признания. Необходимость признания лиц как субъектов требует наличия подобного понимания в самой структуре и ее компонентах. Это означает, что признание в определенном смысле является процессом производства: производятся личности уважаемые и почитаемые, равно как и бесправные и игнорируемые обществом. Через признание «Я» может самоопределиться, принять часть социального и символического и, таким образом, упорядочиться [4, с. 122]. Так педагогика признания и распознавания может помочь процессу движения мигрантов и немигрантов навстречу друг другу и помочь сделать их встречу как можно более подготовленной и продуктивной.

Когда иммигрант становится образовательной задачей – когда необходимо педагогическое воздействие?

Хотя с момента окончания Второй мировой войны Германия имеет по крайней мере 60-летний опыт работы с иммиграцией, и студентов ненемецкого происхождения можно найти почти в каждом классе, – все равно, «педагогика должна решать проблемы, конфликты, которые возникают сегодня. Как правило, преобладает негативный образ иностранцев, которые воспринимаются как проблемные или даже опасные, культурно вырванные, поэтому они должны с помощью образования влиться в общество» [18, с. 74].

В значительной степени преобладают, к сожалению, до сегодняшнего дня идеи ассимиляции мигрантов. Это означает, что учащийся с миграционным фоном должен адаптироваться в немецкой школе. Подобный подход исключает готовность школы открыться для других культур и ценностей. Теории «образования

мигрантов» и «педагогика признания», которые обсуждаются в образовательной науке, активно развиваются, но их предложения не проникают последовательно и в необходимом объеме в политику образования и школьную жизнь.

Это поднимает фундаментальный вопрос о том, когда и в каких объемах будет решена проблема образования учащихся с миграционным фоном, что является непростой задачей.

> Учащиеся с миграционным фоном в школьном классе или люди с миграционным фоном сами по себе ***не*** являются особой проблемой.

Рассмотрим следующий пример:

Кати имеет немецкую мать и отца из Республики Кот-д'Ивуар (Африка), который приехал с матерью Кати в Германию незадолго до вступления в брак. Мать разошлась с мужем вскоре после рождения ребенка и растила девочку без отца, при поддержке своих (немецких) родителей. Кати не знает никакого другого языка, кроме немецкого и никакой другой культуры. Когда я записал Кати ребенком с миграционным прошлым, мать была возмущена. Хотя термин по определению является правильным, я мог хорошо понять мать, потому что членство в группе мигрантов воспринимается многими родителями негативно. Как правило, это дети с трудностями в школе, и они нуждаются в определенной помощи, способствующей интеграции. Однако Кати отличается от своих немецких одноклассников только темным цветом кожи, ее цвет кожи воспринимается как «ненемецкий» и, таким образом, рассматривается как определенный вызов.

Нужно различать «педагогическое воздействие» и «решение проблемы». Существует разница между видением проблемы и существованием проблемы, которая требует решения.

Педагогическое воздействие на студентов с миграционным фоном должно осуществляться, только в случае если:

- ✓ язык принимающей страны не доминирует;
- ✓ возникает необходимость проводить специальную индивидуальную педагогическую и дидактическую помощь.

Проблемы с учащимися из среды иммигрантов возникают только тогда, когда школа требует больше, чем ученики могут себе позволить.

Проблемы могут также возникнуть, когда отношения между преподавателями и обучающимися не позволяют учащемуся успешно адаптироваться к ценностям и стандартам школы.

Школа должна ставить перед собой задачу активно содействовать каждому учащемуся. Если это удается сделать, то никаких проблем не возникает. Поэтому образование должно быть дифференцированным, каждый студент может достигнуть своей зоны ближайшего развития [38].

Рассмотрение учащихся из числа иммигрантов в качестве социальной и самодостаточной группы привело к недифференцированному мышлению и развитию субъективных повседневных теорий [16, с. 13]. Если кто-то хочет анализировать проблему с этой точки зрения, то решение найти будет крайне сложно.

Необходимость дифференцированного подхода возникает и вследствие глобализации производства и рынка труда, что привело к активизации миграционных процессов.

Менеджеры и инженеры, ученые и дипломаты из-за рубежа являются одними из самых высокооплачиваемых работников. Их дети, как правило, не отличаются от немецких ребенка, они не нуждаются в специальном образовании и требуют столько же

внимания, сколько и любой немецкий ребенок. Дети мигрантов с низкой квалификацией или нелегальных трудящихся-мигрантов, наоборот, требуют специальных программ и образовательных ресурсов.

Результаты исследования миграции показывают, что невозможно достичь размывания различий. Исследования показывают, что нельзя рассчитывать на то, что «дети и молодые люди с миграционным фоном станут частью однородного населения, будут развиваться и получат образование, аналогичное немецкому населению, даже несмотря на то, что родились и выросли в Германии. Скорее всего, надо полагать, что разнородность языковых и культурных традиций, которые встречаются у детей и молодых людей, не уменьшится» [15, с. 29]. Также следует ожидать, что эти учащиеся сохранят сильную привязанность к родному языку и культурным традициям. Поэтому школа должна реагировать на особые образовательные потребности таких учеников.

Язык принимающей страны в качестве второго языка для детей из семей мигрантов

«Повышение уровня образования среди детей и молодежи иностранного происхождения предполагает, что их двуязычие и бикультурная принадлежность признаются школой положительным потенциалом и должны использоваться в процессе обучения», – требует Министерство Нижней Саксонии [29, с. 16].

И. Гоголин еще в 1989 г. заявлял о «моноязычном габитусе в многоязычной школе». Такая ситуация складывается из-за недостаточной информированности, отсутствия понимания важности двуязычия и многоязычия в школьной практике, принятия неверных организационных решений в педагогической сфере. Дети адаптируются к «официальному одноязычию» в школе, в то же время в «неофициальном» общении постоянно используют свой родной язык. «Двуязычный ребенок учит не только другие слова и грамматические правила, но и целый арсенал других социальных

правил, которые включают разные формы сочетания лингвистических и нелингвистических смыслов, мимических особенностей и жестов, сопровождающих речь, которые являются специфическими для языка и культуры» [14, с. 76].

Но все-таки опыт показывает, что в отношении признания разных языков первые шаги сделаны. В России, например, в школе полностью аккредитованы образовательные программы для некоторых иностранных языков. Семейный язык иммигрантов называют репатриационным[4], его значение приуменьшено, и часто рассматривается как причина дислексии, поэтому, к сожалению, игнорирование родного языка в школе – сегодня часто встречающееся явление. Студенты используют незнание родного языка с целью самовыражения [14, с. 77]:

«Я говорю на красивом языке, и туристы приезжают в мою страну, познакомиться с людьми и культурой. Мой родной язык звучит так мелодично и мягко, как мои губы, я чувствую себя так тепло и знакомо, однако при обучении он не требуется. Mojca Posavec».

Родной язык ребенка является неотъемлемой частью его личности, «он дает возможность понимать детей» [35, с. 359]. Огромные возможности детей, использующих в начальной школе два языка, позволяют им быть переводчиками для своих родителей на собраниях родителей и учителей, однако подобные возможности признаются еще достаточно малым количеством преподавателей. Учителя не сталкивались с двуязычием, дефицит знания немецкого языка стоит на первом плане, а двуязычие не принимается в качестве важной компетенции и ценного ресурса. «В современной школе должны не только знать о двуязычии, но и на самом деле использовать его, а это очень сложно и важно, потому что обучение на двух языках не то же самое, что два учебных предмета или два

[4] К мигрантам-репатриантам относятся, например, иммигранты с немецкими корнями из государств бывшего СССР, Центральной, Восточной, Южной Европы, Азии).

вида спорта: это означает, что нужно знать два способа мышления. Но как только барьеры сломаны (...) – это означает изучение двух способов мышления, готовность узнать много способов мышления. Язык совпадает с мышлением, это истина, которая дошла до нас от древних греков, которые «язык» и «мысль» обозначали одним словом», – указывал У. Эко в своей речи в немецкой школе Милана на праздновании столетия ее существования [10, с. 80]. Публицист в своем выступлении также предположил, что двуязычие не является панацеей, которая помогает автоматически освободить разум от предрассудков, человек может оставаться нетерпимым к многоязычности. Но У. Эко считает, что двуязычный подход в образовании может стать важной движущей силой для воспитания культурной гибкости и толерантности [10, с. 83].

В Германии практика использования двух языков в обучении изучается нечасто, исследования о влиянии обучения на немецком языке в качестве второго языка проводятся нерегулярно. Исследования эффективности обучения учащихся с миграционным фоном сегодня мало изучены, а пилотные проекты, которые были проведены, не имели системной оценки [36, с. 157]. Что касается результатов обучения второму языку в школе и дома, то проведены исследования, которые показывают, что студенты, которые растут в двуязычной среде и посещали только немецкие школы, имеют более низкие навыки чтения, чем те студенты, чей родной язык немецкий. Это показывает, что двуязычие (т.е. обучение в немецкой школе) приводит к худшим результатам. Также это указывает на то, что следует принять меры для содействия использованию языков в немецких школах, которые часто имеют следующие характеристики [15, с. 50]:

- ✓ высокую степень концентрации на языке принимающей страны (в данном случае – на немецком);
- ✓ восприятие ситуации как преходящей проблемы;
- ✓ уверенность, что на данное время принятых мер было достаточно.

Тем не менее, это ошибка, так И. Гоголин и другие авторы обратили внимание, что двуязычие сохраняется постоянно, как

образовательное требование. Кроме того, от родного языка учащиеся не отказались. Поэтому необходимо путем поддержки родного языка найти те плюсы, которые будут способствовать повышению уровня образования [15, с. 50].

Было также отмечено, что гораздо чаще проблемы в учебе встречаются у детей из семей с низким социально-экономическим статусом, с низким уровнем образования родителей, которые знают только родной язык. В большинстве семей используются смешанные языки [34, с. 13].

Г. Райх и другие исследователи отмечали следующее [34, с. 41]:

✓ Индивидуальное двуязычие не является интеллектуальным излишеством, а способствует развитию мышления.

✓ Первый и второй язык в процессе изучения (с точки зрения эффектов переноса) не блокируют друг друга!

✓ Личные проблемы с двуязычием могут быть универсальными, их причины могут зависеть от узкого или широкого социального окружения.

✓ Академический успех или неудача двуязычных детей является результатом истории взаимодействия между школой и детьми.

✓ Приобретение второго языка является многолетним процессом даже при благоприятных условиях.

✓ Социальный класс и языковая среда являются двумя наиболее влиятельными факторами.

✓ Факторы влияния школы зависят от: климата в коллективе, уровня учебных программ, качества обучения, языковой и педагогической квалификации учителей.

✓ Перечисленные выше условия позволяют сделать вывод, что использование родного языка в обучении будет иметь позитивное влияние на успеваемость и изучение второго языка!

Педагогическое образование

В Германии в течение нескольких лет проходят кампании по способствованию выпускникам средней школы из среды иммигрантов получить профессию учителя. Обучение профессии учителя вряд ли будет интересно молодым людям, которые родились в Германии, или приехали в страну для учебы. В 2010 г. 11% всех студентов-иммигрантов имели опыт работы в Германии. Студенты приезжают учиться в основном из России, Польши, Турции и Казахстана. 94% из них выбирают общие дисциплины, такие как право и экономика, более чем студенты без иммиграционного фона[5]. Научное исследование показало, что преподаватели с иностранными корнями положительно влияют на молодых людей, которые также имеют историю иммиграции.

В. Георги указывает, что три четверти преподавателей утверждают, что осведомлены о языковых и культурных различиях каждого студента. Наличие учителей с миграционным прошлым имеет «позитивное влияние на самооценку и образовательный успех студентов с миграционным фоном» [12, с. 159].

Почти две трети также согласились с утверждением, что доверие к ним как к учителям при общении со школьниками с миграционным фоном будет выше. Почти 70 % сказали, что они дополнительно занимаются с детьми из семей иммигрантов для повышения уровня успеваемости. Эти преподаватели знают о своей роли модели для подражания, осведомлены о культурных особенностях детей, и имеют в основном хорошие отношения с родителями. Кроме того, они часто имели опыт дискриминации по отношению к себе, поэтому могут лучше понять своих учеников.

В области подготовки педагогов среди доцентов и профессоров также не хватает специалистов с миграционным фоном. «Приглашенные учителя с миграционным фоном могут

[5] Studenten mit migrationshintergrund. Ärmere sind besonders ehrgeizig und bildungsorientiert [Elektronische Ressource]. - Anschluss-Modus: http://www.migazin.de/2010/11/04/studenten-mit-migrationshintergrund-aus-armeren-bildungsfernen-verhaltnissen-sind-besonders-ehrgeizig-und-bildungsorientiert.

правдиво, на основе их знаний, связанных с опытом в школе, помогать в службах поддержки групп студентов, будущих учителей, по специфическим вопросам» [21, с. 128], которые могут отразиться критически на индивидуальной биографии будущего специалиста, так как опыт миграции, в первую очередь, является биографической особенностью [21, с. 131].

М. Массуми[6] цитирует заявления студентов, которые пишут о своем опыте на семинаре у преподавателя с миграционным фоном:

«Я стала более осведомлена о потенциале, который я передаю через мой иммигрантский опыт в школах, а также о том, что я должна быть осторожной, прежде чем смогу решить для себя, как (и если) я использую свой опыт иммигранта».

«Семинар дал мне возможность проанализировать тему с разных точек зрения, и они не только раскрыли проблему, но и позволили понять ее. Стало ясно, что вопрос о миграции и межкультурных отношениях является очень сложным, и мы должны меняться. Мы не должны быть сами по себе, мы должны общаться с коллегами с миграционным фоном и передавать опыт друг другу».

Одно из исследований показало, что дружелюбие и доброта педагога имеют решающее значение для преодоления ксенофобии. Такие учителя высоко оцениваются молодыми людьми. Поэтому наибольшее значение имеет умение взаимодействовать в гетерогенных группах. «Школа не может быть представлена в качестве жертвы социальных процессов, как марионетка на веревочках региональных коэффициентов нагрузки, необходимо признать, что проблемы интеграции могут быть решены в школах, и это делать необходимо. Или, точнее, контакт между людьми в классе зависит от соответствующего поведения учителей» [8, с. 60].

[6] Massumi M. Lehrerausbildung durch Lehrkräfte mit Migrationshintergrund / Mona Massumi [Elektronische Ressource]. - Anschluss-Modus: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehrkraefte-mit-Zuwanderungsgeschichte/Bericht-Massumi/index.html.

Для того, чтобы давать студентам-магистрам уже во время учебы работать в школе, чтобы эффективно обучать детей с миграционным фоном, уже существуют различные проекты.

Проект «Содействие развитию детей и молодых людей с миграционным фоном» в Фондовом Университете г. Хильдесхайма

В этой части параграфа будет подробно представлен проект, реализуемый в Фондовом Университете г. Хильдесхайма с 2000 г.

Образование направлено на обучение работе в классе или отдельной группе, в рамках дифференцированного подхода. Для студентов с особыми потребностями в обучении, а также для студентов с особыми трудностями в обучении, эта базовая структура зачастую не подходит – такие студенты должны иметь индивидуальные программы. Принципы обучения разработаны так, чтобы обеспечить знаниями об индивидуальной подготовке (например, развитие лингвистических способностей, повышение эффективности обучения, приобретение навыков адекватного социального поведения) или более развития общего образования (например, поощрение одаренных детей, переход на более сложный уровень школы, избегая изменений в менее сложных школьных программах).

Образование преподавателей в Фондовом Университете г. Хильдесхайма характеризуется тесной связью теоретической и практической подготовкой специалистов, педагогическая теория и школьная практика связаны друг с другом и стали неотъемлемой частью подготовки преподавательского состава.

Практическая часть проекта «Индивидуальное сопровождение обучения» не только включает предыдущие стажировки, но и индивидуально подбираются новые для каждого студента. В ходе стажировки студенты получают представление о повседневной работе преподавателя, имеют первый опыт в области планирования, проведения и анализа уроков, проверяют свой профессиональный выбор. Таким образом, они хорошо знакомы с общими вопросами дидактической и педагогической подготовки, но

они получают мало знаний о профессиональном росте педагога, особенностях управления учебным заведением. Сегодня недостаточно уметь собрать для урока дидактический материал и провести его, составить учебно-методический план, освоить методологию. Студентам должна быть предоставлена возможность изучить: особенности развития каждого ребенка, группы учащихся; индивидуальное мышление ученика, его перспективы, сильные и слабые стороны, образ жизни. Все это требует увеличения финансирования системы образования и расширения сотрудничества между учебными заведениями.

Большинство учителей происходят из либерально-интеллектуальной среды и, как правило, не имеют миграционного фона. Тем не менее, они учат в начальной и средней школах, особенно детей, которые являются представителями низких социальных классов из разных стран, хотя и не знают их образа жизни. Из-за интенсивного проникновения в процесс образования различных семейных традиций, могут возникать предрассудки в субъективных оценках учеников и учителей, которые отражаются на обучении и индивидуальных взаимоотношениях в классе или группе. Поэтому для социализации будущих учителей еще в процессе обучения и возник проект «Индивидуальное сопровождение обучения».

Индивидуальное обучение включает поддержку со стороны студентов, преподавателей вузов, учителей в школах.

Студенты должны:

- ✓ систематически наблюдать и регистрировать в письменном виде свои наблюдения;
- ✓ проводить предварительные исследования для того, чтобы определить свои задачи;
- ✓ разработать оперативный план;
- ✓ предпринять определенные действия для решения поставленных задач;
- ✓ проанализировать полученные результаты.

Индивидуальное сопровождение студента в течение периода обучения способствует повышению осведомленности о путях

обучения и повышает мотивацию. Студенты могут таким образом узнать уровень своих знаний в теоретической подготовке, оценить развитие дидактических и педагогических компетенций, в соответствии с которыми смогут продолжить развивать дальше на основе образовательной деятельности многомерное и мультиперспективное восприятие.

Преподаватели университетов сталкиваются с новым детским и молодежным мышлением, взглядами и получают представление об их изменениях на основе общения с отдельными учащимися. Цель такого подхода заключается в том, чтобы университетские преподаватели в сфере подготовки учителей лучше разбирались в особенностях развития современных школьников. Смещение парадигмы в сторону гетерогенности школьного коллектива должно рассматриваться не как бремя, а как управляемая учебная задача. И именно на этом должны акцентировать внимание преподаватели высших учебных заведений, в первую очередь.

Учителя сегодня часто перегружены, для того, чтобы удовлетворить потребности в индивидуальном обучении в школьной жизни. Студент должен быть освобожден от таких условий в учебе. В то же время, новые идеи для своих достижений студент, во-первых, черпает из анализа своих предыдущих наблюдений, во-вторых, пересматривает свои перспективы в дискуссии с другими студентами. Это означает, что для учителей отсутствие индивидуальной работы не всегда приносит эмоциональное облегчение, потому что при участии в ней приходит воодушевление, их педагогические действия приносят конкретный результат. Удовлетворение от работы возникает в том случае, когда в процессе индивидуальной поддержки обучения студенты улучшают свои знания, меняют в лучшую сторону свои социальные навыки.

Студенты, которые обучаются в группах, получают меньше возможностей улучшить результаты обучения и социальные навыки. Индивидуальная помощь будет оказана в первую очередь студентам, которые нуждаются в интенсивной помощи, для компенсации отсутствующих знаний и навыков (учащимся с

миграционным фоном и / или студентам из семей с низким уровнем дохода) или, чтобы помочь одаренному студенту, который недополучает внимания в группе. Они должны иметь возможность общаться с наставниками без оценки их знаний для обретения уверенности в себе. Таким образом, улучшается отношение к учебе, увеличивается желание работать в школе, усиливается мотивация.

Реализация проекта и требования.

Проект, который финансируется за счет Mercator Foundation и ряда других спонсоров, помогает каждые шесть месяцев около 60-ти ученикам, детям с миграционным фоном из начальной и средней школы. Студентам частично оплачивается учеба за счет средств Фонда. Они получают консультации каждую неделю по два часа в течении полугода, чтобы продвинуться в учебе. Многие из студентов обучаются дольше.

Идея проекта предполагает, что преподаватели учат учеников, которые имеют определенные образовательные потребности (это учащиеся государственных школ в социально неблагополучных районах, специальных школ, ориентированных на развитие детей с психологическими и поведенческими проблемами), но студенты также могут принимать участие. После краткого анализа личности и потребностей учащихся им предлагаются индивидуальные занятия с преподавателем или участие в работе малых групп. Приоритетное внимание уделяется изучению языков, математике, психологии, которая способствует повышению уровня успеваемости, решению поведенческих проблем, развитию определенных талантов. Студент может быть подготовлен для перехода в другой тип школы (из специальной школы в общеобразовательную, например).

Студенты проходят подготовку на семинарах по вопросам профессионального обучения. Раскрываются их возможности в понимании и реализации личностного и социального потенциала, межкультурного образования и проявления одаренности. Данный проект способствует разработке оперативного плана обучения и отражает опыт и знания специалистов в разных сферах педагогики. Студенты получают информацию из личного дела учащегося от

учителя, при необходимости от родителей, из собственных наблюдений и бесед с учащимся. Отдельные интересные случаи обсуждаются на семинарах. Более глубокие знания приобретаются на специальных семинарах по психологии и социологии. Студентам предоставляется возможность близко сотрудничать с учителями.

Совет экспертов дидактики.

Процесс обучения документируется в специальной отчетности, структура и содержание материала обсуждаются в ходе семинара. В рамках программы бакалавраты, отчет оценивается модульной оценкой. Научные вопросы рассматриваются в диссертации и влияют на оценивание работы.

Анализ последних докладов показал, что студенты получили педагогические знания, закрепили профессиональные умения и навыки взаимодействия с преподавателями, семьями учеников, определили стратегии собственного карьерного развития.

Знания студентов о педагогической и дидактической компетентности.

Способствуя каждому студенту в обучении, нельзя забывать, что это процесс не только усвоения знаний или идей. Особенно в начале обучения, когда студенты делают свои первые попытки освоить материал, они полагают, что достаточно заучить методики преподавания. Опросите студентов – и получите ожидаемые ответы о целях их учебы. Однако личность учащегося остается вне поля зрения. Только в индивидуальной работе с каждым студентом удается объяснить, что процессы обучения протекают гораздо сложнее. Такой подход позволяет сосредоточиться только на одном студенте для раскрытия его внутренних потребностей и стремлений.

Опыт, который получает каждый учащийся, – разный, но он воспринимается положительно и имеет огромное влияние на процесс обучения, даже тогда, когда кажется, что выполнение заданий не требует приложения значительных усилий для выполнения. На самом деле, участие в проекте «Индивидуального сопровождения обучения» требует значительных усилий со стороны студентов для получения определенного количества

кредитов, участия в семинарах, практике, выполнения проектных работ.

При работе над проектом студенты узнают, что этап подготовки может требовать тех же усилий, что и написание плана урока для целого класса; кроме того, необходимо выполнять все организационные требования. Таким образом, первые шаги требуют установить контакт со школой и получить согласие на совместную работу, также должна иметь место договоренность о перепланировании практики и ее отсрочке в случае болезни студента, школьных экскурсий или других школьных мероприятий. Кроме того, для студента магистратуры будет полезным новый опыт, например, практика и выполнение проекта в начальных и средних специализированных школах. Часто студенты не имеют ни малейшего представления о повседневной работе и организации обучения в школах данного типа. Они могут иметь определенные предубеждения в отношении подобных учебных учреждений, поэтому в работе им следует вначале наблюдать за педагогическим процессом, а лишь потом, после анализа и переосмысления, принимать активное участие в жизни школы.

Таким образом, происходит переосмысление восприятия учебного процесса в подобных школах.

Способность проникновения в суть развития учащегося.

«Это было трудно для меня, в случае с Фарисом нужно было осознать, что передо мной – пятиклассник, с уровнем второго класса программы средней начальной школы ... Он не мог, например, назвать ни месяца, ни года своего рождения...», – пишет Силк в своей курсовой работе.

Получение подобного опыта способствует положительному восприятию личности каждого учащегося. Это тот фундамент, который может предотвратить негативную реакцию учителя на отстающих учащихся («ты ленивый», «стараться надо больше» и т. д).

С другой стороны, ученики учатся большими группами, а студенты могут помочь индивидуальной работой. Например,

ребенок не отделял предлоги от сложных длинных слов. Во время общения с ним студент понял, что тот не знает значения этих абстрактных слов. Оказалось, что ребенок не имел трудностей с чтением, а недопонимал семантику.

Понимание важности влияния семьи учащегося.

Джудит пишет: *«Помимо академической успеваемости, учащиеся имеют много проблем, о которых мы почти не задумывались. Родители и социальная среда играют огромное значение в развитии учеников, их влияние не всегда понятно для нас».*

Студенты, которые хорошо обеспечены и росли в гармоничных успешных семьях среднего класса, узнают о детях, которые зачастую воспитывались в трудных условиях (насилие в семье, злоупотребление алкоголем родителей, безработица, сексуальное насилие и т. д.). Поэтому перед ними стоит задача преодолеть стереотипы в восприятии разных культурных традиций (например, мигранты), стремиться понять таких детей и их потребности.

Такой опыт полезен для понимания и классификации образовательных результатов учеников из разных социальных классов и культур.

Сотрудничество с учителями в школе.

Студенты в рамках выполнения проекта в первом полугодии часто воспринимают учителя с позиции учащегося. Параллельное включение в образовательный процесс, собственные эксперименты, освоение навыков анализа, наблюдаемой активности в классе помогают студенту осваивать профессию учителя. На стажировке главной задачей студента является обучение, поэтому ученики воспринимаются как «масса», студент даже не знает имен многих детей. Таким образом, в учебно-методической подготовке преподавателя специализированной школы на первый план выходит освоение индивидуальных методов работы.

Подобные методы позволяют изменить и уточнить для студента задания педагогической деятельности, осознать

ответственность за каждого ученика. При таком подходе студент сможет более объективно оценивать каждого ученика, нарабатывать навыки личностного подхода.

Важность проектной (практической) работы для профессии педагога.

«Этот вопрос в моих исследованиях имеет исключительно важное значение. Есть несколько причин: я получила возможность изучить каждого ученика отдельно, что позволит мне лучше понимать поведение всего класса. Наблюдение – это активная, важная деятельность, которую я должна знать, и выполнять ее правильно. Я научилась не делать поспешных выводов из определенного поведения ученика, а также я узнала, какие варианты доступны, чтобы помочь этому учащемуся и разработать оперативный план. В определенной степени я также научилась ставить себя на место этих детей. Как учитель, я делаю и говорю некоторые вещи, которые, вероятно, будут поняты учеником позже, но я должна уметь реагировать на их поведение», пишет Сара.

Некоторые дети требуют более тщательного подхода, например, те, которые учатся в домашних условиях: чтобы помочь составить дифференцированный учебный план, необходимо знать личное дело ученика. Доступ к личному делу позволяет более объективно подходить к оценке ученика, не полагаться только на собственные наблюдения, но и опираться на мнения других учителей.

Сегодня в педагогической среде еще существует много предрассудков. Один из студентов написал в диссертации: *«... Я был просто шокирован огромным влиянием миграционного фона. Но в тесном контакте с учащимся нужно общаться свободно, необходимо принять его особенности. Важно изучать культуру ученика, это позволяет чувствовать себя комфортно при общении ... Понимание межкультурных особенностей очень помогает в работе»* [19]. Студент также упоминает, что раньше он воспринимал все мусульманские народы как однородное

культурное пространство, однако теперь эта точка зрения изменилась.

Обучение студентов особенностям понимания разных религий и культур способствует формированию толерантных и компетентных учителей [3; 11].

Студенты учатся идентифицировать модели поведения для обучения и оценки деятельности ученика. В отличии от теоретических знаний (семинары, создание учебного плана, написание курсовой работы), студенты учатся посредством собственного опыта, применяют педагогические теории на практике, этот процесс невозможно воспроизвести на занятиях в университете. Взаимодействие теории и практики способствует успешной профессиональной деятельности.

Со временем знания, полученные в процессе профессиональной деятельности, будут возвращать студента к поиску теоретических основ, определяя его беспрерывное самообучение.

Что вы можете сделать в школе?

Приведем пример удачной организации процесса обучения детей в гетерогенных классах в одной из начальных школ в земле Северная Рейн-Вестфалия. Следует указать на некоторые особенности этой школы как пример того, что дети с миграционным фоном могут обогатить обучение и школьную жизнь.

1. В школе приняты определенные ***руководящие принципы***, которым все должны следовать в своей работе:

✓ Приглашаются все желающие.

✓ Школа приспосабливается к разнообразию учащихся. Неоднородность рассматривается как возможность получить новые знания и опыт.

✓ Воспитательная работа концентрируется на развитии сильных сторон детей.

✓ Сотрудники, преподаватели, родители и ученики с уважением относятся друг к другу.

✓ Школа развивается в направлении достижения инклюзивного общества.

✓ Сотрудники и преподаватели должны стремиться удовлетворять потребности учеников.

✓ Равенство возможностей для всех.

✓ Идеи общего обучения должны быть максимально реализованы в школе.

Эти руководящие принципы выражают отношение к профессии учителя, ко всем людям и к обществу. Они отражают приверженность тем ценностям, которые проповедуют сотрудники школы. Другие учебные заведения поддерживают иные руководящие принципы, важно, чтобы весь коллектив достиг консенсуса и ориентировался на единые ценности в образовательной деятельности. Уважительное отношение друг к другу – основа успешного процесса обучения детей в школе.

2. Создание ***инклюзивных учебных заведений*** необходимо для того, чтобы каждый находил свое место, не был исключен из общественной жизни. Подобные школы позволят учащимся и учителям достичь новых перспектив. Разные дети будут учиться вместе (мигранты, дети с особыми потребностями, одаренные и т. д.).

3. В классах, где есть несколько детей, имеющих особые образовательные потребности, работает ***команда учителей***, состоящая из обычных школьных учителей и учителя специального образования. Благодаря этой совместной работе гарантируется, что каждый ребенок учится тому, в чем нуждается.

4. В школах с высокой степенью гетерогенности может проводиться т. наз. ***«год перекрестного обучения»***. Вместе могут учится дети 1-х – 3-х классов. Подобный подход дает определенные преимущества в обучении новичков и детей, которые уже ходили в школу. Дети с опытом обучения смогут помогать первогодкам, рассказывать правила и традиции; старшие дети могут помочь детям младшего возраста при надевании обуви или решении задач. В таких школах дети быстрее выучат немецкий язык, быстрее адаптируются.

5. Каждый ученик ставит перед собой ***цели***, которые могут быть достигнуты. Эти цели могут быть сформулированы вместе с учителем. Не ставьте цели, которые недостижимы и приводят к разочарованию и потере мотивации.

6. ***Индивидуальная поддержка*** в качестве общего образовательного принципа вытекает из основной идеи обучения. Каждый учитель в школе должен следовать этому принципу. Как он будет воплощать это в дидактических методах, – остается на усмотрение учителя. Обучение может быть разным. Как, когда и в какой форме будет происходить обучение, – решит сам учитель. Для удовлетворения потребностей каждого ребенка используются механизмы активного контроля за работой учителя, пассивного контроля посредством выделения времени для работы в классе, группе, паре и индивидуальных занятий. Не менее важно дать ребенку возможность заниматься самоконтролем. Это включает в себя учебную документацию, самооценку, но и необходимо поощрять обратную связь с педагогом. Важно, чтобы была высокая активность на уроках, групповая, в парах и пр. Подобный подход позволит ученикам, которые плохо знают немецкий язык, постоянно взаимодействовать с другими детьми класса.

7. Создание ***обучающей среды*** с помощью различных учебных материалов и организация ***школьной жизни*** имеют важное значение для адаптации детей, которые не знакомы с немецкой школьной системой. Такие мероприятия должны включать в себя встречи всех детей, во время которых различные классы будут представлять результаты своей работы. В школах должны быть привлекательные интерьеры коридоров и помещений, где дети работают в группах, читают или играют, чтобы получать эстетическое удовольствие.

8. Взрослые в школе (администрация, учителя, обслуживающий персонал) всегда должны быть ***образцом для подражания***. Они должны вмешиваться, когда возникают ситуации, которые требуют принятия толерантных решений, чтобы объяснить, как следует поступать в подобных ситуациях. Дети и взрослые должны узнавать о других культурах, привычках,

различных моделях поведения, и стремиться преодолеть предрассудки. Эти правила учителя должны принять и следовать им, иначе они ничего не смогут достичь в своей деятельности [9, с. 277].

Профессия учителя предполагает преодоление дилемм, противоречий и ограничений в понимании толерантности, если учитель приходит к детям, он должен быть открыт для новых знаний и подходов.

Список литературы к параграфу 3.3

1. Auernheimer, G. Gleichheit und Anerkennung als Leitmotive interkultureller Pädagogik. Vortrag auf der Kongress- und Studienwoche des Instituts fürLehrer/innenbildung der Universität und des Kantons Bern (11. – 13. Okt. 2004) / G. Auernheimer [Elektronische Ressource]. – Anschluss-Modus: http://www.hf.uni-koeln.de/30815.
2. Auernheimer, G. Kulturwissen ist zu wenig: Plädoyer für ein erweitertes Verständnis von interkultureller Kompetenz / G. Auernheimer // Antor, H. (Hrsg.). Inter- und Transkulturelle Studien. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Praxis. – Universitätsverlag Winter: Heidelberg, 2006. – S. 145-158.
3. Auernheimer, G. Anforderungen an das Bildungssystem und die Schulen in der Einwanderungsgesellschaft. / G. Auernheimer // Ders. (Hrsg.). Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen (45-58). – Opladen: Leske + Budrich, 2001.
4. Dederich, M. Behinderung, Identitätspolitik und Anerkennung – Eine alteritätstheoretische Reflexion / M. Dederich // Dederich, Markus; Schnell, Martin W. (Hg.). Anerkennung und Gerechtigkeit in Heilpädagogik, Pflegewissenschaft und Medizin. – Auf dem Weg zu einer nichtexklusiven Ethik. – Bielefeld, 2011. – S. 107-127.
5. Diehm, I. Erziehung und Migration / I. Diehm, F.-O. Radtke. – Stuttgart: Kohlhammer, 1999.
6. Diehm, I. Erziehung zur Toleranz / I. Diehm // Z. f. Päd., 46. – Jhg. 2000. – Nr. 2. – S. 251-274.
7. Dollase, R. Umgang mit interethnischen Konflikten in Bildungsinstitutionen. Unveröffentlichtes Manuskript (Langfassung) / R. Dollase, 2003.

8. Dollase, R. Nachhall im Kassenzimmer. Zur relativen Unabhängigkeit der schulischen Integration vom Belastungsgrad der städtischen Umgebung / R. Dollase, A. Bieler, A. Ridder, I. Köhnemann, K Woitowitz // Heitmeyer, W., Anhut, R. (Hrsg.). Bedrohte Stadtgesellschaft. – Weinheim, 2000. – S. 199-255.
9. Dollase, R. Wirkungslose Erziehung? / R. Dollase // Universitas. – 1991. – 3. – S. 271-279.
10. Eco, U. Was es bedeutet, zwei Sprachen zu sprechen / U. Eco // Balhorn, H., Brügelmann, H. (Hrsg.). Jeder spricht anders. Normen und Vielfalt in Sprache und Schrift. – Konstanz. 1989. – S. 80-84.
11. Edelmann, D. Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen (2. Aufl.). – Zürich: LIT Verlag, 2008.
12. Georgi, V. B. Vielfalt im Lehrerzimmer: Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. Mit Lisanne Ackermann und Nurten Karakas / V. B. Georgi. – Münster: Waxmann Verlag, 2011.
13. Gogolin, I. Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule / I. Gogolin. – Münster / New York, 1994.
14. Gogolin, I. Einsprachigkeit: Die heimliche Norm in der Norm / I. Gogolin // Balhorn, H., Brügelmann, H. (Hrsg.). Jeder spricht anders. Normen und Vielfalt in Sprache und Schrift. – Konstanz, 1989. – S. 75-79.
15. Gogolin, I. Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund / I. Gogolin, U. Neumann, H.-J. Roth. – H. 107. – Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2003.
16. Graumann, O. Fordern und Fördern: «Problemkinder» in der Grundschule / O. Graumann. – Baltmannsweiler: Schneider, 2004.
17. Griese, H.M. Kritik der «Interkulturellen Pädagogik». Essays gegen Kulturalismus, Technisierung, Entpolitisierung und einen latenten Rassismus / H. M. Griese. – Münster: LIT, 2004.
18. Griese, H.M. Kriterien und Standards Interkultureller Forschung – methodologische Reflexionen nach einem deutsch-türkischen Projekt / H. M. Griese // Erziehungswissenschaft. -2006. – 17. Jhg. – H. 33. – S. 72-78.
19. Gristina, V. Entwicklung interkultureller Kompetenzen in der ersten Phase der Lehrerbildung / V. Gristina. – Hildesheim: Stiftung Universität Hildesheim, 2013.

20. Hoffmann, D. Über die Schwierigkeiten einer Erziehung zur Toleranz / D. Hoffmann // S. Wollgast. Toleranz: Ihre historische Genese, ihre Chancen und Grenzen im 21. Jahrhundert. Gemeinsame wissenschaftliche Konferenz der Leibnitz-Sozietät e.V., 2002. – S. 85-105.
21. Karakaşoğlu, Y. Lehrer, Lehrerinnen und Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund. Hoffnungsträger der interkulturellen Öffnung von Schule / Y. Karakaşoğlu // U. Neumann & J. Schneider (Hrsg.). Schule mit Migrationshintergrund. – Münster: Waxmann, 2011. – S. 121-135.
22. Krüger-Potratz, M. Interkulturelle Bildung. Eine Einführung / M. Krüger-Potratz. – Münster: Waxmann, 2005.
23. Lanfranchi, A. Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerausbildung / A. Lanfranchi // G. Auernheimer (Hrsg.). Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität (3. Aufl.). – Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2010. – S. 231-260.
24. Ledoux, G. Von kuluralistischen zu pluriformen Ansätzen. Ergebnisse des niederländischen Forschungsprojekts «Interkulturelles Lernen in der Klasse» / G. Ledoux, Y. Leemann, R. Leiprecht // G Auernheimer, T. van Dick, T. Petzel, U. Wagner (Hrsg.). Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler. – Opladen: Leske und Budrich, 2001. – S. 177-195.
25. Lüddecke, J. Ethnische Vorurteile in der Schule. Entwicklung eines Präventionskonzepts im Rahmen Interkultureller Pädagogik / J. Lüddecke. – Frankfurt a.M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 2007.
26. Mecheril, P. Einführung in die Migrationspädagogik / P. Mecheril. – Weinheim: Beltz, 2004.
27. Mecheril, P. Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik / P. Mecheril // F. Hamburger, T. Badawia, M. Hummrich (Hrsg.). Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. – Wiesbaden: VS-Verlag, 2005. – S. 311-329.
28. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.). Sichtwechsel. Wege zur interkulturellen Schule. Ein Handbuch. – Hannover, 2000.
29. Niedersächsisches Ministerium für Inneres und Sport. Handlungsprogramm Integration. Maßnahmen zur Förderung von Integration von Migrantinnen und Migranten. – Hannover, 2003.
30. Nöllenburg, K. Anti-Bias: Bewusster Umgang mit Vorurteilen und Diskriminierung / K. Nöllenburg // Forum der unesco-projekt-schulen, 2008. – H. 1-2. – S. 32-37.

31. Prengel, A. Pädagogik der Vielfalt / A. Prengel. – Opladen: Leske und Buddrich, 1993.
32. Preuss-Lausitz, U. Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000 / U. Preuss-Lausitz. – Weinheim: Beltz, 1993.
33. Rakhkochkine, A. Förderung des Zweitsprach- und des Fremdspracherwerbs / A. Rakhkochkine // K.-H. Arnold; O. Graumann, A. Rakhkochkine (Hrsg.). Handbuch Fördeung. – Weinheim: Beltz, 2008. – S. 222-231.
34. Reich, H. H. Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung / H. H. Reich; H. J. Roth u.a. – Hamburg: Behörde für Bildung und Sport, 2002.
35. Speck-Hamdan, A. Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund / A. Speck-Hamdan // K.-H. Arnold; O. Graumann, A. Rakhkochkine (Hrsg.). Handbuch Fördeung. – Weinheim: Beltz, 2008. – S. 357-361.
36. Stanat, P. Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Forschungsstand und Forschungslücken / P. Stanat, A. G. Müller // A. Sasse, R. Valtin (Hrsg.). Schriftspracherwerb und soziale Ungleichheit. DGLS Beiträge 4. – Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, 2006. – S. 152-169.
37. Wagner, U. Der Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit interkulturellen Konflikten / U. Wagner, R. v. Dick, T. Petzel, G. Auernheimer // G. Auernheimer, R. v. Dick, T. Petzel, U. Wagner (Hrsg.). Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler. – Opladen, 2001. – S. 17-40.
38. Wygotski, L.S. Denken und Sprechen / L. S. Wygotski. – Frankfurt: Fischer, 1986.
39. Zülch, M. «Mcworld» oder «Multikulti»? Interkulturelle Kompetenz im Zeitalter der Globalisierung / M. Zülch // G. Vedder (Hrsg.). Diversity Management und Interkulturalität. – München: Rainer Hampp, 2005. – S. 1-86.

Вопросы и задания к параграфу 3.3

1. Дайте определение термину «образование для иностранцев».
2. Назовите особенности политики в области образования для мигрантов в Германии.
3. Проанализируйте концепцию «образования для иностранцев».
4. Охарактеризуйте особенности концепции «межкультурного образования».

5. Раскройте сущность концепции «миграционной педагогики».
6. Назовите основные задачи проекта «Содействие развитию детей и молодых людей с миграционным фоном» Фондового Университета г. Хильдесхайма.

Задание 1.

Какие образовательные концепции для иммигрантов развивались в Германии? Перечислите и охарактеризуйте их. Ответ представьте в виде таблицы.

Задание 2.

Раскройте сущность межкультурного обучения, которое в личностном развитии способствует приобретению межкультурной компетенции. Назовите семь уровней этого процесса. Ответ представьте в виде схемы.

РАЗДЕЛ 4

ПЕДАГОГИКА ОТЗЫВЧИВОСТИ И БЕЗБАРЬЕРНОЙ СРЕДЫ

4.1. Педагогические аспекты социального неравенства и инвалидности в образовательной среде

В параграфе проанализированы особенности преодоления социального неравенства в сфере образования. Акцентировано внимание на работе специалистов психоневрологических интернатов, в которых подготовка людей с инвалидностью носит интегрированный характер. Такой подход включает в себя синтез социально-педагогических, психологических, медико-социальных, социокультурных, физкультурно-адаптивных, профориентационных видов деятельности.

Проведено исследование публикаций ведущих представителей данной научной сферы, рассмотрены варианты трудового прогноза при умственной отсталости и вопросы преемственности между детскими и взрослыми психоневрологическими интернатами, вопросы социально-трудовой реабилитации лиц с ментальными нарушениями. Особое внимание уделяется междисциплинарному подходу, роли и потенциалу психолого-педагогических и социальных факторов, способствующих адаптации лиц с ментальными нарушениями.

Показано, что модель социально-педагогического сопровождения адаптации выпускников психоневрологического интерната к самостоятельной жизни должна включать целевой, процессуально-технологический (или содержательно-формирующий), мониторинговый модули.

В ходе анализа акцент сделан на понятии интегративного качества личности людей с инвалидностью, которое определяется способностью и готовностью применять социальный и трудовой опыт, приобретенный в ПНИ для успешной адаптации к самостоятельной жизнедеятельности.

В параграфе дана характеристика основным компонентами, определяющими социальную адаптивность выпускника ПНИ: мотивационному, когнитивному, деятельностному. Определены уровни сформированности социальной адаптивности выпускников ПНИ к самостоятельной жизни: минимально-базовый, социально-стабильный, социально-перспективный. Дана характеристика социально-педагогического сопровождения адаптации выпускников психоневрологического интерната к самостоятельной жизни. Указаны основные принципы кондуктивной педагогики.

Ключевые слова: ментальная инвалидность, социально-педагогическое сопровождение, психоневрологический интернат, социальная адаптация, кондуктивная педагогика.

Педагогические основы интеграции лиц с ментальной инвалидностью в современный социум

Одна из важных проблем, которая стоит практически перед каждым психоневрологическим интернатом (далее – ПНИ) в странах постсоветского пространства, – это подготовка его выпускников (молодых людей в возрасте 20-26 лет с ментальной инвалидностью) к самостоятельной жизни в социуме. Такая подготовка носит *интегрированный характер* и включает в себя синтез социально-педагогических, психологических, медико-социальных, социокультурных, физкультурно-адаптивных, профориентационных видов взаимодействий специалистов ПНИ с молодыми людьми с инвалидностью.

К сожалению, встречаются случаи, когда молодые люди (в возрасте 20-26 лет) с ментальной инвалидностью (в частности, с легкой степенью умственной отсталости по Международной классификации болезней-10 (МКБ-10)), будучи выпускниками психоневрологических интернатов сталкиваются в процессе самостоятельной жизни (в реалиях современного социума) с непониманием, равнодушием, отчужденностью со стороны окружающих людей, попадают в проблемные ситуации, так как не освоили в период пребывания в ПНИ необходимых умений и навыков социального взаимодействия. Все это определяет актуальность и необходимость реализации социально-педагогического сопровождения адаптации выпускников ПНИ к самостоятельной жизни в социуме.

В данном параграфе речь идет о выпускниках психоневрологических интернатов, которые являются молодыми людьми в возрасте от 20 до 26 лет, находились в интернате с 18 лет (до 18 лет они проживали в детском интернате для лиц с умственной отсталостью), имеют легкую степень умственной отсталости по МКБ-10 и III группу инвалидности (например, в

России данную группу инвалидности называют «рабочей», т. е. человек может трудоустроиться).

В науке сложились определенные теоретические предпосылки для разработки содержания и технологии социально-педагогического сопровождения интеграции и адаптации выпускников психоневрологического интерната к самостоятельной жизни в социуме. Еще в Советском Союзе проблемам разработки и внедрения в практику теоретико-методических основ процессов трудовой адаптации и социальной интеграции инвалидов с умственной отсталостью были посвящены труды Н. Дементьевой [4; 5; 6; 7]. В своих работах Н. Дементьева подробно анализирует варианты трудового прогноза при умственной отсталости и вопросы преемственности между детскими и взрослыми психоневрологическими интернатами, вопросы социально-трудовой реабилитации инвалидов-ментальников (лиц с ментальными нарушениями), особое внимание уделяет возможностям, роли и потенциалу социально-развивающей среды психоневрологических интернатах в сфере социальной и трудовой адаптации умственно отсталых лиц.

В монографии И. Коробейникова на основе междисциплинарного подхода уточняется, конкретизируется значение органико-психо-физиологических, психолого-педагогических и социальных факторов, обуславливающих специфические особенности процессов социальной адаптации (и социализации в целом) лиц с легкой формой умственной отсталости [9].

Актуальность и необходимость разрешения проблемы разработки и реализации социально-педагогического сопровождения интеграции лиц с умственной отсталостью в социум была осознана мировой общественностью еще вовторой половине XX века. Так, в 1971 году Генеральной Ассамблеей ООН была принята Декларация о правах умственно отсталых лиц. В этой Декларации зафиксировано право таких лиц трудиться (осуществлять профессиональную, социально-полезную

деятельность) в меру своих возможностей и получать за это материальное обеспечение.

По данным Региональной общественной организации инвалидов (РООИ) «Перспектива», в России около 3 миллионов людей с ментальными расстройствами; около 300 тысяч живут в интернатах [3; 10]. По данным исследования, которое в 2010-2013 годах провели специалисты Региональной общественной организации инвалидов «Перспектива» (в исследовании приняли участие свыше 800 человек из десяти городов РФ), лица с ментальной инвалидностью ежедневно сталкиваются с нарушением их прав, дискриминацией по различным сферам жизнедеятельности в современном обществе (до 85% случаев нарушаются права инвалидов-ментальников на образование, до 90% – на трудоустройство, до 70% – на медицинское обслуживание, до 75% – на социальную помощь, до 80% – на юридическую помощь и защиту прав) [3; 10]. Вместе с тем, юристы РООИ «Перспектива» на своем сайте отмечают и наличие позитивных моментов в нормативно-правовой базе РФ в отношении к лицам с ментальными проблемами.

Однако только лишь одним улучшением нормативно-правовой базы в отношении лиц с ментальными проблемами нельзя добиться успешности интеграции и социальной адаптации выпускников ПНИ к самостоятельной жизни в современном обществе. Действительно, по данным целого ряда исследований, после выписки из психоневрологического интерната перед выпускником (молодым человеком 20-26 лет с ментальной инвалидностью) весьма остро встает проблема полноценного включения в социум (насколько это возможно с учетом специфики имеющегося у него заболевания) [1; 2; 12]. Однако практика показывает, что, сколько бы в условиях ПНИ ни велась специальная работа по развитию у пациентов умений и навыков, значимых для социальной адаптации, какой бы действенной ни была эта специальная работа, но, если общественная среда негативно воспринимает данную категорию молодых инвалидов, то успешная

адаптация вряд ли состоится, а, если и состоится, то не благодаря, а вопреки чему-либо.

Социальная адаптивность выпускников ПНИ представляет собой интегративное качество их личности, которое определяет способность и готовность молодых людей с инвалидностью применять освоенный в период пребывания в интернате социальный и трудовой опыт (социально значимые умения. навыки) для успешного приспособления к различным средам самостоятельной жизнедеятельности. Данная адаптивность характеризуется уровнем владения выпускником ПНИ нормами социального поведения, профессиональной ориентированностью и социально-нравственным опытом проявления самореализации в различных жизненных ситуациях.

Основными компонентами, определяющими социальную адаптивность выпускника ПНИ являются:

✓ *мотивационный компонент* (стремление к полноценной самостоятельной жизни вне стен интернатного учреждения, желание улучшить, развить имеющиеся у него социально значимые навыки, модели адаптивного поведения);

✓ *когнитивный компонент* (знание основных норм социального поведения; сформированность основ самопонимания себя как социально-значимой личности; осознание (на возможно доступном уровне) перспектив своего личностного роста, трудоустройства и, возможно, профессиональной и творческой самореализации и др.);

✓ *деятельностный компонент* (наличие определенного позитивного опыта социально-значимого поведения в ситуациях самообслуживания, соблюдения режима дня, выполнения трудового распорядка и конкретных профессиональных функций в период пребывания в ПНИ, сформированность умений ставить перед собой социально-значимые цели в сфере организации своего досуга и обеспечивать их достижение, сформированность умений взаимодействовать с членами творческого коллектива, в котором он занимается в досуговое время).

Уровнями сформированности социальной адаптивности выпускников ПНИ к самостоятельной жизни являются:

✓ *минимально-базовый уровень* (включает в себя следующие составляющие: сформированность необходимых социальных навыков, наличие которых достаточно для начального этапа самопроявления в самостоятельной жизни; однако у выпускника недостаточно развиты навыки в сфере общения с незнакомыми людьми, низкий уровень профессионального самоопределения. Такой выпускник нуждается в значительном внимании и сопровождении после выпуска из ПНИ);

✓ *социально-стабильный уровень* (характеризуется следующими составляющими: сформированность необходимого для общения в стандартных и малознакомых ситуациях уровня коммуникативной культуры, ориентированность на трудовую самореализацию, осознания ценностей социально одобряемого образа жизни; однако у него затруднено общение с представителями разных возрастных и социальных групп, осложнены перспективы формирования семьи и семейных взаимоотношений; такой выпускник ПНИ нуждается в определенной поддержке и сопровождении в самостоятельной жизни);

✓ *социально-перспективный уровень* (данный уровень характеризуется тем, что у выпускника ПНИ сформирована на максимально возможном и доступном для его личностного развития и социально приемлемом уровне культура полоролевого поведения, коммуникативная культура, профессиональное самоопределение; имеющиеся навыки самоконтроля эмоциональных состояний и саморегуляции поведения достаточны для успешной адаптации в самостоятельной жизни, а также для успешной профессиональной и творческой самореализации).

Социально-педагогическое сопровождение интеграции и адаптации выпускников психоневрологического интерната к самостоятельной жизни в современном обществе представляет собой целенаправленный, поэтапный, полифункциональный процесс, который осуществляется полидисциплинарной командой

специалистов ПНИ, базируется на объективной системе знаний об индивидуальных особенностях молодых людей с инвалидностью, осуществляется согласно определенным принципам и на основе соответствующих технологий. Данное сопровождение не предусматривает гиперопеки; оно направлено на поэтапное, последовательное формирование базовых составляющих социальной адаптивности выпускника ПНИ (с последующим компенсаторным их развитием), на стимулирование целесообразного и успешного поведения и самопроявления выпускника интернатного учреждения, на накопление им социально-значимого опыта в различных жизненных ситуациях.

Основными сущностными характеристиками социально-педагогического сопровождения адаптации выпускников психоневрологического интерната к самостоятельной жизни являются:

✓ комплексность, системность (социально-педагогическое сопровождение включает в себя ряд взаимозависимых и взаимообусловленных составляющих, определенных компонентов, направлений, форм, методов взаимодействия специалистов ПНИ с молодыми людьми с инвалидностью);

✓ этапность и непрерывность (социально-педагогическое сопровождение осуществляется постадийно (поэтапно) на протяжении всего периода пребывания молодыхлюдей с инвалидностью в ПНИ, зависит от конкретных целей и задач, которые решаются на каждом из этапов);

✓ гибкость, вариативность, динамичность (содержательный и технологический базисы социально-педагогического сопровождения варьируются в зависимости от индивидуальных адаптивных, компенсирующих возможностей молодых людей с инвалидностью, от возникновения незапланированных ситуаций в части проявления самоактивности клиента ПНИ и др.);

✓ результативность (заранее четко определен диагностируемый результат данного социально-педагогического сопровождения, который может проявляться в иерархии

сформированности у выпускников ПНИ уровней социальной адаптивности).

Содержательно-методический базис социально-педагогического сопровождения адаптации будущего выпускника ПНИ к самостоятельной жизни в значительной степени зависит от его индивидуального жизненного опыта как до прибытия в интернатное учреждение, так и от субъектно-личностного опыта, который он приобрел в различные периоды пребывания в нем (в ПНИ).

Основными принципами реализации социально-педагогического сопровождения адаптации выпускников психоневрологического интерната к самостоятельной жизни в социуме являются:

- ✓ принцип индивидуального подхода и учета индивидуального варианта социальной адаптации;
- ✓ принцип гуманистического характера взаимоотношений специалистов ПНИ с молодыми людьми с инвалидностью;
- ✓ принцип вариативности и комплексности форм, методов, средств сопровождения;
- ✓ принцип пропедевтического, опережающего характера процесса формирования социальной адаптивности будущих выпускников ПНИ;
- ✓ принцип приоритетности интересов профессионально-личностного развития будущего выпускника в процессе осуществления социально-педагогического сопровождения его адаптации к самостоятельной жизни в социуме;
- ✓ принцип соответствия социально-реабилитационной, социокультурной, образовательно-развивающей среды ПНИ адаптивным (компенсаторно-адаптационным) возможностям молодого человека с инвалидностью;
- ✓ принцип учета субъектно-личностного жизненного опыта выпускника (воспитание в доме ребенка; в школе-интернате для лиц с умственной отсталостью, проживание в определенный период жизни в антисоциальной семье; воспитание в благополучной семье, смерть родителей и др.);

✓ принцип личностно-ориентированного позитивно-гуманистического подхода к пациенту ПНИ и единства воспитательных, социально-психологических, социально-педагогических воздействий всех специалистов учреждения, позитивного межличностного взаимодействия всех субъектов процесса социально-педагогического сопровождения адаптации выпускников ПНИ;

✓ принцип расширения социального партнерства ПНИ с различными общественными организациями, учреждениями образования, культуры, спорта, здравоохранения, социальной защиты населения и др. для обогащения жизненного опыта молодых людей с инвалидностью.

Содержание социально-педагогического сопровождения включает в себя систематическую, целенаправленную высококвалифицированную помощь многопрофильной команды специалистов ПНИ будущим выпускникам в следующих *сферах их жизнедеятельности*:

✓ в сфере медицинской реабилитации (предусматривает, в частности, общее оздоровление и физическое развитие пациентов ПНИ, преодоление различного рода соматических нарушений, контроль за состоянием уже имеющихся заболеваний и профилактика их хронических осложнений, формирование умений и навыков в сфере самостоятельного выполнения рекомендуемых для конкретного инвалида комплексов ЛФК и др.);

✓ в социально-бытовой сфере (включает в себя следующие составляющее: развитие гигиенических навыков, совершенствование культуры взаимоотношений в микрогруппах молодых людей, в том числе разнополых и разновозрастных по составу, формирование и развитие навыков самообслуживания и др.);

✓ в образовательной сфере (предусматривает, в частности, создание необходимой учебно-познавательной мотивации, формирование и развитие умений и навыков познавательной деятельности, содействие, в тех случаях, когда это возможно по

состоянию здоровья, в получении профессионального образования и др.);

✓ в сфере досуга (включает в себя следующие составляющее: организация рационального и разнообразного по содержанию, видам, формам досуга, взаимообогащение интересов пациентов ПНИ в сфере социокультурной, физкультурно-оздоровительной, художественно-творческой деятельности, развитие навыков самоорганизации досуга и др.);

✓ в сфере возможной семейной социализации (предусматривает, в частности, формирование культуры поведения в будущей семейной жизни);

✓ в профориентационной сфере (включает в себя следующие составляющие: формирование адекватной стратегии профессионального будущего в соответствии с возможностями выпускника ПНИ и др.).

Таким образом, направления работы по социально-педагогическому сопровождению ориентированы на развитие навыков самодеятельности выпускника ПНИ в различных сферах его перспективной самостоятельной жизнедеятельности.

Для разработки модели социально-педагогического сопровождения интеграции и адаптации выпускников ПНИ к самостоятельной жизни в социуме принципиально важен тот факт, что состав пациентов (клиентов) ПНИ стабилен, для молодых людей с инвалидностью в условиях ПНИ созданы условия проживания, которые максимально приближены к домашним; среди сотрудников ПНИ имеется полипрофильная команда специалистов различного функционального назначения: медицинские работники, специалисты по трудотерапии, дефектологи, психологи, логопеды, специалисты по ЛФК, физиотерапевты, педагоги дополнительного образования, социальные работники, социальные педагоги.

В ПНИ созданы все необходимые условия как для оказания молодым людям с инвалидностью медицинской помощи, так и для организации содержательного досуга, расширения форм продуктивных контактов с различными возрастными группами, а

также созданы условия для проведения экскурсионной работы, что расширяет социальное сознание пациентов ПНИ.

Модель социально-педагогического сопровождения адаптации выпускников психоневрологического интерната к самостоятельной жизни в социуме включает в себя взаимосвязь модулей: целевой модуль, процессуально-технологический (или содержательно-формирующий) модуль, мониторинговый модуль.

Ниже приведем краткую характеристику содержательно-сущностных составляющих каждого из модулей разработанной модели.

Целевой модуль моделивключает в себя следующие целевые ориентиры:

✓ укрепление физического и психического здоровья молодых людей с инвалидностью;

✓ развитие мотивации, стремления молодых людей с инвалидностью к профессиональной и творческой (художественной, музыкальной, театральной, декоративно-прикладной и др.) самореализации в самостоятельной жизни в социуме;

✓ развитие познавательной сферы личности;

✓ создание системы психолого-педагогического и правового просвещения опекунов (родственников) молодых людей с инвалидностью и др.

Процессуально-технологический (или содержательно-формирующий) модуль включает в себя:

✓ реализацию вариативных методов и технологий социально-педагогического сопровождения, в частности, использование технологий трудотерапии, игротерапии, арттерапия, скриботерапии, иппотерапии, и др.;

✓ совместную слаженную деятельность полифункциональной команды специалистов ПНИ (медиков, социального педагога, психолога, логопеда, дефектолога, юриста, специалиста ЛФК, мастеров трудового обучения, педагогов дополнительного образования, и др.) в сфере развития навыков социальной адаптации;

✓ активизацию социально-педагогического потенциала различных форм «квази-самоуправления» молодыми людьми с инвалидностью жизнедеятельностью ПНИ;

✓ использование современных информационных технологий для нужд социальной адаптации будущих выпускников ПНИ и др.

Мониторинговый модуль включает в себя:

✓ определение на основе валидных диагностических методик, экспертных оценок динамики изменения уровня сформированности социальной адаптивности выпускников ПНИ к самостоятельной жизни в социуме;

✓ совокупность информационно-познавательного, процессуально-деятельностного критериев, позволяющих определить результативность социально-педагогического сопровождения.

Этапами реализации модели являются: диагностико-прогнозный этап, проблемно-деятельностный (адаптационно-ситуативный) этап, *результативно-оценочный* этап.

Ниже приведем краткую характеристику выше названных этапов реализации модели:

1) *диагностико-прогнозный* этап (или аналитико-проектировочный этап), на котором осуществляется диагностика индивидуально-личностных особенностей будущего выпускника ПНИ); выявление (определение, установление) начального уровня его социальной адаптивности; прогнозирование перспектив поведения и самопроявления выпускника в различных ситуациях жизнедеятельности; выявление возможных проблем (трудностей), существенно сказывающихся на поведении и самопроявлении будущего выпускника; проектирование путей и перспектив преодоления возможных проблем в сфере развития социально значимых навыков и умений, способов преодоления трудностей самим клиентом при целесообразном его сопровождении специалистами ПНИ; определение индивидуально-ориентированного содержания, совокупности методов сопровождения клиента ПНИ в ситуации его развития как относительно полноправного члена общества);

2) *проблемно-деятельностный* (адаптационно-ситуативный) этап (на данном этапе осуществляется реализация конкретных техник, методов социально-педагогического сопровождения с учетом специфики самопроявления будущего выпускника в различных сферах его жизнедеятельности в интернате и возникающих у него проблем; расширение индивидуальных возможностей выпускника (в коммуникативной, самообслуживающей, творческой и др. областях), развитие и укрепление специальных навыков адаптации, приобретение навыков социально-позитивного поведения в самостоятельной жизни и решения частных проблем в социуме; развитие навыков уверенного поведения, воспитание чувства успешности при решении частных проблем; накопление опыта социально-значимого поведения в социуме, формирование и развитие навыков общения в сети интернет и др.);

3) *результативно-оценочный* этап, на котором осуществляется оценка эффективности социально-педагогического сопровождения и определение перспектив дальнейшего повышения социальной адаптивности выпускника ПНИ.

В целом же социально-педагогическое сопровождение развития социальной адаптивности молодых людей с инвалидностью (ментальные нарушения) осуществляется полифункциональной командой специалистов: психологами, социальными педагогами, дефектологами, логопедами, медицинскими работниками, специалистами по ЛФК, инструкторами по трудотерапии, педагогами дополнительного образования и др. на основе новейших технологий с использованием методов индивидуальной и групповой работы. Следует особо подчеркнуть тот момент, что социально-педагогическое сопровождение молодых людей с ментальными нарушениями всегда персонифицировано и направлено на конкретного человека, даже если специалист работает с микро-группой пациентов ПНИ.

Социально-педагогические основы восприятия инвалидности в обществе

В научной литературе и социальной практике сложились вариативные подходы к пониманию сущности взаимоотношений людей с инвалидностью и общества. Их принято называть «моделями инвалидности».

«Медицинская модель», согласно которой все люди с различными видами нетрудоспособности рассматриваются как «больные», забота о них возлагается на медицинские учреждения.

«Административная модель» – долг государственных структур заключается в предоставлении специального жилья, работы, в создании института социальных работников, занимающихся обеспечением помощи на дому.

Позитивную модель называют «моделью социальной интеграции». В основе модели лежит концепция нормализации Б. Нирье (1985). Основные идеи концепции:

- ✓ люди с ограниченными возможностями при соответствующих условиях могут усвоить социально значимые навыки и стереотипы социального функционирования;
- ✓ каждый человек способен на обучение и развитие в соответствии со своими возможностями при организации адекватных условий для этого;
- ✓ ответственность за создание особых условий развития и обучения для человека с ограниченным потенциалом возможностей берут на себя в первую очередь государство и общество, создавая социальные институты коррекционно-компенсаторной направленности;
- ✓ необходимо целенаправленное формирование общественного восприятия человека с особыми потребностями как обычного человека с равным социальным статусом [11].

В исследованиях психологов отмечается, что у здоровых детей, не имеющих достаточных контактов с детьми-инвалидами в дошкольном детстве, в начальных классах, в последствии, как правило, формируются психологические барьеры, негативные установки по отношению к последним, которые затем сохраняются

и в более старшем возрасте. Как отмечает один из руководителей Детского Ордена милосердия России Д. Браславский: «В 14-16 лет, барьер, разделяющий ребенка-инвалида и его здорового сверстника, практически непреодолим. В 5-7 лет он легко преодолевается» [11, с. 267].

Процесс становления и развития в странах постсоветского пространства системы непрерывного инклюзивного образования, безусловно, предполагает интенсификацию труда педагогов, овладение ими основами кондуктивной педагогики (в широком смысле, от лат. conductor – сопровождающий, проводник; и в узком – специальная педагогика, созданная в 50-е гг. XX в. А. Пете, изучающая процессы обучения, воспитания, реабилитации и адаптации детей с детским церебральным параличом (ДЦП)).

Действительно, идеи и методика венгерского врача, педагога А. Пете (1893-1967), разработанные и внедренные им в практику работы с детьми с ДЦП, могут быть успешно применены в практике инклюзивного образования.

В широком смысле, суть кондуктивной педагогики состоит в гармоничном социально-психолого-педагогическом дополнении медицинского патронирования личностного развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Педагоги в системе инклюзивного образования сопровождают ребенка по мере его развития, создают условия для активизации процесса его саморазвития.

Известные слова А. Пете («Как бы ни была хороша терапия, но она не поможет, если не будет вписана в саму жизнь» [8]) могут стать девизом профессиональной деятельности специалистов, работающих в системе непрерывного инклюзивного образования.

Анализ работ А. Пете и его ученицы, коллеги, профессора М. Харри позволяет нам утверждать, что понимание ими целей, задач, сущности, принципов кондуктивной педагогики во многом созвучны (а, порой, и прямо совпадают) с целями, задачами инклюзивного образования, которые зафиксированы в трудах российских и зарубежных ученых в сфере инклюзии [14; 15], в

международных документах [13]. Так, например, основными *принципами кондуктивной педагогики* являются:

✓ принцип разнообразия социкультурной среды развития и воспитания ребенка (ребенок с ОВЗ должен видеть вокруг себя не только «нетипичных», особенных детей, но и здоровых);

✓ принцип развития адаптивности как свойства личности (в процессе обучения и воспитания необходимо постепенно, поэтапно и вариативно приспосабливать ребенка с ОВЗ к реальным условиям жизни в современном социуме, формируя и развивая необходимые умения, навыки в сфере коммуникаций, социального взаимодействия и др.);

✓ принцип пропедевтики (необходимо систематически и целенаправленно вести работу по профилактике и устранению комплекса неполноценности);

✓ принцип коррекционно-развивающего преодоления (важно каждодневно формировать у обучающего умения, навыки в сфере преодоления тех или иных трудностей);

✓ принцип интеграции (синергетическое единство при работе с ребенком с ОВЗ психолого-педагогического, лечебного и социальное воздействия);

✓ принцип прогностичности (следует целенаправленно, систематически, методически грамотно обсуждать с обучающимся его жизненные, профессиональные перспективы).

Современная концепция инклюзивного образования является результатом достаточно длительной эволюции взглядов общества на образование лиц с особыми образовательными потребностями. Инклюзия представляет собой процесс развития доступного образования для *каждого* ребенка в доступных школах и образовательных учреждениях, обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей, процесс ликвидации различных барьеров для наибольшей поддержки каждого учащегося и максимального раскрытия его потенциала.

Список литературы к параграфу 4.1

1. Березин, Ф. Б. Социально-психологическая адаптация при невротических и психосоматических расстройствах / Ф. Б. Березин, Т. В. Барлас // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 1994. – Т. 94. – № 6. – С. 38-43.
2. Гурович, И. Я. Интеграция психически больных-инвалидов в общество / И. Я. Гурович, А. Б. Шмуклер // Интеграция людей с инвалидностью в российское общество: теория и практика / под ред. В. К. Шаповалова – М.: Муравей, 2006. – С. 144-164.
3. Дееспособность людей с ментальной инвалидностью: законодательные изменения (19 января 2015) [Электронный ресурс] // Сайт Региональной общественной организации людей с инвалидностью «Перспектива». – Режим доступа: http://perspektiva-inva.ru/protec-rights/articles/vw-2171.
4. Дементьева, Н. Ф. Трудовой прогноз при умственной отсталости и вопросы преемственности между детскими и взрослыми психоневрологическими интернатам /Н. Ф. Дементьева // Актуальные вопросы врачебно-трудовой экспертизы (ВТЭ) и социально-трудовая реабилитация инвалидов. – М.: ЦИЭТИН, 1986. – С. 132-137.
5. Дементьева, Н. Ф. Проблемы реабилитации лиц с ментальными нарушениями / Н. Ф. Дементьева // Реабилитация лиц с ментальными нарушениями: Матер. российско-германской науч.-практ. конф. – Н. Новгород, 2003. – С. 5-11.
6. Дементьева, Н. Ф. Социальная и трудовая адаптация умственно отсталых лиц в психоневрологических интернатах / Н. Ф. Дементьева, Н. М. Доценко, В. В. Болтенко. – М.: ЦИЭТИН. 1986. – 96 с.
7. Дементьева, Н. Ф. Совершенствование форм и методов реабилитации молодых инвалидов в психоневрологических интернатах / Н. Ф. Дементьева, Э. В. Устинова, М. А. Насыллбулина. – М.: ЦИЭТИН, 1995. – 68 с.
8. Кондуктивная педагогика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://condped.ucoz.ru/index/0-2.
9. Коробейников, И. А. Нарушения развития и социальная адаптация личности: монограф. – М.: ПЕРСЭ, 2002. – 192 с.
10. Ментальная инвалидность – это не приговор [Электронный ресурс] // Сайт Региональной общественной организации людей с инвалидностью «Перспектива». – Режим доступа: http://www.portal-nko.ru/nko/news/p/3931.

11. Никитина, Н. И. Методика и технология работы социального педагога / Н. И. Никитина, М. Ф. Глухова. – М.: Изд-во «Владос», 2007. – 399 с.
12. Никитина, Н. И. Социальная адаптивность молодых людей с ментальной инвалидностью к самостоятельной жизни в социуме: сущность, специфика, уровни проявления, критерии и показатели их оценки / Н. И. Никитина, В. М. Гребенникова, Н. И. Агронина // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2015. – Т. 7. – № 6. – Ч. 1. – С. 263-272.
13. Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования [Электронный ресурс]: опубликовано Организацией Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры в 2009 году. Режим доступа: http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849r.pdf.
14. Ярская-Смирнова, Е. Р. Формы и принципы инклюзивного образования / Е. Р. Ярская-Смирнова // Модернизация специального образования: проблемы коррекции, реабилитации, интеграции. – СПб.: Изд-во РГПУ имени А. И. Герцена, 2003. – С. 13-21.
15. Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen: Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder in der Grundschule: Abschlussbericht zu den Schulversuchen [Digital source]. – Access mode: gemeinsam-leben-und-lernen-mg.de.

Вопросы и задания к параграфу 4.1

1. Назовите основные компоненты, определяющие социальную адаптивность лиц с ментальными особенностями.
2. Назовите основные принципы социально-педагогического сопровождения адаптации лиц с ментальными особенностями (выпускников психоневрологических интернатов) к самостоятельной жизни в современном обществе.
3. Взаимосвязь каких модулей включает в себя модель социально-педагогического сопровождения адаптации выпускников психоневрологического интерната к самостоятельной жизни?
4. Дайте характеристику вариативным подходам к пониманию сущности взаимоотношений людей с инвалидностью и общества («модели инвалидности»).
5. Какие, по Вашему мнению, идеи, принципы, методы кондуктивной педагогики могут быть успешно применены в практике инклюзивного образования?

Задание 1.

Разработайте собственную (оригинальную) типологию уровней сформированности социальной адаптивности лиц с ментальными особенностями. Представьте ее в форме таблицы.

Задание 2.

Укажите и раскройте суть основных этапов социально-педагогического сопровождение адаптации лиц с ментальными особенностями (выпускников психоневрологических интернатов) к самостоятельной жизни в современном обществе. Результат представьте в форме таблицы.

4.2. Социально-педагогическое сопровождение образовательного процесса в «инклюзивных школах»

В параграфе представлены содержательно-методические и нормативно-правовые основы тьюторского сопровождения образовательного процесса в инклюзивных школах. Проанализирован процесс возникновения и развития профессии тьютора, как своего рода посредника между учащимся и педагогом, ориентированного на индивидуальные потребности каждого обучающегося.

Рассмотрена модель социально-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе инклюзивного типа.

Проведен анализ должностных обязанностей тьюторов на основе изучения нормативно-правовых документов, которые регламентируют функционирование национальных систем инклюзивного образования в разных странах мира. Тьютор – это организатор условий для успешного включения ребенка с особенностями развития в среду школы (детского сада), который поддерживает и сопровождает его образовательную деятельность, опираясь на принципы индивидуального подхода.

Для достижения целей тьюторского сопровождения были сформулированы следующие задачи: создание условий для успешного обучения ребенка; создание условий для успешной социализации ребенка; максимальное раскрытие потенциала личности ребенка

Показано, что тьюторское сопровождение включает деятельность по индивидуализации образования, выявлению и развитию образовательных мотивов и интересов учащегося; по созданию условий для осознания и принятия ребенком процессов учебной деятельности и жизнедеятельности (отношения с другими детьми класса, со взрослыми).

Разработана модель социально-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в общеобразовательной школе инклюзивного типа, которая включает в себя взаимосвязь проектно-целевого, содержательно-проблемного, организационно-технологического модулей.

Определены этапы процесса реализации модели социально-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в общеобразовательной школе инклюзивного типа.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, инклюзивная школа, социально-педагогическое сопровождение.

Тьюторское сопровождение образовательного процесса в «инклюзивных школах»

По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), с каждым годом во всех станах мира увеличивается численность лиц с различной степенью инвалидности. За последние 30 лет, которые прошли со времени принятия в 1984 г. такого документа Организации объединенных наций (ООН), как «Декларация ООН по правам инвалидов», и ратификации данного документа подавляющим большинством стран мира, к сожалению, проблема полноценной интеграции лиц с инвалидностью в социум остается актуальной для многих государств.

Важным условием успешности (эффективности) инклюзивной формы образования является развитая тьюторская (от англ. tutor – наставник, опекун; лат. tutor – наблюдение и забота) система сопровождения и поддержки детей с ОВЗ. Интересно, что сама профессия тьютора появилась еще в XIV в. в классических университетах – Оксфорде, а чуть позже и в Кембридже. Тогда задачей тьютора было своего рода посредничество между студентом и профессором. Именно посредническая составляющая, а также ориентация на индивидуальные потребности учащегося и составляют основу современного тьюторства [2].

Сегодня тьютор – это лицо, которое организует условия для реализации индивидуальной образовательной траектории учащегося, и именно эта функция является главной для тьюторства в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья.

Анализ нормативно-правовых документов, которые регламентируют функционирование национальной системы инклюзивного образования разных стран мира, позволяет констатировать, что должностные обязанности тьютора во многих странах (государствах) заключаются в том, что он:

✓ организует процесс индивидуальной работы с обучающимися по выявлению, формированию и развитию их

познавательных интересов; организует их персональное сопровождение в образовательном пространстве; координирует поиск информации обучающимися для самообразования; сопровождает процесс формирования их личности (помогает им разобраться в успехах, неудачах, сформулировать личный заказ к процессу обучения, выстроить цели на будущее);

✓ оказывает помощь обучающемуся в осознанном выборе стратегии образования, преодолении проблем и трудностей процесса самообразования; создает условия для реальной индивидуализации процесса обучения (составление индивидуальных учебных планов и планирование индивидуальных образовательно-профессиональных траекторий);

✓ совместно с обучающимся распределяет и оценивает имеющиеся у него ресурсы всех видов для реализации поставленных целей; координирует взаимосвязь познавательных интересов, обучающихся и направлений предпрофильной подготовки и профильного обучения: определяет перечень и методику преподаваемых предметных и ориентационных курсов, информационной и консультативной работы, системы профориентации, выбирает оптимальную организационную структуру для этой взаимосвязи;

✓ обеспечивает уровень подготовки обучающихся, соответствующий требованиям федерального государственного образовательного стандарта, проводит совместный с обучающимся рефлексивный анализ его деятельности и результатов, направленных на анализ выбора его стратегии в обучении, корректировку индивидуальных учебных планов;

✓ организует взаимодействия обучающегося с учителями и другими педагогическими работниками для коррекции индивидуального учебного плана, содействует генерированию его творческого потенциала и участию в проектной и научно-исследовательской деятельности с учетом интересов;

✓ организует взаимодействие с родителями, лицами, их заменяющими, по выявлению, формированию и развитию познавательных интересов обучающихся, в том числе младшего и

среднего школьного возрастов, составлению, корректировке индивидуальных учебных (образовательных) планов обучающихся, анализирует и обсуждает с ними ход и результаты реализации этих планов;

✓ организует индивидуальные и групповые консультации для обучающихся, родителей (лиц, их заменяющих) по вопросам устранения учебных трудностей, коррекции индивидуальных потребностей, развития и реализации способностей и возможностей, используя различные технологии и способы коммуникации с обучающимся (группой обучающихся), включая электронные формы (интернет-технологии) для качественной реализации совместной с обучающимся деятельности;

✓ поддерживает познавательный интерес обучающегося, анализируя перспективы развития и возможности расширения его диапазона;

✓ способствует наиболее полной реализации творческого потенциала и познавательной активности обучающегося;

✓ участвует в работе педагогических, методических советов, других формах методической работы, в подготовке и проведении родительских собраний, оздоровительных, воспитательных и других мероприятий, предусмотренных образовательной программой образовательного учреждения, в организации и проведении методической и консультативной помощи родителям обучающихся (лицам, их заменяющим);

✓ обеспечивает и анализирует достижение и подтверждение обучающимися уровней образования (образовательных цензов);

✓ обеспечивает охрану жизни и здоровья обучающихся во время образовательного процесса.

Цель работы тьютора заключается в создании условий для успешного включения ребенка с особенностями развития в среду школы (детского сада), в поддержке и сопровождении его образовательной деятельности, основываясь на принципах индивидуализации и индивидуального подхода.

Достижение этой цели возможно при решении следующих групп задач:

1) создание условий для успешного обучения ребенка;

2) создание условий для успешной социализации ребенка;

3) максимальное раскрытие потенциала личности ребенка (тьютор во взаимодействиис учителем (воспитателем) выявляет зоны ближайшего развития ребенка с ОВЗ, опираясь на его внутренние, скрытые ресурсы, выбирает оптимальный режим дозирования нагрузки, осуществляет адаптацию учебного материала, адаптации учебных пособий к индивидуальным особенностям ребенка).

Как отмечалось выше, в должностные обязанности тьютора входит участие в составлении (совместно с учителями и администрацией школы) индивидуальной образовательной программы (ИОП) учащегося с ОВЗ или инвалидностью.

Индивидуальная образовательная программа – документ, определяющий специфику освоения содержания образовательного стандарта на основе рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии и психолого-медико-педагогического консилиума образовательного учреждения, комплексной диагностики особенностей личности ребенка, ожиданий родителей с целью создания условий для максимальной реализации особых образовательных потребностей ребенка в процессе обучения и воспитания.

ИОП направлена на преодоление несоответствия между процессом обучения детей с инвалидностью с тяжелыми нарушениями зрения, опорно-двигательного аппарата, а также соматическими заболеваниями (при условии сохранности интеллектуальной сферы) по образовательным программам определенной ступени образования и реальными возможностями ребенка, исходя из структуры его заболевания, познавательных потребностей и интересов.

В целом же в инклюзивном образовании тьютор выступает в роли проводника ребенка в образовательное пространство школы, помогая ребенку, контролируя его состояние, поддерживая его как в образовательном процессе, так и коммуникативном плане.

На сегодняшний день уже появились исследования по проблеме тьюторства в российских инклюзивных школах. По мнению И. Карпенковой, один из путей успешного развития школьной инклюзии – это введение в учебный процесс тьютора для ученика с особенностями развития [3]. Тьютор – это специалист, который организует условия для успешной интеграции учащегося с особенностями развития в образовательную и социальную среду школы.

Однако принципиально важен тот факт, что не все учителя готовы к появлению на своих уроках другого специалиста. Учитель испытывает повышенную эмоциональную напряженность. Учитель пока не очень точно представляет, в чем суть работы тьютора. Многие учителя считают, что тьютор должен возить коляску (если ребенок перемещается в коляске) или везде водить ребенка за руку. Учителя не используют профессиональную подготовку тьютора как образовательный ресурс для ребенка с особенностями развития.

В других случаях учитель обращается к тьютору, предполагая, что тьютор объяснит подопечному, что необходимо сделать на уроке. При этом учитель не контактирует с учеником непосредственно, лишая его своего внимания.

В идеале учитель разделяет ответственность с тьютором за качество образовательного процесса, чувствует себя более уверенно, тьютор облегчает методическую нагрузку учителя [3].

Таким образом, в образовательных организациях инклюзивного типа необходимо создавать, с одной стороны, особую социально-психолого-педагогическую среду функционирования учебно-воспитательного процесса, в которой бы (т. е. в среде) создавались бы оптимальные условия для личностного развития каждого «нетипичного» обучающегося с учетом специфики его нозологии.

С другой стороны, в такого рода образовательных организациях необходимо создать такую атмосферу, в которой бы учащиеся с нормальным развитием (как писали ранее в медицинских справках «практически здоровые») научились бы понимать, принимать «нетипичных» учащихся, сотрудничать и

взаимодействовать с ними по достаточно широкому спектру различных видов деятельности (учебной, досуговой, социокультурной, исследовательской, творческой, изобретательской, физкультурно-оздоровительной и др.).

Конечно же, важную роль в создании в образовательных организациях инклюзивного типа особой адаптивно-интегративной социально-психолого-педагогической среды должны играть квалифицированные специалисты службы психолого-медико-педагогического сопровождения (психологи, социальные педагоги, медицинские работники, педагоги-дефектологи). В круг функциональных обязанностей данных специалистов должна входить работа (в вариативных формах: индивидуальные беседы, тренинги, семинары, и т.д.) по социально-психологической (в некоторых случаях и по специально-методической) поддержке педагогов, учителей, членов семей учащихся с ОВЗ; предоставление субъектам инклюзивного образовательного процесса необходимой ситуативной консультативной помощи социально-психологического, методического, социально-медицинского, социально-педагогического характера.

Тьюторское сопровождение – это, прежде всего, педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы. Деятельность тьютора в логике индивидуального подхода направлена на преодоление трудностей в обучении, связанных с индивидуальными особенностями ученика.

Технологии тьюторской деятельности существенно варьируют в зависимости от особенностей учащегося, сопровождение которого осуществляется, уровня обучения, наконец, роль самого тьютора (тьютор педагог-дефектолог, тьютор дополнительного образования, тьютор как социальный педагог и др.).

Тьюторское сопровождение заключается в специально организованной работе тьютора по созданию условий для

осознания и принятия ребенком процессов учебной деятельности и жизнедеятельности во всем их многообразии, включающей в себя и отношения с другими детьми класса, и со взрослыми (педагогами, медицинскими работниками, родителями или опекунами, родственниками ребенка и др.).

Модель социально-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в общеобразовательной школе инклюзивного типа

Модель социально-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в общеобразовательной школе инклюзивного типа включает в себя взаимосвязь модулей:

1) проектно-целевой модуль (данный модуль отражает целевые ориентиры реализации стратегии социально-педагогического сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников с ОВЗ, а именно:

✓ формирование положительного отношения к труду как ценности в жизни;

✓ развитие познавательного интереса к разнообразным сферам трудовой деятельности;

✓ формирование основ профессионально-личностной «Я-концепции» и содействие адекватному профессиональному выбору выпускника школы;

✓ проектирование вариативных путей профессионального выбора (основных, запасных, альтернативных);

✓ проектирование и реализация индивидуально-ориентированных вариативных способов преодоления трудностей профессиональной самореализации;

✓ постепенное формирование у школьников внутренней готовности к осознанному и самостоятельному построению, корректировке и реализации перспектив своего профессионального развития и саморазвития);

2) *содержательно-проблемный модуль* (данный модуль предполагает оказание морально-эмоциональной поддержки

учащимся по формированию оптимистичного отношения к своему профессиональному будущему; формирование целеустремленности, предприимчивости, деловитости; диагностика ценностных ориентаций, установок в выборе профессии, профессиональной предрасположенности; разработка программы реализации профессионального выбора учащегося);

3) организационно-технологический модуль, который включает в себя совместную деятельность (взаимодействие) социальных педагогов, психологов, классных руководителей, учителей, старшеклассников и их родителей; социальных партнеров школы по стимулированию (активизации профессионального выбора будущих выпускников школы).

Процесс реализации модели социально-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в общеобразовательной школе инклюзивного типа осуществляется ***поэтапно***.

Этап 1 – диагностический. Это диагностика индивидуально-личностных особенностей старшеклассника; начального уровня его профессионального самоопределения; прогнозирование перспектив поведения и самопроявления старшеклассника в различных ситуациях развития его профессионально-личностной «Я-концепции»; выявление возможных проблем (трудностей), существенно сказывающихся на самопроявлении и реализации профессионального выбора.

Этап 2 – рефлексивно-проектировочный, который заключается в формировании адекватной самооценки старшеклассника и оценки себя в качестве полноценного, полноправного члена общества, оценки себя как субъекта конкретной профессиональной деятельности; проектирования перспектив преодоления возможных проблем, трудностей самим воспитанником школы при реализации профессионального выбора.

Этап 3 – операционно-деятельностный, т. е. этап реализации социально-педагогического сопровождения с учетом специфики индивидуально-личностных особенностей старшеклассника и возникающих у него проблем профессионального

самоопределения. Он также включает расширение индивидуальных возможностей будущего выпускника школы, развитие и укрепление специальных навыков адаптации, приобретение навыков социально-позитивного поведения в самостоятельной жизни и решения частных проблем в социуме; развитие навыков уверенного поведения, воспитание чувства успешности и активной жизненной позиции.

Этап 4 – итогово-оценочный. Он представляет собой этап оценки эффективности социально-педагогического сопровождения профессионального самоопределения старшеклассника.

Основными ***условиями***, обеспечивающими эффективность социально-педагогического сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников, являются:

- ✓ учет индивидуального своеобразия каждого старшеклассника в процессе определения стратегии его социально-педагогического сопровождения профессионального самоопределения, формирования у него основ профессионально-личностной «Я-концепции»;
- ✓ подготовленность социального педагога, психолога, других специалистов школы к реализации задач социально-педагогического сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников; вовлечение, по возможности, родителей (родственников) старшеклассников в социально-педагогическое сопровождение в процессе формирования основ профессионально-личностной «Я-концепции» выпускника школы;
- ✓ привлечение родителей, попечительского совета школы к процессу социально-педагогического сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников;
- ✓ взаимодействие школы и ее социальных партнеров (учреждений дополнительного образования детей, Центров профориентации молодежи, учреждений профессионального образования и др.);
- ✓ системный мониторинг сформированности основ профессионально-личностной «Я-концепции» выпускника школы.

Таким образом, разработанная модель социально-педагогического сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников предстает в виде целостной, достаточно динамичной педагогической системы (цель, содержание, деятельностно-структурные единицы, результат) и является открытой для постоянного обновления, основанной на представлении о развитии старшеклассника как индивидуальности в первую очередь, а затем как будущего специалиста-профессионала с глубоким пониманием социокультурной ситуации в современном обществе.

Эффективность социально-педагогического сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников с ОВЗ в условиях инклюзивной школы может быть обеспечена тем, что:

- ✓ содержание социально-педагогического сопровождения базируется на учете индивидуальных (половозрастных, психофизиологических, и др.) особенностей и потребностей личности каждого будущего выпускника школы; на учете актуальных проблем, существующих у «нетипичного» обучающегося; на основе выявления потенциальных рисков, которые могут возникнуть (существовать) в основных сферах самостоятельной жизни молодых инвалидов в современном социуме;
- ✓ сопровождение носит системный и поэтапный характер, обеспечивает формирование у будущего выпускника с ОВЗ адекватного, позитивного отношения к самим себе, окружающему обществу и своему месту в нем; выработку навыков уверенного самостоятельного поведения;
- ✓ технология социально-педагогического сопровождения строится с учетом индивидуального своеобразия обучающегося и реальных проблем, которые возникают у него в адаптивности к различным жизненным ситуациям;
- ✓ органично сочетаются индивидуальные, групповые, коллективные формы и методы интерактивной работы с молодыми инвалидами;

✓ реализуется социально-педагогическое партнерство всех специалистов школы с родственниками обучающегося, а также с учреждениями социума (учреждения социальной защиты населения, образования, здравоохранения, культуры и спорта, правоохранительных органов, общественных организаций и др.) в сфере формирования навыков социальной и трудовой (профессиональной) адаптации выпускников инклюзивной школы.

Одной из самых сложно разрешимых проблем в становлении и развитии системы профориентационной работы в инклюзивной школе является то, что в традиционной (типичной) общеобразовательной школе она (работа) была ориентирована (рассчитана) на личностные особенности некоторого усредненного (среднестатистического, нормативно-стандартизированного по различным показателям возрастной и педагогической психологии) ученика. По всей видимости, не будет преувеличением, если сказать, что в массе своей профориентация в обычной общеобразовательной школе не отличалась индивидуальным подходом к каждому из обучающихся. Среди методов профориентационной работы преобладали словесные (информационные) и практически отсутствовали такие методы как «профессиональные пробы» в реальных условиях трудовой деятельности той или иной организации (предприятия, учреждения и др.).

Профориентационная работа в инклюзивной школе должна иметь индивидуализированный характер, помогать обучающемуся с ОВЗ кроме правильного определения его трудового потенциала и перспектив профобразования и трудоустройства, справиться с психологическими, коммуникативными, эмоциональными трудностями, которые обусловлены субъективными особенностями его жизненной ситуации.

Специалисты, осуществляющие профориентационную работу в инклюзивной школе, должны постепенно формировать у оптанта с ОВЗ разумную оптимистичность и уверенность по отношению к своему профессиональному будущему (насколько это возможно с учетом российских реалий в сфере получения

профобразования студентами с различными нозологиями в инклюзивных формах по месту жительства, дистанционно с учетом возможного последующего трудоустройства).

Процесс социально-педагогического и психологического сопровождения профессионального самоопределения молодых людей с инвалидностями представляет собой целенаправленную, системную и комплексную деятельность команды специалистов образовательной организации инклюзивного типа, направленную, первоначально, на восстановление психологического комфорта личности с целью полного (или частичного разрешения) проблемной ситуации, заключающейся в противоречии между необходимостью активной деятельности (учебной, межличностного общения, развития эмпатии и др.) в образовательном процессе, и имеющимися ограничениями в общении (что связано с конкретной нозологией обучающегося).

В процессе профессионального консультирования обучающихся с ОВЗ важно постепенно развивать у них осознание необходимости принять ***ответственность*** за свое профессиональное будущее. Можно наблюдать границы ответственности у подростков с ОВЗ от высокой активности, когда школьник стремится самостоятельно искать выход из затруднительной ситуации, до высокой инфантильности и зависимости от других. В данном случае инфантильность, как правило, преобладает у подростков с задержкой психического развития, или является следствием воспитания в семье обучающегося с ОВЗ, поэтому в ходе профессионального консультирования необходимо предпринимать специальные действия для побуждения собственной активности и ответственности будущего выпускника инклюзивной школы за свое профессиональное будущее.

Список литературы к параграфу 4.2

1. Гребенникова, В. М. Становление и развитие в России системы непрерывного инклюзивного образования: социально-педагогический

контекст / В. М. Гребенникова, Н. И. Никитина // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №,5. – С. 604-608.
2. Исторические истоки и теоретические основы тьюторства [Электронный ресурс]: учебно-практическое издание: хрестоматийный учебник по дисциплине «Исторические истоки и теоретические основы тьюторства» / Дальневосточный федеральный университет, Школа педагогики; [сост. А. В. Медведева, И. Б. Клюбина]. – Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2014. – Режим доступа: http://uss.dvfu.ru/files/publications/medvedeva_av_istoricheskie_istoki_i_teoreticheskie_osn_tutorstva_2014_.pdf.
3. Карпенкова, И. В. Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребенка с особенностями развития. Из опыта работы / И. В.Карпенко; под ред. М. Л. Семенович. – М.: ЦППРиК «Тверской», 2010. – 88 с.
4. Ковалева Т. М. Профессия «тьютор» [Электронный ресурс] / Т. М. Ковалева, Е. И. Кобыща, С. Ю. Попова (Смолик), А. А. Теров, М. Ю. Чередилина. – М. – Тверь: СФК-офис, 2012. – 246 с. – Режим доступа: http://mggu-sh.ru/sites/ default/ files/professiya_tyutor.pdf.
5. Общероссийский классификатор занятий ОК 010-2014 (МСКЗ-08). Принят и введен в действие Приказом Росстандарта от 12.12.2014 № 2020-ст. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_177953.
6. Послание Президента России В.В. Путина к Федеральному Собранию от 12 декабря 2013 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/ document/ cons_doc_LAW_155646.
7. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26.08.2010 №761н (редакция от 31.05.2011) «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» (Зарегистрировано в Министерстве юстиции Российской Федерации 06.10.2010 № 18638). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://docs.cntd.ru/document/902233423.
8. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 5 мая 2008 г. № 216 н «Об утверждении профессиональных квалификационных групп должностей работников образования» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://base.garant.ru/193313/#ixzz40kheiAgC.

Вопросы и задания к параграфу 4.2

1. Дайте определение понятию «тьютор».
2. Раскройте сущность понятия «тьюторское сопровождение».
3. В чем заключается процесс разработки и реализации индивидуальной образовательной программы учащегося с ограниченными возможностями здоровья в условиях учреждения (организации) инклюзивного образования.
4. Раскройте особенности и специфику взаимодействия учителей и тьютора в условиях целостного образовательного процесса в инклюзивной школе. Приведите конкретные примеры.
5. Кто, по Вашему мнению, может быть включен в категорию «нетипичных учащихся» общеобразовательных школ. Аргументируйте свой ответ.

Задание 1.

Назовите и охарактеризуйте этапы социально-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в общеобразовательной школе инклюзивного типа. Представьте ответ в форме таблицы.

Задание 2.

Хотели бы Вы работать тьютором в системе инклюзивного образования? Если да, то в чем заключалась бы Ваша профессиональная деятельность? Представьте ответ в форме схемы.

4.3. Модели и техники безбарьерного обучения

В параграфе проанализирована мировая педагогическая практика инклюзивного образования, которая позволяет выделить основные форматы (модели) обучения детей со специальными образовательными потребностями.

Внимание акцентировано на исследованиях комбинированного обучения, при котором ученик осваивает часть программы вместе с одноклассниками, получая дополнительную индивидуализированную помощь; обучения детей с особыми потребностями в отдельных классах общеобразовательных учреждений; полного включения школьников с особыми потребностями в обычную школьную среду.

Показаны особенности национальных моделей обучения, которые стремятся удовлетворять особые образовательных потребностей нетипичных детей, используя высокий качественный уровень методического, технологического и технического обеспечения.

Раскрыты технологии образовательного процесса, среди которых сделаны акценты на понимании технологий инклюзивного образования как системы инструментов; анализируются технологические приемы из общеобразовательной практики, но адаптированные к ситуации совместного обучения детей с различными образовательными потребностями; раскрываются технологии инклюзивного образования, основанные на тьюторской деятельности.

В параграфе проведен анализ ведущих технологий инклюзивного образования: взаимного (парного) и группового обучения. Рассмотрены принципы оценочной деятельности учителя в инклюзивном классе: критериальность (оцениваются планируемые результаты обучения); включение учащихся в контрольно-оценочную (самооценка и взаимооценка); оценивание как достигнутых образовательных результатов, так и процесса их достижения.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, тьюторская деятельность, технологии инклюзивного образования, оценочная деятельность учителя.

Модели инклюзивного образования в США и европейских странах

Практика развития различных моделей инклюзивного образования насчитывает уже несколько десятилетий. С

определенной долей условности в современном понимании к инклюзивным моделям можно отнести все форматы, предполагающие обучение детей с разными образовательными потребностями в рамках одного учреждения.

Обзор мировой практики показывает, что можно выделить несколько форматов (моделей) обучения детей со специальными образовательными потребностями:

✓ комбинированное обучение, при котором ученик часть программы осваивает вместе с одноклассниками, но помимо этого получает дополнительную индивидуализированную образовательную поддержку, например, логопедическую, психологическую от специалистов, осуществляется индивидуальная работа с учителем-дефектологом и др.; ряд предметов школьник может изучать и по другим программам;

✓ выделение в рамках общеобразовательного учреждения отдельных классов для детей с особыми потребностями, которые обучаются по специальным программам (в этом случае часть дня дети с особыми потребностями проводят в специализированных классах, а часть дня – в обычных условиях общеобразовательной организации, например, участвуют в кружках, показанных им по состоянию здоровья; в данном формате дети, обучающиеся в специальных классах, и учащиеся обычных классов объединяются не реже двух раз в месяц для совместных прогулок, праздников, соревнований, отдельных мероприятий воспитательного значения);

✓ обучение, при котором школьники с особыми потребностями полностью включены в обычную школьную среду, коррекционную помощь они получают по месту обучения, или ее оказывают родители под контролем специалистов [3].

В каждой из стран формируется собственная модель инклюзивного образования. Наиболее интенсивно инклюзия развивается в США. В данном государстве инклюзия провозглашена «золотым стандартом» образования и наилучшей образовательной практикой [9].

В 80-е годы XX века в США начался процесс постройки новых зданий и перестройки старых с учетом потребностей

различных категорий инвалидов. Для этих целей правительством выделялись дополнительные финансовые средства, а за нарушение принятых стандартов применялись жесткие санкции. Сегодня в США свыше 60% детей с инвалидностью обучаются в общеобразовательных учреждениях [1]. Выработанную в США и принятую в ряде других англо-саксонских стран, модель принято называть *сервисной*. Ее достоинствами являются: 1) учет широкого спектра особых образовательных потребностей нетипичных детей и 2) высокий качественный уровень методического, технологического и технического обеспечения возможности инклюзивного обучения.

Для каждого ученика с ОВЗ составляется индивидуальный образовательный план, куда вносятся все задачи на учебный год. Этот план подписывается всеми учителями и считается внутренним нормативным актом общеобразовательной организации. За невыполнение этого плана родители ребенка имеют право предъявить школе судебный иск, причем такая практика достаточно широко распространена, и во многих случаях такие судебные процессы выигрывают именно родители, а школа обязана оплачивать неустойку и нести судебные издержки [1].

В целом же, инклюзивная модель, применяемая в США, предполагает, что школьник может обучаться:

1) в обычном классе и получать необходимую помощь;

2) в обычном классе, получая необходимую помощь, а также поддержку со стороны специалистов учебного заведения;

3) часть дня в обычном классе, а часть дня – в специальном;

4) в специальном классе с обеспечением поддержки со стороны специалистов и группы консультантов по данному вопросу;

5) по реабилитационной программе с непрерывной поддержкой со стороны разных специалистов [5].

В материалах Национального Института совершенствования городского образования США инклюзивное обучение определяется через систему вариативных видов специальной помощи, социально-психологических, педагогических, реабилитационных,

консультативно-профилактических, коррекционно-развивающих и иных услуг, оказания поддержки как нетипичным детям, инвалидам, так и лицам, которые так или иначе, отличаются от большинства своих сверстников и нуждаются в качественном сервисном обслуживании [7].

Аналогом сервисной модели инклюзивного образования в США является подход, принятый в Великобритании [11].

Необходимо отметить тот факт, что в ряде научных публикаций последних лет содержится критика системы инклюзии в США. Так, например, К. Кноблох в своей работе отмечает, что, несмотря на достижения англо-саксонской модели в части гибкости подходов, требований к соответствию учреждений потребностям самых разных детей, достаточного финансирования и широты спектра оказываемых детям с ООП услуг, результатом ее чрезмерно широкого внедрения инклюзии может стать резкое снижение качества общего образования, снижение государственных расходов на специальное образование [10].

В европейских странах в течение почти тридцати лет активно идет процесс внедрения инклюзивных практик в национальные системы образования.

Так, в Финляндии инклюзивное образование закреплено на законодательном уровне. В законе отражена доступность образования для лиц с ОВЗ, предусматривающая создание дифференцированной среды обучения в зависимости от характера нарушения. Вместе с тем, подходы к организации инклюзивных классов отличаются рядом особенностей. Например, инклюзия может быть реализована в форме работы в одном классе, созданном из двух групп обучающихся (обычно развивающихся школьников и детей с ОВЗ), но обязательно при наличии двух педагогов (иногда с участием еще и специального педагога или ассистента). Также инклюзивное обучение реализуется в виде существования специальных классов в обычных массовых школах. В таких специальных классах с детьми работают 2-3 специальных педагога и ассистент, а количество детей в классе не должно превышать 10

человек. Каждый ребенок с ОВЗ имеет свой индивидуальный план обучения [2].

В Швеции право детей с ОВЗ обучаться в массовой школе также закреплено законодательно, при этом государство осуществляет социальную и финансовую поддержку таких школ. В классах и группах, где обучаются дети с ОВЗ, работают по два педагога.

В Дании инклюзивное образование не только закреплено законодательно, но и создана национальная стратегия реализации инклюзивного образования, которая заключается в том, что национальный ресурсный центр руководит процессом внедрения инклюзивного обучения. Существует оперативная группа из представителей разных университетов страны, которые проводят исследования в области инклюзивного образования и следят за работой муниципалитетов в области внедрения инклюзивного обучения. Родители имеют право выбора образовательного учреждения по месту своего проживания. Реализуется это право конкретным образовательным учреждением, которое должно создать все условия для такого ребенка. В муниципальных органах образования есть специалисты (психологи, логопеды, специальные педагоги и т. п.), которые направляются в конкретную школу для поддержки конкретных учащихся. Но во всех общеобразовательных школах обучаются как отдельные учащиеся с ОВЗ, так и группы таких детей. Таким образом, реализуется так называемый «дифференцированный подход» в инклюзивном образовании. Кроме того, в Дании со всеми детьми с ОВЗ проводятся дополнительные виды занятий (вне классного коллектива). В такие группы могут объединяться дети из разных классов одной параллели с учетом их школьных трудностей.

Несколько иной подход принят в Норвегии, где ограничивается число детей с ОВЗ, которые могут обучаться в общих классах. Ребенок с ОВЗ, обучающийся в общеобразовательной школе, получает поддержку и сопровождение. Школа определяет, какие специалисты, и в каком

количестве должны осуществлять такое сопровождение. Курируют систему инклюзивного обучения муниципалитеты.

Во Франции принят ряд законов, обеспечивающих равенство прав и возможностей граждан, в том числе в области образования. Государство обеспечивает создание условий для успешной адаптации детей с ОВЗ в образовательной среде, включая финансирование и приобретение необходимых технических средств и оплату работы специалистов (помощников учителя в школьном сопровождении для индивидуальной и коллективной интеграции). Кроме того, существуют государственные ресурсные центры для сопровождения детей с ОВЗ, обучающихся в массовой школе. Обучение также может носить как характер полного включения, так и обучение в специализированном классе (класс педагогической интеграции). Класс школьной инклюзии является открытым классом, который ученик с ОВЗ может покидать его в определенные моменты школьного дня для индивидуальной или групповой работы со специальным педагогом. Специальные педагоги (как правило) работают в ресурсных центрах, и в соответствии с графиком посещают всех учеников, закрепленных за центром, оказывая им и учителям необходимую помощь [2].

Время инклюзии во французских общеобразовательных школах увеличивается постепенно, что позволяет ребенку постепенно переходить из классов педагогической интеграции в обычные инклюзивные классы. Собственно, такой переход и является главной задачей всего образовательного процесса. Педагоги Франции отмечают, что такая форма инклюзии весьма эффективна для детей с нарушениями зрения и опорно-двигательного аппарата. Однако для глухих и умственно отсталых детей она оказывается не совсем приемлемой. Для этих категорий детей предусмотрены классы педагогической интеграции, которые также представляют собой открытую систему, объединяющую время от времени и при необходимости учеников средней и старшей школы для необходимого сопровождения и контроля.

Совершенно очевидно, что обеспечение возможности инклюзивного образования во всех школах стран постсоветского

пространства – это процесс, который может занять достаточно длительный период времени. Например, Министерство образования и науки РФ обращает внимание на то, что инклюзивное (интегрированное) образование не должно становиться самоцелью, тем более приобретать формальный характер – инклюзия (интеграция) ради инклюзии (интеграции). Развитие инклюзивных (интегрированных) форм обучения должно осуществляться постепенно, на основе планирования и реализации комплекса мер, обеспечивающих соблюдение требований к организации этой деятельности (включая наличие соответствующей материальной базы, специальных образовательных программ, подготовку педагогических коллективов, проведение разъяснительной работы с обучающимися и их родителями). Иначе подобная мера не только не позволит обеспечить полноценную инклюзию (интеграцию) обучающихся детей-инвалидов, но и негативно скажется на качестве работы образовательных учреждений с другими обучающимися.

Более того, российская модель инклюзии не означает отказа от лучших достижений системы специальных (коррекционных) образовательных учреждений, признанных во всем мире. Вопрос о выборе образовательного и реабилитационного маршрута ребенка-инвалида, в том числе об определении формы и степени его инклюзии (интеграции) в образовательную среду, должен решаться психолого-медико-педагогическими комиссиями исходя, прежде всего, из потребностей, особенностей развития и возможностей ребенка, с непосредственным участием его родителей.

Конечно, страны постсоветского пространства делают только первые шаги по организации полноценного инклюзивного образования. Можно с уверенностью предположить, что в ближайшие годы новые школы будут готовы принимать на обучение детей с самыми разными образовательными потребностями. Для них будет создана безбарьерная среда, кабинеты логопедии, зоны отдыха и лечебной физкультуры. Но к этому моменту должно быть готово и педагогическое сообщество,

поэтому задача подготовки педагогов, готовых работать в инклюзивной среде является сегодня одной из первоочередных.

Технологии инклюзивного образования

Технологии инклюзивного образования, также как и другие его компоненты, обладают определенной спецификой. Обзор литературы по данному вопросу позволяет выделить несколько подходов, что объясняется, по нашему мнению, многогранностью собственно термина «технология». Как известно, под технологией принято понимать совокупность методов, процессов и материалов, используемых в какой-либо сфере деятельности. Именно поэтому различные авторы, рассматривая технологии образовательного процесса с той или иной точки зрения, по-разному трактуют это понятие. Наиболее распространены три подхода:

- ✓ понимание технологий инклюзивного образования как системы инструментов, помогающих в обучении детей с особыми образовательными потребностями: программное и техническое обеспечение для незрячих пользователей компьютеров; синтезаторы речи, которые озвучивают то, что отображается на экране; голосовой ввод данных; брайлевский дисплей; программы речевого управления интерфейсом компьютерных систем и др.;
- ✓ анализ технологических приемов, которые используются в любом образовательном процессе, но адаптированные к ситуации совместного обучения детей с различными образовательными потребностями: технологии организации инклюзивного образовательного процесса (организация индивидуальной, парной, групповой работы и др.); технологии развития социальной компетентности детей (прямое обучение социальным навыкам; организация групповых видов активности; формирование социальных навыков через подражание и др.); методы и формы оценки результатов учебной деятельности особого ребенка в инклюзивном классе (технологии текущего оценивания с использованием субъективных и экспертных методов; объективизированные методы, основанные на анализе письменных ответов и работ учащихся; методы определения интегральной

оценки, дифференцированных оценок, а также приемы обучения учащихся самооценке и самоанализу);

✓ трактовка технологий инклюзивного образования, исходя из особых потребностей учащихся, основана прежде всего на описании технологий тьюторской деятельности в рамках которой обычно выделяют технологии организационно-педагогического, психолого-педагогического, медицинско-оздоровительного, реабилитационно-технологического и социального сопровождения.

Одними из важнейших педагогических технологий инклюзивного образования является технологии организации учебного процесса: технологии объяснения учебного материала, технологии обсуждения учебного материала, технологии индивидуализации самостоятельной работы обучающихся; технологии парного взаимообучения (стабильные пары или пары сменного состава), когда учащиеся объясняют друг другу какой-либо вопрос, защищают свою тему, оценивают результаты работы товарища; технологии оценки результатов учебно-познавательной деятельности учащихся и др.

Очевидно, что при наличии в учебной группе детей с разными образовательными потребностями, учитель не может и не должен ориентироваться исключительно на стандартизированные фронтальные методы работы, так как в инклюзивном классе будут отличаться и темпы выполнения заданий разными учениками, и уровень освоения учебного материала. Вместе с тем, недопустима и ситуация искусственного выделения детей с ООП из общей учебной работы (практически нивелирующее фундаментальные цели инклюзивного образования).

Д. Митчелл одной из ведущих технологий инклюзивного образования считает взаимное (парное) обучение [2]. При парном обучении один ученик под наблюдением учителя учит другого. Одним из вариантов такой модели является разделение всех учеников в классе на пары в рамках которых выполняются обязанности обучающих и учащихся. Ученики с ОВЗ также могут выступать в роли обучающих, это значительно повышает их самооценку, особенно если они работают с младшими детьми.

Данная технология основана на предположении, что дети могут многому научиться друг у друга. Взаимное обучение полезно, когда необходимо развитие навыков путем повторения, или на этапе закрепления полученных навыков и знаний.

Другая технология – включение ребенка с ОВЗ в групповую работу. Специфика данного процесса в инклюзивном классе состоит в постепенности и последовательности организации групповой работы. Основными критериями эффективности групповой работы в условиях инклюзивного образования будет ориентация на согласованность, способность к взаимной поддержке, организацию эффективных коммуникаций. Организация работы в группе может предполагать и распределение ролей, но осуществляться она должна с учетом возможностей каждого ребенка.

Оценочная деятельность учителя в инклюзивном классе должна строиться на основе следующих принципов:

- ✓ оценивание может быть только критериальным. Основными критериями оценивания выступают планируемые результаты обучения (в случае разработки индивидуальной образовательной программы (ИОП) в разделе «Освоение образовательной программы» – задачи освоения ребенком программного материала на уровне индивидуальных возможностей);
- ✓ система оценивания выстраивается таким образом, чтобы учащиеся включались в контрольно-оценочную деятельность, приобретая навыки и привычку к самооценке и взаимооценке;
- ✓ предметом оценки выступают как достигаемые образовательные результаты, так и процесс их достижения, а также мера осознанности каждым обучающимся особенностей его собственного процесса обучения [8].

Очевидно, что требования к результатам образования должны дифференцироваться в зависимости от особенностей того или иного ребенка и этими навыками также должен владеть педагог инклюзивного класса.

Список литературы к параграфу 4.3

1. Азимова, М. Инклюзивное образование в США [Электронный ресурс] / М. Азимова. – Режим доступа: http://sockart.ru/subcategories/1818/article/1625985.
2. Вольская, О. В. Модели реализации инклюзивного образования в современном мире [Электронный ресурс] / О. В. Вольская, Н. Ю. Флотская, С. Ю. Буланова, З. М. Усова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – Режим доступа: https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=17065.
3. Гребенникова, В. М. Становление и развитие в России системы непрерывного инклюзивного образования: социально-педагогический контекст / В. М. Гребенникова, Н. И. Никитина // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. – С. 604-608.
4. Митчелл, Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования / Д. Митчелл. – М.: Перспектива, 2011. – 139 с.
5. Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира / под ред. Л. М. Шипициной. – СПб, 1997. – 256 с.
6. Путеводитель по стандарту для детей с ограниченными возможностями здоровья (рабочая тетрадь для методических команд и тьюторов) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://internat34.edu.27.ru/files/uploads/MAKET_Putevoditel_po_FGOS_Slabovidyashchie_8_ekz.pdf.
7. Развитие инклюзивного образования: сборник материалов / сост. Ю. Симонова. – М.: Перспектива, 2007. – 48 с.
8. Самсонова, Е. В. Основные педагогические технологии инклюзивного образования / Е. В. Самсонова, Т. П. Дмитриева, Т. Ю. Хотылева. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2013. – 36 с.
9. Bowe, F. Making Inclusion Work / F. Bowe. – N. J.: Pearson/Merrill/Prentice Hall, 2005. – 623 p.
10. Knobloch, C. Wie man öffentlichüber «Inklusion» spricht (und was man darausschließenkann) / C. Knobloch // Nachdenkseiten. – Vom. 16, Januar, 2015.
11. United Kingdom Department for Education and Skills. National conversation on personalized learning [Digital source]. – Access mode: http://www.publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/DFES%200919%20200MIG186.pdf.

Вопросы и задания к параграфу 4.3.

1. Какие существуют форматы (модели) обучения детей со специальными образовательными потребностями в разных странах мира? Какая из моделей Вам нравится больше всего, почему?
2. Назовите особенности *сервисной* модели обучения детей со специальными образовательными потребностями.
3. Охарактеризуйте Вашу национальную модель обучения детей со специальными образовательными потребностями.
4. Дайте определение понятию «технологии инклюзивного образования».
5. Назовите принципы оценочной деятельности учителя в инклюзивном классе? Приведите примеры их реализации на практике.

Задание 1.

Назовите и охарактеризуйте три подхода к анализу технологии образовательного процесса. Составьте таблицу.

Задание 2.

Дайте характеристику ведущих технологий инклюзивного образования. Составьте таблицу.

РАЗДЕЛ 5

ПЕДАГОГИКА СОТРУДНИЧЕСТВА В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ

5.1. Феномен маргинальности: причины, факторы, следствия

Успешность обучения и воспитания в пределах гетерогенных групп напрямую зависит от общей компетентности и готовности педагога к работе с проявлениями маргинальности. В параграфе раскрыта история научной концептуализации понятий «маргинал» и «маргинальность». Уточнено современное толкование понятия «маргинал» – это человек, который находится вне признанных социально-экономических, политических, морально-этических целей и ценностей, и, как следствие, имеет особые потребности в образовании.

Сформированы блоки причин (выделенные по их происхождению), лежащие в основе маргинализации групп:

1) здоровье и физическая подготовка, особенности физического (психического) развития (созревания различных физиологических систем организма);

2) финансовые, социальные и материальные возможности семей;

3) социальная структура семьи (наличие обоих родителей, братьев, сестер и т. д.), сформированность тесных взаимоотношений, благоприятного микроклимата;

4) наличие в ближайшем окружении глубоких социальных проблем: алкоголики, наркоманы, лиц, находящиеся в местах временного заключения или освободившихся из них, представители социальных меньшинств, лица с психическими или физическими отклонениями и т. д.;

5) ярко выраженные способности или их отсутствие, направленность способностей, одаренность ребенка, особенности личности ребенка (мотивация, локус контроля, темперамент и т. д.).

Компетентность педагога в работе в сфере инклюзивного образования представлена не просто знаниями, умениями и навыками, а системными компонентами педагогического опыта, которые позволят: учесть и удовлетворить особые потребности маргинальной личности в вопросах физического (психического) развития и здоровья; компенсировать проблемы самореализации маргинальной личности, которые возникают по имущественному и социально-статусному признаку; дополнить и скорректировать влияние структуры и микроклимата семьи на формирование и реализацию потребностей маргинальной личности; дифференцировать особенности социального окружения маргиналов, найти к ним индивидуальный подход в удовлетворении особых потребностей; организовывать диагностику

индивидуальных психологических (глубоко личностных) потребностей маргинала и учитывать их в учебно-воспитательном процессе.

Ключевые слова: маргинал, маргинальность, инклюзивное образование компетентность, социальные проблемы.

В условиях современной информационной цивилизации, в результате повышения динамики социокультурный процессов и кризисных явлений разного масштаба, мера гетерогенности и маргинализации общества постоянно возрастает. Соответственно, анализ явлений маргинализации личности и групп позволяют рационально структурировать общество по существенным признакам и функциональным особенностям, обеспечить индивидуальный подход, понимание и удовлетворение индивидуальных потребностей и запросов каждой личности.

Обращаясь к подобной проблематике, необходимо разобраться с содержанием и сущностью явления маргинальности.

Первоначально, маргиналии – понятие середины XIX-го в., которое обозначало пометки на полях книги или рукописи, полиграфические заголовки, вынесенные на поля журнала и тому подобное. Научный перевод с латыни утверждает: *маргиналии* – крайние; те, что находятся по краю от чего-то; *margo,* род. *п. marginis – край, граница.* Маргинальный в наиболее общем смысле – крайний, пограничный, тот, что расположен на грани двух (нескольких) сред, тот, что принадлежит одновременно к нескольким социальным группам, системам, культурам, но не интегрирован ни в одну из них полной мерой. Он ощущает давление норм и влияние ценностей с многих сторон, притом, что эти ценности могут противоречить одна другой.

В XX в. в свете социологических и социально-психологических теорий маргинал – это человек, который находится вне признанных, стандартных социально-экономических, политических, морально-этических и прочих мотивов и установок.

Понятие маргинальности возникает в США в 20-х гг. XX в. Разумеется, личности, которые занимали промежуточное явление между стабильными социальными группами, существовали и до

тех пор, но массовое явление отторгнутых за пределы социальных стереотипов – яркая черта действительно XX в.

Г. Зиммель связывал это явление, которое называл «чужаками», с распадом в первую очередь традиционных обществ, который очень мощно проявился уже в этот период. Но надо отметить, что для Г. Зиммеля «чужак» такого рода – безусловно отрицателен, не обладает никаким продуктивным потенциалом.

Первый массовый всплеск таких отстраненных от традиционной социальной реальности личностей возник после Первой мировой войны, и активно продолжился после Второй мировой. В первую очередь это было связанно с миграционными процессами и социокультурными потрясениями, кризисами экономического, политического и экзистенциального характера.

Первым исследователем, который обратился к этой проблематике напрямую, был Р. Парк в 1925-1930 гг. Именно в рамках этих исследований он впервые вводит понятие «маргинального человека». Р. Парк исследовал мигрантов, которые прибывали на постоянное место жительства в Америке и, на первых этапах, пытаются безуспешно вписаться в условия и рамки традиционного американского общества. Эти люди, по мнению Р. Парка, оказываются в особом социально-психологическом состоянии, которое он называет маргинальностью, приобретая при этом особый социальный статус – «без статуса» [15, с. 881-893].

Потеряв родную культурную среду и не освоившись в новой, не имея способности ни целиком избавиться от бывших ценностей и норм, ни принять новые, «пришелец» – как называл его Р. Парк – сам становится личностью, другой, побочной, т. е. маргинальной.

Так, маргинальность – это проявление сложностей социальной жизни индивидов, для которых характерна психологическая размытость между несколькими социальными и культурными мирами, отсутствие собственного места. В таких условиях полной мерой личность не принимается ни в одном из миров, не признается такой, которая принадлежит к определенной группе.

Несформированность крепкой, единой, согласованной системы социальных идентичностей и ценностных ориентаций, приводит к внутренним конфликтам, как внутриличностным, так и социальным разладам [11].

Это обуславливается тремя основными факторами:

- ✓ реальным социальным состоянием личности, ее статусом;
- ✓ социальными установками, отношением к ситуации;
- ✓ психологическими личностными характеристиками.

По мнению, А. Керкхоффа и Т. МакКормика, маргинальный человек – это тот, который считает референтной для себя группу, к которой на самом деле не принадлежит. Такой человек только хочет получить членство в этой группе, пытается быть принятым и утвердиться в ней. В такой ситуации наиболее вероятными являются два варианты развития событий. При условиях несостоятельности включиться в референтную группу человек будет страдать от отсутствия чувства целостности, гармоничности и сопричастности. С другой стороны, включение в группу требует приспособления, и, как следствие, потери самобытности и самоидентичности. И первое, и второе порождает субъективно-психологические проблемы, которые, естественно, отражаются на социальном поведении индивида. Ситуация еще более может осложняться, если человек не вообще рассматривает какую-либо группу для себя как референтную [11].

Как уже отмечалось, не все исследователи рассматривают маргинальность как сугубо деструктивное явление. Но в XX в. именно эта позиция приобрела наибольшую популярность, изменившись лишь в конце XX – начале XXI вв.

В противовес распространенным позициям, Е. Стариков видит в маргинальности – процесс перестановки социальной «мозаики», когда значительные по объему человеческие массы переходят из одних социальных групп – в другие. Для Э. Стоунквиста маргинальный человек – ключевое лицо в межкультурных контактах, в формировании нового типа личности, стержень прогрессивных социальных структур. По мнению Т. Шибутани, в любой культуре наиболее значимые достижения

осуществляются во время быстрых социальных изменений, а эти изменения – вызывают маргинальность. Большинство значимых культурных и социальных достижений было сделано именно маргинальными личностями [13; 15].

В современной науке сегодня отсутствует единая системная концепция маргинальности относительно функций и оценок. Но, в целом, представление о сущности, причинах и характеристиках этого явления вырисовывается. В любом случае, явление маргинальности является противоположным стабильной традиционной «положительной» идентичности [11].

Исторически сложилось, что маргинальность в основном трактуется как нечто негативное, онтологически вторичное, поскольку постоянно сопоставляется с нормой, отклонение от которой, даже незначительное, воспринимается как нарушение, угроза, преступление либо болезнь.

Одновременно существует и иная тока зрения, которая подчеркивает социальную и онтологическую ценность маргинальности [4].

Таким образом, сегодня наметился переход от узкого социального и психологического понимания феномена маргинальности к феноменологическому и гносеологическому видению этого феномена. Поднимая эту проблему, В. Карпо отмечает, что в онтологии маргинальность может трактоваться как характеристика определенных форм и способов бытия, становления и изменения бытия, т. е. динамический момент в бытии, а также специфическое положение в нем, особенный онтологический статус, пограничное состояние. Так, понятие маргинальности может быть отнесено как к положению и состоянию объекта в бытии, так и к его отношению к совокупности других объектов и некоторой системы социальных координат, так и к бытию в целом. Так, маргинальность выступает как внутренняя характеристика самого бытия во всей его противоречивости. Все это отражает сложность внутреннего устройства бытия, скоротечность его структуры и топологии, многомерность и нелинейность онтологических и антропологических пространств, особенное

значение динамических и энергетических характеристик бытия человека [4].

XXI в. беспрецедентен своей поликультурностью, даже мультикультурностью. Постмодерн – это сплошная всеприемлемость и толерантность, но – и сплошная неопределенность. Никакого отказа или категоричности, и никакой настойчивости на собственном мнении. Ни границ, ни рамок – во всех смыслах этих слов. Чем большей является мера мультикультурности общества, мера диффузии, мера интеграции – что целиком свойственно для информационного, постмодерного общества – тем шире проявление маргинальности в обществе.

Это состояние сопровождают постоянные сомнения собственной ценности, осознание хрупкости и непостоянства социальных связей, страх быть отторгнутым. От этого возникают желание избегать ситуации выбора между разными ценностями, нигилизм, замкнутость, стыдливость, одиночество наряду с бравадой независимости. Но надо отметить, что это и есть доминирующие черты современного человека XXI постмодерного века. В первую очередь, это касается молодежи, жизнь которой полностью приходится на этот нестабильный временной промежуток.

Так или иначе, очень большое количество (порой большинство) современной молодежи испытывает и тяжело переживает собственную маргинальность и отстраненность, нестабильность идентификаций, ценностей и целей. Само общество является таким, что формирует подобную рефлексию касательно самого себя и потом переживает последствия.

В сравнении с прошлым веком явление маргинальности, как и понятие, что его описывает, существенно расширилось и обогатилось формами. С изменениями общества изменилось и само понятие «чужака»: теперь под него попадает намного больше объектов, чем раньше.

Сегодня, для личности, которая в рамках постоянных кризисов и трансформаций не может обеспечить себе стабильность по объективным причинам, маргинальность превращается не в

переходное, временное, а имманентное состояние. Для этого состояния характерно постоянное отстранение в обществе от постоянного и устойчивого, которое становится дефицитным ресурсом. Маргинальность всегда имела характер отношения, но сегодня он приобретает абсолютный характер, поскольку маргинал как меньшинство по отношению к большинству превращается на внутренне маргинализованные массы.

Р. Парк видел в маргинале человека заранее более свободного, подвижного и пластичного, но в то же время личность на границе культур – это часто личность с заниженными качествами [1]. Судьба обрекает таких людей жить в нескольких мирах одновременно, постоянно пытаться примерять на себя разные социальные роли, не чувствуя, что личные качества полноценно соответствуют хоть одной из них. Это оказывает дополнительную психологическую загрузку, но в результате этого человек превращается в личность с более широкими взглядами на мир, более широким интеллектуальным горизонтом, независимыми и саморациональными взглядами [1]. Так маргинал часто более чувствительное и восприимчивое существо с рядом проблем, но значительным потенциалом. Заниженные качества часто бывают таковыми только на практике, являясь потенциально высокими, но не проявившимися в результате отсутствия условий среды.

Так, в XXI в. маргинал из общественного груза превращается в творческую потенцию не инициализованную ни одной социальной общностью. Будучи психологически и социально конфликтным, маргинал может проявиться как крайне негативное, так и как крайне позитивное явление. Это обусловлено как изменением типа личности в современности, так и трансформациями самого общества.

По мнению Т. Шибутани, ключевым для современности является то, що маргинал ныне – не обязательно невротик или девиантная личность. Общество сегодня формирует такие приоритеты, при которых из маргинальной ситуации возможен и целиком положительный выход: высокая творческая активность, способность устанавливать нестандартные социальные связи и

выходит из нестандартных ситуаций [13]. Это сегодня приобретает существенную ценность.

Но, данная концепция маргинальности вынуждена все еще бороться с сугубо негативным ее восприятием, сформировавшимся в науке в XX в.. То, что сегодня все еще приходиться бороться с представлениями, в рамках которых маргинальность является синонимом слова обездоленность и неполноценность, существенно осложняет работу с потенциально перспективными сторонами этого явления.

На бытовом уровне восприятия эта тенденция является еще более устойчивой, что влияет на общественные оценки и отношения. В условиях, когда большинство населения отождествляет маргинальность с асоциальностью, люмпенизацией, сила социальной эксклюзии становится практически непреодолимой. Даже в большинстве СМИ, на которые постоянно ориентируются массы, под маргинальностью в первую очередь подразумевается снижение статуса, обнищание, асоциальное поведение. Маргинальность воспринимается как исходно вторичное по сравнению с нормой явление, где норма принимает абсолютный приоритет, а маргинальность – становится нарушением, от которого надо избавляться: либо исправлять, либо изолировать. Эти позиции не соответствуют объективным тенденциям развития и требованиям современного общества.

Сегодня общество нуждается в том, чтобы маргинальность была воспринята как воплощенная готовность и способность к восприятию нового. Это превращает маргинальность в источник нового, ведь новое возникает исключительно на границах и разломах старого. Как отмечает М. Бахтин, новая культура творится только лишь на границах других культур, что делает новые культурные черты и течения фактически производными от маргинального.

Тут возникает, как видим тоже крайность в восприятии маргинального, поскольку теперь за скобки выносятся проблемы и опасности, которые она таит, а остается одно лишь поощрение потенциала. Правда, в реальности постмодерного общества в той

или иной степени маргинальностью обладает почти каждая личность, поскольку сложно держаться центра в системе, где центр постоянно меняет свое расположение. Большинство людей в эпоху постмодерна, особенно те, которые живут в крупных динамично развивающихся центрах – мегаполисах – чужаки в своем собственном мире.

В современном обществе плюралистических ценностей все имеет право на жизнь если не отрицает прав и не несет вреда другому. Сейчас мы живем в хаотичном мире, где среди бесчисленного количества идей отсутствует стандарт и консенсус [2].

Обобщая, следует обозначить, что маргинальность является состоянием групп и индивидов в ситуации, которая вынуждает их под влиянием внешних факторов, изменять свое социальное положение, что приводит к существенным изменениям или потере социального статуса, социальных связей, социальной среды, ценностных ориентаций. Маргинальность в наиболее широком смысле это обозначение пограничного характера социальных, культурных, политических, экономических и других позиций и характеристик индивидов и групп.

Сегодня все еще сложно избежать фрагментарности и эклектичности в концептуальном восприятии маргинальности, но, тем не менее, актуальность учета ее как феномена с каждым десятилетием все выше, так как это атрибут, неотъемлемая черта индивидуального и социального бытия в XXI в. Границы маргинальности сегодня постоянно трансформируются и расширяются.

В этом аспекте важным является вопрос, в каких формах маргинальность проявляется в конкретных социальных практиках, каковы не только внутренние переживания и рефлексии, а и поведенческие стратегии маргинальной личности, как именно она включается в общественное взаимодействие.

Уже неоднократно указывалось, что в поведенческом и ценностно-смысловом аспекте маргинальность всегда рассматривается как отношение к норме. И хоть понятие нормы в

современном обществе становится все более и более аморфным, все же в вопросах практического социального взаимодействия они продолжают выполнять регулирующую роль. Нормы выполняют в обществе функции обеспечения эталонами и стандартами поведения, которые для данного общества продуктивны. Общество, принимая те или иные нормы в качестве образца, образует механизмы их соответствующей поддержки (моральной, правовой и т. д.), что подразумевает наличие санкций за отклоняющееся от нормы поведение [9, с. 32].

Норма является исторически детерминированной, и потому в переходном обществе мера ее изменчивости зависит от интенсивности и масштабности трансформаций. Сегодня маркировать поведение как отклоняющееся – девиантное – становится сложно. Еще сложнее определить меру девиантности.

Сложно задать четкие критерии и обозначить границы дозволенного и «нормального», что в свою очередь расширяет «поле девиантности», «размывает» его границы. Это ставит вопрос о взаимосвязи маргинальности как социокультурного, ценностно-смыслового феномена и девиации как ее поведенческой формы.

А. Коен обозначает, что девиантное поведение по сути идет в разрез с институциональными ожиданиями, не соответствует социальным нормам, а поскольку эти факторы в разных социальных системах не совпадают, то само понятие девиации может рассматриваться как относительное [5, с. 520-521; 9, с. 59].

Как поведенческое проявление маргинальности девиация зависит от реального исторического промежутка и его социального контекста. Более того, поведение, которое отклоняется от нормы, по мнению Р. Мертона, напрямую связано с культурой, поскольку может бать расценено как симптом рассогласованности между направлениями, который диктует культура и социально-организованными способами их реализации [10, с. 302].

Девиантное поведение возникает всякий раз, когда нормы и требования со стороны социальной системы становятся неприемлемыми для человека либо группы. Это противоречие заложено в самой природе общества.

Формы девиантного поведения являют собой, в определенном смысле ошибочные (с точки зрения общественной нормы) ассоциативные способы решения конфликта. Чаще всего девиантными признаются поступки, при помощи которых человек пытается удовлетворить свои интересы в обход моральных или юридических норм. Но такое поведение личности вовсе не обязательно будет следствием маргинальности, а вполне может свидетельствовать о внутренней целостности и стойкости идентификаций.

При этом девиантное поведение всегда обладает такими зонами, которые смешиваются и вписываются в типы поведения, относимые к «нормальным». Девиантность являет собой отклонение от поведенческих стандартов и стереотипных моделей принятых способов самореализации индивида в обществе. При этом девиантное поведение не обязательно сопровождается или основывается на полном отчуждении человека от общества, не приводит к разрыву социальных связей и потере социального статуса. В то же время маргинальная личность вовсе не обязательно будет проявлять девиантные формы поведения [9, с. 61].

Кроме этого наравне с девиацей следует обратить внимание на соотношение таких явлений как маргинальность и аномия. Аномия – это определенный тип нарушений в ценностно-нормативной системе общества, отсутствие или ярко выраженная слабость нормативного регулирования социальных отношений. В ситуации аномии субъекты теряют способность, мотивацию и эмоциональную готовность действовать согласовано с требованиями и целями общества. То, что относиться к аномии определенным образом относится и к маргинальности. Так, Е. Стариков допускает, что концепции аномии и маргинальности, которые возникли последовательно, переходят друг в друга [12, с. 116]. Но между этими явлениями наблюдается и существенная разница.

Так, по мнению М. Гольдберга, условия отличий маргинальности и аномии содержаться в представлениях о том, маргинальный индивид приспособлен к жизни на границе культур в

течение всей своей жизни. если он разделяет образ жизни и выражает готовность присоединиться к большинству в своей первичной группе, ясли всю жизнь он принимал участи в общественной деятельности, в которую были вовлечены и другие «маргинальные индивиды», и, наконец, если маргинальные ситуации не создают преград на пути реализации желаний индивида и достижения его целей, не приводят к фрустрации, тогда он является участником маргинальной культуры, каждая деталь которой реальна и полноценна для него как традиционная культура для немаргинальной личности [14, с. 53].

Подобное разделение понятий является целесообразным для понимания явлений девиации, аномии и маргинальности. Так, имплицитная, внутренне переживаемая, и эксплицитная, внешне проявляемая через аномию и девиацию, формы маргинальности сегодня являются равными по степени значимости.

Так, девиантность и аномия являются явлениями одноплановыми по отношению к социальной норме, поведенческими феноменами социально-психологического порядка. Маргинальность же – явление многоплановое, поскольку охватывает множество сфер: культуру, социальную структуру, идентичность, сферу ценностно-смысловых ориентаций и прочее. поведенческие аспекты маргинальности являются ее внешним проявлением, которое сегодня носит вероятностный, а не жестко закономерный характер. Сегодня общекультурные ориентации при помощи уровня образования и воспитания могут обеспечить внешнюю нормативность поведения и без устойчивой системы социокультурный идентификаций.

Список литературы к параграфу 5.1

1. Балла, О. Живущие на краю [Электронний ресурс] / О. Балла. – Режим доступа: http://wsyachina.narod.ru/social_ sciences/ marginals_1.html.
2. Бронніков, В. Д. Про становлення концепції маргінальності [Електронний ресурс] / В. Д. Бронніков. – Режим доступу: http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/politics/2009/110-97-2.pdf.

3. Иванов, В. Н. Девиантное поведение: причины и масштабы / В. Н. Иванов // Социально-политический журнал. – 1995. – №2. – С. 47-57.
4. Карпо, В. Логіко-семантичний вимір поняття «маргінальність» [Електронний ресурс] / В. Карпо. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/natural/nvuu/PSF/2009_11/Karpo.pdf.
5. Коэн, А. Исследование проблем социальной дезорганизации и отклоняющегося поведения / А. Коэн // Социология сегодня. – М.: Прогресс, 1965. – С. 520-521.
6. Ланцова, Л. А. Социологическая теория девиантного поведения / Л. А. Ланцова, М. Ф. Шурупова // Социально-политический журнал. – 1993. – № 4. – С. 32-41.
7. Лапова, И. Ю. Маргинальность как социальный феномен современного города: дис. на соискание ученой степени канд. филос наук / И. Ю. Лапова. – Новосибирск, 2009. – 195 с.
8. Литвинук, О. В. Концептуалізація маргінальності: основні підходи / О. В. Литвинчук // Гілея: науковий збірник. – 2012. – Вип. 60. – С. 349-353.
9. Логачева, С. М. Феномен маргинальности в культуре: дис. на соискание ученой степени канд. филос. наук / С. М. Логачева. – Воронеж: 2002. – 154 с.
10. Мертон, Р. Социальная структура и аномия / Р. Мертон // Социология преступности. – М.: Прогресс, 1966. – С. 299-313.
11. Рашко, А. Я. Етнічна маргінальність [Електронний ресурс] / А. Я. Рашко. – Режим доступу: http://ntsa-ifon-npu.at.ua/publ/konferenciji/etnichna_marginalnist_jak_problema_suchasnoji_ukrajinskoji_molodi/2-1-0-14.
12. Стариков, Е. Н Общество-казарма от фараонов до наших дней / Е. Н. Стариков. – Новосибирск: Сибирский хронограф, 1996, – 420 с.
13. Шибутани, Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – М.: Прогресс, 1969. – 534 с.
14. Goldberg, M. A Qualification of the marginal man theory. II American sociological review / M. Goldberg. – 1941. – Vol. 6. – №1. – P. 52-58.
15. Park, R. E. Human migration and the marginal man / R. E. Park // American Journal of Sociology. – 1928. – Vol. 33. – № 6. – P. 881-893.
16. Stonequist, E. V. The marginal man. A study in personality and culture conflict / E. V. Stonequist. – N. Y.: Russell & Russell, 1961. – 228 p.

Вопросы и задания к параграфу 5.1.

1. Проследите эволюцию (преемственность и изменения в понимании) этапов изучения маргинальности как социального феномена.
2. Сформулируйте в виде тезисов (пунктов) основные проблемы рационального анализа явления маргинального в настоящее время.
3. Соотнесите между собой понятия девиация, аномия и маргинальность в экспликации к организации учебно-воспитательного процесса в гетерогенных группах.
4. Выделите основные аспекты маргинальности, влияющие на формирование гетерогенной композиции социальных групп сегодня, и сформулируйте их сущностные характеристики, влияющие на организацию образовательного процесса.
5. Очертите основные стратегии и принципы эффективного преодоления негативных последствий маргинализации.
6. Структурируйте возможности целесообразного применения инновационного потенциала маргинальности при управлении образовательным процессом в условиях многообразия.

Задание 1.

Составьте ориентировочный материал анкеты для выявления степени, специфики и сфер маргинализации личности (в целях оптимизации учебно-воспитательного процесса).

Задание 2.

Смоделируйте (в виде рисунка) структуру компетентности педагогического работника для работы с проявлениями маргинализации в образовательной среде.

5.2. Коррекция и профилактика девиантного поведения

В параграфе 5.2 раскрыты сущность и виды девиантного поведения учащихся на основе психологического подхода. Представлена классификация видов девиантного поведения, разработанная психологами Ц. Короленко и Т. Донских на основе социально-нормативного критерия, отражающего связь индивида с общественными установками и ценностями, уровень социальной адаптации личности. С учетом индивидуально-психологических критериев (здоровье индивида, его способность выполнять социальные предписания, принимать решения, делать выбор) охарактеризованы основные категории девиантного поведения учащихся: 1) *патологическое поведение* (отклоняющееся от норм психологического здоровья, подразумевающее наличие явной или скрытой психопатологии); 2) *антисоциальное поведение*, нарушающее какие-либо социальные, культурные и правовые нормы (при наличии нормального здоровья у ребенка).

Обоснованы пути коррекции эмоциональных нарушений, приводящих к коммуникативным девиациям – детской тревожности, фобического поведения, импульсивности, агрессивного поведения, раннего детского аутизма, депрессивного состояния.

Представлены *делинквентное и аддикктивное поведение* как актуальные формы девиантного поведения. Выделены следующие типы делинквентного поведения: 1) агрессивно-насильственное поведение, включая оскорбления, побои, поджоги, садистские и другие действия, направленные, в основном, против личности человека; 2) корыстное поведение, включая мелкие кражи, вымогательство, угоны автотранспорта и другие имущественные посягательства, связанные со стремлением получить материальную выгоду; 3) распространение и продажа наркотических, алкогольных средств. В числе аддиктивных форм поведения представлены: 1) химическая зависимость (от психоактивных веществ) – табакокурение, употребление алкогольных напитков, наркомания; 2) нарушения пищевого поведения (анорексия, булимия); 3) гемблинг (игровая зависимость); 4) сексуальные аддикции; 5) фанатизм (спортивный, религиозный, музыкальный и др.); 6) компьютерная аддикция и интернет-аддикция.

Обоснована система работы педагога по профилактике и коррекции девиантного поведения учащихся, включающая: выявление в классном

коллективе учащихся, склонных к нарушению нравственных и правовых норм, конфликтам, систематически отстающих в учебной деятельности; изучение личностных и поведенческих характеристик школьников, демонстрирующих отклонения в поведении; оценку социально-педагогической ситуации развития ребенка, выявление причин, приведших учащегося к девиантному поведению; составление педагогом программы коррекции личности воспитанника и устранения отклонений в поведении; реализация индивидуальной коррекционной программы.

Ключевые слова: девиация, эмоции, коммуникативные девиации, детская тревожность, фобическое поведение, импульсивность, агрессия, аутизм.

Сущность девиантного поведения, его виды и характеристики

Девиация (от лат. «deviation» – отклонение) – это отклонение от нормы в поведении. Выделяют различные типы девиаций: физические, психические, педагогические и социальные. В целом, девиантное поведение – это устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией [5].

Ц. Короленко и Т. Донских делят девиантное поведение на две большие группы: *нестандартное* (новые идеи, мышление, действия) и *деструктивное* (разрушающее личность), которое подразделяется на *внутридеструктивное* и *внешнедеструктивное* поведение. Внешнедеструктивное поведение, в свою очередь, подразделяется на аддиктивное (зависимое) и антисоциальное (противоправное). Внутридеструктивное поведение бывает суицидным, конформистским, фанатическим, аутическим, нарциссическим и др. [7].

Девиантное (отклоняющееся) поведение детей и подростковна основе их состояния здоровья подразделяется на две категории:

1) *патологическое поведение*, отклоняющееся от норм психологического здоровья, подразумевающее наличие явной или скрытой психопатологии;

2) *антисоциальное поведение*, нарушающее какие-либо социальные, культурные и правовые нормы (при наличии нормального здоровья у ребенка) [2].

Как правило, для детей, демонстрирующих патологическое поведение, характерно отставание от сверстников в физическом, психическом и половом развитии. Часто эти дети имеют медицинский диагноз «задержка психического развития», «нервно-психическое расстройство», «интеллектуальная недостаточность». У них низкая работоспособность, рассеянное внимание. Они внушаемы, их интересы неустойчивы, эмоции поверхностны. Эти учащиеся показывают низкую успеваемость, дефекты интеллекта, педагогическую запущенность. Такие дети демонстрируют ощущение собственной ненужности, заниженную самооценку, неуверенность в себе, недостаточный самоконтроль и самодисциплину, неумение критически мыслить и принимать адекватные решения вразличных ситуациях, неумение выражать свои чувства, предвидеть последствия своих поступков и поступков других людей.

Учащиеся, демонстрирующие антисоциальный тип поведения, физически здоровы, но они не воспитаны, интеллектуально не развиты. Они не любят трудиться, не способны к волевым усилиям, систематическим занятиям,как следствие отстают от благополучных сверстников в учебе. Учиться не хотят, конфликтуют с учителями, со сверстниками, с родителями; проявляют незнание и неприятие социальных норм и ценностей, бродяжничают, пьют, употребляют наркотики, совершают правонарушения и преступления [10].

Коррекция эмоциональных нарушений и коммуникативных девиаций личности

Эмоции – (от франц. «emotion» – волнение, от лат. «emoveo» – потрясаю, волную), реакции человека на воздействие внешних и внутренних раздражителей, имеющие ярко выраженную субъективную окраску и охватывающие все виды чувствительности и переживаний. *Коммуникативные девиации* – отклонения в

поведении и общении ребенка, обусловленные эмоциональными нарушениями [3].

Рассмотрим далее основные виды эмоциональных личностных нарушений у школьников и пути их коррекции.

Детская тревожность. Тревожность, в отличие от тревоги, считается не только эмоциональным состоянием, но и особенностью характера или чертой личности. Признаки тревожности педагог может установить, внимательно наблюдая за ребенком. К таким признакам относятся: повышенная возбудимость, напряженность, закрытость; страх перед всем новым, неизведанным, необычным; неуверенность в себе, заниженная самооценка; ожидание неприятностей, неудач, осуждения со стороны учителей и родителей; развитое чувство ответственности, стремление выполнить работу как можно лучше; пассивность, ожидание приказаний от старших; склонность помнить больше плохое, чем хорошее; боязнь общения с новыми людьми; готовность отказаться от нового дела из-за боязни не справиться; неумение владеть своими чувствами, плаксивость и др. [1].

Работу с тревожными детьми нужно начинать с диагностики проблемы (тест школьной тревожности Филлипса; шкала реактивной и личностной тревожности Спилбергера-Ханина и др.).

Далее работа проводится по трём направлениям:1) повышение уровня самооценки; 2) обучение умению снимать мышечное напряжение; 3) отработка навыка уверенного поведения в конкретных ситуациях.

Действия педагога по преодолению тревожности детей будут следующие:

- ✓ постоянно подбадривать, поощрять, выражать уверенность в успехах и возможностях, готовность помочь;
- ✓ защищать от перенапряжения, неприятностей, лишних волнений;
- ✓ расслаблять, снимать напряжение с помощью подвижных игр, музыкальных и спортивных упражнений;

✓ применять специальный тренинг на проявление решительности, уверенности в себе. Среди коррекционных методик особая роль должна отводиться ролевым и имитационным играм.

Фобическое поведение (от греч. «φόβος» – страх). Характеризуется выбором стиля взаимодействия с окружающим миром, исходя из какого-либо реально обоснованного или необоснованного навязчивого страха (фобии).

Возникновение различных страхов (фобий) довольно характерно для детского и подросткового возраста. Чаще всего это невротическая боязнь темноты, одиночества, разлуки с родителями и близкими, повышение внимания к своему здоровью. В одних случаях эти страхи кратковременны (10-20 минут), довольно редки и обычно обусловлены какими-либо эмоционально значимыми ситуациями. Они легко проходят после успокаивающей беседы. В других случаях страхи могут иметь форму коротких приступов, возникающих довольно часто и имеющих относительно длинный период времени (1-2 месяца). Причиной таких приступов бывают затянувшиеся травмирующие психику ребенка ситуации (тяжелая болезнь родных, конфликт в школе или семье и т. д.) [4].

С целью коррекции негативных эмоциональных состояний, устранения страхов, формирования представления о собственном эмоциональном мире с ребенком проводятся психологом (психотерапевтом) коррекционные занятия, на которых решаются следующие задачи:

1) обучение ребенка распознаванию эмоциональных состояний по мимике и жестам;

2) обучение адекватному восприятию и выражению своих собственных эмоций;

3) обучение способам улучшения настроения. При этом используются такие методы и техники как психогимнастика, арт-терапия, игра-драматизация.

Импульсивность (от лат. «impulsus» – толчок) – особенность поведения ребенка или черта его характера, заключающаяся в склонности действовать по первому побуждению, под влиянием внешних обстоятельств, эмоций, действовать поспешно, торопливо.

Импульсивность обусловлена преобладанием возбуждения над торможением, слабостью нервной системы и процессов торможения. Умеренная импульсивность детей – это нормальное явление. Однако есть импульсивность аномальная, завышенная, когда эмоциональная расторможенность школьника мешает ему самому и окружающим. В этом случае используют термин «гипердинамический синдром» или СДВГ (синдром дефицита внимания и гиперактивности), который предполагает неадекватное, дезорганизующее, агрессивное, травмоопасноеповедение ребенка, протестное поведение (непослушание), причем все это сопровождается проблемами обучения.

Наиболее импульсивных детей педагог-психолог (социальный педагог) может выделить в отдельную группу и вести с ними целенаправленную коррекционную работу: совместные игры, требующие сдержанности непосредственных побуждений, строгого подчинения правилам игры, учета интересов других игроков; тренаж-приучение думать, прежде чем действовать (например, коррекционная методика «Запрещенный символ»); специальные упражнения по сдерживанию своих порывов; тренаж ответственности за свои поступки; твердый режим и др.

Агрессия (от лат. «agressio» – нападение, угроза) – общее название для всех деструктивных, разрушающих действий, направленных на причинение вреда. Агрессивное состояние ребенка сопровождается эмоциональным состоянием гнева, враждебности, ненависти и т. п. Нередко агрессивные дети проявляют склонность к аффективному поведению. Отрицательные аффективные переживания вызывают соответствующие формы поведения: повышенную обидчивость, упрямство, негативизм, замкнутость, заторможенность, эмоциональную неустойчивость.

При работе с агрессивными детьми изначально выявляется уровень агрессивности ребенка (опросник Басса-Дарки, Фрейбургская анкета и др.). Опираясь на практический опыт работы с агрессивными детьми, предлагается семь ключевых направлений, в рамках которых необходимо строить коррекционную работу:

1) консультационная работа с родителями, педагогами, направленная на снятие провоцирующих факторов агрессивного поведения у детей;

2) обучение ребенка конструктивным поведенческим реакциям в проблемной ситуации, устранение деструктивных элементов в поведении;

3) обучение ребенка техникам и способам управления собственным гневом, развитие навыков контроля над деструктивными эмоциями;

4) снижение уровня личностной тревожности;

5) содействие ребенку в осознании собственных эмоций, чувств других людей;

6) развитие позитивной самооценки;

7) обучение ребенка отреагированию (выражению) своего гнева приемлемым способам, безопасным для себя и окружающих, а также отреагированию (проигрыванию в специально созданных условиях) негативных ситуаций в целом [9].

Ранний детский аутизм (РДА). В особой помощи нуждаются дети с аутизмом (от греч. «autos» – сам), имеющие сложные симптомы социальных, коммуникативных и поведенческих нарушений. Аутистическое поведение характеризуется отсутствием приспособления к действительности и требованиям повседневной жизни с уходом в мир фантазий, мечтаний, наличием моторных и вербальных стереотипов, отказом от общения и выбором одиночества.

Аутизм встречается у детей с разными степенями умственной отсталости. Есть дети-аутисты, обладающие средним, и даже незаурядным умом. Это дети с «синдромом Аспергера» (имеющие высокий уровень интеллектуальных способностей). Умственный коэффициент таких аутичных детей нередко превышает 70 баллов по стобалльной шкале. Такие дети проявляют способности – иногда просто гениальные – к рисованию, музыке, конструированию и др. Остальные сферы жизни вовсе не интересуют такого ребенка. Однако примерно 75 % детей-аутистов имеют умственные ограничения в легкой или тяжелой форме. У таких детей

наблюдаются нарушение речевого развития (речь автономна, эгоцентрична, оторвана от реальности), различные страхи, боязнь телесного и зрительного контактов.

Ребенок-аутист нуждается в постоянном, квалифицированном медико-психолого-педагогическом сопровождении, которое позволит развить его в рамках имеющихся параметров, подготовить его к взрослой жизни, чтобы он мог функционировать в обществе под постоянным патронажем профессионалов, которые в нужный момент могут прийти на помощь.

Инклюзия детей с аутизмом может быть возможной при условии, что окружающие с пониманием отнесутся к их странностям. Необходимо настроиться не на изменение поведения ребенка, а на приспособление к его особенностям развития. Первый шаг к инклюзии – это признание права ребенка на особенность. Не ребенок с аутизмом адаптируется к своему окружению, а, наоборот, взрослые и дети приспосабливаются к нему. Все дети с аутизмом нуждаются в структурировании среды обитания, в создании условий, которые облегчили бы им жизнь.

Депрессия (от лат. «depressio» – подавление, угнетение) – это подавленное, угнетенное, тоскливое состояние, возникающее как реакция на тяжелые и неприятные ситуации. Заторможенность движений, замедленность мышления, снижение активности, безынициативность – характерные признаки депрессии. При депрессии ребенок становится необщительным, снижаются его самооценка и результаты в различных сферах деятельности.

Источником детской депрессивности может выступать школа. В этом случае у детей развивается школьная дезадаптация, проявляющаяся в неадекватных механизмах приспособления учащегося к школе в форме нарушения учёбы и поведения, конфликтных отношений, психогенных заболеваний и реакций, повышенного уровня тревожности, искажений в личностном развитии.

У большинства детей депрессия выражается как пассивный протест, но встречаются и случаи отчаяния, когда ребенок от безысходности способен на деструктивные действия, проявляет

суицидальные наклонности. Это наблюдается в тех случаях, когда депрессия вызвана *депривацией* (обездоленностью) [6].

Депрессивное состояние обычно проходит с исчезновением причины, ее вызвавшей. Если причина не устранена, то депрессия переходит в устойчивое эмоциональное состояние, которое длится долго и требует психолого-педагогической коррекции. Оказывая помощь депрессивным детям, педагог должен позаботиться о том, чтобы создать ребенку хорошее настроение. Затем, окружив ребенка заботой и вниманием, он должен повлиять на его эмоциональное состояние, чтобы вызвать положительные изменения в поведении.

В целом, коррекция отклоняющегося поведения ребенка, вызванного определенными эмоциональными состояниями, это изменение не самого поведения, а тех состояний, которыми оно вызвано, исправление внутреннего мира ребенка. При этом нужно учитывать, что к основным факторам, влияющим на эмоциональные нарушения, относятся: природные особенности ребенка (тип темперамента); социальные факторы: тип семейного воспитания; отношение учителя; отношения окружающих [8].

Делинквентное поведение как форма проявления девиантного поведения личности

Правонарушения являются одной из форм антиобщественного (делинквентного) поведения, которое направлено против интересов общества в целом, отдельных его ячеек, конкретных людей. К антиобщественному поведению относят: правонарушения (преступления); проступки, связанные с невыполнением или непризнанием нравственных норм поведения в обществе (неповиновение старшим, лживость, драчливость, вызывающая манера поведения, сквернословие и др.) [12].

Выделяются следующие типы делинквентного поведения:

1) агрессивно-насильственное поведение, включая оскорбления, побои, поджоги, садистские и другие действия, направленные, в основном, против личности человека;

2) корыстное поведение, включая мелкие кражи, вымогательство, угоны автотранспорта и другие имущественные посягательства, связанные со стремлением получить материальную выгоду;

3) распространение и продажа наркотических, алкогольных средств.

Делинквентное поведение характеризуется как повторяющиеся асоциальные поступки детей и подростков, которые складываются в устойчивый стереотип действий, нарушающих правовые нормы, но не влекущих уголовной ответственности из-за их ограниченной общественной опасности или не достижения ребенком возраста, с которого начинается уголовная ответственность [16].

Аддиктивное поведение как форма проявления девиантного поведения личности

Аддиктивное (зависимое) поведение – это один из типов девиантного поведения с формированием стремления к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных видах деятельности с целью развития и поддержания интенсивных эмоций (Ц. Короленко, Т. Донских) [7].

Аддиктивное поведение, как вид девиантного поведения личности имеет ряд подвидов, дифференцируемых по объекту (агенту) аддикции. В реальной жизни наиболее распространены такие объекты зависимости, как психоактивные вещества (ПАВ), пища, игры, секс, религия и религиозные культы. В соответствии с перечисленными объектами выделяют следующие формы зависимого поведения: химическая зависимость (от психоактивных веществ), нарушения пищевого поведения (анорексия, булимия), гемблинг (игровая зависимость), сексуальные аддикции, фанатизм (спортивный, религиозный, музыкальный и др.), интернет-аддикция (Н. Якушкин) [17].

Современная школьная практика показывает, что распространенными проявлениями аддикции в среде учащихся являются сегодня табакокурение, алкоголизм, наркомания, токсикомания, а также азартные игры, осуществляемые с помощью технических средств (телефон, компьютер).

Профилактика и коррекция девиантного поведения личности

Систему работы социального педагога по коррекции асоциального (делинквентного и аддиктивного) поведения учащихся можно представить следующим образом:

1-й этап – выявление в классном коллективе учащихся, склонных к нарушению нравственных и правовых норм, конфликтам, систематически отстающих в учебной деятельности. Для этого классному руководителю (социальному педагогу) необходимо:

✓ проанализировать школьную документацию: 1) классный журнал (с целью выяснения успеваемости учащихся по предметам, посещаемости ими занятий, занятости во внеклассных кружках, клубах, секциях); 2) индивидуальные характеристики учащихся, составленные предыдущим учителем, классным руководителем;

✓ выявить в ходе беседы с учителями-предметниками, работающими в классе, информацию об особенностях поведения и об учебной деятельности детей, демонстрирующих отклонения в поведении.

2-й этап – изучение личностных и поведенческих характеристик школьников, демонстрирующих отклонения в поведении и отставание в учебе; изучение среды, окружающей ребенка.

Для этого классному руководителю (социальному педагогу) необходимо организовать наблюдение за каждым учащимся с девиантным поведением, провести с ним индивидуальную беседу, познакомиться с семьей ученика, проанализировать ближайшее окружение ребенка. При выполнении данной работы педагогом

заполняется карта изучения личности учащегося, а также карта изучения условий и проблем его семейного воспитания.

3-й этап – оценка социально-педагогической ситуации развития ребенка; выявление причин, приведших учащегося к девиантному поведению; определение степени его педагогической запущенности (латентная (легкая) степень, начальная (средняя) степень, выраженная (высокая) степень).

С этой целью классный руководитель (социальный педагог) анализирует всю полученную им информацию, отраженную в заполненных картах, представленных выше.

4-й этап – составление педагогом программы коррекции личности воспитанника и устранения отклонений в поведении. Данная программа составляется индивидуально для каждого учащегося с девиантным поведением. Как правило, программа состоит из трех разделов:

1) психолого-педагогическая характеристика учащегося;

2) социально-педагогическая коррекция личности: формы и методы работы с учеником;

3) психологическая коррекция личности.

Психологическая коррекция предполагает проведение психологической диагностики личности (акцентуация характера, карта развития психических процессов и т. д.); проведение с учащимся психологических тренингов с целью овладения им самосозидающими приемами; проведение бесед с целью разъяснения особенностей механизма поведения подростков с соответствующей акцентуацией характера; консультативная работа с учителями, у которых сложились с учеником конфликтные отношения [13].

5-й этап – реализация индивидуальной программы перевоспитания школьника, накопление учеником нравственно положительных качеств, поступков. На этом этапе важно, чтобы воспитанник сам научился оценивать свои поступки, их положительные и отрицательные стороны, причины и самостоятельно находить пути дальнейшего поведения.

Взаимодействие с семьей школьника. На данном этапе педагог решает следующие *задачи:*

- ✓ восстановление положительных перспектив, ценностей ребенка;
- ✓ компенсация недостающих качеств успехами ученика в других сферах;
- ✓ стимулирование индивидуальных творческих сил, нравственных устремлений личности в условиях групповой деятельности и общения;
- ✓ специальная помощь в индивидуальном осознании проблем (сопереживание, поддержка, содействие в решении проблем и др.);
- ✓ изменение социальной ситуации развития перевоспитуемого (образовательной коммуникативной среды);
- ✓ содействие в приобретении учеником нового опыта отношений к себе, к окружающим людям, к обществу в целом, к деятельности [14].

Социально-педагогическая профилактика и коррекция девиантного поведения учащихся осуществляется социальным педагогом с применением следующих форм работы с воспитанниками:

1) *организация социальной среды.* Подразумевается, что, воздействуя на социальные факторы можно предотвратить нежелательное поведение личности. Особую роль здесь играет создание негативного общественного мнения по отношению к девиантному и зависимому поведению. Объектом воздействия здесь может быть семья, социальная группа (класс, компания детей и т. д.), отдельная личность [15];

2) *информирование.* Предполагает профилактическую работу в виде лекций, бесед, консультаций специалистов, проведения выставок и распространения специальной литературы, видео- и телефильмов;

3) *активное обучение важным для личности социальным навыкам.* Реализуется преимущественно в виде групповых

тренингов (резистентности, ассертивности и др.), применения копинг-стратегий;

4) *организация деятельности, альтернативной девиантному поведению.* В этом случае альтернативными формами личностной динамики могут быть следующие: туризм, занятия спортом, различными видами искусства, техникой и определенные достижения в этих областях;

5) *активизация личностных ресурсов.* Предполагает активное вовлечение школьников в сферу внеклассной деятельности на основе их интересов и склонностей, включение их в творческие виды деятельности и развитие способностей;

6) *минимизация негативных последствий девиантного поведения.* Осуществляется в ситуации уже сформировавшейся девиации и направлена на профилактику рецидивов и их негативных последствий [11].

Список литературы к параграфу 5.2

1. Гиндикин, В. Я. Личностная патология / В. Я. Гиндикин, В. А. Гурьева. – М.: Триада-Х, 1999. – 266 с.
2. Девиантное поведение и его профилактика: курс лекций / сост. Н. И. Бумаженко. – Витебск: Изд-во УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2007. – 145 с.
3. Диагностика и коррекция коммуникативных девиаций и эмоциональных нарушений у школьников: психологический практикум / сост. И. В. Журлова. – Минск: Красико-Принт, 2014. – 96 с.
4. Дозорцева, Е. Г. Психологическая травма у подростков с проблемами в поведении. Диагностика и коррекция / Е. Г. Дозорцева. – М.: Генезис, 2006. – 128 с.
5. Змановская, Е. В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения: учеб. пособ. / Е. В. Змановская. – М.: Академия, 2004. – 288 с.
6. Кондрашенко, В. Т. Девиантное поведение у подростков. Диагностика. Профилактика. Коррекция / В. Т. Кондрашенко, С. А. Игумнов. – Минск: Аверсэв, 2004. – 365 с.

7. Короленко, Ц. П. Семь путей к катастрофе: деструктивное поведение в современном мире / Ц. П. Короленко, Т. А. Донских. – Новосибирск: Наука, 1990. – 222 с.
8. Клейберг, Ю. А. Социальная психология девиантного поведения: учебное пособие для вузов / Ю. А. Клейберг. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 192 с.
9. Личко, А. Е. Психопатии и акцентуации характера у детей и подростков / А. Е. Личко. – Ленинград: Медицина, 1983. – 256 с.
10. Менделевич, В. Д. Психология девиантного поведения: учеб. пособие / В. Д. Менделевич. – М.: МЕДпресс, 2001. – 432 с.
11. Нарушения здорового образа жизни и аддиктивное поведение учащихся: диагностика, профилактика, коррекция: практикум / сост. И. В. Журлова. – Минск: Красико-Принт, 2014. – 96 с.
12. Профилактика правонарушений и формирование правовой культуры учащихся: практикум / сост. И. В. Журлова. – Минск: Красико-Принт, 2014. – 96 с.
13. Ремшмидт, Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности: пер. с нем. / Х. Ремшмидт. – М.: Мир, 1994. – 320 с.
14. Шакурова, М. В. Методика и технология работы социального педагога: учеб пособие / М. В. Шакурова. – М.: Академия, 2002. – 272 с.
15. Шапинский, В. А. Девиантное поведение и социальный контроль: учебное пособие / В. А. Шапинский, В. И. Мареев. – Ростов-на-Дону: Изд. РГПУ, 1997. – 270 с.
16. Шмелев, А. Г. Делинквентное поведение / А. Г. Шмелев // Основы психодиагностики: учеб. пособие. – М., Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – С. 383-401.
17. Якушкин, Н. В. Зависимое поведение у подростков: учеб.-метод. пособие / Н. В. Якушкин, О. И. Шишко, И. В. Теряев. – Витебск: УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2008. – 166 с.

Вопросы и задания к параграфу 5.2

1. Перечислите виды девиантного поведения школьников.
2. Раскройте эмоциональные нарушения личности, приводящие к коммуникативным девиациям.
3. Назовите типы делинквентного поведения индивида.
4. Какие выделяются формы аддиктивного поведения личности как разновидности девиантного поведения?

5. Охарактеризуйте систему работы педагога по профилактике и коррекции девиантного поведения учащихся.

Задание 1.

Составьте индивидуальную программу социально-педагогической коррекции поведения школьника Андрея, исходя из следующей ситуации:

«Компания подростков вечером решила пойти на территорию близлежащего детского сада для распития спиртных напитков, где их во время рейда заметили сотрудники правоохранительных органов. Среди подростков был школьник по имени Андрей, который впоследствии признался в том, что выпивать спиртное он не хотел, но после предложения товарищей по двору отправился вместе с ними, рассуждая следующим образом: если я не пойду вместе со всеми, меня поднимут на смех и посчитают, что я испугался, попал в волчью стаю, так по-волчьи и вой».

Задание 2.

Составьте кроссворд на тему «Виды делинквентного поведения несовершеннолетних».

5.3. Методы и формы взаимодействия с неблагополучными семьями

В параграфе 5.3 раскрыта сущность понятия «неблагополучная семья». Даны характеристики различных типов неблагополучных семей: *привычно конфликтных семей* (разрушение межличностных отношений членов семьи); *педагогически несостоятельных семей* (отсутствие у родителей педагогической культуры); *аморальных семей* (несоблюдение элементарных норм и правил поведения, аморальные привычки родителей); *асоциальных семей* (несоответствие жилищно-бытовых условий элементарным санитарно-гигиеническим требованиям, неудовлетворение базисных потребностей ребенка, отрицательная антиобщественная направленность семьи).

Раскрыта сущность дифференцированного подхода в работе с неблагополучными семьями на основе диагностики, выявляющей: 1) структуру семьи (сколько человек, возраст, образование, профессия), 2) психологический климат семьи (межличностные отношения, стиль общения); 3) стиль и фон семейной жизни; 4) социальный статус матери и отца, их статус в семье; 5) воспитательный климат семьи, степень участия в воспитательном процессе, наличие желания воспитывать ребенка.

Представлены основные виды помощи (медицинская, педагогическая, психологическая, коррекционная, социальная, социально-педагогическая, правовая), формы и методы в работе с различными категориями семей: семьями группы риска, социально неблагополучными (аморальными и асоциальными семьями), замещающими (приемными, опекунскими, попечительскими), педагогически несостоятельными (с низким воспитательным потенциалом).

Обоснована специфика взаимодействия социального педагога с неполными семьями, с семьями, находящимися в состоянии развода или после развода, конфликтными семьями, семьями, где родители демонстрируют отчужденность от детей по причине занятости, семьям, где дети находятся в социально опасном положении.

Раскрыт принцип индивидуального подхода в работе с любой неблагополучной семьей, предполагающий следующий алгоритм действий: 1) подготовка – предварительное знакомство со всеми имеющимися сведениями о семье, изучение ее особенностей, составление плана беседы; 2) установление контакта специалистов с членами семьи; 3) выявление сущности семейных проблем, причин их возникновения и

внутренних ресурсов неблагополучной семьи; 4) определение плана выхода семьи из тяжелой ситуации, содержания необходимой помощи и поддержки со стороны специальных служб, стимулирование родителей к самопомощи; 5) реализация намеченного плана, привлечение специалистов, способных помочь в разрешении проблем, которые семья не может решить самостоятельно; 6) патронаж семьи (в случаях тяжелого неблагополучия может продолжаться до нескольких лет).

Ключевые слова: неблагополучная семья, конфликтная семья, асоциальная семья, «трудные дети», социально-педагогическая помощь, семьи «группы риска».

Понятие «неблагополучная семья», ее основные характеристики. Типология неблагополучных семей

Неблагополучная семья – это семья, имеющая низкий социальный статус в различных сферах жизнедеятельности; семья, в которой обесцениваются или игнорируются основные семейные функции, присутствуют скрытые или явные дефекты воспитания, в результате чего появляются «трудные дети». Таким образом, главной особенностью неблагополучной семьи является ее отрицательное, разрушительное, десоциализирующее влияние на формирование личности ребенка, которое приводит к его виктимизации и поведенческим отклонениям [2].

На основе анализа социальной практики можно выделить следующие типы неблагополучных семей в зависимости от их ведущих показателей неблагополучия:

✓ *привычно конфликтные семьи*. В таких семьях по причинам психологического порядка – неумения или нежелания людей общаться конструктивно, считаться друг с другом, учитывать настроение, интересы, вкусы, привычки – разрушаются межличностные отношения членов семьи;

✓ *педагогически несостоятельные семьи*. Родители в таких семьях не имеют необходимых педагогических знаний, используют способы воспитания детей, противоречащие естественному процессу развития личности ребенка. У родителей при этом «нет ни ясной цели, ни программы воспитания» (А. Макаренко);

✓ *аморальные семьи*. В условиях этих семей личные взаимоотношения и образ жизни родителей предполагает рассогласование с элементарными нормами и правилами поведения. Безнравственность, пьянство и другие пороки взрослых получают такие уродливые формы, что становятся достоянием гласности и всеобщего осуждения;

✓ *асоциальные семьи.* Главной особенностью таких семей является несоответствие жилищно-бытовых условий элементарным санитарно-гигиеническим требованиям, неудовлетворение базисных потребностей ребенка, отрицательная антиобщественная направленность, выражающаяся в передаче детям таких отношений к общественным ценностям, которые чужды или враждебны нормальному образу жизни. Ведущие признаки асоциальной семьи: тунеядство; аддиктивность (зависимость); делинквентность (правонарушения); аморальность; социальная деградация; неудовлетворительные бытовые условия; вовлечение детей в противоправную деятельность; конфликтные внутрисемейные отношения, отягощенные криминологическим характером; социальная изоляция семьи [11].

Дифференцированный подход к работе с неблагополучными семьями

Дифференциация осуществляется социальным педагогом, психологом школы на основе результатов тестирования, анкетирования и т. д. по следующей программе изучения семьи:

1. Структура семьи (сколько человек, возраст, образование, профессия), психологический климат семьи (межличностные отношения, стиль общения).
2. Стиль и фон семейной жизни: какие впечатления преобладают – положительные или отрицательные; причины семейных конфликтов и отрицательных переживаний родителей и детей.
3. Социальный статус матери и отца, их статус в семье.
4. Воспитательный климат семьи, степень участия в воспитательном процессе, наличие желания воспитывать ребенка.

После изучения семей составляется для каждой из них «социальный паспорт» с целью выделения имеющихся проблем, которые требуют устранения и корректировки [4].

Для работы с различными категориями семей также собирается информация о занятости и учебной деятельности несовершеннолетних, состоящих на различных видах учета (профилактический учет в Инспекции по делам несовершеннолетних районного отдела внутренних дел, внутришкольный учет, учет детей, признанных, находящимся в социально опасном положении), а также детей, проживающих в опекунских, приемных семьях, детских домах семейного типа с целью правильно определить необходимые для семьи виды помощи (см. табл. 5.3.1).

Таблица 5.3.1

Виды помощи в процессе дифференцированной работы с различными категориями семей учащихся

Категории семей	**Виды помощи**
Семьи группы риска (семьи беженцев и мигрантов, многодетные, малообеспеченные, нетрадиционно верующих, с родителями-инвалидами, с детьми-инвалидами, безработных, с осужденными членами семьи и др.)	*Социальная* (помощь в трудоустройстве родителей, предоставление бесплатного питания) *Педагогическая* (включение детей в занятия по интересам через учреждения дополнительного образования, внешкольные учреждения, кружковую работу) *Медицинская* (обеспечение льготным детским питанием) *Коррекционная* (организация медико-педагогического обследования детей) *Социально-педагогическая* (организация летнего отдыха и оздоровление детей. *Правовая* (помощь в сборе документов и обращений в нужные инстанции для получения льгот, социальных выплат.
Социально неблагополучные	*Социально-педагогическая* (временное помещение ребенка в социальный приют, коррекцион-

Категории семей	Виды помощи
(аморальные, асоциальные – находящиеся в социально опасном положении)	ная работа с семьей, ребенком) *Правовая* (помощь в реализации родительских прав, в сборе документов для постановки на учет нуждающихся в улучшении жилищных условий. Подача и поддержка судебных исков в защиту прав детей). *Социальная помощь* (оказание гуманитарной помощи через государственные и общественные фонды и организации).
Замещающие (опекунские и попечительские, приемные, ДДСТ)	*Медицинская помощь* (организация ежегодного углубленного медицинского осмотра детей из приемных семей; обеспечение детей необходимыми средствами медицинской коррекции). *Правовая помощь* (консультативная поддержка по различным аспектам защиты прав и интересов детей и приемных родителей; представление интересов несовершеннолетних в различных инстанциях, ходатайство в защиту интересов детей в структурах различных ведомств). *Коррекционно-развивающая поддержка* (организация консультаций узких специалистов (психолог, дефектолог, психоневролог, психиатр и др.); проведение психотре-нинговых занятий с воспитанниками приемных семей) *Психолого-педагогическая помощь* (консультация по вопросам воспитания детей в приемной семье; организация обучающих лекториев и семинаров для приемных родителей. Организация дополнительного образования. Психологические занятия с целью преодоления школьной дезадаптации. Включение детей в занятия по интересам (через учреждения дополнительного образования, кружковую работу). Распространение положительного опыта работы приемных семей.

Категории семей	Виды помощи
	Социальная помощь (оказание гуманитарной помощи через различные государственные и общественные фонды и организации. Обеспечение земельными участками, топливом и посадочным материалом (в сельской местности); организация совместных досуговых мероприятий, временного трудоустройства воспитанников приемных семей (в летнее и свободное время); представительство приемной семьи в различных инстанциях с целью решения социальных проблем. Посредническая работа с контактной сетью семьи и ребенка, организация встреч с биологическими родителями ребенка. Работа со средствами массовой информации, спонсорами, шефами).
Семьи с низким воспитательным потенциалом (семьи с низким уровнем психолого-педагогических знаний, в состоянии или после развода, конфликтные, неполные, с отчужденностью по причине занятости)	*Педагогическая* (включение детей в занятия по интересам через учреждения дополнительного образования, кружковую работу). *Социально-педагогическая* (организация летнего отдыха и оздоровления детей). *Правовая* (по запросам, в зависимости от ситуации). *Психолого-педагогическая помощь* (консультации по вопросам конструктивного воспитания детей в семье, разрешения противоречий в системе семейных отношений; организация обучающих психолого-педагогических лекториев и семинаров для родителей.

Как видно из таблицы 5.3.1, дифференцированный подход предполагает и работу с семьями группы риска, с семьями с низким воспитательным потенциалом, и с семьями замещающими, в которые дети отдаются на воспитание при наличии социального неблагополучия в родной биологической семье. Это происходит в силу того, что различные категории семей группы риска и семей с

низким воспитательным потенциалом часто испытывают на себе влияние ряда негативных факторов, из-за чего имеют определенные характеристики (например, невозможность осуществлять воспитание детей), не дающие оценивать эти семьи как благополучные. Семьям же замещающим зачастую приходится принимать на воспитание ребенка, у которого уже сложился в силу возраста в родной неблагополучной семье определенный образ жизни и стойко сформировались негативные привычки, связанные с различными формами девиантного поведения, что создает определенные трудности воспитания таких детей в принявших их семьях. На этом фоне эти категории семей также могут испытывать потребность в различных видах помощи [8].

Специфика взаимодействия социального педагога с семьями группы риска.

Семья «группы риска» – это категория семей, которая в силу определенных обстоятельств подвержена негативным внешним воздействиям со стороны общества, что является причиной дезадаптации в этих семьях детей и взрослых, не выполнениясемьей в достаточной степени своих функций. Стрессовые и кризисные ситуации в семье значительно повышают уровень риска, которому подвержен ребенок. Несколько незначительных и не связанных между собой стресс-факторов могут иметь кумулятивный эффект, в результате чего внешне небольшое событие может ввергнуть семью в ситуацию социального неблагополучия (семьи переселенцев, беженцев, военнослужащих, безработных, верующих и др.).

Самыми эффективными формами профилактики семейного неблагополучия является раннее выявление семей «группы риска» и своевременнооказанная им помощь, а также целенаправленная работа над специфическим неблагополучием каждой семьи.

Следует отметить, что эффективной формой в работе с семьями группы риска являются методическая и консультационная помощь в оптимизации детско-родительских отношений; выработке у родителей и детей умений и навыков сохранениями укрепления здоровья, безопасного и ответственного поведения, отказа от

вредных привычек (злоупотребления психоактивными веществами); решении проблем взаимодействия подростков с друзьями, с социумом, их социальной дезадаптированности в целом [10].

Специфика взаимодействия педагога социального с семьями с низким воспитательным потенциалом.

Педагогически несостоятельные семьи косвенно оказывают десоциализирующее влияние на детей и подростков. Родители в этих семьях могут вести здоровый образ жизни, иметь позитивную социальную ориентацию, но в связи с различными социально-психологическими и психолого-педагогическими затруднениями внутрисемейного характера утратить свое влияние на детей. В этих семьях мы можем увидеть следующие негативные проявления: расхождение представлений членов семьи о значимости ведущих семейных ценностей, потребительское отношение к семье, неуважительные отношения и низкую психологическую культуру родителей, неумение преодолевать возникающие трудности [12].

Современный темп жизни искажает характер отношений родителей и детей в таких семьях: общение сводится к минимуму, а его содержание – к контролю над детьми; отсутствует совместная деятельность; дети испытывают дефицит родительского внимания к своим проблемам и эмоционально отдаляются от родителей. Таким образом, эти семьи не способны выполнять социализирующие функции передачи социального опыта и воспитания детей. Это приводит к формированию у ребенка чувства собственной ненужности и малоценности, к заниженной самооценке, непониманию со стороны самых близких людей, переживанию одиночества.

Изучение социальной практики позволило нам разработать алгоритм взаимодействия педагога социального с семьями с низким воспитательным потенциалом с учетом специфики неблагополучия этих семей.

Если доминирующим фактором в характеристике семьи является *недостаточная психолого-педагогическая грамотность родителей,* то семье и детям оказываются следующие виды

помощи: наблюдение и консультации классного руководителя, психолога, социального педагога; помощь психотерапевта семье и ребенку; проведение семинаров, бесед, тематических родительских собраний на темы духовно-нравственного воспитания детей, просмотр видеофильмов, кинофильмов по проблемам взаимоотношений в семье с их последующим обсуждением; вовлечение детей в кружки, студии, центры дневного пребывания, секции [7].

Если семья находится *в состоянии развода или после развода,* то оказываются следующие вид помощи: наблюдение и консультации психолога образовательного учреждения, социального педагога, учителей-предметников; консультационная помощь психолога и психотерапевта; дополнительная помощь в выполнении домашнего задания, в учебе; постановка ребенка на учет (по необходимости) к наркологу, психиатру, невропатологу; привлечение к деятельности класса родителей ребенка; помощь ребенку со стороны его окружения; помощь ребенку со стороны его сверстников (по рекомендации учителя); привлечение родителей к участию в семинарах по вопросам психологии детей, перенесших травму, в тематических родительских собраниях; использование в работе с родителями видеоматериалов о социально-психологических последствиях развода.

Если семья имеет *статус неполной,* то в работе с ней применяются: привлечение ближайших родственников (противоположного пола) к воспитанию ребенка; привлечение семьи к занятиям детско-родительской группы; наблюдение и консультации психолога и социального педагога (по запросу семьи); активная деятельность классного руководителя по вовлечению ребенка в систему внеклассной и внешкольной работы; обучение родителя навыкам воспитания детей при отсутствии одного из супругов; постановка на учет в учреждения и органы социальной защиты; оказание материальной помощи малоимущей неполной семье [1].

В случае *отчужденности родителей по причине занятости* рекомендованы следующие виды помощи: сопровождение ребенка

социальным педагогом; наблюдение и консультации психолога; привлечение ребенка к общественно полезной деятельности, внешкольной и внеклассной работе; привлечение родителей в школу по субботам (родительские собрания, семинары, тренинги); помощь ребенку в умении планировать свое рабочее и свободное время (социальный педагог, классный руководитель).

В случае взаимодействия с *конфликтной семьей* осуществляются: консультации по вопросам конструктивного воспитания детей в семье, помощь в разрешении противоречий в системе семейных отношений; организация обучающих психолого-педагогических лекториев и семинаров для родителей [3].

Специфика работы социального педагога с социально неблагополучными семьями

Большую озабоченность социальных педагогов вызывают семьи аморальные и асоциальные, где дети находятся в социально опасном положении. *Следует отметить, что ребенок считается находящимся в социально опасном положении, если его родители:*

- ✓ злоупотребляют спиртными напитками, склонны к наркомании, токсикомании и другим аморальным проявлениям, свидетелем которых ребенок является;
- ✓ не удовлетворяют базисные потребности ребенка (в жилище, уходе, защите, пище, одежде и обуви, школьных принадлежностях);
- ✓ не осуществляют надзор за жизнедеятельностью ребенка, бросают его одного или с чужими людьми;
- ✓ жестоко обращаются с ребенком, подвергают его насилию сами или способствуют насилию над ребенком, совершаемым другими лицами; не могут защитить ребенка от насилия и жестокости [6].

Также несовершеннолетние находятся в социально опасном положении, если вследствие безнадзорности или беспризорности находятся в обстановке, представляющей опасность для их жизни или здоровья либо не отвечающей требованиям к их воспитанию или содержанию, либо совершают правонарушения или иные

антиобщественные действия; если пострадали в результате военных действий, природных или техногенных аварий, бедствий, катастроф или оказались в других неблагоприятных условиях, экстремальных ситуациях.

Социально неблагополучные семьи оказывают прямое десоциализирующее влияние на ребенка, ведут антисоциальный образ жизни, прямо демонстрируют образцы противоправного поведения, ориентированы на нормы и ценности, противоречащие общественной морали. Наличие в семье деградированных личностей нередко приводит к утверждению в отношениях между взрослыми и детьми неприкрытой враждебности, отчужденности, взаимного отталкивания, неуважения человеческого достоинства. Такие семьи продуцируют подростков с делинквентным и аддиктивным поведением, способствуют формированию сексуальных девиаций. Данные типы семей содействуют формированию у детей аддиктивного, агрессивного поведения, фобических расстройств, социального аутсайдерства. Следствие десоциализирующего влияния асоциальных семей – это подростковая жестокость, насилие, рост преступности, алкоголизм, наркомания, проституция, безнадзорность.

Цель работы социального педагога с аморальными и асоциальными семьями – оградить ребенка от негативного влияния семьи, обеспечить охрану его интересов. Поэтому работа социального педагога с аморальными и асоциальными семьями должна вестись в сотрудничестве с правоохранительными органами, а также с органами опеки и попечительства. Если необходимо в интересах защиты ребенка оградить его от влияния семьи, то осуществляется лишение родителей их прав в соответствии с законодательством страны. Однако это является крайней мерой, основной же целью выступает оказание специалистами социально-педагогической и психологической помощи и поддержки семье в изменении образа жизни и воспитании детей, предотвращение вытеснения ребенка из семьи, сохранение и развитие его в биологической семье [5].

Как показывает социальная практика, одной из ведущих проблем таких категорий семей является злоупотребление алкогольными напитками. На этой основе социальный педагог применяет в работе с такими семьями следующие формы.

В полных семьях, *когда один из родителей злоупотребляет спиртными напитками*, проводятся: наблюдение и консультация психолога; беседа психолога, социального педагога, врача с непьющим родителем; вовлечение ребенка в систему дополнительного воспитания и образования; привлечение здорового члена семьи и ребенка к занятиям в смешанной группе (дети – родители); работа классного руководителя, воспитателя, психолога школы с пьющим родителем по убеждению необходимости лечения от алкогольной зависимости или необходимость изменения образа жизни; индивидуальная работа социального педагога с каждым из родителей по изменению отношений в семье; при асоциальном поведении ребенка (агрессивность, депрессивность, суицидальные попытки и т. п.) – обследование у детского психиатра; при хроническом неусвоении школьной программы – направление ребенка на психолого-медико-педагогическую комиссию для определения программы обучения и типа образовательного учреждения.

Если неполная семья и *родитель злоупотребляет спиртными напитками, то наиболее эффективными являются:* беседы классного руководителя, социального педагога, психолога с родителем о необходимости лечения от алкогольной зависимостиили необходимость изменения образа жизни; наблюдение и консультации школьного психолога (для ребенка); информирование органов опеки и попечительства о таких семьях, постановка вопроса об ограничении или о лишении пьющего родителя-алкоголика родительских прав; направление ребенка образовательным учреждением на психолого-медико-педагогическую комиссию для определения уровня его развития и программы обучения; при нарушении подростком правил и норм общественной жизни, при хулиганстве и правонарушениях –

возбуждение образовательным учреждением дела о направлении в спецшколу.

Если это *опекунская семья: престарелые, злоупотребляющие алкоголем, педагогически несостоятельные опекуны,* то оказываются следующие виды помощи: консультации психолога образовательного учреждения для опекунов; индивидуальная работа психолога с ребенком; консультация психиатра (при необходимости) для ребенка и опекунов; возбуждение образовательным учреждением ходатайства перед органами опеки и попечительства о лишении опекунов прав на опеку с последующей передачей ребенка (новые опекуны, приемная семья, детский дом, приют и т. д.); направление ребенка образовательным учреждением на психолого-медико-педагогическую комиссию для определения уровня его развития и программы обучения [9].

Основополагающим в работе с любой неблагополучной семьей является принцип индивидуального подхода к проблеме данной семьи, предполагающий следующий алгоритм действий:

1) подготовка – предварительное знакомство со всеми имеющимися сведениями о семье, изучение ее особенностей, составление плана беседы;

2) установление контакта специалистов с членами семьи;

3) выявление сущности семейных проблем, причин их возникновения и внутренних ресурсов неблагополучной семьи;

4) определение плана выхода семьи из тяжелой ситуации, содержания необходимой помощи и поддержки со стороны специальных служб, стимулирование родителей к самопомощи;

5) реализация намеченного плана, привлечение специалистов, способных помочь в разрешении проблем, которые семья не может решить самостоятельно;

6) патронаж семьи (в случаях тяжелого неблагополучия может продолжаться до нескольких лет) [13].

Список литературы к параграфу 5.3

1. Андрикевич, Л. А. Функции семьи и роль социального работника в оказании помощи семье в ее жизнедеятельности / Л. А. Андрикевич // Системный подход в оказании социально–психологической помощи семье: материалы Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 28-29 нояб. 2007 г.; редкол. А. А. Туровец, Ж. И. Мицкевич (отв. ред.), Н. И. Муфель (и др.). – Минск: БГПУ, 2008. – С. 42-44.
2. Журлова, И. В. Социально-педагогическая виктимология: курс лекций / И. В. Журлова. – Мозырь: УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2010. – 172 с.
3. Катович, Н. К. Формы и методы взаимодействия учреждения образования с семьей / Н. К. Катович, Т. П. Елисеева // Адукацыя і выхаванне. – 2010. – № 8. – С. 19-23.
4. Лесун, Л. И. Диагностика воспитательного потенциала неблагополучной семьи / Л. И. Лесун // Сацыяльна-педагагічная работа. – 2008. – № 8. – С. 61-64.
5. Мартынова, В. В. Социально-педагогическое сопровождение детей, воспитывающихся в неблагополучных семьях / В. В. Мартынова, С. А. Сарычева // Сацыяльна-педагагічная работа. – 2011. – № 1. – С. 3-8.
6. Овсеенко, Л. П. Взаимодействие социального педагога с семьями, находящимися в социально опасном положении / Л. П. Овсеенко // Сацыяльна-педагагічная работа. – 2009. – № 1. – С. 49-52.
7. Овчарова, Р. В. Психологическое сопровождение родительства / Р. В. Овчарова. – М.: Академия, 2002. – 295 с.
8. Журлова, И. В. Формы жизнеустройства детей сиротской категории в Республике Беларусь / И. В. Журлова // Педагогика семьи в контексте образовательных приоритетов Украины и Беларуси: коллективная монография / под ред. Г. С. Тарасенко. – Винница-Мозырь: ООО «Нилан-ЛТД», 2013. – 264 с.
9. Рутковская, Г.И. Профессиональная работа с семьей как фактор ее сохранения и улучшения эмоционального состояния ребенка / Г.И. Рутковская // Сацыяльна-педагагічная работа. – 2007. – № 11. – С. 23-27.
10. Социально-педагогическая работа с детьми из дезадаптированных семей: метод, рекомендации для соц. педагогов / под ред. Л. И. Смагиной. – Минск: РИПО, 2003. – 160 с.

11. Храмцова, Ф. И. Асоциальная семья как объект социально-педагогической работы / Ф. И. Храмцова, А. М. Смольская // Сацыяльна-педагагічная работа. – 2008. – № 5. – С. 24-27.
12. Чечет, В. В. Педагогика семейного воспитания: учеб. пособие / В. В. Чечет. – Минск: Пачатковая школа, 2007. – 184 с.
13. Шульга, Т. И. Работа с неблагополучной семьей: учеб. пособие / Т. И. Шульга. – М.: Дрофа, 2005. – 254 с.

Вопросы и задания к параграфу 5.3

1. Раскройте понятие «неблагополучная семья». Назовите типы неблагополучных семей.
2. Какие характеристики семьи подлежат диагностике в процессе организации психолого-педагогического взаимодействия с родителями учащихся?
3. Охарактеризуйте виды помощи в процессе дифференцированной работы с различными категориями семей школьников.
4. В чем заключается специфика взаимодействия социального педагога с семьями группы риска?
5. Перечислите показатели жизнедеятельности семьи и условия воспитания ребенка, свидетельствующие о том, что ребенок считается находящимся в социально опасном положении.

Задание 1.

Прочитайте следующие высказывания известных мыслителей и педагогов, начиная с античности до представителей современности. Какие методы воспитания обозначены в цитатах? Выразите свое отношение к каждому высказыванию.

✓ *«В воспитании детей надо сохранять меру, не прибегая к слишком суровым методам, но и не допуская, чтобы ребенок рос избалованным и изнеженным…»* ***(Платон)****;*

✓ *«…отец должен быть как солнце, мать – как луна, то как светило большое, а та как светило меньшее, чтобы хорошими примерами жизни освещали, как светом, звезды своих домов, то есть детей, чтобы и они как звезды, сияли светом святой жизни…»* ***(Симеон Полоцкий)****;*

✓ *«В хорошей семье наказаний никогда не бывает, и это – самый правильный путь семейного воспитания». Главный способ воспитания – родительский авторитет, проявляющийся «в поведении родителей, включая сюда все отделы поведения, иначе говоря, всю отцовскую и*

материнскую жизнь – работу, мысль, привычки, чувства, стремления» ***(А. Макаренко)****;*

✓ *«Родители формируют моральную мотивацию поступков ребенка, … обогащают опыт детских переживаний, что положительно влияет на все сферы развития личности»* ***(В. Чечет)****.*

Задание 2.

Разработайте примерную программу изучения семьи.

Для этого составьте Карту изучения условий и проблем семейного воспитания, подробно расписав показатели по следующим разделам:

✓ *сведения о составе семьи;*

✓ *сведения об условиях семейного воспитания ребенка;*

✓ *характеристика ребенка родителями;*

✓ *воспитательные установки родителей;*

✓ *предложения родителей по оказанию им различных видов помощи.*

РАЗДЕЛ 6

ПЕДАГОГИКА КРЕАТИВНОСТИ В РАЗВИТИИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

6.1. Одаренность: вариант позитивной девиации или резервные возможности развития человечества

В параграфе представлена вариативность подходов к трактовке детской одаренности, рассмотрены личностные особенности одаренных детей, влияющие на процесс их социализации. Показано, что одаренные дети – это особая категория подрастающего поколения, проявляющая себя в том или ином виде деятельности (интеллектуальной, художественной, спортивной, технической и др.) в большей мере по сравнению со сверстниками.

Анализируются результаты исследований психологов и педагогов по вопросам социализации одаренных детей, развития навыков общения. Акцентируется внимание на эмоциональной чувствительности, застенчивости, трудностях засыпания, психосоматических заболеваниях, склонности к аффектам.

Показано, что для значительной части одаренных детей характерен так называемый перфекционизм, то есть стремление добиться совершенства в выполнении ими конкретных действий или результата в определенном виде деятельности.

Авторами приведены краткие характеристики отдельных видов одаренности (интеллектуальной, академической, творческой, художественной, психомоторной, лидерской). При работе с одаренным ребенком важно знать типы одаренности, чтобы, во-первых, правильно оценить возможности ребенка и помочь ему в решении его проблем, ориентировать его способности на развитие конкретного вида одаренности. Во-вторых, проблема заключается еще и в том, что, не зная типа одаренности, некоторые виды одаренности можно просто не заметить, принимая своеобразие умственной и творческой деятельности ребенка за его недисциплинированность или даже странности.

В параграфе рассмотрены факторы, существенно влияющие на проявление и развитие одаренности детей. Педагоги, психологи, антропологи признают, что уровень проявления, качественное своеобразие и характер развития одаренности – это всегда результат сложного взаимодействия природных задатков и социокультурной среды, опосредованного опытом самостоятельной деятельности самого ребенка. Приведены принципы реализации процесса выявления детей с признаками одаренности.

Ключевые слова: одаренность, талант, гениальность, педагогика креативности, социализация.

Одаренность, талант, гениальность: дискурсивный анализ

На современном этапе развития общества одной из приоритетных социально-педагогических, социокультурных задач является создание в системе школьного и дополнительного образования учащейся молодежи условий, обеспечивающих выявление одаренных детей, их личностное развитие, а также максимальную реализацию их способностей.

Долгие годы в течение XX в. ученых занимал вопрос: какая из следующих позиций верна: «все (или подавляющее большинство) детей являются одаренными» или «поистине одаренные дети встречаются редко».

В результате многочисленных дискуссий, поведения многолетних исследований, написания колоссального количества научных трудов, психологи и педагоги пришли к соглашению считать более или менее справедливым следующее утверждение: «многим детям присуща так называемая *потенциальная одаренность* (по отношению к разным видам деятельности), а *актуальную (бесспорную) одаренность* демонстрирует незначительное количество детей». Однако такая формулировка удовлетворила далеко не всех ученых, специалистов-экспертов, которые сочли возможным настаивать на справедливости следующего утверждения: «многие дети (значительная часть детей) обладают(-ет) яркими признаками одаренности, которые могут являться результатом хорошей обученности (благоприятных условий развития, системности занятий с педагогами) и в дальнейшем не перерасти в настоящую (подлинную) одаренность». Исходя из этого, некоторые ученые и специалисты-практики (психологи, педагоги) рекомендуют использовать понятие «*ребенок с признаками одаренности*» как наиболее адекватное для повседневной практической работы с детьми.

И все-таки, по мнению целого ряда выдающихся российских и зарубежных ученых (педагогов, психологов, специалистов в области педагогической антропологии и др.), каждый ребенок наделен определенными способностями.

В своей повседневной практике многие педагоги замечают, что возможности некоторых детей в том или ином виде деятельности в разы превосходят возможности их сверстников. Именно таких детей и принято называть одаренными.

Одаренные дети – это особая категория подрастающего поколения, проявляющая себя в том или ином виде деятельности (интеллектуальной, художественной, спортивной, технической и др.) в большей мере по сравнению со сверстниками. По мнению ряда ученых-исследователей (Ю. Бабаева и А. Войскунского [2], Е. Иванова [7], Е. Ильина [8] и др.), одаренные дети видят и воспроизводят реальность в иной, непривычной форме, за что часто получают неодобрение и от ровесников, и от учителей, и даже от родителей.

Б. Теплов определил одаренность как качественно-своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего успеха в выполнении той или другой деятельности [19]. Ученый считал, что одаренность обеспечивает только возможность достижения успеха, не гарантирует, что успех в какой-либо деятельности будет обязательно достигнут с вероятностью 100%.

По уровню развития способностей личности в научной литературе выделяют следующие иерархические уровни:

1) одаренность как системное личностное образование (или развивающееся в течение жизни качество психики), которое определяет возможность (создает предпосылки) достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) по сравнению с другими («среднестатистическими») людьми результатов в одном или нескольких видах деятельности;

2) талант как высокий уровень проявления одаренности в органическом сочетании с большим трудолюбием; талантливость личности проявляется в достижении инновационных результатов в какой-либо деятельности (иногда в открытии принципиально нового), получивших общественное признание (или признание специалистов-экспертов в данном виде деятельности);

3) гениальность как исключительно высокий уровень проявления одаренности личности, который выражается в оригинальных, новых научных или прикладных открытиях в той или иной сфере жизнедеятельности человечества, которые существенно повлияли на дальнейшее развитие данной сферы (в отдельных случаях, смогли изменить тенденции ее вариативного развития).

Личностные особенности одаренных детей, влияющие на процесс их социализации

Ученых еще в XIX в. занимал вопрос о личностных особенностях одаренных в той или иной области (сфере деятельности) детей. Так, например, Уитмор еще в 1880 г., изучая причины уязвимости одаренных детей, привел следующие особенности жизнедеятельности одаренных детей:

- ✓ раннее проявление стремления к совершенству (одаренные дети не успокоятся, пока не достигнут высшего, по их разумению, уровня в каком-либо виде деятельности);
- ✓ имманентная потребность во внимании взрослых (одаренным детям, в подавляющем большинстве своем, важна оценка их деятельности взрослыми, нередко такие дети монополизирует внимание взрослых, что может вызывать сложности в отношениях с другими детьми, которых раздражает «жажда» одаренными детьми такого внимания со стороны педагога или другого значимого взрослого; нередко одаренные дети демонстрируют, что со старшими им интереснее, чем с ровесниками);
- ✓ сверхчувствительность (одаренный ребенок более уязвим, чем его «типичный, ординарный» ровесник; многие одаренные дети постоянно (и довольно болезненно) реагирует на разного рода раздражители, которые отвлекают их от любимых занятия; одаренные дети могут быть, как мы бы сегодня сказали, гиперактивными и др.);

✓ постановка нереалистических целей для своих действий (причем, не имея возможности достигнуть поставленных самими перед собой целей деятельности, дети начинают переживать);

✓ нетерпимость (часто одаренные дети с нетерпимостью относятся к тем детям, которые по своему интеллектуальному развитию ниже их).

У многих одаренных детей может наблюдаться особая эмоциональная чувствительность (или повышенная эмоциональность), которая в некоторых случаях проявляется в излишней застенчивости в общении, трудностях засыпания, иногда и в психосоматических заболеваниях, а других случаях обнаруживает себяв склонности к аффектам (иногда в эпатажном поведении).

Для значительной части одаренных детей характерен так называемый *перфекционизм,* то есть стремление добиться совершенства в выполнении ими конкретных действий или результата в определенном виде деятельности. Иногда ребенок часами переделывает уже законченную работу (рисунок, модель, сочинение, стихи и др.), добиваясь лишь одному ему известного уровня совершенства.

У одаренных детей свои специфические особенности имеет самооценка, которая отражает (характеризует) представление ребенка о своих возможностях, способностях, перспективных и реальных достижениях. У одаренных подростов самооценка достаточно часто весьма высокая. Однако у особо эмоциональных одаренных детей (как младшего школьного, так и подросткового возраста) самооценка может отличаться противоречивостью и нестабильностью.

Одной из личностных характеристик детей и подростков с признаками творческой одаренности является независимость (автономность, то есть невозможность думать, действовать так, как большинство). Такие дети, как правило, в сравнении с другими людьми, мало ориентируются на общее мнение, на устоявшиеся правила, могут и ведут себя непредсказуемо.

Краткая характеристика отдельных видов одаренности

Приведем краткую характеристику отдельных видов одаренности.

Интеллектуальная одаренность. Вплоть до середины XX в. данный вид одаренности определяли исключительно по специальным тестам интеллекта (intellegensqutient, сокращенно IQ). Вычисленный на основе результатов ответов по специальным тестам коэффициент интеллекта оказался малополезным в педагогической практике и в особенности как основание для прогнозирования будущих достижений. Как свидетельствовали многолетние исследования, высокий коэффициент интеллекта, проявленный в детстве, не гарантирует того, что ребенок станет выдающимся ученым, руководителем (лидером) и др. (Ж. Брюно [3], Ю. Гильбух [6], Н. Лейтес [10], А. Лосева [12], Н. Никитина [14], А. Савенков [18], В. Шадриков [20], В. Штерн [21]). Во второй половине XX в. было выявлено, что практически все задания из теста IQ активизируют и выявляют лишь один вид мышления, который называется логическим (конвергентным). А для достижения высоких и неординарных успехов в науке, искусстве, практической сфере нужно не столько умение выявлять закономерности, следовать заданному алгоритму и т. п., сколько умение нестандартно, оригинально мыслить, умение правильно формулировать новые проблемы и находить нестандартные (необычные, оригинальные) решения этих проблем.

Для лиц с интеллектуальной одаренностью, как правило, характерны: повышенная любознательность, исключительная сообразительность, динамичность и оперативность мыслительных процессов, полное погружение в предпочтительную сферу интеллектуальной деятельности, успешное применение знаний и умений в практических ситуациях, острота аналитического ума, стабильная способность формулировать проблемы, ставить и решать задачи, осуществлять оптимальный выбор вариантов решения задач, развитые навыки планирования, настойчивость в достижении цели.

Академическая одаренность. В лексиконе педагогов есть такое слово как «обучаемость» (один ребенок, как говорят педагоги, «все схватывает на лету», а другому требуются долгие часы для освоения учебного материала). Есть категория учителей, которые склонны утверждать, что одаренные дети – «это те дети, которые быстро осваивают материал по конкретному учебному предмету» [15]. Однако психологи утверждают, что одаренный ребенок далеко не всегда отличник. Хотя, действительно, существуют дети-отличники с высоким уровнем развития интеллекта и с высоким уровнем развития способностей познавательной сферы (мышления, памяти, внимания, и др.) именно к такому виду деятельности как учение.

В некоторых случаях учителям бывает трудно различить (отличить друг от друга) такие типы одаренности, как «интеллектуальная одаренность ученика» и «академический тип одаренности ученика». Представители каждого из данных типов одаренности могут блестяще (великолепно) учиться, у тех и других высокий уровень проявления любознательности, познавательной потребности и даже высокий уровень развития культуры самообразовательной деятельности. По мнению А. Савенкова, разница, как правило, заключается в особой умственной самостоятельности учеников с интеллектуальной одаренностью, в их способности самостоятельно выходить на философское осмысление сложных интеллектуальных проблем, а также в развитости у них критичности мышления, в умении продуцировать новые оригинальные комбинации интеллектуальных идей, устанавливать междисциплинарные связи и полинаучные взаимосвязи [18].

Для академически одаренных школьников, как правило, характерна субгениальность в сфере овладения научной организацией учебно-познавательной деятельности, высокий уровень культуры самообразовательной деятельности. Кроме этого, для них также характерны:

✓ ярко выраженный интерес к какому-либо предмету (или группе, циклу учебных дисциплин);

✓ способность конструктивного овладения понятиями, терминологией по избранному предмету;

✓ способность классифицировать, систематизировать материал по предмету, стремление к логическим и абстрактным понятиям, понимание причинно-следственных связей;

✓ полноценное применение сил, энергии, времени для достижения высоких результатов в области своего научного (учебно-познавательного) интереса;

✓ высокая мотивация при изучении предмета, хорошая обучаемость при применении педагогом любых методов обучения (репродуктивных, объяснительно-иллюстративных, проблемных, эвристических, проектных, учебно-исследовательских).

Творческая одаренность. Американский психолог и учитель Э. Торренс, наблюдая за своими учениками, пришел к выводу, что в творческой деятельности успешны не те дети, которые хорошо учатся, и не те, кто имеет высокий коэффициент интеллекта (IQ), а те дети, которые обладали органическим сочетанием высокого уровня развития конвергентного мышления (уровень был выявлен по стандартным тестам интеллекта) и высокого уровня творческого мышления [22]. Э. Торренс одним из первых разработал методики для выявления творческих способностей детей, которые получили наименование «тестов креативности».

Для лиц с творческой одаренность, как правило, характерны:

✓ стремление мыслить и делать все по-новому;

✓ высокий уровень сформированности умений переструктурировать информацию;

✓ гибкость и вариативность мышления, изобретательность, стремление к устранению стереотипов обыденной среды;

✓ исследовательская активность, склонность к импровизации, способность генерировать неординарные идеи, независимость, легкое отношение к условностям и авторитетам [16].

В научной литературе кроме творческой одаренности выделяют еще и *художественную одаренность*. Для людей с художественной одаренностью, как правило, характерны:

✓ обостренная интуиция, стремление к экспериментам, применяя средства художественной выразительности;

✓ предпочтение визуальной информации, стремление к детализации, хорошее запоминание и художественное воспроизведение увиденного, услышанного;

✓ сильная увлеченность различными видами искусства, настойчивость в достижении художественного мастерства.

Автор концепции творческой одаренности А. Матюшкин пишет, что можно рассматривать творческую одаренность как общую предпосылку творчества *в любой* профессии (в науке и в искусстве, в технике и военном деле), как предпосылку становления и развития творческой личности, способной не только к созданию нового и открытию новых законов, но и к самовыражению, к самораскрытию в различных произведениях искусства (в литературе, живописи, музыке, танце и др.) [13].

В младшем школьном и подростковом возврате у некоторых детей можно выявить признаки *психомоторной одаренности* (если в дошкольном детстве не были созданы условия для ее проявления). Для детей с психомоторной одаренностью характерны следующие проявления:

✓ отличная координация двигательных процессов;

✓ повышенная активность в движении, предпочитает деятельность, требующую тонкой и точной моторики, пластики, спортивность, склонность к соревновательности;

✓ исключительная точность моторных (двигательных) реакций;

✓ усиленный кинестический самоконтроль.

Также в младшем школьном и подростковом возврате у детей можно выявить признаки *лидерской одаренности* (если в дошкольном детстве не были созданы условия для ее проявления). Для детей с лидерской одаренностью характерны следующие проявления:

✓ свободное и легкое общение со сверстниками и взрослыми людьми;

✓ склонность к организации деятельности других;

✓ стремление проявлять инициативу (в школьном возрасте – умение брать на себя повышенную ответственность);

✓ повышенная эмоциональная устойчивость;

✓ гибкость поведенческих реакций, умение оказывать позитивное влияние на разрешение конфликтов.

Детям с разным типом одаренности нужен разный подход, у них разные проблемы и отсюда необходимы разные системы работы с ними учителей, педагогов и психологов.

При работе с одаренным ребенком важно знать типы одаренности, чтобы, во-первых, правильно оценить возможности ребенка и помочь ему в решении его проблем, ориентировать его способности на развитие конкретного вида одаренности. Во-вторых, проблема заключается еще и в том, что, не зная типа одаренности, некоторые виды одаренности можно просто не заметить, принимая своеобразие умственной и творческой деятельности ребенка за его недисциплинированность или даже странности.

Как родителям, так и педагогам, психологам важно заметить этот период в развитии одаренного ребенка, чтобы направить деятельность в верное русло, осуществить поддержку и обеспечить мотивацию к совершенствованию.

Факторы, существенно влияющие на проявление и развитие одаренности детей

Известный в психологии факт утраты ярких способностей, которые проявлялись в детстве, к моменту взросления ученые связывают и с особенностями личностного развития, и с особенностями «среды обитания». В общении взрослых (родителей, других родственников, педагогов, психологов и др.) очень важно не пропустить тот момент, когда целесообразные педагогические воздействия на личность подрастающего человека будут наиболее благоприятными. Многие ученые подчеркивают, что для становления одаренной и талантливой личности необходимо одобрительное отношение к ней со стороны социума.

На сегодняшний день большинство ученых (педагогов, психологов, антропологов) признают, что уровень проявления, качественное своеобразие и характер развития одаренности – это всегда результат сложного взаимодействия природных задатков и социокультурной среды, опосредованного опытом самостоятельной деятельностисамого ребенка (игровой, учебной, спортивной, трудовой и др.). При этом особое значение имеет собственная активность ребенка, а также механизмы саморазвития личности, лежащие в основе формирования и реализации индивидуального своеобразия одаренности.

Для динамики процесса развития одаренности личности существенное значение имеет оптимальность уровня требований, которые выдвигаются в ходе той или иной деятельности человека (например, совокупность требований к качеству, срокам, способам и приемам выполнения отдельных действий и деятельности в целом; совокупность требований, которые определяют для ученика уровень освоения учебного программного материала). С точки зрения некоторых ученых, педагогов-практиков, чтобы стимулировать личностное развитие одаренных школьников, эти требования должны быть достаточно высокими.

Психологи особо подчеркивают факт влияния мнения окружающих на процесс становления самооценки одаренного ребенка. Под воздействием оценочных суждений родителей, педагогов, ровесников ребенок начинает определённым образом относиться к достижениям в той или иной деятельности (в первую очередь, учебной, если речь идет о ребенке школьного возраста), к самому себе как личности.

Одаренность ребенка часто проявляется в успешности деятельности, которая имеет стихийный, самодеятельный характер. Например, ребенок, увлеченный тем или иным видом техники (например, робототехники), конструированием, дома проектирует (строит) свои оригинальные модели, но к школьной или специально организованной внешкольной деятельности (например, в техническом кружке, секции, студии) его занятие могут не иметь никакого отношения. Другой ребенок может увлеченно заниматься

литературным творческом (сочинять стихи, рассказы), но по тем или иным причинам не хочет демонстрировать их педагогу. В некоторых случаях причиной замаскированности проявлений того или иного вида одаренности являются индивидуальные особенности и трудности развития ребенка (например, заикание, повышенная тревожность, конфликтный характер общения и т. п.). Судить об одаренности ребенка следует не только по его школьной деятельности, но и по его внешкольным делам, а также по инициированным им самим формам деятельности.

Одна из причин социально-психологических проблем одаренного ребенка – это несформированность средств общения. Истоки ее часто лежат в дошкольном прошлом людей, той особой среде, которую создали для них любящие родители.

Некоторые личностные проблемы, возникающие у одаренных людей, как правило, связаны с тем, что талантливый человек осознает скорее не свою одарённость, а свою принципиальную отличность от других. Характер личностных проблем такого человека во многом определяется особенностями формирующейся у него самооценки.

В целом же качественное своеобразие и характер развития одаренности ребенка всегда является результатом сложного взаимодействия следующих составляющих: 1) наследственности (природных задатков), 2) социальной среды, 3) опыта самостоятельной деятельности ребенка (игровой, учебной, трудовой и др.).

В то же время нельзя игнорировать и роль психологических механизмов *саморазвития* личности, лежащих в основе формирования и реализации индивидуального дарования.

Для стимулирования процесса развития способностей одаренных детей в условиях общеобразовательной школы и в системе дополнительного образования необходим комплекс методов, средств, которые могли бы наиболее плодотворно инициировать проявление способностей детей в тех или иных сферах деятельности.

Принципы реализации процесса выявления детей с признаками одаренности

Многие ученые (А. Грабовский [4], Н. Гребенкина [5]; Н. Лейтес [9], Б. Лихачев [11], А. Савенков [17]) обращают внимание на то, что становление личности одаренного ребенка имеет определенные возрастные тенденции и нередко проходит неоднозначно и болезненно.

Процесс выявления одаренных детей, бесспорно, процесс сложный, продолжительный, связанный с многоаспектным анализом развития конкретного ребенка.

Общеприняты следующие *принципы* реализации процесса выявления одаренных детей (детей с признаками одаренности):

✓ длительность идентификации того или иного вида детской одаренности (т. е. развернутое во времени наблюдение за поведением конкретного ребенка в разных ситуациях, в разных видах деятельности);

✓ комплексный и многофакторный характер оценивания разных сторон поведения и деятельности ребенка;

✓ анализ поведения ребенка в тех сферах деятельности, которые в максимальной мере соответствуют его склонностям и интересам (необходимо включение ребенка в специально организованные предметно-игровые занятия, вовлечение в различные формы соответствующей предметной деятельности и т. д.);

✓ использование специализированных тренинговых методов, в рамках которых можно снимать типичные для данного ребенка психологические «преграды», создавать условия для новых самопроявлений ребенка;

✓ использование метода экспертной оценки (однако, следует иметь в виду возможный консерватизм мнения эксперта, особенно при оценке продуктов подросткового и юношеского творчества);

✓ оценка признаков одаренности ребенка не только по отношению к актуальному уровню его психического развития, но и с учетом зоны ближайшего развития (в частности, на основе организации определенной образовательной среды с

выстраиванием для данного ребенка индивидуальной траектории обучения).

Диагностический этап взаимодействия специалиста (психолога, социального педагога, учителя, педагога дополнительного образования) с одаренным ребенком включает в себя следующие составляющие:

- ✓ выявление сферы, особенностей, уровня проявления одаренности, вида одаренности у каждого конкретного ребенка с признаками одаренности;
- ✓ диагностика специфики индивидуальной ситуации развития ребенка с признаками одаренности;
- ✓ диагностика специфики общения ребенка с признаками одаренности со взрослыми (педагогами, тренерами, родителями);
- ✓ диагностика специфики общения ребенка с признаками одаренности со сверстниками;
- ✓ определение (выявление) индивидуально-личностного своеобразия ребенка с признаками одаренности;
- ✓ определение особых потребностей ребенка с признаками одаренности;
- ✓ определение особенностей организации урочного и внеурочного образовательного процесса в соответствии с индивидуальными особенностями каждого ребенка, для создания программы внеурочных занятий с одаренными детьми;
- ✓ определение места конкретного одаренного ребенка в социально-культурной среде школы, роли ребенка в составе референтной группы;
- ✓ выявление актуальных и прогнозирование потенциальных (возможных) проблем, возникающих при самореализации одаренных детей в условиях школы, учреждения дополнительного образования детей;
- ✓ выбор методов, технологий, средств осуществления индивидуально ориентированной развивающей работы с одаренными детьми с учетом особенностей конкретных детей.

Список литературы к параграфу 6.1

1. Бабаева, Ю. Д. Современные тенденции в исследовании одаренности / Ю. Д. Бабаева // Вестник МГУ. Психология. – 2008. – № 2. – С. 155-168.
2. Бабаева, Ю. Д. Одаренный ребенок за компьютером / Ю. Д. Бабаева, А. Е Войскунский. – М.: Изд-во «Сканрус», 2003. – 336 с.
3. Брюно, Ж. Одаренные дети: психолого-педагогические исследования и практика / Ж. Брюно // Психологический журнал. – 1995. – № 4. – С. 68-75.
4. Грабовский, А. И. К вопросу о классификации видов детской одаренности / А. И. Грабовский // Педагогика: научно-теоретический журнал. – 2003. – № 8. – С. 13-18.
5. Гребенкина, Н. А. Проблемы развития детской одаренности в дополнительном образовании / Н. А. Гребенкина // Дети, техника, творчество. – 2012. – № 4 (74). – С. 48-50.
6. Гильбух, Ю. З. Феномен умственной одаренности / Ю. З. Гильбух // Вопросы психологии. – 1990. – №4. – С. 38-45.
7. Иванова, Е. А. Психологические особенности и психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей / Е. А. Иванова // Одаренный ребенок. – 2012. – № 4. – С. 18-22.
8. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб: Изд-во «Питер», 2009. – 448 с.
9. Лейтес, Н. С. Возрастная одарённость и индивидуальные различия / Н. С. Лейтес. – М.-Воронеж: «Институт практической психологии», «МОДЭК», 1997. – 448 с.
10. Лейтес, Н. С. О признаках детской одаренности / Н. С. Лейтес // Завуч. Управление современной школой. – 2009. – № 8. – С. 11-16.
11. Лихачев, Б. Т. Педагогика. Курс лекций / Б. Т. Лихачев. – М.: Прометей, Юрайт, 1998. – 464 с.
12. Лосева, А. А. Психологическая диагностика одаренности / А. А. Лосева. – М.: Трикста: Академический Проект, 2004. – 175 с.
13. Матюшкин, А. М. Загадки одаренности / А. М. Матюшкин. – М.: Изд-во «Школа-пресс», 1993. – 128 с.
14. Никитина, Н. И. Методика и технология работы социального педагога / Н. И. Никитина, М. Ф. Глухова. – М.: Изд-во «Владос», 2007. – 399 с.
15. Панов, В. И. Если одаренность – явление, то одаренные дети – это проблема / В. И. Панов. // Начальная школа. – 2000. – № 3. – С. 28-32.

16. Савенков, А. И. Одаренные дети и творческие люди: особенности психического развития / А. И. Савенков // Школьный психолог. – 2004. – № 30. – С. 11-22.
17. Савенков, А. И. Одаренный ребенок дома и в школе / А. И. Савенков. – Екатеринбург: Изд-во «У-Фактория», 2004. – 272 с.
18. Савенков, А. И. Прогнозирование развития детской одаренности / А. И. Савенков // Одаренный ребенок. – 2012. – № 3. – С. 26-42.
19. Теплов, Б. М. Способность и одаренность / Б. М. Теплов // Избранные труды: в 2-х тт. – Т.1. – М.: Изд-во «Педагогика», 1985. – 328 с.
20. Шадриков, В. Д. О содержании понятий «способности» и «одаренность» / В. Д. Шадриков // Психологический журнал. – 1983. – Т. 4. – № 5. – С. 38-43.
21. Штерн, В. Умственная одаренность: психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста / В. Штерн. – СПб: Изд-во «Союз», 1997. – 128 с.
22. Torrance, E. P. Education and the Creative Potential / E. P. Torrance. – Minneapolis: University of Minnesota Press, 1963.

Вопросы и задания к параграфу 6.1

1. Каковы особенности самооценки одаренного ребенка?
2. В чем, по Вашему мнению, заключается принципиальное различие в проявлениях академической и интеллектуальной одаренностей? Приведите примеры, которые иллюстрируют Ваше мнение.
3. В чем, по Вашему мнению, заключается принципиальное различие в проявлениях творческой и художественной одаренностей. Приведите примеры, которые иллюстрируют Ваше мнение.
4. Приведите примеры различного проявления психомоторной одаренности.
5. Какие личностные подвиды можно выделить среди представителей (обладателей) лидерской одаренности? Приведите примеры, которые иллюстрируют Ваше мнение.
6. Перечислите и раскройте суть факторов, которые существенно влияют на проявление и развитие одаренности детей.
7. Перечислите и раскройте суть принциповпроцесса выявления детей с признаками одаренности.

Задание 1.

Долгие годы в течение XX в. ученых занимал вопрос: какая из следующих позиций верна: «все (или подавляющее большинство) детей являются одаренными» или «поистине одаренные дети встречаются редко». А каково Ваше мнение по данному вопросу?

Задание 2.

В параграфе приведены определения одаренности, таланта, гениальности. Приведите примеры личностей, которых, по Вашему мнению, можно считать одаренными, талантливыми, гениальными.

Задание 3.

По мнению многих ученых, для значительной части одаренных детей характерен так называемый перфекционизм. Приведите примеры, которые иллюстрируют это положение.

6.2. Особенности педагогической работы с одаренными детьми

В параграфе раскрыта роль системы дополнительного образования в развитии ребенка с признаками одаренности. Судить об одаренности ребенка следует не только по его школьной деятельности, но и по внешкольной, а также по инициированным им самим видам деятельности.

Представлены сущность, технологии, этапы, условия эффективности социально-педагогического сопровождения развития ребенка с признаками одаренности в условиях внеурочной деятельности. Эффективность социально-педагогического сопровождения развития ребенка с признаками одаренности обеспечивается индивидуально-ориентированными занятиями, стимулированием развития интеллектуальных и творческих способностей, созданием благоприятной среды общения.

Рассмотрена роль семьи в развитии креативной личности ребенка с признаками одаренности. Представлена система детско-родительских отношений в процессе личностного развития ребенка с признаками одаренности, которая основана на признании безусловной ценности ребенка, отсутствии внешнего оценивания, свободе самовыражения. Разработаны рекомендации для родителей одаренного ребенка.

Представлено значение интеллектуально-развивающих и культурно-просветительских видов досуга в развитии творческой активности детей младшего школьного возраста. Творчество рассматривается как особый психосоциальный феномен, который представляет собой проблемно-поисковую, продуктивно-эвристическую деятельность. Исследованы факторы возникновения творческого процесса: креативный стиль мышления, нестандартность поведения, наличие системных знаний и социального окружения, поддерживающего дивергентные проявления личности. Раскрыты характеристики досуговых видов деятельности, способствующих развитию одаренных детей: содержательно-информационная обогащенность, наличие позитивных образцов креативного поведения, отсутствие жесткой регламентации поведения.

Особое внимание уделяется проблеме воспитательного воздействия шахматной игры на творческую активность детей младшего школьного возраста. При методически правильной организации обучения шахматной игре происходит развитие самостоятельного творческого мышления ребенка, развивается чувство времени, целеустремленность, настойчивость, терпение, способность к самооценке и самоанализу.

Ключевые слова: одаренность, социальная среда, саморазвитие, дополнительное образование, творчество, творческое мышление.

Роль системы дополнительного образования детей в развитии ребенка с признаками одаренности

Одаренные дети требуют долгой целенаправленной работы по укреплению и стимулированию развития своих способностей. Данная работа наиболее полно может быть реализована во внеурочное время (в системе дополнительного образования детей).

Система дополнительного образования детей обладает значительным педагогическим потенциалом в сфере интеграции усилий специалистов-профессионалов и членов семьи в процессе личностного (в том числе и творческого) развития ребенка с признаками одаренности.

Ребенок приходит в систему дополнительного образования детей (кружки, секции, студии как в школе, так и в специализированных учреждениях дополнительного образования детей) по ряду причин. Среди них выделяют следующие:

- ✓ творческие (креативные) потребности, обусловленные как желанием родителей развить индивидуальные способности детей, так и стремление детей к самореализации в избранном виде деятельности;
- ✓ познавательные потребности детей и их родителей, определяемые стремлением к расширению объема знаний, в том числе и в области, выходящих за рамки программ школьного образования;
- ✓ коммуникативные потребности детей и подростков в общении со сверстниками, взрослыми, педагогами;
- ✓ компенсаторные потребности детей, вызванные желанием за счет дополнительных знаний решить личные проблемы, лежащие в сфере обучения или общения;
- ✓ профориентационные и прагматические потребности школьников, связанные с установкой на допрофессиональную подготовку [13].

Для педагогики дополнительного образования детей характерны следующие позиции:

✓ многообразие видов деятельности, удовлетворяющей самые разные интересы, склонности и потребности ребенка;

✓ создание условий для свободного выбора каждым ребенком образовательной области (направления и вида деятельности), профиля программы и времени ее освоения, педагога;

✓ личностно-ориентированный подход к ребенку;

✓ создание «ситуации успеха» для каждого ребенка;

✓ личностно-деятельностный характер образовательного процесса, способствующий развитию мотивации личности к познанию и творчеству, самореализации и самоопределению;

✓ признание за ребенком права на пробу и ошибку в выборе, права на пересмотр возможностей в самоопределении;

✓ индивидуализация методик образования как необходимое условие спроса на развивающие программы дополнительного образования;

✓ реализация воспитательной функции обучения через активизацию деятельности учащихся;

✓ реализация профессионально-ориентационной функции через содержание учебного материала;

✓ применение таких средств определения результативности продвижения ребенка в границах избранной им дополнительной образовательной программы (вида деятельности, области знаний), которые помогли бы ему увидеть ступени собственного развития и стимулировали бы это развитие, не ущемляя достоинства личности ребенка.

Дополнительное образование детей создает «ситуацию успеха» (Л. Выготский), помогает ребенку в изменении своего статуса. Поскольку в процессе занятий различными видами деятельности, которые ребенок выбрал самостоятельно и в соответствии с личными интересами и потребностями, он вступает в равноправный диалог с педагогом. Будучи слабо успевающим по основным школьным дисциплинам, в художественной студии или в спортивной секции он может оказаться в числе лидеров. Опыт лучших школ показывает, что педагогам дополнительного

образования, как правило, удается снять стереотип однозначного восприятия школьника как «троечника» или «трудного».

Эмоциональная насыщенность – одна из важных особенностей воспитательно-образовательного процесса в системе дополнительного образования детей. Ее важность объясняется необходимостью противостоять некоторой «засушенности» учебного процесса в школе, в котором нередко преобладают вербальные способы коммуникации, где логика учебных знаний может привести к подавлению эмоционально-образного восприятия мира, столь значимого в детском возрасте. В системе дополнительного образования детей тактично и ненавязчиво происходит развитие всего многообразия чувств личности, так необходимых детям для формирования целостной картины мира.

Социально-педагогическое сопровождение личностного развития ребенка с признаками одаренности в условиях внеурочной деятельности

Социально-педагогическое сопровождение личностного развития ребенка с признаками одаренности в условиях внеурочной деятельности, учреждений дополнительного образования детей (например, дома творчества детей и юношества; детского оздоровительно-образовательного центра) представляет собой целенаправленный, поэтапный процесс, который осуществляется полидисциплинарной командой специалистов; базируется на объективной системе знаний об индивидуальных особенностях ребенка; осуществляется согласно определенным принципам и на основе соответствующих технологий.

Основными сущностными характеристиками социально-педагогического сопровождения личностного развития ребенка с признаками одаренности в условиях внеурочной деятельности, учреждений дополнительного образования детей являются:

- ✓ гибкость, вариативность, динамичность, т. е. содержательный и технологический базисы социально-педагогического сопровождения изменяются (варьируются) в зависимости от индивидуальных психовозрастных особенностей,

возможностей ребенка, от возникновения незапланированных ситуаций в части проявления его самоактивности в различных видах деятельности и др.;

✓ этапность и непрерывность, т. е. социально-педагогическое сопровождение осуществляется поэтапно на протяжении всего периода пребывания ребенка в учреждении, зависит от конкретных целей и задач, которые решаются на каждом из этапов;

✓ результативность, т. е. заранее четко определен диагностируемый результат данного социально-педагогического сопровождения [14].

Основными принципами реализации социально-педагогического сопровождения личностного развития ребенка с признаками одаренности в условиях внеурочной деятельности, учреждений дополнительного образования детей являются:

1) принцип индивидуального подхода;

2) принцип гуманистического характера взаимоотношений специалистов учреждений дополнительного образования с детей разных возрастных групп;

3) принцип вариативности и комплексности форм, методов, средств сопровождения;

4) принцип дифференцированности, опоры на положительный потенциал личности ребенка;

5) принцип последовательности, преемственности социально-педагогического сопровождения в различных возрастных группах.

Этапами реализации технологии социально-педагогического сопровождения личностного развития ребенка с признаками одаренности в условиях внеурочной деятельности, учреждений дополнительного образования детей являются:

✓ *диагностико-прогнозный* этап (или аналитико-проектировочный этап), на котором осуществляется диагностика индивидуально-личностных психовозрастных особенностей ребенка; выявление (определение, установление) начального уровня проявления его способностей в той или иной деятельности; выявление возможных проблем (трудностей), существенно

сказывающихся на поведении и самопроявлении ребенка в различных ситуациях жизнедеятельности, в которых он проявляет признаки одаренности; проектирование путей и перспектив преодоления возможных проблем в сфере развития у ребенка социально значимых навыков и умений, способов преодоления трудностей; определение индивидуально-ориентированного содержания, совокупности методов сопровождения);

✓ *проблемно-деятельностный* этап (на данном этапе осуществляется реализация конкретных техник, методов социально-педагогического сопровождения с учетом специфики самопроявления одаренного ребенка в различных сферах его жизнедеятельности; расширение индивидуальных возможностей ребенка (в коммуникативной, творческой, интеллектуальной, учебно-познавательной, спортивной и др. областях), приобретение навыков социально-позитивного поведения и решения частных проблем в социуме; развитие навыков уверенного поведения, воспитание чувства успешности при решении частных проблем.);

✓ *результативно-оценочный* этап, на котором осуществляется оценка эффективности социально-педагогического сопровождения [5].

Технология социально-педагогического сопровождения развития ребенка с признаками одаренности в условиях внеурочной деятельности: созданием свободной и непринужденной атмосферы, стимулирующей детей к выполнению творческих заданий; посредством сформированности у детей интереса к игре, конкретному виду деятельности (познавательной, творческой, спортивной, технической и др.), стимулированием творческой активности детей; проведением совместно с родителями и другими организациями (социальными партнерами школы, учреждениями дополнительного образования детей) мероприятий, направленных на развитие коммуникативной культуры, социальных и специальных (сообразно избранному виду деятельности) умений и навыков.

Условиями, обеспечивающими эффективность социально-педагогического сопровождения личностного развития ребенка с

признаками одаренности в условиях внеурочной деятельности, учреждений дополнительного образования детей являются:

- ✓ учет индивидуального своеобразия каждого ребенка;
- ✓ вовлечение, по возможности, родителей (родственников) детей в их социально-педагогическое сопровождение;
- ✓ продуктивное социальное партнерство специалистов учреждения дополнительного образования детей с различными социальными институтами (учреждениями спорта, культуры, здравоохранения, общественными организациями, благотворительными фондами и др.);
- ✓ высокий уровень профессионализма специалистов учреждения дополнительного образования детей в сфере разработки индивидуализированных программ социально-педагогического сопровождения личностного развития одаренных детей, а также высокий уровень профессионализма специалистов учреждения в части реализации вариативных методов и технологий социально-педагогического сопровождения (в частности, использование технологий игротерапии, арттерапия, и др.);
- ✓ совместная слаженная деятельность полифункциональной команды специалистов учреждения (педагогов дополнительного образования, психолога, социального педагога, медиков, юриста, и др.) при взаимодействии в процессе реализации индивидуализированных программ социально-педагогического сопровождения личностного развития одаренного ребенка;
- ✓ систематический мониторинг (на основе валидных диагностических методик, экспертных оценок) динамики изменения уровня проявления способностей, признаков одаренности ребенка в конкретном виде деятельности.

Эффективность реализации социально-педагогического сопровождения личностного развития ребенка с признаками одаренности в условиях внеурочной деятельности, учреждений дополнительного образования детей может быть обеспечена, если:

- ✓ занятия с одаренными детьми носят индивидуально-ориентированный характер, способствуют овладению избранным видом деятельности и создают предпосылки для наиболее полного самовыражения каждого ребенка;

✓ внеурочная деятельность по стимулированию развития интеллектуальных и творческих способностей одаренных детей выступает частью всей воспитательно-развивающей работы с ними в условиях дополнительного образования, и ориентирована на тех одаренных детей, которые склонны к этому проявлению;

✓ результат развития творческих способностей ребенка с признаками одаренности оценивается по отношению к предыдущему его результату, и он (ребенок) видит, понимает перспективу своего личностного (в том числе, интеллектуального, творческого развития), замотивирован на дальнейшее творческое самопроявление;

✓ в группе создана и поддерживается благоприятная среда уважительного отношения к индивидуальным достижениям каждого ребенка, стимулирующая наиболее полное его проявление.

Роль семьи в развитии креативной личности ребенка с признаками одаренности

Развитие одаренности ребенка, его врожденных способностей, воспитание интеллектуальной, креативной личности, начинается в семье. Развитию творчества помогает энергическое включение одаренного ребенка в игровую, художественную, познавательно-практическую деятельность, а также экспериментирование (доступное и целесообразное с учетом возрастных особенностей).

Заслуживает внимания система детско-родительских отношений в процессе личностного развития ребенка с признаками одаренности, в которой выполняются следующие условия:

✓ признание безусловной ценности ребенка;

✓ создание обстановки его безусловного принятия, то есть ситуаций, в которых отсутствует внешнее оценивание;

✓ предоставление ребенку свободы самовыражения;

✓ развитие и реализация креативности через проявление индивидуальности ребенка;

✓ поддержка умственных усилий ребенка;

✓ доброжелательное отношение к его познавательной энергии.

Бесспорно, самое непосредственное отношение к развитию личности одаренного ребенка (ребенка с признаками одаренности) имеют члены его семьи. Причем в ряде исследований убедительно доказано, что даже неблагоприятные условия жизни семьи (плохие бытовые условия, недостаточная материальная обеспеченность, неполная семья) могут и не оказывать негативного влияния на развитие способностей ребенка, поскольку приоритетно (особенно важно) для развития одаренности повышенное внимание родителей (других членов семьи) к развитию задатков ребенка, создание для этого соответствующих условий, хотя бы самых необходимых.

Во многих случаях именно родители начинают обучать одаренного ребенка, при этом часто, хотя и не всегда, кто-нибудь из них на долгие годы становится подлинным наставником своего ребенка в самой разной деятельности: в художественно-эстетической, в спорте, том или ином виде научного познания. В отдельных семьях иногда может наблюдаться определенная попустительская позиция в отношении развития у одаренного ребенка ряда социальных и бытовых навыков. Нередки случаи, когда родители одаренных детей вмешиваются в учебный процесс и могут даже провоцировать конфликт с администрацией и педагогами.

Рекомендации для родителей одаренного ребенка.

✓ Находите слова поддержки для новых творческих начинаний ребенка, проявляйте сочувствие к ранним неудачам.

✓ Будьте терпимы к странным идеям ребенка, уважайте его любознательность.

✓ Старайтесь отвечать на все вопросы, даже если они кажутся дикими или за «гранью».

✓ Объясните, что на многие его вопросы не всегда можно ответить быстро и однозначно. Для этого требуется время, а с его стороны – терпение. Ребенок должен научиться жить в интеллектуальном напряжении.

✓ Склонность одаренного ребенка увлекаться каким-то делом больше установленного расписанием времени требует терпимости, а не навязывания предусмотренной смены занятий.

✓ Оставляйте ребенка одного и позволяйте ему, если он того желает, самому заниматься своими делами. Избыток «шефства» может затруднить творчество.

✓ Помогайте ему справляться с разочарованием и сомнением, когда он остается один в процессе непонятного сверстникам творческого поиска: пусть он сохранит творческий импульс, находя награду в себе самом и меньше переживая о своем признании окружающими.

✓ Делайте акцент на социальное развитие ребенка, т. к. в силу своего опережающего развития одаренные дети часто ищут изоляции от сверстников в своих любимых занятиях. Им с раннего возраста нужна помощь в освоении навыков общения, в познании сотрудничества и коллективизма, они должны научиться дружить, делить с другими детьми победы и поражения: все это им пригодится в сложной для них атмосфере общеобразовательной школы [13].

История человечества (анализ биографий и жизнедеятельности талантливых людей) свидетельствует о том, что ранняя специализация или концентрация усилий одаренного ребенка лишь в одном виде творческой деятельности может привести к не очень удачным результатам (конечно же, есть исключения из этого наблюдения: например, жизнь Моцарта и др.). Современные психологи, педагоги советуют (рекомендуют) родителям одаренных детей не ориентироваться на узкую специализацию в творческом развитии, а, наоборот, создать условия для максимально возможного расширения круга его интересов, для того, чтобы ребенок, попробовав многое в раннем возрасте, сделал осознанный выбор приложения определенного вида своей одаренности к чему-то конкретному в более старшем возрасте.

Роль и значение интеллектуально-развивающих и культурно-просветительских видов досуга в развитии творческой активности детей младшего школьного возраста

Трудно переоценить роль интеллектуально-развивающих и культурно-просветительских видов досуга в развитии творческой активности детей.

В психологии творчества принято считать, что творчество как особый психосоциальный феномен представляет собой уникально неповторимую, проблемно-поисковую, продуктивно-эвристическую деятельность, результаты которой (это создание личностью новых, оригинальных, авторско-собственных, самобытных продуктов) имеют общественное значение.

Для большинства исследователей общим в понимании творческого процесса является то, что данный процесс возникает только в результате благоприятного сочетания для личности многих факторов, а именно:

- ✓ наличие специфических особенностей структуры индивидуальности (креативный стиль мышления, нестандартность поведения и др.),
- ✓ наличие умений осознавать сущность проблемы, находить неординарный способ ее разрешения,
- ✓ наличие необходимых системных знаний, умений, навыков в определенной сфере, в том или ином виде деятельности,
- ✓ наличие социального окружения, которое поддерживает дивергентные проявления личности.

Детское творчество в педагогической психологии обычно трактуется как процесс создания ребенком художественно-эстетических, духовно-нравственных, информационно-технических и других видов ценностей, «продуктов» в особом социально-педагогическом измерении уровня саморазвития его личности.

Творческая деятельность детей (в самых разных аспектах ее проявления) развивает (обогащает) эмоционально-образную, интеллектуальную, волевую сферы личности, являясь средством ее разносторонне-гармоничного саморазвития, формируя возможность

и способность активного восприятия и преображения окружающей действительности, а также способность к самоанализу внутриличностного мира ребенка.

В качестве основных факторов, существенно влияющие на проявление творческой активности детей младшего школьного возраста в различных видах и формах интеллектуально-развивающего и культурно-просветительского досуга можно выделить следующие три группы:

- ✓ группа внутренних факторов (в частности, специфика содержания творческой активности ребенка, включающей мотивационную, эмоциональную, интеллектуальную, волевую составляющие и др.);
- ✓ группа средовых факторов (например, создание педагогами, организующими досуговую деятельность детей (это могут быть учителя, педагоги дополнительного образования, педагоги-психологи, социальные педагоги, воспитатели групп продленного дня и др.) творческой среды и атмосферы сотворчества в условиях жизнедеятельности детского коллектива);
- ✓ группа внешних факторов (в частности, творческая личность самого педагога, как фактор, влияющий на развитие творческой активности ребенка).

По мнению ряда исследователей (А. Савенков [17], В. Чудновский, В. Юркевич [21]), творчество конкретной личности как акт самовыражения со временем (с возрастом) все заметнее замещается другой функцией – адаптацией, приспособлением к меняющимся условиям окружающей среды. Иногда препятствия на пути развития креативности ребенка возникает под действием специфических социокультурных и социально-педагогических условий и, прежде всего, вопреки оценке взрослыми не столько самого акта творчества, сколько его продукта [18].

Следует особо подчеркнуть такой момент: чтобы в условиях досуговых видов деятельности детей развивать креативность как глубинное (имманентно-личностное), а не только как ситуативное поведенческое свойство, досуговые виды деятельности должны характеризоваться следующими качествами:

✓ содержательно-информационная (предметная) обогащенность контента досугового занятия, наличие в процессе интерактивного досугового занятия условий для многообразной творческой активности ребенка;

✓ наличие в среде интерактивного досугового занятия позитивных образцов креативного поведения;

✓ отсутствие в процессе интерактивного досугового занятия условий, которые излишне жестко регламентируют поведение и проявления активности ребенка.

Основными принципами взаимодействия в системе «педагог – ребенок с признаками одаренности» в процессе интерактивных досуговых занятий являются принципы гуманистического, личностно ориентированного общения: безоценочное принятие педагогом индивидуальных особенностей ребенка, доверительность взаимоотношений, поддержка начинаний ребенка. Практически это означает, что позитивно подкрепляются и одобряются все предложения, ответы ребенка, ему предоставляется «право на ошибку» и использование ошибки как возможности нового, неожиданного взгляда на что-то привычное. Детям должна быть обеспечена как независимость в осуществлении выбора, в принятии решений, так и возможность контролировать собственное продвижение под руководством компетентного и мудрого педагога.

Анализ психолого-педагогических исследований по проблемам развития творческой активности младших школьников в условиях досуговых видов деятельности позволяет констатировать, что ребенок, для которого творческая активность является имманентным свойством его индивидуальности, характеризуется следующими личностными особенностями: ребенок часто бывает излишне импульсивен, склонен к риску, любит доходить до сути проблемы, проявляет настойчивость в познании чего-либо, в овладении чем-либо, способен оперировать с нечетко определенными понятиями; обладает смелостью воображения; стремится к проявлению самостоятельности.

Творческая активность ребенка в условиях различных видов досуговой деятельности, чтобы стать условием индивидуально-личностного развития, должна быть соответственно организована.

Здесь особенно важна реализации принципов развивающего обучения, таких как проблемность, диалогичность, сотворчество. Диалогичность заключается в том, что взрослый, помогая ребенку, не выполняет задания за ребенка; он делает это вместе с ним, уточняя, задавая вопросы.

В процессе интерактивных досуговых занятий, которые ориентированы на развитие творческой активности ребенка с признаками одаренности, следует использовать задания и задачи, которые невозможно решить обычными (стандартно-типовыми) способами; организовывать продуктивное проблемно-эвристическое взаимодействие между детьми в группе, между детьми и педагогам для продуцирования (генерирования) креативных, нестандартных идей с последующим их доброжелательным обсуждением; принятие всего разнообразия продуктов творческой активности детей с учетом многообразия их индивидуальных особенностей.

В 1998 г. Е. Щебланова высказала мнение, что творческий потенциал человека не может быть развит, в реальности возможно лишь высвобождение данного потенциала личности при создании определенных условий для ее разнообразных самопроявлений и самовыражений [22, с. 122]. Однако в работах А. Савинкова [16; 17], А. Матюшкина [9], В. Слободчикова [19], В. Гребенниковой и Н. Никитиной [5], Г. Яковлевой [23], Е. Яковлевой [24] показано, что опыт обучения детей по специально разработанным методикам креативному поведению и самовыражению, моделированию творческих действий и способностей в различных сферах деятельности демонстрирует существенный рост показателей творческого мышления, а также развитие таких качеств личности, как открытость новому опыту, чувствительность к проблемам и стремление их разрешить оригинальными способами.

В то же время, в работах вышеназванных авторов (ученых-исследователей) выделены факторы, препятствующие развитию творческих способностей и формированию творческого потенциала ребенка. Среди них: стремление к успеху, во что бы то ни стало (любой ценой), конформизм, неспособность противостоять давлению других; неодобрение сомнений, соображений, фантазии;

жесткая регламентация своих эмоциональных проявлений и поведенческих реакций; готовность к легкому изменению своей, точки зрения, собственного мнения; преклонение перед авторитетами.

Среди условий развития творческого потенциала детей с признаками одаренности в досуговой деятельности важное место занимает игра. Вопрос о связи игры с детским творчеством был предметом многочисленных исследований, которые показали, что активная игровая деятельность детей может благоприятно сказаться на повышении их творческих возможностей.

В процессе игры перед детьми постоянно возникают задачи, которые они должны решать, используя различные идеи, методом проб и ошибок. Интересной может получиться только такая игра, которая захватывает мыслительный процесс и дает возможность реализовывать разные замыслы. Внутренний характер мотивации игры является еще одной особенностью игровой деятельности. Детям нравится сам процесс игры.

Оптимальное социокультурное общение с детьми в различных видах досуговой деятельности, нацеленное на формирование творческого потенциала ребенка, может осуществлять педагог, который сам обладает качествами творческой личности:

- ✓ владение импровизационно-психологическими навыками;
- ✓ наличие внутренней личностной свободы;
- ✓ развитое чувство юмора;
- ✓ принятие и понимание точек зрения, отличных от его собственных;
- ✓ креативное отношение к жизни (способность к конструктивному мышлению, рефлексивному осознанию своего профессионального и жизненного опыта);
- ✓ самокритичность в сочетании с разумной и адекватной уверенностью в себе.

Влияние шахматной игры на творческую активность детей младшего школьного возраста

Во многих странах мира (в том числе и в России) преподавание шахмат включено в программу обучения в младших классах средних общеобразовательных школ. Обучение игре в шахматы в начальной школе способно компенсировать психическое развитие многих детей, открыть дорогу к творчеству детям с инвалидностью, также детям с различными отклонениями и детям некоммуникативного типа [8; 11].

В основе современной парадигмы начального образования лежит идея всестороннего развития личности младшего школьника, формирования его творческих способностей, воспитания социально значимых личностных качеств. Всему этому и многому другому способствует процесс обучения игре в шахматы. Шахматы – это не только игра, доставляющая детям много радости, удовольствия, но и действенное, эффективное средство их разносторонне-гармоничного саморазвития [12].

Воспитательное воздействие шахмат признано многими учеными-исследователями, тренерами-преподавателями, учителями, педагогами дополнительного образования. Действительно, при методически правильной организации обучающего процесса шахматной игре происходит развитие самостоятельного творческого мышления ребенка, постепенно развивается и чувство времени (столь важное для современного человека); шахматная игра оказывает влияние и на развитие таких черт характера, как целеустремленность, настойчивость, терпение, уважительное отношение к сопернику, ибо недооценивать его нельзя; критичность, способность к самооценке и самоанализу, способность мужественно переносить неудачи и поражения, и, бесспорно, шахматная игра способствует развитию силы воли, логического и комбинаторного мышления (Н. Алексеев [2], А. Габбазова [3], И. Михайлова [10], И. Сухин [20]).

Многие решения в шахматной партии принимаются в условиях неопределенности и требуют творческого подхода. В большинстве шахматных позиций (особенно, в середине игры) не

представляется возможным установить оптимальную стратегию, которая содержала бы безапелляционный ответ на вопрос, какая из сторон выигрывает или партия должна окончиться вничью. Необходимость действий на неполной ориентировочной основе активизирует творческое мышление. По-видимому, по сравнению с рядом других видов творческой практики в шахматах имеется более высокая концентрация ситуаций проблемного характера. Почти каждый ход требует решения творческих задач [1; 4; 6; 7; 15].

В настоящее время существует множество методик обучения шахматной игре для различных возрастных категорий и уровней подготовленности занимающихся [11].

Вопросами методики обучения детей младшего школьного возраста, занимались такие авторы как И. Сухин, Д. Давлетов, А. Костьев, Е. Кучумова, С. Абрамов, А. Габбазова и др. Они раскрыли несколько подходов к методике обучения. В частности, данные методики основываются на возрастных особенностях ребенка, включают в себя различные шахматные задачи, представленные в виде тематических логических упражнений. В них широко используются наглядно-образные средства обучения, множество цветных иллюстраций, увлекательных историй и сказок.

Одной из главных задач тренера по шахматам (педагога дополнительного образования по шахматам) является формирование у юных шахматистов (в том числе и с признаками одаренности) навыков сотрудничества, коллективного взаимодействия, объединенных в одну шахматную команду. Тренер (педагог дополнительного образования по шахматам) помогает ребенку, с одной стороны, стать равноправным членом сформированной шахматной команды, получить знание шахматной теории, а с другой – развить свои лучшие индивидуально-неповторимые черты, лично раскрыться в индивидуальном стиле игры и поведения.

Общение и совместная спортивная деятельность детей с признаками одаренности в составе шахматной команды активизирует их социальное становление. В шахматной команде осуществляется процесс личностно-спортивного обогащения, развития ее членов. Каждый игрок команды, с одной стороны, привносит в нее свой индивидуальный игровой опыт, свои

способности, интересы, с другой стороны, активно впитывает в себя то новое, что несут другие. В результате происходит расширение кругозора каждого ребенка посредством приобщения к тому, что составляет проявление индивидуальности (спортивного опыта) других членов команды.

В непосредственном общении в коллективе шахматной команды ребенок приобретает умение поставить себя на место другого игрока, воспроизвести в своем сознании логику и мотивы его поведения в ходе партии, пережить общие чувства, понять смысл его поступков и действий. Через сопоставление с другими членами команды открывается возможность для осознания ребенком себя как субъекта деятельности, познания и чувств. В этом сравнении себя через оценку других заложен механизм формирования самопознания человека, понимания своей индивидуальности.

В детском коллективе, объединенном в данном случае интересной тренировочной шахматной деятельностью, дружескими отношениями между членами команды, перспективами участия в спортивных соревнованиях, у детей формируется творческая инициатива, что способствует вкладу каждого игрока в коллективную жизнь команды.

Педагогическая технология сплочения шахматной команды включает в себя следующие модули:

- ✓ информационно-познавательный модуль (технологии развития у детей умений по обмену информацией, умений обсуждать внутрикомандные задачи и находить пути их решения и др.);
- ✓ перцептивный модуль (технологии развития адекватного восприятия и взаимопонимания между членами команды);
- ✓ интерактивно-деятельностный модуль (технологии развития умений детей работать в сотрудничестве, в команде, взаимодействовать в процессе подготовки к соревнованиям и участия в них и др.).

В ФИДЕ (Международная шахматная федерация) более двадцати лет функционирует комитет «Шахматы в школе», собирающий информацию о месте этой игры в процессе обучения детей в общеобразовательных школах.

Список литературы к параграфу 6.2

1. Алаторцев, В. А. Творчество в шахматах / В. А. Алаторцев. – М.: Изд-во «Знание», 1988. – 64 с.
2. Алексеев, Н. Г. Шахматы и развитие мышления / Н. Г. Алексеев // Шахматы: наука, опыт, мастерство. – 1990. – № 5. – С. 41-53.
3. Габбазова, А. Я. Интеллектуальное развитие детей младшего школьного возраста в процессе обучения шахматной игре / А. Я. Габбазова. – Ульяновск: УлГТУ, 2008. – 95 с.
4. Гнатко, Н. М. Преобразование потенциальной креативности в актуальную в ходе овладения шахматной игрой: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. псих. наук / Н. М. Гнатко. – М.: ФиС, 1994. – 23 с.
5. Гребенникова, В. М. К вопросу о социально-педагогическом сопровождении личностного развития одаренных школьников в условиях дополнительного образования детей / В. М. Гребенникова, Н. И Никитина, Я. О. Вартанян // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6. – С. 435-438.
6. Дворецкий, М. И. Развитие творческого мышления шахматиста / М. И. Дворецкий, А. М. Юсупов. – Харьков: ФОЛИО, 1997. – 240 с.
7. Крогиус, Н. В. Психология шахматного творчества / Н. В. Крогиус. – М.: Изд-во «Физкультура и спорт», 1981. – 183 с.
8. Кучумова, Е. Н. Развитие рефлексивной деятельности при обучении юных шахматистов: дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук / Е. Н. Кучумова. – М.: РГУФК, 1997. – 130 с.
9. Матюшкин, А. М. Загадки одаренности / А. М. Матюшкин. – М.: Изд-во «Школа-пресс», 1993. – 128 с.
10. Михайлова, И. В. Стратегия чемпионов. Мышление схемами / И. В. Михайлова. – М.: Изд-во «Русский дом», 2008. – 272 с.
11. Методические рекомендации для педагогических работников по организации и проведению образовательных программ для обучающихся игре в шахматы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://van.ansya.ru/health/prilojenie-2-metodicheskie-rekomendacii-dlya-pedagogicheskih-r/pg-2.html.
12. Неверкович, С. Д. Шахматы как предмет общеобразовательного цикла в начальной школе / С. Д. Неверкович // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2006. – № 5. – С. 15-16.
13. Никитина, Н. И. Методика и технология работы социального педагога / Н. И. Никитина, М. Ф. Глухова. – М.: Изд-во «Владос», 2007. – 399 с.

14. Никитина, Н. И. Социально-педагогическое сопровождение личностного развития одаренных школьников в условиях детского оздоровительно-образовательного центра / Н. И. Никитина, Я. О. Вартанян // Научные исследования: от теории к практике: Материалы IV Международной научно-практической конференции. – Чебоксары: ООО «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2015. – С. 116-119.
15. Прудникова, Е. А. Стимулирование социально-творческой активности учащихся младших классов в системе школьного дополнительного образования: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / Е. А. Прудникова. – М.: РГСУ, 2012. – 24 с.
16. Савенков, А. И. Одаренный ребенок дома и в школе / А. И. Савенков. – Екатеринбург: Изд-во «У-Фактория», 2004. – 272 с.
17. Савенков, А. И. Психология детской одаренности/ А. И. Савенков. – М.: Изд-во «Генезис», 2010. – 440 с.
18. Синягина, Н. Ю. Личностно-ориентированный учебно-воспитательный процесс и развитие одаренности: метод. пособ. / Н. Ю. Синягина, Е. Г. Чирковская – М.: Изд-во «Вузовская книга», 2001. – 131 с.
19. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Изд-во «Школа-Пресс», 1995. – 384 с.
20. Сухин, И. Г. Учебный предмет «Шахматы» в школе как инструмент развития мышления: История, методология, научные исследования и опыт внедрения. – GmbH: LAPLambertAcademicPublishing, 2012. – 280 с.
21. Чудновский, В. Э. Одаренность: дар или испытание / В. Э. Чудновский, В. С. Юркевич. – М.: Изд-во «Знание», 1990. – 80 с.
22. Щебланова, Е. И. Динамика когнитивных и некогнитивных личностных показателей одаренности у младших школьников / Е. И. Щебланова // Вопросы психологии. – 1998. – № 4. – С. 111-122.
23. Яковлева, Г. В. Условия развития одаренности у детей с ограниченными возможностями здоровья / Г. В. Яковлева // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 3. – С. 270-273.
24. Яковлева, Е. Л. Психология развития творческого потенциала личности / Е. Л. Яковлева. – М.: Изд-во «Флинта», 1997. – 224 с.

Вопросы и задания к параграфу 6.2

1. Каковы особенности диагностического этапа взаимодействия специалиста (психолога, социального педагога, учителя, педагога дополнительного образования) с одаренным ребенком?
2. Раскройте роль системы дополнительного образования детей в развитии ребенка с признаками одаренности.
3. Назовите основные условия эффективности социально-педагогического сопровождения личностного развития ребенка с признаками одаренности.
4. Дайте оценку роли семьи в развитии креативной личности ребенка с признаками одаренности.
5. Приведите характеристику благоприятных детско-родительских отношений в процессе личностного развития ребенка с признаками одаренности.
6. Проанализируйте особенности влияние шахматной игры на творческую активность детей младшего школьного возраста.
7. Раскройте значение интеллектуально-развивающих и культурно-просветительских видов досуга в развитии творческой активности детей (детей с признаками одаренности).

Задание 1.

Представьте в виде схемы основные характеристики этапов социально-педагогического сопровождения личностного развития ребенка с признаками одаренности в условиях внеурочной деятельности.

Задание 2.

Перечислите и раскройте суть условий, которые обеспечивают эффективность социально-педагогического сопровождения личностного развития ребенка с признаками одаренности в условиях внеурочной деятельности. Составьте таблицу.

Задание 3.

Составьте перечень интеллектуально-развивающих и культурно-просветительских видов досуга, которые способствуют развитию творческой активности детей младшего школьного возраста.

Задание 4.

В тексте параграфа приведены «Рекомендации для родителей одаренного ребенка». С какими рекомендациями Вы полностью согласны; какие, по Вашему мнению, являются спорными; какие бы рекомендации Вы еще добавили?

6.3. Методы развития креативного мышления

В параграфе раскрыта сущность понятия «мышление» вцелом и феномен такой его формы как «креативне мышление». С этой целью рассмотрены труды по психологи, педагогике и дедактике отечественных и зарубежных ученых. Сделана попытка разграничить понятия «креативность» и «творчество», которые часто в научной литературе употребляются как синонимы.

Проанализированы основные класификации методов критического мышления. Среди которых особое внимание было уделено класификации Т. Федорова, в которой методы деляться на три группы: психологической активизации мышления (мозговой штурм, обратная мозговая атака, корабельный совет, аналогии, синектика, конференция идей); систематизированного поиска (списки контрольных вопросов, оператор РВС, морфологический анализ, функциональный анализ и т. д.); направленного поиска (функционально-стоимостный анализ (ФСА), функционально-физический метод поискового конструирования Р. Колера).

Дана характеристика основных методов и технологий развития креативного мышления, основная задача которых заключается в преодолении барьеров для проявления и развития творческого мышления, осознания характеристики креативной среды, формирование навыков и умений управления творческим процессом.

Раскрыты технологии и методики развития креативного мышления, которые способствуют формированию умений и навыков находить новые нестандартные (креативные) решения задач. Подобные методы также помогают налаживанию коммуникативных связей внутри группы. Показано, что одаренный ребенок может реализовать себя в специализированном лицее, гимназии, внешкольных учебных заведениях, но именно инклюзивное образование предусматривает создание всех условий для обучения одаренной молодежи в общеобразовательных учреждениях. Поэтому методики развития креативного мышления становятся важным инструментом для работы с такими учащимися и студентами.

Ключевые слова: одаренность, дивергентное мышление, креативное мышление, творчество, методы развития креативного мышления.

Творческие дети редко бывают спокойными, они страдают от своей исключительности, они требуют особого воспитания, специальных, индивидуальных учебных программ, специально подготовленных учителей, школ. То же касается и одаренной студенческой молодежи. Поэтому педагогам важно не потерять ученика, необходимо обеспечить постоянный рост уровня задач и требований в соответствии с ускоренно растущим уровнем творческих, интеллектуальных способностей молодых людей, поддерживать их интерес к учебе с помощью индивидуальных творческих задач.

Для развития потребности и интереса к овладению знаниями большое значение имеют методические приемы обучения, которые использует педагог. Одной из методик активного обучения материалу являются технологии развития креативного мышления. Один из ведущих аспектов, характеризующий креативное мышление, – творчество. Творчество выступает как деятельность, направленная на решение проблем или нестандартных задач.

Прежде чем говорить о методах развития креативного мышления, остановимся на рассмотрении феномена «мышление». Э. де Боно, известный как изобретатель популярного метода по наработке креативных идей «6 шляп», которым пользуются до сих пор, под понятием «мышление» понимает фундаментальный человеческий навык [2].

О. Макаренко в своих работах утверждает, что мышление – это активный процесс отражения действительности в сознании человека, опирающийся на знания, интуицию, привычки и навыки, определяющий поведение человека в конкретной ситуации [6, с. 22]. Отечественные авторы, под мышлением рассматривают процесс опосредованного и обобщенного отражения человеком предметов и явлений объективной действительности в их существенных свойствах, связях и отношениях. Мышление является одним из ведущих познавательных процессов, его считают высокой степенью познания [6, с. 26]. Мышление в толковании современных исследователей представляет собой наивысшую форму отражения реальности и основы сознательной

целенаправленной деятельности человека, направляемой на опосредованное, абстрактное обобщение познания явлений окружающего мира, сути этих явлений и связей между ними.

Поскольку объектом изучения в предложенном разделе выступает креативное мышление, то остановимся на нем более подробно. Современными авторами, креативное мышление трактуется как сила человеческого разума, которая создает новое содержание путем изменения и создания новых связей. К. Симпсон отмечает, что последнее стоит толковать как способность к разрушению общепринятого привычного порядка движения идей в процессе мышления. Психология под креативностью понимает особые способности, а творчество во всех своих проявлениях основано на воображении. Итак, важная часть развития креативных способностей – развитие воображения.

Отечественные ученые под креативным мышлением понимают своеобразный подход к решению проблем или талант создавать комбинации из имеющихся идей [11, с. 13], вид интеллектуальной деятельности, направленный на образно-творческое осмысление и обобщение реальности, на решение творческих задач, создание и восприятие высокосмысловых и значимых произведений искусства. Это один из основных типов мышления, обусловленный духовно-практическим способом познания мира, который отличается от рационального понятийно-дискуссионного, логико-аналитического мышления и т. д. [11, с. 66].

Вопрос креативного мышления является едва ли не основной проблемой эвристики – науки, которая изучает творческую деятельность, методы, которые используются в открытии нового и в обучении. Учитывая это, необходимо сказать, что эвристическое мышление построено на восприятии и объяснении действительности посредством слов, понятий, терминов, обычного языка общения людей и изложения их мислей [6, с. 30]. Такие умозаключения позволяют говорить о том, что креативность в любом случае связывается с изобретением чего-то нового или для личности, или для общества с помощью воображения.

Пристальное внимание со стороны теоретиков и практиков психологии к природе феномена креативности уходит своими корнями еще в пятидесятые годы прошлого века. Уже тогда важное место в психодиагностике творческих возможностей ребенка занимают работы американского психолога Дж. Гилфорда, который предложил модель личности, а также осуществил разделение мышления личности на дивергентное и конвергентное. Именно в первом, автор видит способность личности смотреть на проблему с разных точек зрения, в результате чего возникает много путей (альтернатив, идей) решения проблемы (то есть, альтернативное, противоречащее логике). Как отмечает профессор, важно не только найти множество путей, но и, безусловно, уметь оценить альтернативы.

Особый интерес к проблеме креативности проявил еще один американский психолог Э. Торенс, который обосновал сущность понятия креативности, и предложил способы измерения последней. С его позиции, креативность – это не специальная, а общая способность человека, которая базируется на констелляции общего интеллекта, личностных характеристиках и способностях к продуктивному мышлению. Основными показателями, которые позволяют говорить о склонности человека к дивергентному мышлению являются: беглость, гибкость, оригинальность, абстрактность названия и проработки. Довольно часто в литературе мы можем увидеть синонимику понятий «креативность» и «творчество». Однако необходимо помнить, что творчество – это создание чего-то нового, самовыражение человека без каких-либо ограничений, под влиянием собственных эмоций и чувств.

О. Макаренко утверждает, что творческое мышление является более высоким уровнем аналогового мышления. Оно включает как факторы интуиции, так и использует методы далеких аналогий. Это мышление созидательно даже тогда, когда оно направлено на отрицание чего-то [6, с. 31].

Современный американский психолог Дж. Рензулли считает, что интеллектуально-творческая одаренность определяется тремя основными компонентами: познавательной мотивацией, достаточно

высоким уровнем интеллектуального развития, способностью к творчеству (креативность) [15, с. 3].

Признаками творческого развития считают раннее развитие речи; раннее интеллектуальное развитие; увлечение какой-либо деятельностью; любознательность; повышенная исследовательская деятельность. Наиболее общей характеристикой и структурным компонентом творческого потенциала ребенка является его познавательная потребность. Именно она составляет психологическую основу доминантности познавательной мотивации. Доминирующая познавательная мотивация у творчески одаренного ребенка проявляется, как правило, в форме исследовательской поисковой активности, высокой сензитивности к определению проблемы и в низких порогах сензитивности к новизне стимула, открытии нового в обычном [15, с. 3].

Термин «креативность» произошел от латинского слова «creatura», что означает создание, творение. Креативность часто рассматривают как нечто противоположное конформности, обыденности, которая предусматривает нестандартные подходы в отличие от общепринятых [11, с. 8]. Дж. Гилфорд писал: «Под креативностью следует понимать способность отказываться от стереотипных способов мышления. Основой креативности является дивергентное мышление...» [4]. Таким образом, креативность в отличие от творчества – это создание нового, но в определенных ограничениях, в рамках поставленной задачи; нахождения новых ассоциативных связей между явлениями или процессами, которые до этого не были замечены (примером может служить: архитектор, дизайнер, инженер и т.д.).

Необходимо отметить, что креативный процесс всегда сопровождается трудностями: с одной стороны, продуцировать идеи очень сложно, а с другой – многие из основных идей являются банальными и никакой оригинальной новизны не несут. Причины таких сложностей кроются в так называемой силе привычки и принципа конформности. Первая причина объясняется тем, что Homo intelligent проще жить и действовать по тем привычным, устоявшимся и уже давно стереотипным для себя принципам,

нормам, которые сопровождали его в течение всей жизни. Последний не задумывается над чем-то более сложном, таком, что будет отличаться от имеющегося жизненного шаблона. Человек в своем поведении и мыслях склонен поддаваться влиянию реального или воображаемого давления со стороны другого человека или группы людей; принимать правила поведения группы, к которой он принадлежит [12].

Какие же составляющие наполняют модель креативной личности? Анализ ряда работ указывают на три основных компонента: компетенции (разноаспектный опыт, интеллект, знания, навыки, умения) способность нестандартно (творчески) мыслить; мотивация (как внешняя, так и внутренняя). Проведенные исследования свидетельствуют о том, что высшее образование позволяет проявлять «max» креативности. Стоит помнить, что знания являются важным фактором в появлении креативности, однако лишние знания не всегда способствуют проявлению высокого уровня творчества. Условно говоря, чем больше дипломов образовательно-квалификационного уровня в одной области знаний, тем ниже уровень креативности.

В процессе креатива учитель должен помнить, что только положительные эмоции учеников являются залогом успеха, а находясь в постоянном страхе – последние не смогут производить креативные идеи, а тем более их реализовывать. А. Лук выделяет в творческой личности такие характерные качества: готовность к риску, импульсивность, независимость суждений, неравномерность успехов при изучении различных учебных предметов, чувство юмора, самобытность, познавательная скрупулезность, неприятие на веру, критический взгляд на вещи, которые считаются «священными», смелость мышления. Итак, креативность проявляется в скорости, точности, гибкости, оригинальности мышления, богатом воображении, склонности к высоким эстетическим ценностям, степени детализации проблемы, проявления настойчивости, целеустремленности, решительности, трудолюбия, систематичности в работе.

Каким же образом развивать в себе креативность? Какие методы и технологии помогают формированию креативной личности? Ответ на эти вопросы мы попытаемся дать в рамках предложенного раздела.

Наработан ряд методов по развитию дивергентного мышления. В. Микруков все методы развития креативности разделяет: по виду деятельности; по количеству участников, по сложности, по затратам времени. Например, по количеству участников автор различает: одиночне и групповые (для 2-5 человек и болем 6 человек). По затратам времени: быстрый (до 2-х часов), средний (2-8 часов), долгий (более 8-ми часов).

Т. Федорова разделяет их на три группы [16]: 1) методы психологической активизации мышления; 2) методы систематизированного поиска; 3) методы направленного поиска. К методам психологической активизации мышления, автор относит: мозговой штурм, обратную мозговую атаку, корабельный совет, аналогии, синектику, конференцию идей. К методам систематизированного поиска относятся: списки контрольных вопросов, оператор РВС, морфологический анализ, функциональный анализ, функциональный метод проектирования Мэтчетта, метод фокальных объектов, метод гирлянд ассоциаций и метафор, метод многократного последовательного классифицирования, метод синтеза оптимальных форм. К методам направленного поиска относятся: функционально-стоимостный анализ (ФСА), функционально-физический метод поискового конструирования Р. Колера, теория и алгоритм решения изобретательских задач С. Альтшуллера (ТРИЗ и АРИЗ). При этом каждый из методов имеет целью облегчить поиск решения творческих задач по сравнению с методом «проб и ошибок», которым обычно пользуется человек. Целесообразность применения метода, принадлежащего к той или иной группе, зависит от сложности решаемой задачи.

Считаем необходимымразделить все методы, которые сегодня наработаны в контексте развития креативного мышления, на

индивидуальные, групповые и смешанные. Начнем с *индивидуальных методов* развития креативного мышления.

Письменная техника развития креативности «***Фрирайтинг***» – это погружение в свободный поток слов, цель котрого – «задавить» Вашего внутреннего цензора и найти ответ в неожиданной ассоциации (например блокнот, ручка, тетрадь и т. п.). Использование такого метода требует определения цели, отправной точкой которой может быть проблема, требующая решения. Цель должна быть коротко сформулирована и записана на бумаге. Как только таймер начал отсчет, необходимо начать писать все, что приходит в голову, ничего не исправляя и не останавливаясь. Не стоит следить за пунктуацией, логикой, стилем и другими ограничителями скорости письма. Такие сеансы необходимо повторять несколько раз. Эксперты говорят, что после 3-4 сеансов должен появиться ответ на волнующий вопрос.

Еще одним из эффективних методов, которые позволяют развивать в себе креативность является «***Раскраска мандалы***». В переводе с древнеиндийского «мандала» означает «магический круг». В нашем случае мандала выступает как инструмент созерцания и концентрации. Она идеально подходит для достижения особого состояния, в котором приходят идеи и озарения, решаются сложные задачи. В основе метода «Раскраска мандалы» лежит арт-терапия. Метод психокоррекционного воздействия, построенный на использовании искусства как символической деятельности и основан на стимулировании креативных творческих процессов (К. Юнг). На последнем этапе стоит придумать название для мандалы, подобрать фон, вырезать ее и повесить на стену.

Следующий интересный и эффективный метод решения сложных задач – ***«В гостях»***. Используя этот метод, предлагается не решать никаких сложных проблем и не отвечать на каверзные вопросы, а просто сходить в гости (так называемый мнимый визит). Пусть на ваши вопросы ответят те, к кому мы пойдем – знатоки, эксперты, уважаемые нами люди. Метод работает на основе хорошо известных «ассоциативных связей дальнего порядка» (АСДП), то

есть естественно ответы на вопросы дает ваш мозг, никакой магии и спиритизма здесь нет, но тот режим, в который вы входите с помощью этого метода – открывает творческую заслонку.

Все мы понимаем, что от цвета в нашей жизни зависит многое. Цвет – раздражает, успокаивает, напоминает, радует, огорчает, исцеляет, будоражит и так далее. То есть мы можем использовать цвет как стимулятор своего творческого состояния, спользуя метод ***«Цвет в помощь»***. Й. Гете разработал концепцию цвета, в которой говорил, что все темные цвета успокаивают, а светлые возбуждают. Исследуя цвета, Й. Гете прислушался не только к своему разуму, но и к изменениям эмоций, которые вызвал цвет. Согласно Й. Гете, «всякое ... наблюдение переходит в рассмотрение, всякое рассмотрение – в раздумье, всякое рассуждение – в связки, и поэтому можно сказать, что при каждом внимательном взгляде, брошенном на свет, мы уже теоретизируем». На восприятии цвета человеком М. Люшер создал метод оценки психо-эмоционального состояния человека. Сегодня тест М. Люшера используется психотерапевтами во всем мире.

Интеллектуальная карта, ментальная карта, диаграмма связей, карта мышления, ассоциативная карта, mind map – это все синонимы одного очень интересного, полезного и эффективного метода ***«Интеллект-карты»*** – визуализации процесса системного мышления с помощью схем.Изобретателем методики ментальных карт, был психолог Т. Бьюзен. На создание метода его вдохновили идеи А. Коржибски из области общей семантики, популяризированные в научно-фантастических романах Р. Хайнлайна и А. Ван Вогта.

Как это работает.

1) Нарисовать в центре листа ключевую проблему, которую необходимо решить.

2) От кючевой проблемы нарисовать ветви первого уровня, на которых написаны ключевые понятия, раскрывающие центральную идею и способствующие ее решению.

3) От них отходят ветви второго уровня, раскрывающие идеи первого уровня (позволяют реализовать их).

4) Заменяем слова рисунками и символами и добавляем графику там где это возможно.

5) Используем различные цвета для рисования интеллект-карты.

6) Там где нужно, можно соединить ключевые понятия на разных ветвях стрелками.

7) Можно добавить ореолы и пронумеровать.

Действенно использовать разнообразную визуализацию элементов карты – формы, цвета, размер, шрифты, стрелочки, иконки, значки и др. Чтобы отработать этот навык, можно создавать карты памяти не только для решения творческих задач, но и для обучения в высшей школе (конспектирования лекций, книг); при подготовке презентаций, докладов и выступлений; при проведении мозгового штурма; в процессе проектной работы при планировании и разработке проектов; для составления списков дел, как рабочих, так и личных; в процессе общения; при проведении тренингов, конференций.

Один из самых простых в использовании методов – анализ слов-раздражителей. Сущность метода ***«Слова-раздражители»*** заключается в поиске необычных ассоциаций с помощью случайно выбранного слова, понятия, фразы. Чтобы окунуться в слова-раздражители, нужно настроиться. В это сложно поверить, но такая работа побуждает видеть привычное под новым углом, находить неожиданные связи и интересные решения.

Как это работает.

1) Сформулируйте исходные вопросы.

2) Методом «случайного выбора» определите ключевое слово-раздражитель.

3) Проанализируйте слово-раздражитель. Задайте 5-10 вопросов: В чем особенность? Внешние признаки? Что представляет из себя? Что делать? Как и для чего используется? Варианты значений? С чем можно связать? С чем нельзя?

4) Запишите ответы, свяжите их с вашей проблемой.

5) К сожалению, так быстро решение вы не получите. Задайте еще несколько вопросов: Как все, что вы записали связано

с вашей проблемой? Можно ли провести сравнение или аналогии? Что из написанного поможет быстро переключить мысли на проблему?

6) Теперь у вас есть все, или почти все, чтобы найти решение.

Да, все происходит случайно. А чтобы результат был положительный, позаботьтесь о выборе раздражителей, их должно быть много. Выбранное слово-раздражитель нельзя менять из-за того, что оно не понравилось, показалось неуместным или неподходящим.

Одним из самых известных техник креативности является метод ***«Ментальной провокации (МП)»*** Э. де Боно. Он имеет много общего с методом анализа слов-раздражителей. Однако ментальная провокация работает иначе, вместо случайного раздражителя используются противоречивые и абсурдные высказывания, провокации.

Как это работает.

Смысл упражнения заключается в том, чтобы внезапно вырваться из общепринятой, константной модели восприятия и войти в состояние нестабильности. Все, что нужно – стать ненадолго сумасшедшим.

Как получить качественную МП?

Вопросы и действия, которые помогут вам придумать приемлемую ментальную провокацию, похожи на некоторые из тех, которые описывал в своей таблице А. Осборн, о которой речь пойдет ниже:

1) Поставьте это утверждение под сомнение.

2) Переверните все наоборот!

3) Преувеличивайте и приуменьшайте.

4) Представьте себе, что нет никаких ограничений.

5) Соедините несовместимые вещи друг с другом.

Как применить произведенную МП?

Попробовать найти связь с исходной проблемой → пойти на провокацию → распознать общие черты → спросить себя о причинах → найти соответствия.

Любая творческая задача может быть решена методом ***«Свои пять пальцев»***. Посмотрите на свою руку, на большой, указательный, средний, безымянный пальцы, и палец-мизинец. Это и есть этапы решения вашей задачи.

Как это работает.

Чтобы справиться с задачей, надо ввести ассоциации. Например, так:

1) Большой – много, увеличение.

2) Указательный – показать, указать, ткнуть пальцем.

3) Средний – отверг, выставить руку вперед.

4) Безымянный – никто не знает почему так получилось, имя было!

5) Мизинец – мало, уменьшение.

А теперь берем любой вопрос и начинаем: увеличиваем проблему до неузнаваемости, теперь это не локальная проблема, это проблема всей планеты – глобальная. Она такая огромная, что на ней проступили отдельные элементы. Покажите пальцем на самый трудный из них. Теперь поднимите средний палец и выставьте руку по направлению к трудному элементу. Теперь посмотрите на безымянный палец, подумайте, почему его имя утеряно? Сделайте это с трудным элементом. Упустите его, забудьте название. Его не существует. А теперь уменьшайте проблему к первоначальному состоянию. И теперь это уже не проблема.

Ключ к решению вашей задачи – другая плоскость ее рассмотрения. Вы всегда можете сформулировать свой вопрос иначе, и во время этой формулировки отойти чуть дальше, на более общий уровень, учит метод ***«Поэтического абстрагирования»***. В результате, вы должны нарисовать mind map вашей проблемы, со стихами.

Алгоритм:

1) Определите предмет, вопросы, напишите о нем стихотворение.

2) Перейдите на один уровень абстракции выше, напишите о нем стихотворение.

3) Решение? Отлично.

4) Нет решения? Повторите.

Метод позволяет участвовать неограниченному количеству учащихся.

Рассмотрим наиболее известные *групповые методы* развития креативного мышления.

Едва ли не самым актуальным в современном учебном пространстве является использование так называемого метода ***мозгового штурма***, который был предложен американским журналистом, копирайтером и исследователем А. Осборном. Он разработал техники повышения способности творчески решать проблемы ещё в 1939 г., когда пришёл к выводу, что большинство сотрудников рекламных агентств индивидуально не могут генерировать много идей для разных компаний. Оптимальное количество учасников – 6-12 человек. Этот метод успешно применяется как в школе, так и высших учебных заведениях. Лучше работать с одновозрастными группами.

Создать обстановку. Лучше всего мозговой штурм проводит в отдельной аудитории или кабинете, исключив внешние отвлекающие факторы. Обязательно должна быть доска для графического изображения идей или ментальных карт. Столы лучше упорядочить по кругу. *Подготовить или пригласить модератора*, который вначале знакомит аудиторию с проблемой, а затем следит за соблюдением тематики, стимулирует всех участников, поддерживает переходы.

Существует немало схем проведения «мозгового штурма», однако, на наш взгляд, более приемлима следующая:

1) Подготовка. Выбор проблемы и проработка ее путем индивидуальных креактивных приемов. Такая подготовительная работа дает возможность руководителю оценить суть проблемы и сделать выводы о главных направлениях групповой работы.

2) Формирование креативной группы.

3) Процедура «мозговой атаки».З десь выделяются 3 этапа: вступление, генерация идей, вопросы.

4) Заключение. Здесь может быть 2 варианта:

Классический вариант. Ведущий благодарит участников за проделанную работу и докладывает, что высказанные идеи будут доведены до сведения специалистов, способных оценить их с точки зрения применения на практике. Если у участников брейнсторминга возникнут новые идеи, то они могут передать их в письменном виде руководителю дискуссии.

Один из самых неординарных методов развития творческих способностей и решения сложных задач в рамках принципа перебора вариантов – метод ***«Аналогии (синектики)»*** (от англ. synectics – «сочетание разнородных элементов»), предложенный У. Гордоном еще в 40-х гг. XX в. [20]. Он основан на свойстве человеческого мозга устанавливать связи между словами, понятиями, чувствами, мыслями, впечатлениями, т. е. устанавливать ассоциативные связи. Это приводит к тому, что отдельное слово, наблюдение могут вызвать в сознании воспроизведение раннее пережитых мыслей, восприятий, и «включить» богатую информацию прошлого опыта для решения поставленной задачи.

Методика синектики имеет несколько этапов:

1) Очерчивание руководителем направления научного поиска.

2) Выдвижение идей. Принимаются все без исключения предложения.

3) Осуществляется совместный краткий анализ каждой предложенной идеи.

4) Идеи желательно сгруппировать и дополнить – интегрировать.

5) Конструктивно проанализировать интегрированные идеи.

6) Осуществить отбор наиболее оригинальных идей, их групп или вариантов.

7) Подвести итоги работы, положительно оценить деятельность каждого участника, оригинальность мыслей и желание творчества.

Морфологический метод был изобретен Ф. Цвикки и использован впервые для систематического обзора и анализа всех мыслимых вариантов данного явления или объекта. Как и при

работе с этажной схемой, выбираем объект, который хотим исследовать. Затем составляем список всех мыслимых характеристик выбранного объекта (для простоты можно выбрать одну-две главные характеристики). После этого для каждой характеристики перечисляем все мыслимые варианты. В результате получаем некую таблицу, на одной оси которой выписаны все параметры объекта, а на другой – все варианты и значения этих параметров. Отбираем те клетки таблицы, в которых заключены самые невероятные сочетания параметров.

Э. де Боно предложил использовать разделение процесса мышления на 6 ролей: ученый-аналитик, художник, оптимист, критик, креативщик, руководитель. Этот метод стали называть ***«6 шляп» Э. де Боно***. Решение рождается при столкновении мнений и дискуссии.

Белая шляпа – ученой-аналитик – режим фокусировки внимания на всей информации, которой мы обладаем, факты и цифры.

Красная шляпа – художник – режим эмоций, чувств и интуиции. Выражает все интуитивные догадки, делится эмоциями.

Желтая шляпа – оптимист – режим позитива. Думает о преимуществах, выгодах и перспективах идеи, какой бы «никакой» она не казалась.

Черная шляпа – критик – только критика, только хардкор: максимальная осторожность, кругом риски и тайные угрозы, везде подводные камни.

Зеленая шляпа – креативщик – режим творчества и креативности. Создание новых идей, модификация старых, воровство и улучшение чужих разработок, поиск альтернативы.

Синяя шляпа – руководитель – в руках только процесс: модерирует, формулирует цели аудитории, ведет запись идей, подводит итоги, делает выводы, управляет проектом.

Правила и как это работает.

Главный – модератор, он же – синяя шляпа. Рассказывает о методе, знакомит с задачей, не допускает паники среди участников.

Записывает все сказанное, суммирует полученные результаты, подводит итоги.

Нет ничего более интересного и креативного, чем пройденный ***квест***, который не связан с твоей сложной работой или задачей (например, спасение человечества от ПУМ).

Квест (от англ. – quest) – поиск, дознание.

Как это работает.

Это очень просто и одновременно сложно. Если вы долго не можете найти решение своей творческой задачи, а практически все задачи – творческие, вам нужно отключиться от ее решения. Идеальным способом отключения является решение другой задачи. В нашем случае – игровое решение. А лучше – командно-игровое.

Книги-игры: литературные произведения, позволяющие читателю формировать сюжет, выбирая варианты его развития. Читатель «становится» главным героем книги и перемещается между страницами или главами, на основе своего выбора. Книга-игра читается не последовательно, а в той очередности, в которой вы ее проходите.

Компьютерные графические квесты: появились на 8-битных домашних ПК в начале 1980, но полноценно графическими стали лишь с 1985 года, после отказа от текстового интерфейса и полного перехода к «point-and-click» логике.

Квесты головоломки, компьютерные и не очень: puzzle adventure game, в которых главное – решить логическую задачу и / или разгадать загадку. Одна из крутых игр этого поджанра – Myst (1993).

«Выход из комнаты», подвид квеста-головоломки: популярное пару лет назад направление офлайн-стартапов, в котором перед игроками стоит задача вывести себя из замкнутого тематического помещения, пользуясь находящимися в комнате предметами.

Визуальные романы – японский подвид текстового квеста и книги-игры, в котором история сопровождается статическими или анимированными картинками.

Оптимальное число учасников квеста 5-6.

Автор метода ***«Думающие стулья»*** У. Дисней вместе с братом создали одну из крупнейших медиа-империй в истории человечества.

Как это работает.

При решении задач У. Дисней представлял себя в разных ролях – мечтателя, реалиста и критика. При этом он физически перемещался в разные помещения для работы с отдельной ролью. Со временем перемещения из помещения в помещение сократились до перемещения со стула на стул, а финальной трансформацией метода стал переход к полностью мысленному перемещению, где он представлял себя сидящим на том или ином стуле.

Стул-мечтатель.

У. Дисней первым делом садился на стул мечтателя, поскольку именно эта роль дает безграничные просторы и позволяет фантазировать. Именно на нем вам предстоит создавать самые фантастические и невероятные образы.

Стул-реалист.

Здравый смысл и прагматика – вот ваши инструменты на стуле реалиста. Задача реалиста – развить фантастические идеи мечтателя, попытаться понять, что из всех фантазий мечтателя можно использовать, постараться найти новые рациональные решения.

Стул критика.

И в финале – вы садитесь на стул критика. Эта роль знакома многим в обычной жизни – подвергнуть беспощадной критике все предложенные идеи. Это мы все можем без обучения.

Реализация такого метода требует как минимум двух часов, по 35 минут на один стул и 5 минут перерыв между стульями. Необходимо записывать все на бумагу, или на аудио/видео (в случае, если работаете в группе). В течение работы над решением проблемы придется посидеть на всех стульях и испытать все роли – это самое главное правило. Стулья можно менять, но когда Вы заканчиваете работу над проектом, лучше сидеть на стуле реалиста.

А. Осборн, изобретатель техники «мозгового штурма», разработал еще несколько креативных техник, самой известной из

которых является ***«техника контрольной таблицы»*** или ***«Таблица А. Осборна»***. Она позволяет создавать новые решения на основе уже имеющихся идей, а также помогает преодолеть «творческий ступор».

Как и почему это работает.

А. Осборн предложил десять простых действий, которые нужно поочередно применить к вашей задачи и вы гарантированно получите неожиданное решение. Вы берете проблему, и задаете вопросы по выбранному действию. У вас рождаются ответы, порой абсолютно абсурдные. Начать необходимо с формулировки задач, проблем, идей, после чего следует их записать а потом пройти всю контрольную таблицу по каждому пункту списка. Для каждого пункта стоит выделить 20-25 минут. Нужно придумать и записать как минимум 3-5 идей по каждому пункту (таблица 6.3.1). Когда весь путь пройден, отдохните минут 30, и посмотрите на результат вашей работы.

Таблица 6.3.1

Технология использования «техники контрольной таблицы» (таблицы А. Осборна)

№ п/п	Действие	Искомый предмет
1.	Использовать иначе	Можно ли по-другому использовать, применять это?
2.	Привести аналогии	На что это похоже? Есть ли аналогии?
3.	Изменить признаки	Какие признаки можно изменить? Цвет, форму, звучание?
4.	Увеличить	Можно ли увеличить размер, скорость, количество?
5.	Уменьшить	Можно ли уменьшить? Что-нибудь убрать? Разделить? Сделать легче, светлее, тоньше?
6.	Заменить	Какие свойства можно заменить? Иначе организовать процесс или расположение?

7.	Передвинуть	Можно ли поменять местами отдельные фрагменты? Причину и следствие?
8.	Сделать наоборот	Как будет выглядеть противоположная идея? А если поменять роли?
9.	Комбинировать	Можете ли Вы совместить эту идею с другими? Разложить на отдельные элементы?
10.	Трансформировать	Можно ли это продырявить, сжать, растянуть? Сделать твердым, жидким, прозрачным?

Метод контрольных вопросов (МКВ) – один из методов психологической активизации творческого процесса. Цель метода – с помощью наводящих вопросов подвести к решению задачи. Списки таких вопросов предлагались многими авторами с 20-х гг. [7]. В США наибольшее распространение получил список вопросов А. Осборна. В этом списке 9 групп вопросов: каждая группа вопросов содержит подвопросы. Например, вопрос «Что можно уменьшить?» включает подвопросы: можно ли что-нибудь уплотнить, сжать, сгустить, конденсировать, укоротить, сузить, отделить, раздробить?

Этот метод можно использовать начинная со средней школы. Таким образом дети будут учиться характеризовать предметы и явления. Отвечая на предложенные вопросы о наличии различных признаков объекта, в сходствах и различиях заданного объекта с другими объектами, школьники научатся составлять многоплановые описания объектов на основе выделенных признаков: цвета, формы, размера, материала, назначения, времени, расположения, части – целого; определять существенные признаки в зависимости от условий.

Суть метода ***маленьких человечков*** состоит в том, чтобы представить объект в виде множества (толпы) маленьких человечков. Такая модель сохраняет достоинства эмпатии (наглядность, простота) и не имеет присущих ей недостатков (неделимость человеческого организма).

Техника применения метода сводится к следующим операциям:

1) Необходимо выделить часть объекта, которая не может выполнять требования задачи и представить эту часть в виде маленьких человечков.

2) Разделить человечков на группы, действующие (перемещающиеся) по условиям задачи.

3) Полученную модель надо рассмотреть и перестроить так, чтобы выполнялись конфликтующие действия [17].

Американским ученым Ч. Вайтингом был изобретен метод ***фокальных объектов***. Объект, который совершенствуют с помощью этого метода, называют фокальным, поскольку его ставят в центр внимания (фокус). Суть его основывается на переносе признаков случайно выбранных объектов на фокальный объект, в результате чего получают необычные сочетания, которые позволяют преодолеть психологическую инерцию. Например, если усовершенствуемым (фокальным) объектом является карандаш, а случайным – тигр, то получим сообщение вроде «полосатый карандаш», «хвостатый карандаш» и др.

Последовательность применения МФО такова:

1) Выбор фокального объекта (например, полочка для книг).

2) Выбор 3-4 случайных объектов (выбирают, как правило, наугад из словаря, каталога и т. п., например: «кино», «змея», «касса», «полюс», «машина»).

3) Составление списков признаков (свойств) случайных объектов (например, кино: широкоэкранное, звуковое, цветное, объемное и т. п.).

4) Генерирование идей путем присоединения к фокальному объекту признаков случайных объектов. Например, полочка может быть звуковой, если в конструкции спроектировать место для радиоприемника или телевизора, если присоединить к данному фокальному объекту признак «самодвижущиеся», может появиться оригинальная идея передвижной полочки и т. п.

5) Развитие сообщений путем свободных ассоциаций.

6) Оценка полученных идей и отбор полезных решений.

Не обязательно, чтобы все выбранные объекты каким-то образом подходили к объекту совершенствования, но, используя этот метод, можно выбрать большое количество самых разнообразных вариантов. Руководитель должен следить за тем, чтобы участник понял, как действует этот метод. Здесь важно приучить участника к оригинальному нестандартномумышлению, усилить его способности к фантазированию, которые были начаты соответствующим методом.

Креативный метод ***гирлянд ассоциаций и метафор*** был разработан исследователем Г. Бушем и является развитием метода фокальных объектов. Эта креативная техника употребляет цепочки (гирлянды) ассоциаций и метафор. Выражаясь более простым языком, основой этого метода являются списки синонимов и случайных слов.

Последовательность действий при использовании этого творческого метода такова:

1) Необходимо разработать список слов-синонимов для всей задачи целиком или для ее важнейших элементов, и составить первую гирлянду.

2) Выписать список случайных слов из книг, журналов, словарей, и составить вторую гирлянду.

3) На этом этапе нужно скомбинировать гирлянду синонимов с гирляндой случайных слов, т. е. составить различные комбинации из элементов этих двух гирлянд.

4) Теперь нужно составить список признаков (или свойств) объектов полученных при анализе результатов по пункту 3), который называется гирляндой признаков.

5) На этом этапе нужно скомбинировать гирлянду синонимов с элементами гирлянды признаков, т. е. элементы списка по пункту 1) с элементами по пункт 4) и в результате чего получаем гирлянду ассоциаций. Гирлянды свободных ассоциаций образуются при помощи многократной постановки вопроса «О чем напоминает слово...?».

6) При работе на этом этапе особенно понадобиться ваша креативность. Здесь мы уже начинаем генерировать идеи,

комбинируя элементы списка синонимов с элементами гирлянд свободных ассоциаций.

7) Теперь нужно проанализировать всю проделанную работу, собрав в своем креативном мозгу все предварительно полученные гирлянды и идеи, а потом решить нужно ли продолжать создавать новые гирлянды.

8) Если вас устраивает объем проделанной креативной работы и результаты, то нужно довести полученные идеи до ума и внедрить их в жизнь [5].

Метод свободных ассоциаций основывается на такой особенности работы человеческого мозга, как использование ассоциативных связей между предметами и явлениями, повышает результативность творческого мышления и способствует возникновению новых идей. Слово, рисунок, мелодия услышанные даже случайно, могут породить в сознании решение проблемы.

Что надо делать преподавателю:

✓ предлагать слова, понятия, рисунки, пытаясь вызвать образ, который может стать стимулом для образования неожиданной ассоциации и стать основой решения проблемы;

✓ при этом не надо пытаться насильно быстро решить проблему, а пробовать ее переформулировать, посмотреть с разных сторон;

✓ изменение слов, рисунков должно происходить быстро (чтобы не успевали пройти через сознание, лишь на иррациональном уровне);

✓ участники обсуждения должны выражать, записывать, рисовать все, что ассоциируется.

Все возникающие идеи должны фиксироваться. После наработки идей их надо систематизировать и путем критического анализа отобрать наиболее значимые.

Рассмотрим *смешанные методы*, которые включают в себя как индивидуальную, так и групповую работу.

Метод ***«Конференция идей»*** предназначен для сбора идей по определенной тематике. Его можно применяться для поиска подходов к решению сложных проблем в старших классах школы, а

также в высших учебных заведениях. Цель метода – освободить мысли и фантазию участников от сдерживающих факторов и направить их на обсуждение и поиск оптимального решения проблемы. Суть метода – хорошо организованная дискусия, по целевой направленности совпадающая с мозговой атакой. Разрешена только доброжелательная критика. Возможно использование различных методов и приемов коллективной творческой работы.

План действий:

1-й этап. Подготовка. Предварительный подбор фактического материала. Четкое формулирование проблемы и представление ее в форме, наиболее удобной для участников. Предварительная проработка рассматриваемых вопросов.

2-й этап. Проведение конференции. Ознакомление участников с правилами совместной работы. Обеспечение работы конференции. Все выдвинутые идеи фиксируются. Пресечение дискуссий. Поддержка оригинальных идей.

3-й этап. Подведение итогов. После окончания конференции каждый участник сутки дорабатывает полученные идеи (вычеркивать ничего нельзя).

Условия успеха.

Наибольший эффект достигается при числе участников 8-12 человек и продолжительности не болей 30-45 минут.

Достоинства и недостатки метода: легкость освоения и простота в обращении. Результативность выше, чем при использовании прямой мозговой атаки. Имеются гарантии нахождения сильных идей [17].

В буквальном смысле метод «***Брейнрайтинг, или 635***» означает «мозговое писание». Метод был предложен Б. Рорбахом в 1968 г. и с тех пор практически не менялся. Этот метод подойтет учащихся в высших учебных заведениях, а также для слушателей курсов повышения квалификации.

Процедура проведения:

1) В наиболее общем виде формулируется проблема.

2) Каждый получает бланк, на котором после 5-минутного осмысления проблемы записывает 3 альтернативы ее решения. Каждый передает бланк соседу.

3) Последний читает написанное и пишет еще 3 варианта. И так по кругу. Таких кругов должно быть как минимум 5. На последующих кругах разрешается увеличивать время на размышление.

4) Метод позволяет получить 90 (6 × 3 × 5) альтернатив.

5) Далее применяются другие методы оценки и выбора.

В целом, описанные в параграфе методы развития креативного мышления могут применяться как в дошкольном и среднем образовании, так и на уровне высшей школы и даже управления коллективом организации. Некоторые из них больше подходят для учеников, другие – для студентов или для взрослых. В зависимости от технологии использования и от обстоятельств, можно применять либо индивидуальные, либо коллективные (групповые), либо смешанные методы. Все они способствуют развитию креативности личности, формированию умений находить нестандартные решения задач. Также они помогают налаживанию коммуникативных связей внутри группы, а потому не только соответствуют индивидуальному подходу в работе с одаренными учащимися, но и вполне релевантны принципам инклюзии в образовании и в менеджменте.

Список литературы к параграфу 6.3

1. Алгоритмы решения изобретательных задач [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://4brain.ru/triz/ariz.php.
2. Боно, Э. Научите себя думать: самоучитель по развитию мышления / Э. Боно / пер. с англ. А. А. Курсков. – М.: ООО «Попури», 2005. – 288 с.
3. Каюмова, Р. Р. Развитие и способы активации креативного мышления у менеджеров высшего и среднего звена / Р. Р. Каюмова // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – 2013. – № 3 (32). – С. 124-129.
4. Конвергентное и дивергентное мышление по Джою Гилфорду [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://vikent.ru/enc/1802.

5. Креативный мозг. Креативные методы и технологи для решения творческих задач [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://kreamozg.ru/kreativnyie-metodyi/metod-girlyand-assotsiatsiy-i-metafor.
6. Макаренко, О. Г. Креативный менеджмент: учебное пособие / О. Г. Макаренко, В. Н. Лазарев. – Ульяновск: УлГТУ, 2011. – 154 с.
7. Метод контрольных вопросов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.superidea.ru/tm/ps/MKV.htm.
8. Метод синектики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pidruchniki.com/19340412/pedagogika/metod_sinektiki.
9. Методы развития креативности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://creativity.vetas.ru.
10. Мозговой штурм как метод креативного мышления [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://skillsmap.me/mozgovoj-shturm-kak-metod-kreativnogo-myshleniya-2.
11. Окорський, В. П. Креативний менеджмент: навчальний посібник / В. П. Окорський, А. М. Валюх. – Рівне: НУВГП, 2011. – 211 с.
12. Основи креативної економіки: Методичні вказівки і завдання до контрольної роботи / уклад. Н. Іванченко. – К.: «Допомога», 2013. – 30 с.
13. Песах, Р. А. Магический кристалл фантазии (отрывки из учебного пособия для инженеров и изобретателей) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.trizminsk.org/e/246006.htm#0106.
14. Половинкин, А. И. Автоматизация поискового конструирования / А. И. Половинкин. – М.: Радио и связь, 1981. – 344 с.
15. Психодіагностика креативної особистості (практичний посібник) / упоряд. В. А. Шарий. – 2012. – 27 с.
16. Федорова, Т. С. Творчество в образовании: учебное пособие / Т. С. Федорова. – Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2006. – 134 с.
17. Центр Креативных Технологий. Конференция идей. Интеллект Клуб. Методы поиска новых идей и решений [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.inventech.ru/pub/club/081.
18. Школа – мастерская личного развития (Израиль, Хайфа). Тренинговый центр Ольги Левиной [Электронный ресурс]. – 11 с. – Режим доступа: http://www.isra-trainings.com/ articles/ nlp/ act_think.html.
19. Эффективные методы решения творческих задач [Электронный ресурс]. – Ч. 1. – 11 с. – Режим доступа: http://muk1.ucoz.com.
20. Gordon, W. Synectics: The Development of Creative Capacity Hardcover [Digital source] / W. Gordon. – December, 1961. – Access mode: http://www.amazon.com/Synectics-The-Development-Creative-Capacity/dp/0060324309.

Вопросы и задания к параграфу 6.3.

1. Раскройте понятие «мышление», «креативное мышление», «творчество».
2. Для чего нужна креативность и как ее использовать?
3. Назовите факторы и механизмы развития креативности.
4. Назовите *индивидуальные методы* развития креативного мышления. Опишите один из понравившихся Вам методов.
5. Назовите *групповые методы* развития креативного мышления. Опишите один из понравившихся Вам методов.
6. Назовите *смешанные методы* развития креативного мышления. Опишите один из понравившихся Вам методов.

Задание 1

Возьмите толковый словарь и наугад выберите два случайных понятия. Сопоставьте их, попробуйте найти между ними что-то общее. Придумайте интересную историю, в которой проилюстрируйте вымышленную взаимосвязь.

Задание 2

Попробуйте убедить собеседника купить у вас что-то, что имеет некий недостаток. Например, дом без крыши или окон. Попробуйте найти такие аргументы, чтобы недостатки превратились в достоинства.

Задание 3

Нарисуйте дом. Но перед тем как приступить к этому занятию, выберите 10 любых слов. Представьте, что вам, как архитектору заказали проект дома. Но заказчик выставил 10 обязательных требований. Это и есть выбранные слова. Здесь может быть что угодно. Например, «апельсин» – и крыша вашего дома должна быть оранжевой, «тарелка» – сделайте круглые окна и т. д. Рисуя на бумаге, одновременно представляйте, как это могло бы выглядеть в реальной жизни.

РАЗДЕЛ 7

КУЛЬТУРА ГЕТЕРОГЕННОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ (ОРГАНИЗАЦИИ)

7.1. Корпоративная культура гетерогенной организации

В параграфе проанализирована сущность и структура корпоративной культуры и ее роль в управлении организацией. Также детально раскрыты функции корпоративной культуры: оценочно-нормативная, мотивационная, ориентационная, коммуникативная, стабилизирующая, имиджевая и др.

Показано, что поскольку от целостности корпоративной культуры зависит ее сила – то это способствует повышению эффективности управления персоналом. Потому особое внимание вопросам корпоративной культуры должно быть уделено в той организации, где выявляется много гетерогенных групп сотрудников и соответственно субкультур.

В ходе анализа показано, что корпоративная культура – это интегративное поле в жизнедеятельности организации. Она объединяет сотрудников, формирует организационную идентичность, чувство принадлежности к организации, отождествления себя с ней. Но только если она нефрагментарная, сильная, непротиворечивая и принимается большинством.

Корпоративная культура – это система социально допустимых моделей, образцов внутригрупповой жизнедеятельности, которая объединяет в одно целое субкультуры отдельных подразделений в пространстве внутриорганизационного и межорганизационного поведения. Это совокупность ценностей, символов, убеждений, которые разделяются сотрудниками, поэтому она объединяет в одно целое разные подразделения, группы, сферы деятельности.

Корпоративная культура гетерогенной организации – это совокупность самых разнообразных субкультур. Поэтому на уровне субкультур могут проявляться самые острые аксиологические различия. Учет каждой из них позволяет повысить эффективность и продуктивность работы коллектива в целом. Также это может обеспечивать и повышение социальной эффективности управления и социального комфорта персонала.

Ключевые слова: корпоративная культура, гетерогенность, субкультуры, инклюзия, недискриминация.

Итак, почему культура, да еще и корпоративная?

В предыдущих главах учебника мы, по сути, рассмотрели педагогические принципы работы с гетерогенностью, технологии преподавания и взаимодействия с представителями разнообразных социальных групп. Принципы и технологии, которые позволяют понять Другого, принять его (иную, отличную от нашей собственной) систему ценностей и установок, и научиться взаимодействовать для максимального раскрытия и реализации потенциала каждого из нас. Богатство индивидуальности, реализуясь, становится богатством общественного разнообразия и «работает» на пользу всего общества.

Как мы могли заметить, управление разнообразием – достаточно сложный, многогранный процесс, а вернее система процессов. Успешно их реализовать можно только в комплексе. Именно поэтому крайне тяжело управлять разнообразием с помощью лишь педагогических технологий. Внедрить и распространить в организации, в т. ч. образовательной, принципы недискриминации и инклюзии возможно только посредством развития в этой организации соответствующей культуры.

При этом под культурой в широком смысле понимается не только духовная оставляющая, а все, что придумано и сделано человеком. Это и символы, и нормы, и правила, и ценности, и смыслы.

В. Степин определяет культуру (от лат. «cultura» – возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание) таким образом: «система исторически развивающихся надбиологических программ человеческой жизнедеятельности (деятельности, поведения и общения), обеспечивающих воспроизводство и изменение социальной жизни во всех ее основных проявлениях» [18]. Выдающийся теоретик культуры рассматривает ее как концентрированный, организованный опыт человечества, который лежит в основе понимания, объяснения и осмысления, принятия решений. Культура выступает основой консенсуса, интеграции любого общества [19].

Таким образом, в основе понимания сущности, структуры и функций корпоративной культуры лежит мировоззренческое

толкование культуры как совокупности материальных и духовных продуктов человеческой деятельности, процессов их создания, а также касающихся этогосубъектов и институтов, и соответствующих взаимоотношений между ними.

Для успешной реализации стратегии управления разнообразием в отдельной образовательной организации (как, впрочем, и в любой другой), необходимо развивать культуру этой организации с соответствующими характеристиками. Наиболее устойчивым и часто встречающимся в литературе термином для обозначения культуры организации (предприятия фирмы) является понятие «корпоративная культура». И именно с использованием этого понятия в менеджменте и социальном управлении разработано более всего принципов и методик управления культурой организации.

Научные теоретические и прикладные исследования корпоративной культуры демонстрируют междисциплинарный характер данного феномена и представлены в литературе по менеджменту, социологии, психологии, философии управления.

Это, в частности, работы украинских и российских авторов О. Бабича, И. Животовой, Г. Колесникова, В. Колпакова, Ю. Семенова, Г. Хаета и др. В контексте более широкой проблематики философии управления корпоративную культуру анализируют В. Воронкова, Д. Дзвинчук, Г. Нестеренко, А. Пономарев, О. Романовський, Л. Товажнянский, С. Фареник, И. Шавкун и др.

В большей степени проблематика корпоративной культуры является разработанной в трудах западных исследователей – таких, как Э. Шейн и М. Армстронг, а также П. Вейл, М. Елвессон, П. Энтони, Дж. Мартин, Д. Мейерсон, Р. Моран, Д. Ньюстром, В. Оучи, А. Петтигру, К. Рей, Р. Розенфельд, Л. Смирцих, Е. Уилкинз, П. Харрис, Ч. Хенди, Г. Хофстеде.

При этом авторы используют разные термины для обозначения феномена культуры отдельно взятой организации. Часть ученых использует термин «организационная культура», другие – «корпоративная культура». В контексте проблематики

педагогики многообразия, инклюзии и недискриминации мы считаем более подходящим второй вариант, поскольку в термин «корпоративная культура» семантически и эмоционально делается больший акцент на аспекте сближения, взаимопонимания, объединения сотрудничества. Вместе с тем, для понимания сущности данного феномена целесообразно учитывать дефиниции обоих вариантов термина.

Так, Э. Шейн трактует культуру группы как «паттерн коллективных базовых представлений, обретаемых группой при разрешении проблем адаптации к изменениям внешней среды и внутренней интеграции, эффективность которого оказывается достаточной для того, чтобы считать его ценным и передавать новым членам группы в качестве правильной системы восприятия и рассмотрения названных проблем» [22, с. 31-32]. Развивая такое видение, его последователи определяют культуру организации как «набор приемов и правил решения проблем внешней адаптации и внутренней интеграции работников, правил, оправдавших себя в прошлом и подтвердивших свою актуальность» [15, с. 190]. При этом авторы подтверждают важность культуры и делают акцент на том, чтобы высшее руководство не игнорировало этого феномена при принятии решений по управлению человеческими ресурсами организации.

В определении В. Веснина подробно структурирована функциональная направленность культуры организации: «организационная культура – совокупность коллективно разделяемых ценностей, символов, убеждений, образов поведения членов организации», *она объединяет в одно целое культуры разных подразделений, групп, сфер деятельности;* выполняет охранную, интегрирующую, регулирующую, адаптивную, ориентируя, мотивирующую функции, а также формирует имидж организации [2, с. 186] (курсив наш. – Авт.).

Э. Смирнов касается принципиально важной для понимания организационно-культурных процессов проблемы гармонизации корпоративной культуры, подчеркивая, что последняя является системой «общественно прогрессивных формальных и

неформальных правил и норм деятельности, обычаев и традиций, индивидуальных и групповых интересов, особенностей поведения персонала данной организационной структуры, стиля руководства, показателей удовлетворенности работников условиями труда, *уровня совместного сотрудничества и совместимости работников между собой и с организацией*, перспектив развития» [16, с. 206] (курсив наш. – Авт.).

С. Журавова указывает, что «организационная культура – это набор наиболее важных предположений, принимаемых членами организации и выражающихся в ценностях организации, задающие людям ориентиры их поведения и действий. Эти ценностные ориентации передаются индивидам через «символические» средства духовного и материального внутренне организационного окружения» [5, с. 246].

Наиболее широким и всеобъемлющим нам представляется толкование М. Элвессона. Критикуя традиционное понимание менеджмента, он определяет корпоративную культуру как «способ понимания жизнедеятельности организации *во всем ее богатстве и разнообразии*» – при этом подчеркивается, что центральное положение концепции культуры состоит в том, что для любогоскоординированного действия большую роль играет согласованность значений [24, с. 16] (курсив наш. – Авт.).

Учитывая приведенные определения, а также работы других авторов [см., напр.: 1, с. 451; 4, с. 66; 6, с. 144; 7, с. 41; 8, с. 11; 11, с. 109], под корпоративной культурой необходимо понимать систему материальных и духовных ценностей коллектива отдельной организации, с которыми идентифицирует себя его большинство, которые выражают уникальность этой организации и находят воплощение в работе персонала.

Для понимания значения культуры организации в вопросах сближения разнообразных ценностей и взглядов, наиболее содержательным является анализ функционального предназначения корпоративной культуры.

Так, В. Щербина обращает внимание на роль культуры в формировании организационного поведения и подчеркивает, что

культура организации – это качественная реализация *положительного корпоративизма на основе системы ценностей и убеждений*, которые разделяются сотрудниками организации, которые определяют их поведение, характер деятельности, максимизацию корпоративного духа и менеджмента с учетом социально-этической ответственности. Она становится атрибутом современной корпорации, получает функциональную направленность, которая определяет *совпадение ценностей организации и отдельного работника*, качественное улучшение их совместной жизнедеятельности [23, с. 50] (курсив наш. – Авт.).

Многие авторы правомерно отмечают, что организационная культура выступает объединяющей силой внутри организации и имеет свое реальное материальное выражение, а также руководство организации может идентифицировать ее и управлять ею для достижения лучших результатов в работе организации [12, с. 75-76]. Как указывает, например, Ю. Семенов, организационная культура – «это самовоспроизводящаяся, существующая на уровне коллективного сознания и имманентно присущая организации система социально допустимых моделей, образцов внутригрупповой жизнедеятельности (формальных и неформальных правил и норм делового поведения, коллективно разделяемых ценностей, моральных принципов, обычаев и традиций), *объединяющая в единое целое субкультуры* отдельных подразделений и выполняющая интегрирующую, целеориентирующую, функционально- и структурообразующую, адаптационную и регулирующую функции в пространстве внутриорганизационного и межорганизационного взаимодействия» [14, с. 14-15] (курсив наш. – Авт.).

Итак, основное функциональное предназначение корпоративной культуры заключается в том, что она является *интегративным полем в жизнедеятельности организации*. Как интегративное поле, корпоративная культура объединяет сотрудников и формирует у них организационную идентичность, чувство принадлежности к организации, отождествление себя с ней, гордости за ее деятельность. Это вызывает также и стремление

других людей, которые не работают в организации, включиться в нее, что очень важно при решении разнообразных кадровых проблем.

Это функциональное предназначение реализуется опосредованно через отдельные **функции корпоративной культуры**:

✓ оценочно-нормативная функция – сопоставление реального поведения персонала с нормами корпоративной культуры;

✓ фильтровально-защитная функция – создание защитного барьера от ненужных внешних воздействий, что реализуется через различные запреты, «табу», нормы, которые охраняют уникальную логику мышления и жизнедеятельности организации;

✓ регулирующая функция: корпоративная культура выступает регулятором поведения сотрудников, влияет на формирование адекватного социально-психологического климата в организации, поддерживает необходимые правила и нормы взаимоотношений участников, контактов с внешним миром, уменьшает неопределенность в сложных ситуациях;

✓ коммуникативная функция – через корпоративные ценности, нормы поведения и другие элементы культуры обеспечиваются взаимопонимание и взаимодействие сотрудников. Коммуникативная функция играет важную роль в становлении контактов между людьми, осмыслении ими разнообразных событий – это ускоряет информационный обмен и обеспечивает экономию управленческих ресурсов;

✓ адаптивно-познавательная функция – облегчение взаимного приспособления людей и организации друг к другу и к внешней среде. Она реализуется через общие для всех нормы поведения, ритуалы, обряды и другие элементы культуры; адаптация при этом опосредуется познанием и усвоением образцов корпоративной культуры, способствует привлечению сотрудников к жизнедеятельности организации;

✓ ориентирующая функция: корпоративная культура направляет деятельность сотрудников в нужное русло, определяет

общий смысл их поведения в рамках миссии организации. Культура должна ориентировать на организацию работы таким образом, чтобы обеспечивалась высокая мобильность, социальная защита персонала;

✓ мотивационная функция – развитие необходимых стимулов для активизации или повышения эффективности работы, за счет включения в культурный контекст высоких целей и общечеловеческих ценностей, или внутриорганизационного представления об уважении всего коллектива к работнику, который делает большой вклад в успех организации;

✓ воспитательная функция – формирование морально-этических ценностей и установок жизнедеятельности, которые направляют потенциал интеллектуальной и духовной энергии человеческих ресурсов на эффективную реализацию миссии организации. Воспитательная функция исходит из необходимости продемонстрировать сотрудникам, что в данной организации считается хорошим или плохим с разных точек зрения – морально-этических, экономических, психологических и др. Эти задачи реализуются с помощью корпоративной культуры: символы, мифы, герои и другие артефакты составляют комплекс формальных и неформальных ориентиров для общепринятой деятельности в пределах организации;

✓ селективная функция – естественное отсеивание нелояльных сотрудников и отбор лояльных носителей культуры – происходит на уровне взаимодействия индивидуальных и корпоративной культур;

✓ стабилизирующая функция корпоративной культуры – это ее способность обеспечивать гомеостаз внутренней среды, несмотря на изменения в окружении, то есть способность приводить организацию к нормальному, естественному состоянию в экстремальных, кризисных условиях. Сильная корпоративная культура (которая принимается большинством сотрудников и способна справиться с потрясениями среды) выступает ключевым фактором успеха организаций, переживших кризисные явления. Эта функция реализуется посредством развития чувства

солидарности работников всех уровней вокруг ценностей, традиций и повышения их ответственности за качество работы;

✓ имиджевая функция – формирование образа организации в глазах окружающего мира. Этот образ является результатом нецеленаправленного синтеза работниками отдельных элементов культуры в некое неуловимое целое, которое определяет уникальное лицо организации и влияет на эмоции как персонала, так и субъектов внешнего окружения. Эта функция связана также с завоеванием позитивного отношения со стороны тех, кто находится за пределами организации, и с созданием фирменного стиля;

✓ функция коллективной памяти – накопление, хранение и распространение опыта коллектива организации;

✓ функция собственного самовоспроизведения – воспроизведения лучших, нужных организации элементов культуры, формирование, поддержание и накопления новых ценностей и т. п. [см. также: 21, с. 23].

Выполнение такого многообразия функций корпоративной культуры непосредственным образом связано с ее структурой и компонентами.

Структурно корпоративная культура представляет собой иерархическое единство *трех уровней*, на которых представлены материальные и духовные ценности, в большей или меньшей степени общие для коллектива организации.

Базовым является нематериальный уровень корпоративной культуры (уровень представлений). Его также можно называть идеологическим, поскольку его элементы определяют личность человека, мотивируют ее деятельность и обусловливают коллективное поведение персонала. К этому уровню относятся базовые идеалы, цели, ценности, убеждения, верования, представления, установки, которые разделяются сотрудниками.

Промежуточный уровень корпоративной культуры – деятельностный (практический), который включает формальные и неформальные правила поведения в организации, а, стало быть, как прописанные в официальных документах нормы, так и стереотипы поведения, ожидания сотрудников друг от друга. Это особенности

методов и стиля работы, деловые принципы, задекларированные миссия и цель организации, используемые для производственного и управленческого процесса технологии. Это также внутренние традиции, ритуалы, организационные праздники, мифы и герои.

Внешний уровень (символический, или уровень артефактов) включает так называемые «маркеры» корпоративной культуры, или проявления фирменного стиля. Это по большей части материальные элементы: фирменный знак, форма одежды сотрудников, дизайн и состояние зданий и кабинетов, гимн, флаг, логотип, веб-сайт компании, реклама и т. д. Это также и продукция, которую производит организация, а также те торжественные мероприятия, которые направлены не только на сотрудников, но и на окружение организации (например, празднование юбилея школы).

Такое видение структуры корпоративной культуры позволяет в иерархии создать наиболее полное представление о ее содержании. При таком толковании становится очевиднее, что сила и конкурентоспособность организации определяются единством, согласованностью и нефрагментарностью всех трех уровней корпоративной культуры, как материальных, так и нематериальных.

Другая сторона внутреннего многообразия корпоративной культуры связана с тем, что культура любой организации состоит из разнообразныхсубкультур. Причем, чем больше организация по масштабам, тем ярче это выражено. Во-первых, это штатные субкультуры: субкультуры подразделений первого уровня, второго уровня и т. д., например, для вузов это будет корпоративная культура всего учебного заведения, состоящая из субкультур факультетов, субкультур кафедр, отделов и т. п. Во-вторых, это субкультуры гетерогенных групп, которые зависят от разнообразных характеристик отдельных групп или представителей персонала организации. В любом учебном заведении в той или иной степени представлены различия как видимые, которые определяются по внешним признакам (этническое происхождение, пол, возраст, физическая инвалидность и др.), так и внутренние,

которые проявляются только в поведении (мировоззрение, религиозные взгляды, степень одаренности, образ жизни и т. п.).

Научные дискуссии о пользе либо вреде субкультур для организаций продолжаются [см., напр.: 27; 28; 32; 33]. В частности, Дж. ван Мален и С. Барли [33] характеризуют субкультуры как «зерна конфликта», этот конфликт может разгореться, когда члены разных субкультур вынуждены столкнуться или конфронтировать друг с другом. Подобно этому, К. Грегори отмечал, что в мультикультурных организациях присутствует этноцентризм; члены субкультур оценивают вещи лишь с позиции их культурной перспективы, – что также может вызывать конфликт [28]. Г. Хофстеде [29] не отмечал, являются ли субкультуры плохими или хорошими, но предположил, что недостаток осведомлённости руководителя о реальном либо потенциальном существовании субкультур может быть разрушительной, поскольку формирование субкультуры отражает особенности восприятия сотрудниками самой организации.

Как видим, культурное разнообразие персонала является одним из аспектов, который представляет определённые трудности для управления. Иными словами, если бы коллектив был полностью гомогенным, т. е. однородным, если бы все сотрудники были одинаковыми по различным характеристикам, – ими, безусловно, было бы легче управлять. Однако при этом терялась бы большая часть трудового потенциала, не репродуктивного, а творческого, креативного. И если в конце XX в. более распространенным было отношение к субкультурам как к негативному фактору, то сегодня все больше исследователей отмечают их потенциал выступать источником разнообразия, гибкости, креативности как преимущество. Чем более разнообразные характеристики, психологические черты и профессиональные компетенции сотрудников представлены в коллективе – тем большим арсеналом идей, технологий, методов и подходов обладает коллектив. Как указывает, в частности, проф. О. Грауманн, «Уважение культурного многообразия сотрудников способствует экономическому успеху фирмы. Поэтому учет

различий работников сознательно становится важной составляющей кадровой стратегии и организационного развития» [3, с. 11].

Подчеркнем, что под культурным разнообразием в данном случае понимается не только классическое (т. е. разнообразие национальное, этническое), но и так называемое функциональное разнообразие – взаимодействие в одном коллективе представителей различных систем норм поведения, моральных норм, ценностей, стилей жизни, обычаев и т. д.; т. е. представителей разных общественных групп (например, культуры города и деревни, культур поколений, культуры подразделений организации и др.). Это взаимодействие высококреативных (одаренных) работников и людей, более склонных к выполнению поставленных задач «по образцу», представителей группы «белых» и «синих воротничков», коренных жителей и мигрантов, представителей разных конфессий и разного этнического происхождения.

Для понимания этой стороны многообразия корпоративной культуры конструктивным является применение *социологического* и *культурологического подходов*. В частности, социологический подход не рассматривает культуру с позиций общих закономерностей ее существования в обществе, а стремится выявить специфические особенности функционирования культуры в конкретных социально-исторических условиях, исследуя ее не как целостное явление, а как многослойное социальное образование, выделяя и детально изучая разноплановые ее составляющие (субкультуры общностей, этнические, религиозные традиции). Поэтому и корпоративная культура с социологической точки зрения рассматривается на основе социальных систем, как они работают, как они меняются, результаты их производства и их комплексные отношения с человеческими жизнями. То есть подчеркивается, что корпоративная культура формируется под влиянием социальных групп, их взаимосвязей, возможностью эффективного сотрудничества [20, с. 249].

Исходным положением культурологического подхода является рассмотрение современного мира как многоуровневой

иерархической системы «Культура», которая состоит из ряда относительно самостоятельных подсистем: культуры человечества, культуры различных цивилизаций, национальных и этнических культур, корпоративной культуры, культуры материальной и духовной, самих субкультур и тому подобное. Особое значение имеет опытно-познавательный потенциал культуры для изучения человека и общества. Как отмечает Е. Снисаренко, «культурологический подход выражает соответствие инклюзивного образования требованиям и достижениям мировой (цивилизационной) и национальной культур, наличие многовариантности образовательных культур и практик в условиях совместного обучения и воспитания». При этом подчеркивается, что культурологический подход регулирует отношения образовательных субкультур в условиях инклюзивного образования [17, с. 62].

Субкультуры существуют в любом обществе и в любой общности. Только в организации, которая создана для выполнения определенной миссии, субкультуры выступают определенной трудностью для менеджмента, а невнимательность руководства к вопросу субкультур может приводить к конфликтам и негативно влиять на производительность и конкурентоспособность компании. Субкультуры, т. е. объединяемые общими ценностями, общим жизненным опытом устойчивые группы людей, характеризуются одинаковыми предпочтениями и единым стилем поведения [9, с. 114]. При этом в организациях с сильной культурой создаются «четкие и согласованные ценности» [26].

С точки зрения совпадения или конфронтации с общими ценностями корпоративной культуры, полезной является следующая классификация типов субкультур. Ведь в любой организации, в т. ч. и образовательной, можно выделить *как минимум* такие группы субкультур:

✓ «передовая» субкультура – субкультура центрального аппарата управления (который больше всего влияет на доминирующую культуру);

✓ «неконфликтующая» субкультура, где ключевые ценности доминирующей культуры принимаются членами группы наряду с набором других ценностей, не конфликтующих с общепринятыми;

✓ «контркультура» – носители которой отвергают ценности доминирующей в организации культуры.

Эти типы могут выделяться на фоне других типологий. В частности, по тому, какие подразделения в организации являются носителями той или иной субкультуры, выделяются: субкультуры территориальных подразделений организации, например, субкультуры национальных представительств международных компаний или филиалы; субкультуры различных функциональных подразделений организации. По степени вовлеченности носителей субкультуры в управленческие процессы можно выделить: субкультуру топ-менеджмента компании; субкультуру руководителей среднего звена; субкультуру рядовых сотрудников организации [10].

Дж. МакЛафлин выделяет также следующие критерии для дифференциации субкультур в организации: географическое разделение, описание (содержание) работы, иерархическиеразличия, функциональная специализация, срок полномочий и идентичность [30].

Т. Робертсон говорит о сложности классификации субкультур, поскольку различные типы и уровни субкультур значительно варьируются от одной компании к другой. В одном случае, субкультуры в управлении человеческими ресурсами могут быть разделены по их ориентации (центрированию) на сотрудников, на профессии, на задачи и на инновации. Организационные субкультуры также могут быть дифференцированы на основе таких аспектов, как этническая принадлежность, возраст, пол, рабочие групп, подразделения, профсоюзное членство и профессиональные навыки [31].

Также можно согласиться с мнением о целесообразности различения организаций, которые позволяют развиваться субкультурам и тех, которые не допускают возникновение субкультур. А. Бойснер и Дж. А. Чатман предполагают, что

возникновение субкультур, а также любые изменения в их составе или членстве должны быть более частыми в организациях, находящихся в динамической среде. Субкультуры в организациях с сильной культурой являются источником креативности и гибкости, что является конкурентным преимуществом в динамических условиях. Такие *гибкие организации* («agile organizations») могут содержать субкультуры, которые генерируют креативность и способствуют инновациям – что имеет решающее значение для выживания в динамической среде [25, с. 105].

Поскольку субкультуры являются одновременно и препятствием для менеджмента, и одним из аспектов богатства потенциала разнообразия, – то этот феномен требует отдельного внимания со стороны руководства. Для эффективного управления коллективомнужно хорошо представлять, какие субкультуры существуют в организации, уметь адекватно оценивать влияние, которое они могут оказать на достижение организационных целей, а также эффективно влиять на них. Между субкультурами могут быть отношения конфронтации, равнодушия и понимающего конструктивного взаимодействия. Управление корпоративной культурой включает технологии перехода от первого к последнему, в частности:

- ✓ усиление контактов между носителями разных субкультур (например, во время совместных командировок или учебы с отрывом от производства);
- ✓ организация совместных мероприятий, в частности, досуговых, – таким образом обеспечивается не только сближение, но и попытка лучше узнать ценности другой субкультуры;
- ✓ проведение совместных семинаров, тренингов, круглых столов – что позволяет не только лучше узнать иную субкультуру, но и получить больше информации для ее принятия;
- ✓ постановка совместных задач для представителей разных субкультур – таким образом возможен переход от конфронтации или равнодушия к конструктивному взаимодействию.

При этом, как отмечается западными авторами, внутренняя мобильность в организациях, в которых люди могут перемещаться

по рабочим местам и подразделениям, имеет большую вероятность того, что люди, в конечном счете, становятся все более преданы своей организации с течением времени, чем отдельным подгруппам, членами которых они являются более короткое время [см., напр.: 26].

Как указывают С. Пивоваров, И. Максимцев, Л. Тарасевич, достижение единства составляющих корпоративную культуру субкультур, на основе активизирующих ценностных ориентаций – является необходимым условием формирования активной культуры. Активная культура, в свою очередь – это сильная культура, повышающая конкурентоспособность организации. При этом, такое единство является скорее исключением, чем правилом [13, с. 584].

Иногда культура структурного подразделения является сочетанием культур так называемых малых групп, например, на кафедре вуза может быть несколько «лагерей». Важно, что о механической «сборке» элементов корпоративной культуры или субкультур не может идти речь, потому что культура успешной организации является целостностью. (Под успешной организацией понимается не только такая, которая на высоком уровне выполняет свою миссию, но и которую ценят сотрудники, т. е. куда люди с удовольствием и желанием каждый день ходят на работу). Здесь имеет место системный эффект, то есть качество культуры организации не определяется простой суммой ее составляющих, речь идет о пересечении и взаимодействии меньших по размеру элементов при образовании больших [8, с. 16-17].

Подводя итоги, отметим следующее. Корпоративная культура – это система социально допустимых моделей, образцов внутригрупповой жизнедеятельности, которая объединяет в одно целое субкультуры отдельных групп персонала. Корпоративная культура гетерогенной организации – это совокупность самых разнообразных субкультур, поэтому на уровне субкультур могут проявляться самые острые аксиологические различия. С одной стороны, субкультуры представляют трудности для менеджмента организации, с другой же – важным аспектом разнообразия, который обеспечивает для коллектива богатый потенциал

креативности, адаптивности и гибкости. Учет каждой из субкультур и особенностей их взаимодействия позволяет повысить эффективность и продуктивность работы коллектива в целом. Также это может обеспечивать и повышение социальной эффективности управления и социального комфорта персонала, а в целом и конкурентоспособность организации.

Список литературы к параграфу 7.1

1. Бабич, О. Основні засади створення корпоративної культури як інструменту управління / О. Бабич // Вісник Української академії державного управління. – 2003. – № 2. – С. 449-456.
2. Веснин, В. Р. Организационная культура / В. Р. Веснин // Социально-гуманитарные знания. – 2001. – № 3. – С. 184-200.
3. Грауманн, О. Гетерогенность как педагогическая проблема / О. Грауманн, М. Певзнер // Инклюзивное образование: проблемы и перспективы: сб. науч. трудов по мат-лам междунар. научно-практ. конф. «Сетевое взаимодействие университетов с социальными партнерами в области инклюзивного образования: международный и региональный аспект» (Великий Новгород, 19-21 мая 2014 года) / сост. Е. В. Иванов; НовГУ имени Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2014. – С. 6-13.
4. Животова, И. Корпоративная культура: стремление к совершенству / И. Животова // Управление компанией. – 2002. – № 3. – С. 65-70.
5. Журавова, С. О. Организационная культура предприятия / О. С. Журавова. – М.: МНИ ИПУ, 1998. – 345 с.
6. Козловська, Г. В. Організаційна свідомість: діалектика індивідуального і суспільного: дис. на здобуття наукового ступеня канд. філос. наук / Г. В. Козловська. – К., 2006. – 195 с.
7. Колесников, Г. Стратегическое управление и организационная культура / Г. Колесников // Персонал. – 2000. – № 3. – С. 40-46.
8. Корпоративна культура: навчальний посібник / під заг. ред. Г. Л. Хаєта. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 403 с.
9. Котлер, Ф. Маркетинг менеджмент. 12-е изд. / Ф. Котлер, К. Л. Келлер. – СПб.: Питер, 2007. – 816 с.
10. Мельник, И. Субкультуры в организациях [Электронный ресурс] / И. Мельник // Персонал-Микс. – 2004. – № 1. – Режим доступа: http://www.management.com.ua/hrm/hrm105.html.

11. Никиенко, А. Методы формирования корпоративной культуры / А. Никиенко // Персонал-Микс. – 2003. – № 3. – С. 109-112.
12. Персикова, Т. Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура: учебное пособие / Т. Н. Персикова. – М.: Логос, 2002. – 224 с.
13. Пивоваров, С. Э. Международный менеджмент: учеб. для вузов. – 5-е изд. / С. Э. Пивоваров, И. А. Максимцев, Л. С. Тарасевич. – СПб.: Питер, 2013. – 720 с.
14. Семенов, Ю. Г. Организационная культура: учебное пособие / Ю. Г. Семенов. – М.: Университетская книга; Логос, 2006. – 256 с.
15. Серкіс, Ж. В. Проблеми управління організаційною культурою: теоретико-методичні проблеми удосконалення психологічної підготовки менеджерів / Ж. В. Серкіс // Персонал. – 2000. – № 1. – С. 190-192.
16. Смирнов, Е. А. Управленческие решения / Е. А. Смирнов. – М.: Инфра, 2001. – 264 с.
17. Снисаренко, Е. И. Историко-методологические истоки современного инклюзивного образования в Украине / Е. И. Снисаренко // Стратегии формирования инклюзивной среды: сб. науч. трудов по мат-лам междунар. научно-практ. конф. «Вуз как гетерогенная организация: стратегии формирования инклюзивной среды» (В. Новгород, Санкт-Петербург (17-19 мая 2016 г.) / сост. М. Н. Певзнер, П. А. Петряков, ред.-сост. Н. В. Богатенкова. – СПб.: СПб АППО, 2016. – С. 55-63.
18. Степин, В. С. Культура [Электронный ресурс] / В. С. Степин // Интернет-версия издания: Новая философская энциклопедия: в 4-х тт. / Ин-т философии РАН; Нац. обществ.-науч. фонд; предс. научно-ред. совета В. С. Степин. – М.: Мысль, 2010. – Режим доступа: http://iph.ras.ru/elib/1574.html.
19. Степин, В. С. Культура / В. С. Степин // Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – М.: Республика, 2001. – С. 271-273.
20. Тлумачний словник з соціології / пер. з англ.; за наук. ред. А. Хоронжого. – Львів: Видавничий центр Львівського національного університету ім. І. Франка, 2003. – 480 с.
21. Чаденкова, О. А. Организационная культура как инструмент развития организации / О. А. Чаденкова. – Самара: СГА, 2003. – 53 с.
22. Шейн, Э. Организационная культура и лидерство: Построение. Эволюция. Совершенствование / Э. Шейн; пер. с англ. Ч. Жильцов. – СПб., М., Минск: Питер, 2002. – 336 с.
23. Щербина, С. В. Организационная культура в западной традиции / С. В. Щербина // Социс. – 1996. – № 7. – С. 47-55.

24. Элвессон, М. Организационная культура / М. Элвессон; пер. с англ. и науч. ред. П. К. Власова. – Х.: Изд-во Гуманитарный центр, 2005. – 460 с.
25. Boisnier, A. The role of subcultures in agile organizations / A. Boisnier, J. Chatman // Leading and Managing People in the Dynamic Organization (Organization and Management Series) (eds. R. S. Peterson, E. A. Mannix). – Haas School of Business University of California, Berkeley, 2003. – P. 87-114.
26. Chatman, J. A. Getting people to cooperate: Understanding relational demography-based variations in people's responsiveness to organizational inducements / J. A. Chatman, S. A. Spataro // Academy of Management Journal. – 2005. – № 48 (2). – P. 321-331.
27. Galunic, D. C. Architectural innovation and modular corporate forms / D. C. Galunic, K. M. Eisenhardt // Academy of Management Journal. – 2001. – № 44. – P. 1229-1249.
28. Gregory, K. L. Native-view paradigms: Multiple cultures and culture conflicts in organizations / K. L. Gregory // Administrative Science Quarterly. – 1983. – № 28. – P. 359-376.
29. Hofstede, G. Identifying organizational subcultures: An empirical approach / G. Hofstede // Journal of Management Studies. – 1998. – № 35. – P. 1-12.
30. McLaughlin, J. Organizational Subculture: Definition & Examples [Digital source] / J. McLaughlin. – Access mode: http://study.com/academy/lesson/organizational-subculture-definition-examples.html.
31. Robertson, T. Levels of culture & subculture for managing organizations [Digital source] / T. Robertson. – Access mode: http://smallbusiness.chron.com/levels-culture-subculture-managing-organizations-34254.html.
32. Tushman, M. Ambidextrous organizations: Managing evolutionary and revolutionary change / M. Tushman, C. O'Reilly // California Management Review, 1996. – № 384. – P. 8-30.
33. Van Maanen, J. Cultural organization: Fragments of a theory / J. van Maanen, S. R. Barley // Organizational culture (eds. P. M. Frost, L. F. Moore, M. R. Louis, C. C. Lundberg, & J. Martin). – Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1985. – P. 31-53.

Вопросы и задания к параграфу 7.1

1. Дайте определение корпоративной культуры. Уточните, на каком понимании феномена культуры (широком или узком) базируется трактовка сущность культуры организации?
2. Охарактеризуйте структуру и элементы корпоративной культуры.
3. Опишите функции корпоративной культуры в их связи со структурой.
4. Что такое субкультура? Каковы причины и факторы формирования субкультур в организации?
5. Обозначьте позитивное и негативное значение субкультур в культуре организации.

Задание 1.

Какие гетерогенные группы и соответствующие им субкультуры, по Вашему мнению, чаще всего формируются в современных отечественных организациях? Выделите 5-8 позиций и раскройте, по каким основным аспектам они отличаются от других субкультур. Составьте таблицу.

Тип субкультуры	Аспекты отличия от других субкультур

Задание 2.

Составьте таблицу «Этапы управления корпоративной культурой гетерогенной организации»

	Принципы	Методы
Диагностика субкультур		
Разработка модели доминирующей культуры в организации		
Ознакомление представителей разных субкультур с другими		
Принятие ценностей иных субкультур		
Достижение взаимопонимания		
Организация конструктивного сотрудничества		

7.2. Модель педагога и культура педагогической деятельности в условиях многообразия

В параграфе проанализированы требования к профессионализму учителя, обусловленные важностью социального заказа школе и умением работать в условиях поликультурного многообразия учащихся. Показано, что общенаучные знания определяют методологическую основу предметной подготовки, знания о мировой и отечественной культуре обогащают личность педагога, способствуют развитию креативных способностей учителя и его учеников. Физиологические и психологические знания раскрывают особенности развития младших учащихся, подростков, школьников старшего возраста, сензитивные и критические периоды возрастного развития.

В параграфе особое внимание уделяется роли педагогических и методических знаний в осознанном осмыслении разнообразных технологий педагогической деятельности, их значение для педагогического творчества.

В ходе анализа выделены личностно-этические, индивидуально-психологические и педагогические группы профессионально значимых качеств педагога. К личностно-этическим качествам относятся чуткость, доброжелательность, трудолюбие, дисциплинированность, общительность, терпение, настойчивость, объективность, самокритичность, гражданскую ответственность. Индивидуально-психологические качества определяются широтой и глубиной познавательных интересов, культурой темперамента и объективной самооценкой. К ним относятся ясность и критичность ума, изобретательность, эмоциональная отзывчивость и устойчивость, долговременная память, наблюдательность, внимание, развитость воли и воображения. Педагогические качества личности учителя основаны на интересе к педагогической деятельности и любви к детям. Они включают педагогический такт, работоспособность, креативность, выразительность и артистичность.

Особое внимание в модели педагога уделяется культурологическому модулю, который предполагает, что современный учитель, независимо от его специализации, должен обладать достаточно высоким уровнем общей культуры, который в конечном итоге определяет культуру его труда.

Показано, что выделение культурологического модуля, направленного на формирование общей культуры педагога и культуры его труда, позволяет готовить учителя, который будет лучше понимать своих учеников, осознавать особенности их развития, воспитания в условиях поликультурной среды и открытия границ между государствами.

Ключевые слова: модель педагога, педагогическая культура, личностно-этические качества, индивидуально-психологические качества и педагогические качества.

Изменение социокультурного пространства меняет цели современного образования. Определить их можно следующим образом:

- ✓ формирование интеллектуального потенциала общества;
- ✓ создание максимально благоприятных условий для образования поликультурной среды учащихся;
- ✓ разработка нового содержания образования с учетом многообразия школьников;
- ✓ разработка и распространение педагогических инноваций и передовых педагогических технологий.

Сложность целей современного образования влечет за собой повышение требований к профессионализму учителя. Современный педагог должен осознавать важность социального заказа школе и уметь работать в условиях поликультурного многообразия учащихся. Данное обстоятельство вносит значительные изменения в в профессиональную модель современного учителя.

В педагогической науке созданы многообразные профессиограммы учительского труда, но все они основываются на требованиях к личности и деятельности педагогов общеобразовательной школы. Так, по мнению Л. Выготского, система требований к учителю средней школы сводится к:

- ✓ профессиональным знаниям;
- ✓ его педагогической технике;
- ✓ отношениям в системе «учитель – ученик»;
- ✓ личностным качествам педагога [1].

Эта система требований к учителю стала основой для развития содержания профессиональных моделей современного педагога в научных исследованиях. Традиционно выделяют модули в основном не изменяемые, объективно необходимые для педагогического труда и личностно-субъективные характеристики учителя, продиктованные требованиями профессии (А. Маркова, М. Платонов). С течением времени характеристики модулей дополнялись, усложнялись. В. Загвязинский считает существенной характеристикой педагога наличие исследовательского элемента в его деятельности, так как умения проектировать уроки, результаты труда, анализировать и синтезировать учебный материал, выдвигать и определять концепцию учебно-воспитательного процесса напрямую влияют на его эффективность [2].

Р. Скульский центральное место в профессиональной модели учителя отводит его личности, творческий потенциал которой зависит от уровня педагогического интеллекта [5].

Наиболее полное представление о профессиональной модели дает А. Маркова. По ее мнению, эффективность труда учителя определяется особенностями педагогической деятельности, педагогическим общением и свойствами личности педагога [4].

Определяя особенности профессиональной модели учителя, работающего в условиях изменяющегося мира, нельзя забывать, что современная школа – это своеобразная творческая лаборатория, где разрабатывается и экспериментально проверяется новое содержание образования, определяются наиболее эффективные методы, приемы, формы обучения учащихся в условиях поликультурной среды. Исходя из этого, профессиональную модель педагога можно представить следующим образом (см. рис. 7.2.1):



Рис. 7.2.1. ***Профессиональная модель педагога***

Объективно-необходимый модуль – основополагающий компонент профессиональной модели педагога. Он представлен знаниями, умениями и навыками, которые ему необходимы для осуществления эффективной педагогической деятельности. Знания – это результат процесса познания человека, определяющий фактор культуры его труда, особенно труда педагогического. Не случайно модуль знаний представлен достаточно широко (см. табл. 7.2.1).

Современному педагогу необходимо в совершенстве владеть преподаваемыми дисциплинами, знать их теорию, основы теории смежных предметов.

Таблица 7.2.1

Знания педагога

Предметные и общенаучные	**Физиологические и психологические**	**Педагогические и методические**
✓ Теория соответствующего предмета (математики, физики, химии и т.д.) ✓ Основы теории смежных предметов ✓ Философские, экономические, социально-политические, правовые знания ✓ Мировая и отечественная культура ✓ Иностранный язык	✓ Возрастные особенности развития организма школьника ✓ Закономерности психического развития детей, подростков и старших школьников ✓ Психология воспитания и обучения ✓ Психология учителя ✓ Психология руководства ученическим коллективом	✓ Сущность педагогического процесса ✓ Теория и методика воспитания и обучения школьников ✓ История педагогики ✓ Методика преподавания предмета ✓ Школоведение ✓ Научная организация труда учителя

Общенаучные знания, к которым относятся философские, экономические, социально-правовые, этические, определяют методологическую основу предметных знаний и углубляют их. Знания о мировой и отечественной культуре обогащают личность педагога, делают его интересным для школьников, обеспечивают успех педагогической деятельности, так как способствуют развитию креативных способностей учителя и его учеников.

Физиологические и психологические знания предполагают довольно обширные представления педагога о возрастных особенностях развития организма школьника, познания закономерностей психологического развития младших учащихся, подростков, школьников старшего возраста, сензитивных и критических периодов возрастного развития, знания особенностей воспитания и обучения с учетом многообразия учеников,

психологических особенностей педагогической деятельности и психологии личности самого учителя.

Педагогические и методические знания включают в себя хорошее владение вопросами истории педагогики, философии образования, теории воспитания и обучения, школоведения. Методические знания помогают педагогу более осознанно осмысливать разнообразные технологии педагогической деятельности и на определенном уровне своего профессионального развития (на уровне педагогического творчества) подключаться к их созданию.

Знания закладывают прочную основу для развития умений и навыков учителя, без которых невозможна динамика и эффективность педагогической деятельности. К числу наиболее значимым мы относим исследовательские, познавательные, конструктивные, коммуникативные, информационные, организационные умения и навыки. Содержание перечисленных умений и навыков раскрывается в таблице 7.2.2.

Личностные качества учителя определяют направленность его личности и смыслы осуществляемой педагогической деятельности. Мы выделяем личностно-этические, индивидуально-психологические и педагогические группы профессионально значимых качеств педагога. К личностно-этическим качествам мы относим чуткость, доброжелательность, трудолюбие, дисциплинированность, общительность, терпение, настойчивость, объективность, самокритичность, гражданскую ответственность. Индивидуально-психологические качества определяются широтой и глубиной познавательных интересов, культурой темперамента и объективной самооценкой. К ним мы относим ясность и критичность ума, изобретательность, эмоциональную отзывчивость и устойчивость, долговременную память, наблюдательность, внимание, развитость воли и воображения. Педагогические качества личности учителя основаны на интересе к педагогической деятельности и любви к детям. Они включают педагогический такт, работоспособность, креативность, выразительность и артистичность. Труд учителя, обладающего такими качествами, как правило, отличается высоким уровнем педагогической культуры, основой которой является общая культура.

Таблица 7.2.2

Умения и навыки педагога

Группы умений	**Содержание умений**
Познавательные	✓ Воспринимать и понимать психическое и физическое состояние ребенка в данный момент ✓ Осуществлять контроль за своим психическим состоянием ✓ Ориентироваться в содержании обучения и воспитания в условиях многообразия учащихся ✓ Расширять свои знания и умения, анализировать педагогический опыт
Конструктивные	✓ Проектировать цели и задачи педагогического процесса для конкретного образовательного пространства и среды ✓ Отбирать оптимальное содержание, определять наиболее эффективные средства, формы и методы учебно-воспитательной работы, планировать эту работу
Коммуникативные	✓ Устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения с учащимися, родителями, учителями ✓ Стимулировать деятельность учащихся в условиях поликультурной среды
Информационные	✓ Владеть словом, речью, мимикой, жестами ✓ Передавать знания, мысли, чувства, развивать мышление учащихся ✓ Применять информационные технологии
Организаторские	✓ Увлекать конкретным делом ✓ Распределять и планировать работу, осуществлять контроль, стимулировать отношение к делу ✓ Объективно оценивать результаты работы, намечать перспективы
Исследовательские	✓ Осмысление и творческое развитие научных теорий, педагогических и методических идей, предполагающих решение типичных и нестандартных учебно-воспитательных ситуаций.

Поэтому в модели педагога мы выделяем культурологический модуль, который предполагает формирование его общей культуры и культуры его труда.

Учитель – субъект культуры. Он живет и действует, учитывая социокультурную ситуацию и определенное культурное пространство, впитывая в себя новые достижения науки, техники и искусства, результаты практической жизнедеятельности людей.

На современном этапе культура педагогического труда рассматривается как обязательное составляющее мастерства учителя.

Об этом свидетельствует анализ педагогической деятельности учителей разных специальностей. Вот некоторые рассуждения учителей о своей работе:

✓ «Профессия педагога такова, что он постоянно учит… И тут иной раз возникает опасность: он перестает критически оценивать себя и незаметно превращается в оракула: он все знает, он непогрешим. Но ведь учить – не значит поучать. Наставляя, надо внимательно и чутко выслушивать другого. Почаще советоваться, размышлять…».

✓ «У ребят масса вопросов! Их интересует буквально все, поэтому учитель должен много знать, читать, быть культурным человеком».

Таким образом, во многих профессиях для успешного труда вполне достаточно увлеченности и знаний в этой области. Об учительской профессии мы не можем этого сказать. Здесь можно любить свое дело, и даже знать его и, тем не менее, плохо справляться со своими обязанностями. Прежде всего, потому, что учитель формирует личность – неповторимую, индивидуальную в своих проявлениях, нравственную, эстетически развитую. Чтобы сформировать такую личность, учитель сам должен быть личностью, иметь широкий круг интересов и склонностей, интеллектуальных, нравственных и эстетических запросов, иными словами, обладать высоким уровнем культуры.

Культура является важнейшей характеристикой человека и общества. Именно она отличает человека от всех живых существ.

Кроме того, культура выступает как форма взаимосвязи людей. Она неразрывно связана с деятельностью человека, поэтому в самом общем смысле слова под культурой понимают совокупный результат человеческой деятельности.

В современных концепциях культуры существуют различные подходы к определению ее сущности.

Качественный подход. Культура – это состояние общества, уровень, степень господства людей над природой, уровень реализации деятельности в различных сферах жизни: культура производства, быта, общения, чувств и т.д.

Ценностный подход. Культура понимается как совокупность материальных и духовных ценностей. Причем к подлинной культуре относятся те блага, которые соответствуют подлинным ценностям. Подлинные ценности – это все, что направлено на жизнь и созидание, а не на разрушение и смерть.

Креативный подход. Произведения культуры рассматриваются как следствие творческой деятельности людей в области техники, науки, искусства, т.е. культура – это научное, профессиональное, художественное и техническое творчество.

Нормативный подход. Культура – это совокупность норм и правил поведения людей, традиции, обычаи.

Духовно-личностный подход. Культура – это уровень образованности, воспитанности людей, степень их интеллектуального развития и духовности [6].

В рамках рассматриваемой проблемы наиболее актуальны креативный и духовно-личностный подходы. Ибо малообразованный, плохо воспитанный, интеллектуально неразвитый учитель не может качественно выполнять свои профессиональные обязанности в условиях многообразия общества и поликультурной образовательной среды и быть творцом в процессе осуществления педагогического взаимодействия, что, безусловно, сказывается на уровне культуры его труда.

Формирование культурного уровня человека происходит под воздействием многих факторов:

1) процесса общения на разных уровнях;

2) достижений литературы, искусства, средств массовой информации;

3) восприятия всего богатства художественной, духовной и эстетической культуры.

Основным путем общекультурного совершенствования личности является самодеятельность (деятельность, в результате которой человек овладевает интеллектуальным и культурным уровнем не только путем заимствования готовых знаний в тех или иных областях, но и путем самостоятельного активного творчества). Такая деятельность требует интенсивного напряжения сил человека и, естественно, приносит наивысшее удовлетворение.

Эффективность самодеятельности возможна, если у личности развиты культурные запросы. Существует три психологических условия формирования культурных запросов:

1) человека интересует новое, которое вплетено в уже знакомое, опирается на него. Отсюда правило: хочешь интересоваться наукой – займись ее изучением; стремишься воспитать себя в области искусства – слушай музыку, читай книги, смотри картины, репродукции и т. д.;

2) всякое неинтересное занятие может стать интересным, если мы делаем его ради достижения поставленной цели. Что может быть более скучным, чем чтение расписания поездов? Но с каким вниманием мы его читаем, если нам надо выбрать удобный для себя поезд;

3) если то, что неинтересно, связать с тем, что нас интересует, то и первое, соединившись со вторым, приобретет для нас его качества, станет вызывать интерес. Кто любит театр, но не любит музыку, способен полюбить ее, если будет посещать оперы, оперетты и внимательно слушать.

Вторым путем общекультурного совершенствования является самовоспитание. Структурно можно выделить в нем три компонента:

- ✓ формирование ценностных ориентаций личности;
- ✓ формирование эстетических вкусов;
- ✓ формирование идеалов личности.

Ценностные ориентации предполагают наличие у учителя установки на достижение в своем труде таких результатов, ради которых стоит жить и трудиться (формирование человека, развитие его склонностей и способностей, подготовка к жизни).

Эстетические вкусы человека проявляются в его внешнем виде, манерах, походке, поступках, в оформлении жилья, рабочего места, в отношениях к миру, окружающим, к своему труду, даже в том, что его радует и огорчает.

Идеалы включают в себя представления о совершенном образе жизни, о справедливых и красивых поступках людей.

К формам самовоспитания можно отнести:

- ✓ обогащение круга своих представлений и понятий (эстетического восприятия, мышления, фантазии);
- ✓ самовоспитание чувств и переживаний;
- ✓ формирование у себя умений и навыков, готовности действовать нравственно, эстетически.

Общая культура педагога во многом определяет культуру его деятельности. Рассмотрим содержание компонентов культуры педагогического труда, выделенные И. Зязюном [3].

1. Учет психологических аспектов урока.

Предполагает соблюдение учителем определенного психологического режима на основе хорошего знания своих учеников: степени их развития, интересов, склада характера каждого, индивидуально-психологических особенностей и др. В связи с этим учитель не должен делать в отношении школьников поспешные выводы, а должен стремиться узнать каждого ученика во всех его проявлениях и понять. Учитель по роду своей деятельности призван быть в то же время и хорошим психологом, что обязывает его в свою очередь:

1) учитывать определенное эмоциональное состояние класса в конкретной ситуации и умело влиять на него (например, возбужденное эмоциональное состояние учащихся в начале урока вследствие участия в спортивной игре на предыдущем уроке физкультуры; тревожное и психологическое состояние по причине предстоящего открытого урока и т. д.);

2) определять эмоциональное состояние ученика в процессе урока, умело корректировать его, действуя адекватно ситуации (например, подавленное психологическое состояние по причине тяжелой обстановки дома и т. д.);

3) устранять по ходу урока все, что мешает ученику сосредоточиться на учебной работе, отвлекает и раздражает в классной обстановке (поведение одноклассника, шум в классе или в коридоре и т. д.);

4) управлять вниманием учащихся по ходу урока, концентрировать внимание на определенных моментах урока, переключать внимание школьников в процессе взаимодействия (например, смена характера заданий или использование интересной дополнительной информации с целью переключения внимания учащихся; использование шутки с целью психологической разрядки в классе, если проделанная работы вызвала напряжение и как следствие утомленность учащихся и т. д.).

Названные аспекты представляют далеко не полный перечень проблем, которые учитель должен решать по ходу урока, проявляя в полной мере свои перцептивные способности, эмпатию и знания возрастной психологии.

2. Характер требований учителя к учащимся.

За 45 минут урока учитель предъявляет, по мнению статистов, около 100 требований. Однако большая требовательность должна сочетаться с большим уважением к учащимся.

Предъявляя требования, учитель должен проявлять важнейшее нравственное качество – педагогический такт, который зависит от внутренней нравственной культуры педагога по отношению к людям и от культуры самовоспитания, внешне адекватного поведения.

В процессе предъявления требований необходимо помнить, что они должны иметь следующий характер:

- ✓ быть четко и понятно сформулированы,
- ✓ ориентированы на возраст и индивидуальные особенности учащихся;

✓ посильны для выполнения, конструктивны и позитивны для учебной и воспитательной работы;

✓ выполнение их должно быть проконтролировано и доведено до конца.

3. Создание эмоционально-интеллектуального фона урока.

Интеллектуально-эмоциональный фон урока создается:

✓ благодаря использованию интересной информации в содержании изучаемого материала;

✓ с помощью включения в урок сведений о тех или иных открытиях;

✓ с помощью знания способов включения учащихся в интересную для них творческую работу;

✓ учение должно сопровождаться положительными эмоциями, а это связано с формой выражения эмоционального отношения учителя к учебному материалу и к учащимся.

4. Темп урока

Правильная организация темпа урока помогает решать в классе проблемы дисциплины и качества учебной работы. Темп урока должен быть высоким и в то же время ориентированным на интеллектуальные возможности учащихся, явные и потенциальные. Для определения оптимального темпа урока учителю необходимо:

✓ определить «средний» темп урока, удовлетворяющий всех учащихся;

✓ учитывать индивидуальные возможности школьников;

✓ умело сочетать в ходе урока индивидуальные, групповые и коллективные формы работы;

✓ использовать на уроке разнообразные виды деятельности учащихся;

✓ максимально сокращать непродуктивные затраты времени на уроке.

Темп работы учащихся на уроке следует наращивать постепенно.

5. Самоконтроль учителя на уроке

Самоконтроль ускоряет развитие педагогических способностей и шлифует мастерство опытного педагога.

Самоконтроль учителя на уроке должен быть направлен на следующие характеристики его взаимодействия:

- ✓ мимика, пантомимика, движения;
- ✓ содержание речи, интонации, эмоциональность;
- ✓ целесообразность применяемых методов и приемов взаимодействия с учащимися;
- ✓ собственное настроение и самочувствие;
- ✓ эмоциональное состояние учащихся, их активность, самостоятельность и заинтересованность в ходе учебной работы;
- ✓ регулирование и корректирование познавательной деятельности школьников (объема изучаемого материала и выполняемых заданий, уточнения и пояснения по ходу работы и т. д.);
- ✓ продумывание целесообразности распределения на уроке индивидуальных и групповых заданий для учащихся.

Самоконтроль учителя в процессе деятельности должен опираться на самоанализ, который призван определить степень продвижения учащихся в знаниях, умениях и навыках, развитии в целом за время урока по сравнению с предполагаемым результатом. Для этого учителю следует сопоставлять то, что предполагалось сделать на уроке, с тем, что фактически осуществлено. Это в свою очередь помогает определить качественную сторону урока.

6. Качественная сторона урока

Определение качественной стороны урока позволяет учителю выявить, что удалось на уроке, а что – нет, каковы причины неудач и пути их преодоления, на что необходимо опираться в ходе своей работы, чтобы повысить педагогическое мастерство. Один из основных путей определения качественной стороны урока – анализ урока в соответствии с дидактическими категориями. Для этого педагогу после проведения урока необходимо ответить на следующие вопросы:

- ✓ соответствует ли урок дидактическим принципам и требованиям к его содержательной, методической и организационной стороне;
- ✓ соответствует ли структура и содержание урока его основной дидактической цели и требованиям учебной программы;

✓ решены ли в ходе урока поставленные изначально задачи;

✓ соответствовали ли применяемые учителем методы и средства обучения дидактическим задачам урока, обеспечили ли они высокий уровень познавательной активности школьников;

✓ использовался ли на уроке индивидуальный и дифференцированный подходы к организации учебной работы школьников;

✓ применялись ли на уроке методы проблемного обучения учащихся.

Анализ урока можно провести и по его структурным элементам. В этом случае будут определяться качество актуализации учебного материала, формирование новых понятий и способов умственных действий, формирование умений и навыков учащихся.

7. Чувство юмора на уроке

Чувство юмора – неотъемлемый компонент педагогической культуры, так как он демонстрирует остроумие и интеллигентность учителя, его добродушие, находчивость, смекалку. В то же время юмор позволяет педагогу решить ряд проблем, которые могут возникать по ходу взаимодействия с учащимися:

✓ снимать усталость, однообразие, скуку в ходе взаимодействия;

✓ переключать внимание школьников при смене видов деятельности;

✓ мирным способом решать возникающие в процессе общения конфликтные ситуации и устранять в классе психологическое напряжение;

✓ воспринимать чувство юмора авторов при изучении художественных произведений на уроках литературы, музыки и изобразительного искусства.

Учитель, имеющий чувство юмора и владеющий им как профессиональным инструментом, всегда пользуется расположением учащихся, что также подтверждает его уровень мастерства.

Однако помимо перечисленных выше компонентов, определяющих содержательную сторону взаимодействия учителя и учащихся, необходимо обратить внимание на внешнюю составляющую, характеризующую, а порой и определяющую восприятие, и отношение школьников к учебно-воспитательному процессу. Это такой компонент, как культура внешнего вида учителя. Определяют культуру внешнего вида учителя следующие составляющие: осанка, походка, одежда, прическа, мимика, пантомимика. Характеристика компонентов внешнего вида:

- ✓ осанка: прямая, подтянутая, собранная;
- ✓ одежда: аккуратная, скромная, цветовая гармония, соответствие одежды возрасту, моде, чувство меры в выборе украшений;
- ✓ грим: умеренный;
- ✓ прическа: аккуратность, стильность;
- ✓ мимика: выражение доброжелательности, спокойствия, уверенности;
- ✓ пантомимика: жесты уместны, органичны, естественны, походка легкая, движения непринужденные, отсутствие суетливости и нервозности.

Таким образом, современный учитель, независимо от его специализации, должен обладать достаточно высоким уровнем общей культуры, который в конечном итоге определяет культуру его труда.

Кроме того, выделение культурологического модуля, направленного на формирование общей культуры педагога и культуры его труда, позволяет готовить учителя, который будет лучше понимать своих учеников, осознавать особенности их развития, воспитания в условиях поликультурной среды и открытия границ между государствами.

Предложенная модель позволит осуществлять формирование педагога, способного работать в современных условиях изменяющегося мира, решая проблемы воспитания человека планеты Земля, используя весь арсенал своих знаний, умений, навыков, личностных качеств и уровня своей культуры.

Список литературы к параграфу 7.2

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика – Пресс, 1996. – 536 с.
2. Загвязинский, В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 105 с.
3. Зязюн, И. А. Основы педагогического мастерства: учеб. пособ. для пед. спец. высш. учеб. заведений / И. А. Зязюн, [и др.]; под ред. И. А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.
4. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
5. Скульский, Р. П. Учиться быть учителем / Р. П. Скульский. – М.: Педагогика, 1986. – 143 с.
6. Философия: курс лекций в 2-х частях / авт.-сост. А. К. Каменский. – 2-е изд. – Мозырь: УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2009. – Ч. 2. – 270 с.

Вопросы и задания к параграфу 7.2

1. Обоснуйте целесообразность разработки профессиональной модели педагога.
2. Представьте структурные компоненты модели педагога.
3. Дайте характеристику объективно – необходимого модуля модели педагога.
4. Раскройте модуль качеств личности педагога.
5. Охарактеризуйте культурологический модуль профессиональной модели педагога.

Задание 1.

Предложите программу профессионального совершенствования педагога в условиях многообразия образовательной среды.

Задание 2.

Заполните таблицу:

Качества личности педагога	Содержательные характеристики
Личностно-этические	
Индивидуально-психологические	
Педагогические	

Задание 3.

Установите взаимосвязь общей культуры педагога и культуры его труда. Предложите пути совершенствования культуры педагогической деятельности в условиях многообразия.

7.3. Многообразие информации и информационная культура педагога

Параграф посвящен многообразию информации в современном обществе и информационной культуре педагога, как важному фактору формирования ценностей у молодого поколения. Авторы анализируют разные точки зрения ученых на понимание сущности информации. Это позволило обозначить актуальность данной темы в условиях постоянного расширения информационных потоков.

Важное место в разделе посвящено информационной культуре. Приводятся различные подходы к определению информационной культуры, ее структуры и основных характеристик: культурологический, психолого-педагогический, информационный. Подчеркивается, что информационную культуру важно рассматривать значительно шире, чем компьютерная грамотность и компетентность.

Показано, что информационная культура может рассматриваться по отношению к трем уровням социальной субъектности: индивида, общества или определенной социальной группы. Для каждой социальной, возрастной, профессиональной группы существуют свои особенности, которые важно учитывать при работе с той или иной группой.

Учет этих особенностей во время работы с разными группами требует от педагогов высокого уровня развития своей информационной культуры. Поскольку от этого зависит формирование ценностей, компетенций молодежи. Информационная культура современного педагога это:

- ✓ способность донести информацию слушателям в привлекательном и неискаженном виде;
- ✓ умение поддержать диалог и настроить группу на компромисс и сотрудничество;
- ✓ умение работать с компьютерной техникой и передавать с ее помощью информацию;
- ✓ способность научить искать информацию не только в своей области, а и в вопросах общей эрудиции;
- ✓ умение отбирать достоверную и точную информацию, отсеивать «информационный шум».

Наличие этих компонентов очень важно при работе в сфере инклюзивного образования. Попадая в инклюзивную среду, педагогу необходимо учитывать специфику гетерогенных групп и потому важным является достаточно высокий уровень культуры педагога, готовность работать с детьми разных интеллектуальных способностей, физических

возможностей. Необходимо умение работать с каждым отдельно и с группой в целом.

При таких условиях информационная культура педагога должна обладать особенными характеристиками – такими как культура креативности, культура эмпатии и отзывчивости, культура сотрудничества, культура толерантности и многообразия. Наличие этих характеристик не только помогает педагогу самому эффективно работать с инклюзивными группами учащихся, но и развивать эти характеристики информационной культуры у самих студентов.

Ключевые слова: культура педагога, информация, информационная культура, инклюзивное образование, гетерогенная группа.

Многообразие информации

В современном обществе ни одна сфера бытия человека не может нормально функционировать и развиваться без своевременного и полного обеспечения необходимой информацией, умения ее быстро, качественно и адекватно воспринимать, хранить, обрабатывать, использовать и передавать. Это касается как повседневной, так и профессиональной деятельности. В многообразном мире, в котором все люди необычайно разные, а многообразие передаваемой информации постоянно увеличивается, – особую актуальность в культурологическом аспекте педагогической деятельности приобретает информационная составляющая культуры преподавания и культуры педагога. Информация, как необходимый ресурс для выполнения и повседневных, и стратегических задач, постоянно развивается, и культура работы с информацией становится важной профессиональной компетенцией педагога.

О сущности информации есть довольно много различных точек зрения. Например, вначале XX века американский ученый Р. Хартли рассматривал информацию как вид разнообразных сообщений (буквы, цифры и т. д.), но главной функцией считал передачу смыслового содержания человеческой речи, которая представляет собой звуковые колебания или письменные знаки [30]. В середине XX в. происходит резкий скачёк в развитии науки,

техники, социальных технологий, зарождаются знаковые научные направления: кибернетика и теория информации.

Кибернетика стремиться доказать общность информационных процессов в различных объектах, а теория информации использует количественный подход в оценке сложности информационных структур. Например, К. Шеннон и У. Уивер также связывали определение понятия «информация» с вероятностными и случайными процессами. Увеличение информационных потоков и усложнение форм их передачи приводят к так называемому «информационному взрыву». Поэтому изменяется и усложняется определение понятия «информация», которая стала рассматриваться обобщенно, без связи с физической природой систем рассматриваемых объектов. В определение понятие «информация» стали включать обмен сведениями между людьми, человеком и машиной, машиной и машиной, обмен сигналами в животном и растительном мире, передачу признаков от клетки к клетке, от организма к организму (генетическая информация). Расширение области использования понятия «информации» в кибернетике, теории информации, лингвистике, биологии, психологии, социологии и педагогике определило общенаучную значимость и сущность его содержания.

Существование множества определений информации зависит от специфики отрасли знаний, в которой используется данное понятие, от особенностей профессиональной деятельности индивида. В зависимости от области исследований информацию понимают как: обозначение содержания, полученного от внешнего мира в процессе приспособления к нему (Н. Винер); отрицание энтропии (Л. Бриллюэн); коммуникация и связь, в процессе которых устраняется неопределенность (К. Шеннон); передача разнообразия (У. Эшби); мера сложности структур (А. Моль); вероятность выбора (А. Яглом, И. Яглом). Каждое из этих определений раскрывает ту или иную грань многоаспектного понятия «информация» как меры неоднородности распределения материи и энергии в пространстве и времени, меры изменений,

которыми сопровождаются все протекающие в мире процессы [17, с. 431-433].

В начале проблемами кибернетики занимались представители математических и технических наук, поэтому процессы информации рассматривались ими в статистико-вероятностном аспекте. Н. Винер рассматривал кибернетику как науку об управлении в живых организмах и технических системах [4]. После его открытий под понятием «информация» стали подразумевать не просто сведения, а сведения новые и полезные для принятия решений, обеспечивающих достижение цели управления.

Л. Бриллюэн утверждал, что «информация» должна рассматриваться как отрицательное слагаемое энтропии системы, т. е. наличие информации дает возможность снизить неупорядоченность, энтропию в системе. Энтропия же выступает, по его мнению, мерой недостатка информации и выражает общее количество отсутствующей информации о структуре системы [2].

По мнению У. Эшби, информация – это ограничение многообразия. Таким образом, с позиций количественного, формально-функционального подхода информация понимается как реальность, противостоящая энтропии, естественному процессу перехода любой динамической системы из менее упорядоченного состояния в состояние, соответствующее большей степени организованности. Следовательно, информация может рассматриваться как проявление организованности системы, как мера ее слаженности и гармоничности [29].

Информационные революции постепенно приводят к росту объемов социальной информации, скорости ее трансляции, существенно изменяя коммуникативное пространство настоящего. Если в начале XX в. понятие «информация» включало сведения, которые передавались устно или письменно людьми с помощью условных знаков и сигналов, то со второй половины XX в. информацию стали рассматривать как философскую категорию. В философском словаре понятие «информация» рассматривается с позиций противостоящие друг другу концепций: атрибутивной и

функциональной. Атрибутивная концепция трактует информацию как свойство всех материальных объектов, т. е. как атрибут материи. Функциональная концепция, напротив, связывает информацию лишь с функционированием самоорганизующихся систем. Каждая из этих концепций отражает определенный аспект информации и поэтому их можно рассматривать в единстве, при котором атрибутивная концепция делает акцент на независимости информации как атрибута материального объекта от процессов ее использования, отражая тем самым статический аспект информации. Функционирование же кибернетической системы, с которым связывает информацию функциональная концепция, отражает по своей сути динамический аспект информации, определяющий информацию через динамику информационных процессов [17, с. 431-433].

Поэтому в научной литературе встречается множество классификаций информации по различным признакам. Например, чаще всего информацию делят на искусственную (созданную человеком) и естественную (сведения о всех состояниях, процессах, явлениях в природе). Исходя из определения информации как философской категории, которая фиксирует не только общие формы бытия, их связи и взаимообусловленность, но и выступает фактором развития от низшего к высшему в природе, обществе и познании [17, с. 433], различают биологическую, внутреннюю машинную и социальную информацию. Примерами биологической информации живых организмов могут быть: боль, голод, жажда, половое влечение – все то, что является проявлением информации, получаемой живым организмом о своем собственном физическом состоянии или информация, которую живой организм передает другому, например, передача признаков от клетки к клетке, от организма в организм на генетическом уровне. Примером внутренней машинной информации служит глобальная сеть информационных коммуникаций, спутниковая связь и др.

Социальная информация существует посредством знаков, которые фиксируют ее содержание, позволяют отделить ее от источника и передавать для восприятия другим членам общества.

Знаковой системой выступает устная или письменная формы речи, математические формулы, азбука Морзе и др. Формы информации и их признаки находятся в тесной взаимосвязи, позволяя рассматривать информацию как социальный феномен и необходимое условие жизнедеятельности общества. Поэтому социальную информацию принято классифицировать: по типу носителя (от первобытных наскальных изображений до компьютерной памяти); по сфере применения информации в обществе (от политической до личной информации); по типу выполняемых функций (ретрансляция, коммуникация, познание, управление и т. д.). Содержание информации может классифицироваться в зависимости от степени актуальности, доступности, достоверности, значимости, полезности и др.

Ряд украинских авторов (М. Згуровский, И. Коваленко, В. Михайленко) выделяют два основных вида информации: биологическую и социальну. Биологическая – способствует обеспечению жизнедеятельности отдельного живого организма, сохранению целостности вида посредством генетической информации. Её материальными носителями являются высокомолекулярные химические соединения, сигналы химической и электрохимической природы. Социальная информация относится к практической деятельности человека, поэтому, отмечают исследователи, можно выделить столько ее типов и разновидностей, сколько существует видов человеческой деятельности (политическая, экономическая, технологическая и др.) [9, с. 7-8]. В классификации социальной информации можно выделить: 1) массовую (общую), предназначенную всем членам общества независимо от их статуса и рода занятий; 2) специальную (системную), адресованную определенным социальным группам; 3) личную, содержащую сведения о конкретном индивиде (определяет типы социальных взаимодействий в обществе).

В качестве примера также рассмотрим основные формы информации, исследуемые М. Медведевым и Л. Барановской: символьную, тестовую, графическую и звуковую [15]. В символьной форме используются буквы, цифры, знаки для простой

и быстрой передачи сигналов о различных событиях. Тестовая форма использует сочетание и взаимосвязь символов, что позволяет ее широко использовать в повседневной жизни. Графическая форма информации включает чертежи, схемы, рисунки и т. д. Звуковая форма состоит из устной речи, может быть сохранена и передана в виде аудио записи. Информация не имеет ни массы, ни размеров, ни физических или химических свойств, однако для ее существования необходимо наличие как минимум трех объектов: источника информации, потребителя информации и передающей среды [17, с. 432].

Итак, как видим, информационная составляющая является определяющей в процессе изменений социального порядка. Причем «уникальность информации – в неисчерпаемости, в умножении от использования», и в этом смысловом аспекте информация совпадает с культурой через интеллектуальную деятельность человека. Поэтому – как подчеркивает Е. Прудникова – в зоне пересечения информации и культуры образуется пространство, которое может обозначаться как информационная культура – культура взаимодействия человека с информацией на уровне общества и личности [21, с. 62].

Различные компоненты: отношение к информации, понимание ее необходимости, осознание всего спектра информации, которая может быть использована, и, конечно, умении ее находить, анализировать, создавать, предавать, обрабатывать и т. д., – все это составляет информационную культуру в широком, общеконцептуальном понимании. Сегодня актуальной остается потребность в научной разработке категории «информационная культура» и проблем, связанных с формированием информационного общества. Многие аспекты уже проанализированы, однако не все; более того: феномен информации сам по себе настолько гибкий и динамичный, что обуславливает постоянное развитие информационной культуры. Вновь и вновь возникают ее новые черты, новые компоненты, недостаточно изученные в предыдущих работах. Актуальность обсуждения проблематики информационной культуры обусловлена прежде

всего растущими степенями многообразия информации, усложнением коммуникационных процессов, с одной стороны, и с другой – упрощением доступа к любой информации. По сути, самая главная проблема в условиях такого многообразия и легкого доступа к информации заключается в том, какие факты или знания выбрать, считать достоверными и использовать для своей деятельности. Поэтому такой анализ неизбежно должен носить прикладной рекомендационный характер.

Сущность и природа информационной культуры

Термин «информационная культура» первоначально возник в 70-х гг. XX в. для обозначения культуры рациональной и эффективной организации интеллектуальной деятельности людей. В первых научных трудах по проблематике информационной культуры преимущественно рассматривались вопросы сущности информации, информационных потоков и требований к информации.

До сегодняшнего дня значение этого термина было существенно расширено и сейчас используется в глобальном смысле: информационная культура – как методика, методология и мировоззрение общества в эпоху информатизации. В таком масштабе информационную культуру можно понимать как совокупность материальных и духовных ценностей и компетенций по отношению ко всем видам работы с информацией (ее поиска, принятия, хранения, создания, кодирования, переработки, передачи, практического использования).

Сегодня к определению информационной культуры применяют различные подходы: культурологический, социально-философский, информационный, парадигмальный, психолого-педагогический и др. Исходя из такой междисциплинарности, информационную культуру можно определить и как гармонию внутреннего информационно-мировоззренческого компонента с внешним информационно-креативным, информационно-энергетическим средой. Большинство ученых единодушны относительно того, что информационная культура связана с

социальной природой человека. Поэтому, актуальным является определение Н. Зиновьевой, которое возникло на базе личностно-ориентированной направленности информационной культуры – как «гармонизация внутреннего мира личности в ходе освоения всего объема социально-необходимой информации» [10]. По нашему мнению, это определение больше отражает функционально-смысловое предназначение информационной культуры, нежели ее сущность и природу, хотя и подчеркивает очень важный аспект. Более того, это определение связывает личностный и общественный уровни информационной культуры, о чем пойдет речь дальше.

О такой гармонизации личностного и общественного в рамках феномена информационной культуры пишет украинский исследователь Е. Прудникова, когда подчеркивает, что:

✓ информационную культуру целесообразно рассматривать как фактор регламентации взаимоотношений между обществом и личностью, поскольку она возникает на основе информационных потребностей этих социальных субъектов;

✓ средством регламентации взаимоотношений общества и личности рассматривается информационная инфраструктура как система основных компонентов информационной культуры;

✓ информационная культура является историческим типом продуктивного сосуществования общества и человека в знаково-символическом, информационном мире [22, с. 5].

Структура информационной культуры многоуровневая, и может быть рассмотрена в нескольких плоскостях. С одной стороны, «информационная культура» содержит три компонента:

1) мировоззренческий (представление о роли информационно-коммуникационной культуры в оптимизации производственного и интеллектуального труда, о сущности информации и информационных процессов);

2) коммуникативный – характеризуется умением общения с людьми непосредственно и опосредованно с помощью компьютерной техники и других информационных средств;

3) алгоритмический компонент, определяющий рациональный способ умственной деятельности [11].

С другой стороны, важнейшими характеристиками феномена информационной культуры являются:

1) степень овладения людьми с помощью информационной техники социальной информации;

2) совокупность принципов и реальных механизмов, обеспечивающих взаимодействие субъектов в любых видах деятельности, посредством производства, передачи и восприятия релевантной информации [22, с. 5]

Как видим, в содержании информационной культуры постоянно прослеживаются эти два аспекта: отношение к информационно-коммуникационным процессам и владение информационно-коммуникационными технологиями. Также в разведении этих двух компонентов подчеркивается, что информационная культура является специфической, созданной человеком и объективированной социокультурной реальностью, она влияет и определяет формы массового поведения и существует в единстве трех измерений: информационной инфраструктуры, видеоряда и мультимедиа-технологий и метаобразования (то есть формирования понимания человеком своего места и роли в мире, в котором он живет).

Очень часто содержание понятия информационной культуры сужают до информационно-компьютерной грамотности и компетентности. В связи с этим важным является уточнение, что «информационную культуру сегодня надо рассматривать *не только в локальных* психологическом или педагогическом контекстах как определение объективных и субъективных условий эффективного овладения информационной техникой, а также умением пользоваться персональными компьютерами и информационными сетями со способностью адаптироваться к механизмам их действия, а *в глобальном социокультурном аспекте*» (курсив наш – Авт.). Информационная культура – это также и социокультурная реальность, созданная социальным субъектом и которая, вместе с тем, влияет на формы массового поведения, все больше определяет

их [22, с. 6]. Максимально широким может быть понимание информационной культуры как определенной системы и типа коммуникации, как качественной характеристики жизнедеятельности человека в области получения, передачи, хранения и использования информации, что дает личностные возможности свободного выбора деятельности, образа жизни в информационном пространстве. По своему содержанию информационная культура выступает как органическое целое, как показатель степени совершенства человека, общества в целом или определенных социальных субъектов по использованию информации во всех возможных формах деятельности [22, с. 6].

Как видим, понятие информационной культуры может применяться по отношению к трем уровням социальной субъектности: человека (личности), общества или определенной социальной группы.

Информационную культуру общества понимают как «достигнутый уровень организации информационных процессов, степень удовлетворения потребностей людей в информационном общении, уровень эффективности создания, сбора, хранения, обработки, представления и использования информации, обеспечивает целостное видение мира, его моделирования, предсказания результатов решения, которые принимаются человеком» [8]. Также это достигнутый уровень развития информационного общения, характеристика информационной сферы жизнедеятельности людей, это сама по себе информационная деятельность, обусловленная ценностями культуры. В такой трактовке, собственно говоря, проявляется социальная природа информационной культуры: она есть исторический тип продуктивного сосуществования человека и общества в знаково-символическом, информационном мире [22, с. 11].

На уровне личности информационную культуру можно понимать как «интеграцию способностей, навыков, знаний, ценностных ориентаций личности, детерминирующих сознательная попытка к приобретению новых знаний» [1]. Это системное

образование личности, которое интегрирует знания об основных методах информационных технологий, умение использовать имеющуюся информацию для решения прикладных задач, навыки использования персонального компьютера и технологий связи, способности представить информацию в понятной для всех форме. По мнению Н. Джинчарадзе, информационная культура личности включает многоаспектные элементы «информационный потенциал, информационное мировоззрение, информационный менталитет, информационно-ориентационную деятельность, микро- и макроинфомодель, инфопотребность и др.» [7]. С точки зрения функциональной наполненности удачно толкование информационной культуры как разновидности специализированной культуры – это умение, навыки обращения с информацией, информационно-коммуникационной техникой, то есть «компьютерная» культура в технологическом и ценностно-этическом смысле [22, с. 11].

Информационная культура различных социальных, профессиональных, возрастных, половых и т. п. групп может выделяться специфическими характеристиками. Например, особенности *информационной культуры студентов* обусловлены, в первую очередь, тем, что она формируется в процессе их профессионального обучения, т. е. одновременно с развитием профессиональных компетенций развивается и информационная культура.

Актуализацию исследований информационной (или информационно-телекоммуникационной) культуры студентов связывают, прежде всего, с тем, что в образовательном и самообразовательном процессе личности используются компьютерная техника, спутниковая связь, разновидности программного обеспечения. При этом подчеркивается, что культура студента выступает уникальной характеристикой его образовательной деятельности, она «разнообразна в своих проявлениях и как бы поглощает: коммуникативную, информационную и управленческую культуру» [18]. О. Поддубная определяет информационную культуру студентов как компонент

базовой культуры личности и системной характеристики человека, позволяющий ему эффективно выполнять все виды работы с информацией (получение, накопление, кодирование, переработка, создание на этой основе качественно новой информации, ее передача, практическое применение) с использованием различных средств, понимать природу информационных процессов и отношений, развивать гуманистически ориентированную информационную ценностно-смысловую сферу, осуществлять информационную рефлексию, творчество в информационном поведении и социально-информационную активность [20]. Э. Ребко пишет о том, что информационная образовательная среда выступает важным средством формирования информационной культуры студентов [23].

Необходимым становится целенаправленное развитие *информационной культуры и отдельных профессиональных групп*, например, *инженеров*. Как пишет, в частности, Н. Теплая, в связи с повсеместным внедрением информационной техники и соответственно возросшими требованиями к знаниям и умениям современного инженера, параллельно технической культуре инженера все больше требует развития информационная культура инженера, которую связывают с возрастающей ролью информации, техники информационных процессов и информационных технологий, а также необходимостью перехода от технократии, как тенденции общественного развития к гуманитаризации [27]. Причем информационная культура инженера, по мнению автора, – это не только использование информационных технологий и не только поиск информации. Это еще и «способность комбинировать ранее освоенные знания и умения, принимать решения в нестандартных ситуациях с использованием всего арсенала средств вычислительной техники, программного обеспечения, с помощью построения информационных моделей изучаемых процессов и явлений, и анализа этих моделей с помощью автоматизированных информационных систем» [27].

Актуальность развития и изучения *информационной культуры менеджера* связана с тем, что количество и

разветвленность информационных потоков вокруг каждого управленца становится все больше с каждым днем. Соответственно, без умения обращаться с ними менеджер не может быть достаточно успешным. К основным аспектам проявления информационной культуры менеджера можно отнести следующие: умение адекватно формулировать свою потребность в информации и выбирать нужную информацию из различных источников, подавать ее в понятном виде и эффективно использовать; знание особенностей информационных потоков в своей сфере деятельности; владение основами аналитической обработки информации и создания качественно новой; способность использовать в своей деятельности современные компьютерные технологии; владение основами эргономической и информационной безопасности и пр. [19].

Как видим, *информационная культура отдельных профессиональных групп* имеет особое значение для самовоспроизводства и самообеспечения общества, его прогрессивного развития. Это так называемая специализированная культура, которая развивается в ходе становления и функционирования специализированной, профессионально ориентированной информационно-коммуникативной деятельности и представляет собой интегративную характеристику своеобразия процессов создания, воспроизводства и развития специальных (профессиональных) информационных феноменов [22, с. 14-15].

Именно поэтому для вузов социальным заказом информационного общества следует считать обеспечение уровня информационной культуры студента, необходимой для работы в конкретной сфере деятельности, с профессионально ориентированными функциональными задачами.

Информационная культура педагога: особое предназначение и специфика

Среди других социальных групп особого внимания требует проблематика информационной культуры педагога (учителя, преподавателя, воспитателя). Специфическая миссия педагога –

осуществлять системное, целенаправленное влияние на формирование компетенций будущего поколения. Это не просто передача профессиональных знаний, но и воспитание путем передачи отношения, в частности, к информации, к ее источникам, к каналам ее поиска и передачи и т.п. Поэтому информационная культура педагога отличается своим предназначением – от нее во многом зависит и информационная культура будущего поколения, и в целом дальнейший вектор развития государства или человечества. Если преподаватель активно использует компьютерные и сетевые технологии, обладает широким набором инструментов поиска и анализа информации, ориентирует студентов на актуальные информационные ресурсы – то и его выпускники будут иметь высокий уровень информационной культуры и высокую степень адаптированности к стремительным изменениям информационной среды. И наоборот, недостаточно высокая личная информационная культура педагогов, слабая материально-техническая база и многие связанные с этим факторы препятствуют формированию достаточного уровня информационной культуры учащихся.

Существуют различные подходы к определению понятия «информационная культура педагога». Одни авторы информационную культуру считают одной из составляющих общей культуры, связанной с функционированием информации в обществе (И. Овчинникова, Л. Глухова и др.). Другие понимают под информационной культурой новый неординарный стиль мышления, адекватный требованиям современного информационного общества (Э. Слабудина, А. Парахин и др.). Третьи предлагают такие определения информационной культуры: это совокупность знаний, умений и навыков работы с источниками и средствами преобразования информации (Т. Блинова, В. Кравец, В. Кухаренко и др.); информационная культура – умение целенаправленно работать с информацией и использовать для ее получения, обработки и передачи компьютерную информационную технологию, современные технические средства и методы. Н. Гендина под информационной культурой понимает одну из составляющих общей культуры личности, связанную с социальной природой

человека, являющуюся продуктом его разнообразных творческих способностей. Она отмечает, что информационная культура характеризует его информационное мировоззрение, систему знаний, умений, которые обеспечивают самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению профессиональных информационных технологий [5].

С. Конюшенко считает, что информационная культура педагога шире, чем просто информационная культура личности, поскольку включает в себя еще и профессиональную составляющую, и проявляется в интересе педагога к информационной деятельности, в осознанном выборе источника информации и овладении алгоритмами их переработки [12]. Л. Лазарева полагает, что информационная культура педагога – это разновидность информационной культуры специалиста, часть информационной культуры личности, детерминированная сферой профессионально-педагогической деятельности, представляющая собой совокупность информационного мировоззрения и информационной компетентности, транслируемую в образовательный процесс, направленную на формирование информационной культуры учащихся [14].

На основе анализа имеющихся работ по данной проблематике, можно утверждать, что для успешной работы современного педагога его информационная культура должна охватывать следующие компоненты: 1) оптимальные способы обращения со знаками, данными, информацией; 2) представление их заинтересованному потребителю для решения теоретических и практических задач; 3) механизмы совершенствования технических сред производства, хранения и передачи информации; 4) готовность к эффективному использованию разнообразной информации, а также компьютерных и сетевых средств работы с ней.

Поэтому, основными направлениями формирования информационной культуры педагога могут быть: формирование культуры организации предоставления информации; формирование культуры восприятия и пользования информацией; формирование культуры использования новых информационных технологий;

формирование культуры общения через компьютерные и сетевые средства.

Развитие и расширение информационной культуры – это путь универсализации качеств человека, который способствует реальному пониманию человеком самого себя, своего места в обществе и своей роли в нем. В имеющихся определениях это понятие часто трактуют слишком узко. Так, информационная культура в последнее время ассоциируется преимущественно с технико-технологическими аспектами информатизации. Преобладает монодисциплинарный подход, в рамках которого формирование информационной культуры сводится либо к обучению основам библиотечных библиографических знаний, или к устранению компьютерной неграмотности и т. п. Каждое из этих направлений само по себе не вызывает сомнений, однако, имея локальный характер, ни одно из них не может решить проблему формирования информационной культуры личности в целом [26].

В связи с этим близким к понятию «информационная культура» является понятие «информационно-коммуникационная компетентность», которое понимается как система знаний, умений и навыков педагога в области информационно-коммуникационных технологий и оптимальное сочетание методов сознательного использования программных средств. В эту систему входят: общеучебные умения и навыки, коммуникативная культура, компьютерная культура, комплекс интегрированных знаний и умений, необходимых для успешного усвоения других предметных и надпредметных знаний, культура диалога, умение представлять информацию в необходимой форме, умение отстаивать свою позицию, умение находить совместные решения с другими людьми, умение совместного взаимодействия для достижения общей цели совокупность знаний и умений по сбору, хранению, преобразования, использования и передачи информации с помощью средств компьютерной техники [11]. Понятие информационной культуры гораздо шире указанного и включает не столько технологические аспекты, сколько концептуальные основы понимания и работы с информацией.

К сожалению, сегодня достаточно распространено явление, когда педагоги (особенно учителя общеобразовательных школ) имеют весьма общее представление о новых информационных технологиях, об образовательных возможностях Интернета, некоторые из них никогда не работали с компьютером и пр. В этом может помочь система повышения квалификации, в которой важное место отводится программам, ориентированным на обеспечение компьютерной грамотности, знаний и умений по использованию информационных ресурсов и технологий [26].

Однако педагог сегодня встречается в своей профессиональной деятельности и с другими вызовами, которые ставят новые требования к его информационной культуры, если он хочет успешно выполнять свою миссию. Гораздо сложнее, когда педагог на достаточном высоком уровне владеет информационно-коммуникативными технологиями, уверенно пользуется компьютером и Интернетом, однако узко понимает сущность информации и коммуникации, не видит всего спектра возможных источников информации, ограничивает поиск стереотипными путями и информационно-поисковыми системами, не владеет возможностями расширения поискового поля и спектра ключевых слов. Ведь прикладным технологиям использования ИКТ научить гораздо проще, чем передать концептуально-широкое понимание информационно-коммуникационных процессов и ответственности за формирование мировоззрения будущего поколения.

В частности, одной из устаревших, «архаичных» характеристик коммуникационных процессов в образовательных системах постсоветских стран, является однонаправленность потоков информации. То есть информация, по старой бюрократической традиции, преимущественно передается от источника информации – к адресату, в большинстве случаев это обозначает «сверху вниз». В связи с этим традиционными остаются проблемы обратной связи, практически не существует оперативного воздействия на источник информации, так же, как и на определенные актуальные социальные процессы, явления, факты, события, отраженные в нем. Главной проблемой, связанной

с доминированием однонаправленных потоков информации, становится то, что информация не циркулирует, а движется преимущественно в одном направлении. А ведь именно циркуляция, обратная связь, свободный информационный обмен является характерной чертой информационной культуры в развитом обществе, – и если для учителя все это является нормой, то он передаст эти установки и нормы поведения и своим ученикам. В противном случае мы можем наблюдать «слабые места» в коммуникационных процессах даже в элементарном обмене электронными письмами. Ведь ни для кого не секрет, что нормой делового этикета является ответ в течение суток на полученное по электронной почте деловое письмо, однако на практике в системе образования и науки это происходит далеко не всегда.

В целом, педагогу необходимо знать особенности информационных потоков своей образовательной области, уметь самостоятельно вести информационный поиск, извлекать знания из различных источников, представлять их в доступном учащимся виде и эффективно использовать в педагогическом процессе. Для этого педагог должен не только сам владеть особыми информационными знаниями и умениями, но и уметь организовывать обучение, формируя и развивая информационную культуру студентов. Поэтому, именно к информационной культуре, как составляющей компетенций преподавателя, сегодня выдвигаются высокие требования именно ей должно быть уделено наибольшее внимание.

Особая роль информационной культуры педагога в условиях инклюзивного образования

Итак, многообразие информации определяет необходимость специфических характеристик информационной культуры в условиях современного общества и накладывает особую ответственность на педагога. Многообразие информации, с которым сталкивается современный педагог, – просто колоссально. И это не только огромное количество разных учебных текстов, разнообразных задач, форм и методов преподавания, не только

великое множество существующих концепций по всем отраслям знаний. Это и еще многообразие характеристик самой студенческой (ученической) аудитории. Чем больше преподаватель знает о студенте – тем более эффективно он может передать ему знания или же, что более актуально, – научить его учиться.

Разнообразие образовательной среды постоянно усиливается, причем по многим параметрам. Сегодня педагог, приходя в студенческую (ученическую) аудиторию, попадает в совершенно не однородную группу. Ему приходится работать и с детьми с особыми потребностями здоровья, и с одаренными, и с ребенком из неблагополучной семьи, или же из семьи мигрантов / иностранцев / инофонов. Проявляется разнообразие и по другим параметрам. В университете, или в классе, или в группе дошкольников все детки разные, и это касается всех уровней образования. Часто родной язык у них разный, и он не всегда совпадает с тем языком, на котором они учатся. Есть ученики, которые переехали вместе с родителями из других стран. Иногда даже межрегиональные миграции внутри одного государства обостряют это разнообразие, поскольку разница региональных культур в стране также может быть достаточно яркой.

С каждым днем образовательная среда приобретает все более яркие черты разнообразия, неодинаковости, – гетерогенности в полном смысле этого термина. Эта гетерогенность и особенности социальных отношений, которые ею детерминируются, влияют на успеваемость учащихся иногда даже больше, чем сам учебный процесс. Они также влияют и на комфортность коммуникаций в среде учебного заведения, на мотивацию ученика (студента) к обучению, на степень конфликтности в гетерогенном коллективе.

Успешность обучения и воспитания в рамках гетерогенных групп напрямую зависит от общей компетентности и готовности педагога к работе в таких группах. Однако, в условиях тотальной информатизации всех сфер человеческой деятельности образовательная интеграция представителей всех гетерогенных групп возможна только при наличии высокого уровня информационной культуры и коммуникационной грамотности

преподавателя. Информационная культура может стать основой для рационального структурирования гетерогенной группы, налаживания обратной связи, для подбора и обработки учебного материала в соответствии с индивидуальными потребностями каждого ученика и т. п.

Проблематика инклюзивного образования в странах как Восточной, так и Западной Европы, и в мире в целом приобретает все большую актуальность. Инклюзия как принцип интеграции в учебную среду каждого ребенка, с самыми разнообразными характеристиками, признан необходимым для практического внедрения. При этом речь идет о широком понимании инклюзии в образовании – это принцип включения в учебный процесс каждого ученика, независимо от его психофизиологических, социально-экономических, или этнокультурных особенностей. В узком смысле, при практической реализации этого принципа, часто основное внимание уделяется интеграции в учебную среду только детей с особыми образовательными потребностями, или детей с инвалидностью.

Широкое толкование концепции инклюзивного образования в значении образовательной интеграции, физического и духовного включения всех в учебный процесс – это направление развития общего образования, которое предусматривает доступность образования для всех, приспособление к различным потребностям всех детей, доступ к образованию для детей с особыми потребностями. Такая идеология исключает любую дискриминацию, обеспечивает одинаковое отношение ко всем людям, но создает особо внимательные условия для детей с особыми образовательными потребностями.

Мировоззренческим отражением идеи инклюзии в образовании является понятие педагогики многообразия, гетерогенности; – Педагогики Diversity. Концептуально педагогика многообразия выходит из ценностной установки, что гетерогенность социальных групп – это не проблема, которая усложняет прогрессивное развитие, а, наоборот, – богатство. Ни одно общество не может позволить себе не использовать потенциал

многообразия [6]. Поэтому инклюзивное образование является таким важным.

Но что может и должен сделать в этом контексте педагог? Каким образом обеспечить успешное обучение в одном классе детей с инвалидностью, детей-инофонов или мигрантов, детей из неблагополучных семей, детей в сложных жизненных ситуациях, детей одаренных? Какими компетенциями должен обладать педагог для успешной работы с такой разнообразной группой? Ответы на эти вопросы зависят от широкого спектра факторов: дидактических, психологических, социально-экономических, организационных, политических, компетентностных и др. Интегративную функцию по отношению к другим выполняют социокультурные факторы. Ведь для полноценной реализации принципа инклюзивного образования должна быть установлена и достаточно распространена соответствующая культура в классе, в учебном заведении и в обществе в целом.

Именно поэтому актуализируются исследования такого компонента культуры, как информационная культура современного педагога и кристаллизуется вопрос: какой должна быть информационная культура современного педагога для успешной реализации принципа инклюзивного образования?

Необходимость реализации инклюзивного образования не на бумаге, в конвенциях или программах, становится все более насущной. И речь идет не о введении новых, соответствующих интегративной подхода методов и форм обучения, – а о мировоззренческих трансформациях, о ценностных изменениях в представлениях людей и отношении к Другому.

В условиях перехода к информационному обществу и обществу знаний основой информационной культуры является знание об информационной среде, о законах ее функционирования, умение ориентироваться в информационных потоках. Главными характеристиками или компонентами, которыми должна отличаться информационная культура педагога для успешного выполнения этих задач в условиях гетерогенности и инклюзии, являются:

- ✓ культура толерантности и многообразия;

- ✓ культура отзывчивости и эмпатии;
- ✓ культура сотрудничества и взаимодействия;
- ✓ культура креативности.

Толерантность есть активное признание многообразия, принятие Иного, уважение к чужим принципам и взглядам, которые сам человек не разделяет, их признание и взаимовыгодный обмен. Это желание (или, по крайней мере, согласие) личности признавать самоценность взглядов, отличных от ее собственных, даже тех, которые являются для нее неприемлемыми. Как пишет Л. Кузнецов, «культура толерантности – усвояемая в онтогенезе матрицы норм социального поведения, позволяющая получать обоюдостороннюю выгоду в процессе взаимодействия, основываясь на взаимном уважении прав друг друга». В этом определении видна зависимость уровня культуры толерантности от степени эффективности использования норм социального поведения в ходе получения обоюдосторонней выгоды при взаимодействии [13]. Как указывал Г. Уидобро, толерантность одного индивида к другому базируется на недискриминации и на таком понимании человека как определяющей ценности, когда «ничто не может быть выше человека» и ни один человек не может быть ниже другого человека [28, с. 71].

Культура эмпатии означает активное сопереживание. Пользуясь словами К. Роджерса, эмпатия – означает «войти в личный мир другого и быть в нем как дома». Это значит быть чувствительным, чувствующим, сензитивным к изменениям чувственных значений, непрерывно происходящих в другом человеке. Это означает временное проживание жизни другого, продвижение в ней осторожно, тонко, без суждения о том, что другой едва ли осознает... «Как будто становишься этим другим, но без потери ощущения «как будто» [24]. Иными словами, эмпатия основана на отзывчивости, умении поставить себя на место другого человека, взглянуть на окружающий мир его глазами, почувствовать его состояние и учесть все это в своем поведении и поступках. Механизм эмпатии состоит в том, что субъект коммуникации стремится воспроизвести в самом себе переживания

других людей, с которыми он находится в контакте. Эмпатия тесно связана с принципом сочувствия, который запрещает навязывать другому собственные взгляды или способы, независимо от того, насколько общеобязательными они считаются, поскольку «угнетение любого человеческого существа – это также угнетение и меня» [28, с.71]. Принцип сочувствия, таким образом, открывает путь к пониманию другого человека без навязывания ему собственной интуиции, а посредством этого – к взаимопониманию [16, с. 109]. Как указывал М. Вебер, «действия, ориентированные на ожидания определенного поведения других, имеют вследствие этого эмпирически «значимый» шанс на то, что ожидания оправдаются, поскольку объективно существует вероятность того, что эти другие, несмотря на отсутствие каких-либо договоренности, практически отнесутся к этим ожиданиям как к «значимым» по содержанию для их поведения» [3, с. 526].

Наконец, культура креативности, или креативная культура специалиста – это ценностно-личностная созидательная категория, неотъемлемый критерий духовности и условие творческого саморазвития личности, резерв ее самоактуализации. Креативность выражается в чувствительности и открытости к новым идеям, в преобразовании окружающего мира и человеческих взаимоотношений, в получении необычных решений жизненных и профессиональных проблем [25]. Креативность как открытость всему новому является важной предпосылкой умения понять и принять другого человека, а как творческая деятельность – включает способность найти общий язык и способ взаимодействия и сотрудничества.

На основе всего проанализированного необходимо отметить, что базовым принципом актуальной информационной культуры педагога в условиях инклюзивного образования является развитие культуры гетерогенности и взаимообогащения – в учебном заведении и в обществе в целом. Культура гетерогенности и взаимообогащения обозначает:

1) признание многообразия как духовной ценности;

2) принятие Другого и желание познать его особенности;

3) научения каждого ребенка понимать богатство разнообразия и взаимодействовать с Другим;

4) в сотрудничестве использование многообразия человечества как главного ресурса развития.

При достаточном уровне развития информационной культуры с соответствующими характеристиками педагог имеет больше шансов успешно работать в гетерогенном коллективе учащихся / студентов. Также он имеет больше шансов развивать соответствующую культуру и у своих учеников, то есть у будущего поколения страны. В конечном итоге, информационная культура педагога, которая активно принимает и внедряет принцип инклюзии в образовании, может менять отношение к Другому в обществе в целом.

Список литературы к параграфу 7.3

1. Антонченко, М. А. Інформаційна культура як складова загальнолюдської культури / М. А. Антонченко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія №2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наук. праць. – 2004. – № 1(8). – С. 161-166.
2. Бриллюэн, Л. Наука и теория информации / Л. Бриллюэн. – М.: Наука, 1960. – 392 с.
3. Вебер, М. О некоторых категориях понимающей социологии // М. Вебер. Избранные произведения / Пер. с нем. – М.: Прогресс, 1990. – С. 495-546.
4. Винер, Н. Кибернетика, или Управление и связь в животном и машине / Н. Винер. – М.: Наука, 1983. – 344 с.
5. Гендина, Н. И. Формирование информационной культуры школьников как необходимая составная часть учебной деятельности: программа и результаты исследования / Н. И. Гендина, Н. И. Колкова, Г. А. Стародубова // Информационная культура в структуре новой парадигмы образования: сб. ст. – Кемерово: Изд-во КемГАКИ, 1999. – С. 11-31.
6. Грауманн, О. Гетерогенность как педагогическая проблема / О. Грауманн, М. Певзнер // Инклюзивное образование: проблемы и перспективы: сб. науч. трудов по мат. междунар. науч.-практ. конф. (Великий Новгород, 19-21 мая 2014 года) / сост. Е. В. Иванов; НовГУ им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2014. – С. 6-13.

7. Джинчарадзе, Н. Г. Інформаційна культура особи: формування та тенденції розвитку (соціально-філософський аналіз): дис. на здобуття наукового ступеня д-ра філос. наук / Н. Г. Джинчарадзе. – К.: Київський ун-т імені Тараса Шевченка, 1997. – 452 с.
8. Жилкин, В. В. Понятие информационной субкультуры / В. В. Жилкин // Информатика и образование. – 2005. – № 2. – С. 106-108.
9. Згуровський, М. З. Вступ до комп'ютерних інформаційних технологій: навч. посібник / М. З. Згуровський, І. І. Коваленко, В. М. Міхайленко. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2003. – 256 с.
10. Зиновьева, Н. Б. Информационная культура личности. Введение в курс: учеб. пособие / Н. Б. Зиновьева; под ред. И. И. Горловой. – Краснодар: КГАК, 1996. – 141 с.
11. Коломієць, А. М. Основи інформаційної культури майбутнього вчителя: навч.-метод. посіб. / А. М. Коломієць, І. М. Лапшина, В. С. Білоус. – Вінниця: ВДПУ, 2006. – 88 с.
12. Конюшенко, С. М. Информационная культура педагога в свете концепции индивидуальности человека / С. М. Конюшенко // Информатика и образование. – 2004. – № 7. – С. 102-105.
13. Кузнецов, Л. С. Культура толерантности в условиях модернизации (на примере Республики Мордовия) / Л. С. Кузнецов // Вестник Чувашского университета. – 2010. – № 2. – С. 43-49.
14. Лазарева, Л. И. Формирование информационной культуры учителя в условиях инновационной деятельности учреждения: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / Л. И. Лазарева; КГУКИ. – Кемерово, 2007. – 23 с.
15. Медведєв, М. Г. Ігрові методи моделювання економічних систем / М. Г. Медведєв, Л. В. Барановська. – К., 2002. – 116 с.
16. Нестеренко, Г. О. Особистість у нелінійному суспільстві: монографія / Г. О.Нестеренко. – Запоріжжя: Просвіта, 2004. – 140 с.
17. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. – 3-е изд., исправл. – Минск: Книжный Дом, 2003. – 1280 с.
18. Нурланова, Б. М. Формирование профессионально-педагогической информационной культуры студента [Электронный ресурс] / Б. М. Нурланова. – Режим доступа: http://sci-article.ru/stat.php?i=1415735839.
19. Печенюк, А. Інформаційна культура сучасного менеджера [Электронный ресурс] / А. Печенюк. – Режим доступа: http://www.stelmaschuk.info/archive-internet-conference/56-conferencia-29-12-2012/435-2012-12-04-14-08-01.html.

20. Поддубная, О. Ю. Образовательно-воспитательное пространство интернета как средство развития информационной культуры студентов: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук [Электронный ресурс] / О. Ю. Поддубная. – Рязань, 2010. – 20 с. – Режим доступа: http://www.dissercat.com/content/obrazovatelno-vospitatelnoe-prostranstvo-interneta-kak-sredstvo-razvitiya-informatsionnoi-ku.
21. Прудникова, О. В. Культура як інформаційно-комунікаційна система: системно-синергетичний вимір / О. В. Прудникова // Вісник Національного університету «Юридична академія імені Ярослава Мудрого». – 2013. – №3 (17). – С. 54-62.
22. Прудникова, О. В. Природа інформаційної культури у сучасному соціальному просторі: соціально-філософська концептуалізація: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня д-ра філос. наук / О. В. Прудникова; Дніпропетр. нац. ун-т ім. О. Гончара. – Дніпропетровськ, 2015. – 40 с.
23. Ребко, Э. М. Информационная образовательная среда учебного заведения как средство формирования информационной культуры студентов / Э. М. Ребко, А. П. Федорова // Молодой ученый. – 2014. – № 1. – С. 566-568.
24. Роджерс, К. Эмпатия / К. Роджерс // Психология мотивации и эмоций / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фаликман. – М.: ЧеРо, 2002. – С. 428-430.
25. Саксонова, Л. П. Креативная культура специалиста [Электронный ресурс] / Л. П. Саксонова // Современные наукоёмкие технологии. – 2005. – № 2. – С. 63-64. – Режим доступа: https://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=22286
26. Степанов, В. Ю. Інформаційна культура особистості в освіті / В. Ю. Степанов // Вісник Харківської державної академії культури: зб. наук. праць. – 2012. – № 37. – С. 276-283.
27. Теплая, Н. А. Формирование информационной культуры студентов – будущих инженеров в техническом вузе: дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / Н. А. Теплая; Шуйс. гос. пед. ун-т. – Шуя, 2009. – 187 с.
28. Уидобро, Г. Г. Угнетение любого человеческого существа это также и угнетение меня / Г. Г. Уидобро // Общественные науки и современность. – 1991. – № 6. – С. 68-73.

29. Эшби, У. Введение в кибернетику / У. Эшби. – М.: Изд-во иностр. лит., 1959. – 432 с.
30. Hartley, R. Transmissions of information / R. Hartley // The Bell System Technical Journal. – 1928. – № 2. – P. 535-563.

Вопросы и задания к параграфу 7.3

1. Дайте определение понятию «информация». Объясните в чем заключается многообразие информации.
2. Перечислите основные подходы к определению информационной культуры.
3. Назовите главные составляющие информационной культуры педагога.
4. Перечислите навыки и умения современного педагога, отображающие его информационную культуру.
5. Назовите характерные особенности культуры педагога необходимые для работы с гетерогенными группами.

Задание 1.

Раскройте структуру и основные характеристики культурологического, психолого-педагогического, информационного подходов к определению информационной культуры. Составьте таблицу.

Задание 2.

Информационная культура может рассматриваться по отношению к трем уровням социальной субъектности: индивида, общества или определенной социальной группы. Охарактеризуйте каждый из уровней. Составьте схему.

АВТОРСКИЙ КОЛЛЕКТИВ

Ольга ГРАУМАНН	доктор наук, профессор, Фондовый университет г. Хильдесхайм (Германия)
Вероника ГРЕБЕННИКОВА	доктор педагогических наук, профессор, Кубанский государственный университет
Ольга ГУРЕНКО	доктор педагогических наук, профессор, Бердянский государственный педагогический университет
Евгения ЕМЕЛЬЯНЕНКО	кандидат философских наук, доцент, Запорожский национальный технический университет
Марина ЕМЕЛЬЯНОВА	кандидат педагогических наук, доцент, Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина
Ирина ЖУРЛОВА	кандидат педагогических наук, доцент, Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина
Галина НЕСТЕРЕНКО	доктор философских наук, профессор, Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова (г. Киев)
Евгений НЕСТЕРЕНКО	кандидат философских наук, доцент, Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова (г. Киев)
Наталья НИКИТИНА	доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный социальный университет
Наталья ОТРОХ	кандидат исторических наук, доцент, Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова (г. Киев)
Оксана ОХМУШ-КОВАЛЕВСКАЯ	старший преподаватель, аспирант, Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова (г. Киев)
Елена БОЯТЮК	кандидат философских наук, старший преподаватель, Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова (г. Киев)
Светлана ЦЫМБАЛ	кандидат философских наук, доцент, Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова (г. Киев)
Анна ЩЕРБИНА	кандидат педагогических наук, доцент, Кубанский государственный университет

Учебно-методическое издание

ПЕДАГОГИКА МНОГООБРАЗИЯ

Учебное пособие

Научная редакция:
канд. филос. наук, доцент Светлана Цымбал

Общая редакция:
д-р филос. наук, профессор Галина Нестеренко

Редакторская работа, корректура и вычитка:
канд. филос. наук, доцент Евгения Емельяненко
канд. филол. наук, доцент Ирина Григоренко

Техническая редакция:
Оксана Охмуш-Ковалевская,
Анастасия Могорит

Подписано в печать 03.01.2017 г. Формат 60x84/16. Бумага Офс.
Усл. печ. листы 24.99. Тираж 300 экз.

Издание и печать: ЧП «ОЛДИ-ПЛЮС»
e-mail: oldi-ks@i.ua, 73033 г. Херсон, а/я № 15
Свид. сер. ХС № 2 от 16.08.2000 г.