

## 1. Тенденции и факторы изменений современного социального взаимодействия.

Изменение последних десятилетий в современном российском обществе, происходящие в социальных институтах и социальных отношениях, актуализируют проблемы изучения причин, факторов и тенденций изменений, механизмов их влияния, а также поиск путей и средств гармонизации социальных отношений в условиях изменений.

Образование как важный и значительный социальный институт в современных условиях выступает важнейшим *фактором национальной безопасности, благосостояния государства и общества, благополучия каждого ее гражданина*. Реализация национального проекта «Образование» подтверждает государственную заинтересованность в развитии образования, в практическом содействии достижению качества образования и его доступности, как ресурса человеческого капитала, которые, по мнению А. Г. Свиначенко, предполагают расширение и гибкость спектра образовательных услуг, отвечающих «динамично меняющимся потребностям граждан и работодателей». Идея модернизации российского образования была призвана способствовать консолидации общества, сохранению целостности социокультурного пространства России, преодолению этнонациональной напряженности, социальной напряженности и конфликтности, отстаиванию приоритетов прав личности, равноправия национальных культур, конфессий, социального равенства. Между тем, *образовательное пространство как компонент социального пространства, более других социальных сфер подвержено влиянию всех происходящих на современном этапе социальных изменений*.

Собственно понятие «образовательное пространство», как и большинство педагогических понятий, не имеет однозначной трактовки. Современное прочтение данного понятия, отражая влияние ведущих тенденций развития образования, меняет понимание образования как линейного процесса. Например, О. А. Леонова, определяя понятие «образовательное пространство», предлагает считать его синонимом (метафорой) образовательной среды; территориальной категорией, отражающей явления педагогической или социальной практики; отражением одного из уровней социального пространства (наряду с экономическим пространством, политическим, культурным и т.п.); явлением общественных отношений между странами, как специфическое качество их единства. Именно слово «пространство» в понятии «образовательное пространство» позволяет в качестве его характеристики использовать масштабность, место (локус), как то: мировое, европейское, российское, региональное образовательное пространство; открытое образовательное пространство; образовательное пространство организации (школы, вуза, отдельной личности). И. Л. Беккер и В. Н. Журавчик на основе анализа содержания нескольких определений данного понятия выявляют ряд

аспектов для анализа педагогического феномена «образовательное пространство»:

- *физический аспект* (как анализ масштабности, места) позволяет анализировать взаимодействующие во времени элементы педагогической системы, изменяющиеся по законам физического бытия. Характеристиками образовательного пространства здесь выступают протяженность, структурированность, наличие формы (или аморфность), объем (пространство образования в мире, в стране, в регионе, образовательное пространство конкретной личности), замкнутость-открытость, вариативность-инвариантность, стабильность-нестабильность. (Авторы подчеркивают, что названные характеристики не являются тождественными для описания физического понятия пространства);

- *социокультурный аспект* связан с анализом влияния социальных и культурных факторов на образовательное пространство, на его содержание, структуру, форму. Именно социокультурный аспект определяет культуру, традиции образовательного пространства;

- *социально-педагогический аспект* связан с анализом совместного бытия, взаимодействия субъектов образовательного пространства; оценивает социальную, педагогическую эффективность, выявляет условия и средства для образования, развития и социализации личности.

Таким образом, образовательное пространство как понятие включает в себя *систему образовательных институтов, систему взаимодействий и отношений субъектов, систему идей, традиций, смыслов социокультурного опыта, систему условий и факторов*. Рассмотрение образовательного пространства в русле рамочного (по В. С. Лазареву, М. М. Поташнику) и дискурсивного (по Л. М. Андрюхиной, Л. Н. Антоновой, Ю. В. Громько, М.Т. Громковой, Г. Б. Корнетову) подходов выделяет субъективно-деятельностные, ценностно-ориентационные, содержательные, организационно-управленческие его характеристики.

Л. Н. Антонова, в попытке совместить оба подхода, определяет образовательное пространство как социальное взаимодействие педагогов, обучающихся, их семей, различных социальных групп, педагогических и других профессиональных сообществ, а также гражданских коллективов.

А. А. Шогенов, считая образовательное пространство результатом конструктивной интегрирующей деятельности, характеризует его как многофункциональное, решающее различные цели, различные по уровню и типу задачи, различными способами и видами педагогической деятельности; как многопрофильное, поскольку в образовательном пространстве осуществляется широкий спектр разнообразных образовательных услуг; как дифференцированное по содержанию, технологиям, средствам; как адаптивное и изменчивое, имеющее высокую степень приспособления и реагирования на изменение социальной ситуации, что выражается в образовательной толерантности. В контексте исследуемой проблемы, образовательное пространство рассматривается нами как пространство *социального взаимодействия субъектов*

*образования как социальных субъектов, тем более что каждый третий гражданин Российской Федерации имеет прямое или опосредованное отношение к системе образования.*

По мнению В. И. Гинецинского, категория современного образовательного процесса, безусловно, должна оцениваться с позиции развития и функционирования общества на теоретическом уровне. На эмпирическом уровне образовательный процесс должен рассматриваться как система структур социального взаимодействия различного масштаба, которые могут совместно сосуществовать или сменять друг друга, но, в конечном счете, обуславливать становление человеческой цивилизации. Автор в качестве наименьшей такой структуры социального взаимодействия называет систему «учитель-ученик», в качестве наибольшей структуры – мировое образовательное пространство. Следовательно, образовательное пространство включает образовательные институты, отношения, деятельность, связанные системой социального взаимодействия. Современная система образования (по сути – образовательное пространство), рассматриваемая как система социального взаимодействия и как социетальная система, в полной мере подвержена влиянию различных происходящих в настоящее время изменений.

Однако существует *проблема взаимосвязи и координации совместного влияния* различных групп на управление процессами изменения в образовательном пространстве. Появление и влияние разных социальных групп И. Д. Фрумин связывает с рядом процессов, имеющих место, начиная с 80-х годов прошлого века в отечественно системе образования. К таким процессам И. Д. Фрумин относит *материально-технические (износ и недостаток оборудования и техники), экономические (недостаточное финансирование актуально и по сей день); технологические (устаревание и неиспользование технологий)*. По мнению автора, названные факторы в свое время уже привели к такому состоянию систему образования, которое долгое время характеризовалось как кризисное, в результате чего образование не отвечало требованиям и не соответствовало запросам общества. Прежняя образовательная система в силу своей централизации, представляла собой систему единообразных учебных заведений, в которых доминировал дух единообразия (от единой формы, до единого плана работы). Как отмечают сегодня в педагогических публикациях, прошлая система образования была ориентирована на подготовку определенного типа личности для жизни и деятельности в тоталитарной системе без учета внешних влияний изменений. Дефиниция «советская школа» включает принципы и облик общеобразовательной школы, которая, по мнению Л. В. Весниной, отвечала требованиям к единообразному содержанию, к единым формам организации учебного и воспитательного процессов, а также характеризовалась социальной закрытостью, фактической изоляцией от любых мировых тенденций развития. В школе, отмечает автор, существовали единые правила поведения, все стороны школьной жизни были регламентированы.

В результате уже к концу 1980-х годов, кроме основного заказчика – государства, заказчиками на реформирование образования стали выступать семьи обучающихся (определенные социальные страты), профессиональные инициативные объединения педагогов и научных работников, высшие образовательные учреждения, принимающие абитуриентов, являющихся результатом общеобразовательной подготовки. *От «новой» школы социум требовал более ранней профилизации, достойного знания иностранного языка (в ответ на развитие открытого общества, и международные тенденции коммуникационной и информационной глобализации).* Так, в ответ на общественный запрос стали открываться лицеи с углубленным изучением отдельных предметов, или, ориентированных на профессиональную ориентацию, гимназии, общеобразовательные и специальные школы с углубленным изучением предметов. *Кроме государства, родителей, открытый заказ общеобразовательной школе предъявляли конкретные социальные группы, как, например, профессиональные элиты, что проявилось в вариативности образования и множестве типов образовательных учреждений.* Инновационное педагогическое движение, как ответ на изменения социального взаимодействия в обществе, достигло расцвета педагогического творчества именно в этот период: в школах внедрялись инновационные технологии обучения, авторские методики и авторские программы, экспериментально апробировались новые педагогические системы. Следует подчеркнуть, что инновационное педагогическое движение в эти годы активно поддерживалось органами управления образованием и системой повышения квалификации. Поскольку высокие результаты педагогов-новаторов как бы убеждали в том, что проблема заключается не в необходимости обновления и модернизации всей системы образования, а в необходимости изменения методики и технологии обучения. Иными словами, причиной кризиса общеобразовательной школы являются не идеологические вопросы, а технологические.

Г. Н. Прокументова уточняет появление и очевидное влияние различных субъектов социально-образовательной практики на содержание и состояние системы образования в виде социального заказа в период 1990-х до 2000-х годов. До этого времени единственным и доминирующим субъектом влияния на образование выступало *государство*, которое определяло не только требования государственного заказа к результату образования, но и содержание учебных программ, учебных планов, режимов работы и другие регламенты деятельности системы образования, включая систему оценки качества. Объединяясь в группу профессионалов «на ценностных основаниях, через выдвижение и обсуждение идей изменения образования» педагоги, руководители, ученые, (профессиональная элита), заявили о себе как о субъекте влияния на образование». В результате инновационное педагогическое движение становилось все более легитимным, и в свою очередь инновационные группы, меняя образование, менялись сами, переходя к институционализированным формам социального

взаимодействия. По Д. Норду, «институт представляет собой совокупность норм, организующих взаимодействие людей». При этом, чем очевиднее различия в механизмах, целях и результатах влияния, тем очевиднее необходимость взаимодействия всех субъектов влияния на образование.

*Следующий субъект влияния на образование, определяющий, в конечном счете, необходимость взаимодействия всех субъектов влияния – общество.* Общество влияет на образование через механизм формирования образовательных потребностей, а формами влияния общества на образование являются разные образовательные институты и учреждения, общественная компонента в управлении образованием в виде попечительских, государственно-общественных, управляющих и других советов. Именно общество (общественные группы) как субъект влияния на образование формирует реальный заказ на качественное образование, качественные образовательные услуги. Кроме того, именно общество является неким посредником между государством и профессиональным педагогическим сообществом, уравнивая социальное взаимодействие между тремя основными субъектами влияния.

*Родители как социальная группа* свой заказ на качественное образование представляют в виде необходимости воспроизводства данной социальной страты и сохранения образования как социальной ценности. Вместе с тем, очевидны негативные последствия процесса российской стратификации для отечественной системы образования. Эти последствия вызвали не только дифференциацию системы образования и в системе образования, но и нередко нарушают принцип доступности, процесс социальной адаптации, социальной идентификации и социализации обучающихся. Педагогический контекст социальной стратификации предполагает осознание и учет расслоения семей по принципу неравного доступа к ценностям или благам данного общества - богатству, власти, престижу, и реализацию педагогических подходов к учащимся, которые в силу этого оказываются в неравнозначных условиях для развития. В современной социальной ситуации все сложнее выстраивать социальное взаимодействие школы и семьи, что сегодня является одной из ведущих педагогических проблем. Как отмечает А. Ю. Согомонов, социально-стратификационные трансформации российского общества, происходящие на фоне материально-имущественной поляризации, привели к тому, что «богатые становятся все богаче, а бедные – все беднее». Между тем факторы социализации достаточно многообразны, и, по словам А. В. Мудрика, не все фактически выявлены на сегодняшний день. Кроме того, даже из известных науке факторах, далеко не все факторы социализации одинаково изучены. Фактор социальной стратификации относится к наименее изученным, поскольку данный социальный феномен долгое время не имел места в ряду исследований педагогической отечественной науки. Так, несмотря на декларативность позиции общества равных возможностей (Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года), дифференциация образовательных учреждений по принципам

экономического детерминизма и элитизма имеет место в современном образовательном пространстве. Данный фактор нашел свое отражение в нормативных документах, определяющих стратегию развития образования. Стратегия развития образования 2020, ситуацию социальной стратификации определяет как деструктивную для образовательного пространства, «наиболее опасную ситуацию, разрушающую образ общедоступной качественной школы. Дифференциация школ по принципу элитарности, когда часть школ окажется нуждающейся в социальной и педагогической реабилитации, перестав выполнять важнейшую функцию – функцию «социального лифта», закрепляет социальное разделение». М. А. Кузнецова убеждена, что стратификационные изменения в социальной системе являются индикатором социальных деструктивных тенденций в различных сферах социальной жизни. Это приводит к «размытости» социальной структуры, к появлению обширных зон маргинализации и отсутствию определенной соразмерности в распределении социальных позиций как индивидов, так и социальных групп и социальных общностей. Нельзя не согласиться с А. Г. Асмоловым, подчеркивающим, что происходящую сегодня трансформацию российской системы образования нередко ошибочно называют реформированием. При этом все трансформационные процессы в образовании детерминированы общегосударственными социальными, ментальными, экономическими изменениями.

*Так, с появлением различных форм собственности стали сосуществовать различные формы образования, например, государственное, негосударственное, автономное и семейное.* Общество по-прежнему декларирует ответственность за подрастающее поколение, но на практике ведущими факторами социализации детей и подростков остаются *семья и школа*. Анализируя влияние разных факторов на образование в рамках социокультурного подхода, А. Г. Асмолов выделяет следующие: развитие социального разнообразия общества в системе гражданского, национального, социального, политического, профессионального, религиозного взаимодействия; социальную и ценностную неопределенность на уровне личности, социальной группы, общества, возникшую в результате социально-экономических и социально-политических изменений; динамику этнической и географической структуры общества, рост мобильности населения, активный рост миграционных процессов; «изменение социальной дистанции и рост социальной напряженности между этническими, конфессиональными, поколенческими и социальными группами общества»; рост проявлений жестокости, агрессивности, ксенофобии, этнофобии, мигрантофобии, приводящие в итоге к размыванию границ социальной нормы в восприятии данных явлений, их стереотипизации, в том числе и в средствах массовой информации; бурное развитие информационных технологий, изменивших коммуникативное взаимодействие всего человечества; развитие техники, производственных технологий; влияние процессов глобализации как источника социальных изменений российской действительности.

Анализируя различные источники, можно обнаружить общие тенденции в систематизации влияния внешних факторов на образование, как то: тенденция расширения социального взаимодействия под влиянием открытого образовательного пространства, гибкого к образовательным потребностям общества, адаптивного к изменениям; тенденция роста внимания к качеству образования как качеству образовательных услуг со стороны разных социальных групп; тенденция изменения и дифференциации контингента обучающихся, родителей, других субъектов образования, вызванная факторами стратификации, социального расслоения, миграцией и другими социальными изменениями действительности; тенденция информатизации образовательного пространства вследствие развития техники, информационных и коммуникативных технологий.

## **2. Остановимся на характеристиках основных субъектов социального взаимодействия в педагогической деятельности – обучающихся, педагогах, родителях.**

Прежде всего, изменились обучающиеся как социальная группа, ученик изменился как субъект взаимодействия, ребенок изменился как личность. «В принципиально изменившемся мире, - считает Д. И. Фельдштейн, - изменились условия жизни человека в социальном пространстве, изменились системы его существования, функционирования, социальных отношений, но прежде всего, изменился он сам. При этом, изменения в детском возрасте на современном этапе *являются наименее изученным явлением*». Изучение современного детства в условиях стремительно меняющегося мира как феномена является первоочередной задачей не только для педагогики, но и для всех гуманитарных наук. Отражение на детях напряженности, неопределенности, кризисности современного общества, охваченного изменениями во всех сферах, представляет научный интерес, поскольку именно в детстве закладываются и формируются не только психофизиологические способности, но и социальные компетенции, осваиваются социальные нормы человеческого общежития. Важными тенденциями изменения современного детства в качественно изменившемся социокультурном пространстве многие ученые (О.В. Акулова, А. Г. Асмолов, Д. И. Фельдштейн, Е.А. Ямбург, др.) видят в *снижении контактности детей со взрослыми; в качественно новой социальной ситуации развития современного ребенка (широкое, открытое социальное пространство); в развернутом, открытом информационном пространстве с хаотичным потоком информации; в системе измененного социального взаимодействия самих взрослых, включая отношения между родителями, между поколениями*. Например, как отмечают в своей работе Е. И. Артамонова, Е. В. Екжанова, Е. В. Зырянова и другие, «изменения в сфере супружества на современном этапе влекут за собой трансформацию

взаимоотношений старшего и младшего поколений в семье». К факторам изменений современных детей относятся также маркетизация, этика рынка, адопция, маргинализация, рост девиаций, стремление родителей ограничивать активность и самостоятельность ребенка, медикализация, милитаризация, развитие компьютерных игр и другие. Вместе с тем, анализ педагогических, психологических, социологических исследований позволяет заключить, что изменения современного ребенка нельзя однозначно оценить как *негативные или позитивные*. В частности, Л. В. Мардахаев, подчеркивает, что проблема социализации современного подрастающего поколения, как закономерного развития под влиянием совокупности социализирующих факторов, сегодня актуализируется изучением изменения ребенка под влиянием изменяющихся факторов окружающего его мира.

С педагогической гуманистической точки зрения, вслед за Д. И.Фельдштейном, можно резюмировать, что современный ребенок «не стал хуже или лучше своего сверстника двадцатилетней давности, он просто стал другим!». В каждый исторический период развития общества, особенности развития подрастающего поколения отличались от предыдущих поколений. Иными словами, позиция, что современный ребенок изменился, не нова. Однако, интенсивность социальных изменений текущего момента качественно меняет современного ребенка, обостряет выявленные характеристики. Так, интенсивное развитие науки, медицины, рост общего уровня жизни повышает «биологическое качество» нынешнего поколения детей. Вследствие чего в школах растет число обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и психологическими базовыми проблемами (дисграфия, дислексия, др.). В ответ на изменения реагирует и нормативная база образования (Закон РФ об образовании, ФГОС, Стандарт педагога), определяющая возможности интегрированного (инклюзивного) обучения, формирования у педагогов соответствующих компетентностей. Развитие информационных и цифровых технологий вызывает психологические и социокультурные изменения в развитии ребенка. В. А. Плешаков еще в 2005 году ввел в педагогический дискурс термин «киберсоциализация человека», как реакцию на влияние сети Интернет и информационно-технической революции на процесс социализации человека. А. В. Мудрик даже относит фактор влияния Интернета к мегафакторам социализации наряду с космосом, миром. Компьютер не только породил новую виртуальную форму реальности, изменил процесс восприятия и мышления у детей, но и изменил психомоторику. Работа на клавиатуре, по мнению специалистов, массово развивает у детей такую моторику, которая отвечает требованиям к игре на фортепиано. Новый способ работы с информацией развивает новые цифровые компетентности у подрастающего поколения – рисование, создание проектов, фильмов, фотографии, сочинение музыки и клипов. Данные умения, с одной стороны, способствуют развитию самостоятельности и творчеству, но, с другой способствуют развитию клипового сознания и мышления и сокращению социальных контактов. Образовательная система реагирует материально-



техническим оснащением образовательного пространства, однако готовность педагога к социальному взаимодействию в условиях интенсивного развития ИКТ, нанотехнологий, цифровой виртуальной реальности, остается актуальной проблемой, в результате чего педагоги отстают от своих учеников (О. В. Акулова, И. В. Симонова, В. А. Чистяков).

Социально-экономические изменения детерминируют социальную дифференциацию современного российского общества, качественно отличную от предыдущих десятилетий. С одной стороны, рост экономического благополучия населения открывает все новые возможности подрастающему поколению и порождает новые потребности. С другой стороны, социальная стратификация деформирует социальную мобильность экономически диаметрально противоположных социальных групп, при этом ограничивает возможности наименее благополучных. Растет число мало обеспеченных семей, что нередко приводит к социальному неблагополучию, социальной запущенности детей, социальному сиротству, развитию агрессивности, тревожности, задержке когнитивного и социального развития у детей. Проблема детей-мигрантов является одной из актуальных проблем социального взаимодействия в педагогической деятельности. По разным данным в классах общеобразовательных школ на сегодняшний день в разных регионах обучается от 5 до 35% детей-мигрантов. Точных статистических данных в отношении данной категории детей нет. В Москве, Санкт-Петербурге, Екатеринбурге вопрос детей-мигрантов стоит более актуально, по сравнению, например, с Сибирским федеральным округом; между тем, скажем, для Тюменского региона данная проблема также достаточно актуальна. Сотрудниками лаборатории социологии образования НИУ-ВШЭ был проведен опрос в 104 школах Петербурга, в котором приняли участие 7300 подростков, и в 49 школах Москвы, в опросе приняли участие 3500 московских школьников. Данные опроса показали, что проблема самой численности детей-мигрантов сильно преувеличена. Так, сами подростки национально идентифицируют себя следующим образом: считают себя русскими - 88,5%; украинцами, белорусами, молдаванами - 1,2%; татарами, башкирами, чувашами, мордвинами - 0,3%; выходцами из народов Северного Кавказа (лезгины, осетины, чеченцы, аварцы) - 0,6%; азербайджанцами - 1,2%; армянами — 0,8%; грузинами - 0,3%; из народов средней Азии (узбеки, таджики, киргизы, казахи) - 0,6%; другими народами (финны, немцы, эстонцы, буряты, калмыки) - 0,7%; на смешанное происхождение указали 2%; дали себе необычные названия (эльфы, космополиты, вампиры) - 0,5%; отказались ответить - 0,5% опрошенных детей. С другой стороны, заведомо неверные ответы детей являются следствием защиты от возможных дискриминационных действий со стороны общества. Из бесед с педагогами по вопросам социального взаимодействия с данной категорией детей нами выяснены следующие актуальные проблемы: дети-мигранты чаще вступают в конфликты с одноклассниками или другими учащимися, чем с учителями. Основными причинами

конфликтов детей-мигрантов с учащимися являются разница в культуре, в менталитете, незнание русского языка.

Реагирование на нормативном уровне на проблему миграции как изменения социального взаимодействия находит отражение в социальных программах и проектах различного рода. Так, одним из основных принципов новой политики в сфере образования г. Москвы является принцип взаимной адаптации мигрантов и москвичей, для чего разработана и внедрена пятилетняя программа мероприятий. В программу вступили больше тысячи московских школ, что составляет более половины всех школ столицы.

Для других регионов проблема совместного обучения детей-мигрантов не является столь актуальной. К примеру, в сибирском регионе, с традиционно характерной широкой национальной вариативностью контингента обучающихся, данная проблема менее актуальна по сравнению с проблемой обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и детей групп социального риска, число которых постоянно растет (таблица 1).

Таблица 1.

Характеристики современного ребенка как субъекта социального взаимодействия в условиях изменений

Показатель изменения / Характеристика	Организация социального взаимодействия
<i>Психологические изменения</i>	
<p><u>Когнитивные:</u> выраженная одаренность, слабая концентрация внимания, отсутствие интересов, рассеянность, рост критического мышления, информационная мобильность, рост самосознания, самоопределения; др.</p> <p><u>Изменения в поведении, деятельности:</u> рост агрессивности, жестокости, гиперактивности; снижение активности деятельности; др.</p> <p><u>Эмоционально-ценностные, мотивационно-потребностные:</u> неразвитость эмоциональной отзывчивости, рост тревожности, рост</p>	<p>Диагностика особенностей когнитивного развития, обеспечение психолого-педагогических условий успешного образования (сопровождение, создание развивающих условий, коррекции и поддержки).</p> <p>Социальное взаимодействие с агрессивными, гиперактивными, гипоактивными обучающимися (диагностика, коррекция, сопровождение).</p> <p>Создание положительного психоэмоционального фона</p>

<p>эмоционального дискомфорта; задержка развития мотивационно-потребностной сферы, воли, произвольности; изменения ценностных ориентаций; интолерантность; рост потребности во взрослости, самостоятельности; др.</p> <p><u>Нейропсихологические:</u></p> <p>ослабление механизмов произвольного регулирования, ухудшение избирательности внимания, уменьшение объема рабочей памяти, слабая произвольность мыслительных процессов, неразвитость внутреннего плана действия, др.</p>	<p>социального взаимодействия в педагогической деятельности; реализация индивидуального подхода,</p> <p>Организация социального взаимодействия со специалистами (медицинские работники, психологи), создание индивидуальной программы развития ребенка с учетом его потребностей, реализация индивидуального подхода, владение педагогическими технологиями обучения и развития.</p>
<i>Физиологические изменения</i>	
<p>Снижение темпов продольного роста, рост астенизации телосложения, снижение прироста мышечной силы, энергичности, активности; рост числа детей с ОВЗ, «омоложение» многих заболеваний, в т.ч., психических, например, психическое недоразвитие (олигофрения) отмечается у 22,5%, а дисгармоническое развитие (психопатии) отмечается у 26,5% [256].</p>	<p>Организация социального взаимодействия со специалистами (медицинские работники, психологи), создание индивидуальной программы развития ребенка с учетом его потребностей.</p> <p>Создание здоровьесберегающей среды в образовательном пространстве, реализация индивидуального подхода.</p>
<i>Социальные, социально-психологические изменения</i>	
<p>Рост потребности социальной полезности, потребности в самоутверждении в коллективе сверстников, рост потребности в друге; рост способностей к социализации и коммуникации; рост социальной мобильности, социальной активности; снижение ценности межличностного общения, замена его виртуальным, неразвитость социально-коммуникативной компетенции, неспособность разрешения конфликтов, преимущественно агрессивные стратегии социального взаимодействия;</p>	<p>Интеграция социального ресурса в образовательное пространство, организация широкого социального взаимодействия с институтами социализации обучающихся: система дополнительного образования, социокультурное пространство (библиотеки, музеи и другие учреждения культуры).</p>

эгоизм, духовная опустошенность, инфантилизм, обеднение и ограничение общения, неопределенность идентификации, социальный авантюризм, др.	
<i>Психофизиологические изменения</i>	
<p>Рост интенсивности и вариативности зависимого поведения (экранная зависимость, игрозависимость, гаджет-зависимость, интернет-зависимость, наркозависимость, никотино-зависимость, др.).</p> <p>Рост тревожности, напряженности, снижение физической активности и физической трудоспособности.</p>	<p>Организация социального взаимодействия со специалистами (медицинские работники, психологи), создание индивидуальной программы развития ребенка с учетом его потребностей.</p> <p>Создание здоровьесберегающей среды в образовательном пространстве, реализация индивидуального подхода.</p>
<i>Педагогические изменения</i>	
<p><u>Изменение в социальном взаимодействии</u></p> <p>Эпатажность, демонстративность нередко асоциальность, девиантность поведения, независимость, самостоятельность, развитие видов социальной запущенности.</p> <p><u>Изменение в образовательной деятельности</u></p> <p>Развитие навыков работы с различными источниками информации, рост способности к самообразованию, самостоятельной учебной деятельности.</p>	<p>Реализация индивидуального подхода, расширение сферы социального взаимодействия в педагогической деятельности для удовлетворения индивидуальных потребностей в решении задач социализации детей.</p> <p>Развитие информационных компетентностей, освоение технических средств, активное применение в педагогической деятельности новых технологий, средств.</p>

Одним из современных нормативных документов, отражающих требования времени к уровню профессиональной квалификации педагога в условиях изменений, является Профессиональный стандарт педагога. В нем находят отражения реальные изменения действительности, требующие от педагога должного владения трудовыми действиями, необходимыми для адресной работы с различным контингентом учащихся: одаренными детьми, социально уязвимыми детьми, детьми, попавшими в трудные жизненные ситуации, детьми-мигрантами, детьми-сиротами, детьми с особыми образовательными потребностями (аутисты, дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью и др.), детьми с ограниченными возможностями здоровья, детьми с девиациями поведения, детьми с зависимостью. Позиция, что тенденции изменений подрастающего

поколения сохраняются, и даже будут преумножаться в процессе дальнейшего социального развития, находит подтверждение в педагогической литературе. Например, С. Д. Поляков отмечает, что прогнозы в сфере образования в ближайшие 10-15 лет ставят новые задачи. С точки зрения прогнозистов и футурологов, глобальные социальные изменения касаются поколения сегодняшних детей, которым предстоит жить в эпоху нарастания социокультурных проблем (до 2025 года), а следующему поколению детей – в период социокультурных бифуркаций (2025-2040 г.г.). Безусловно, широкая дифференциация изменений современных детей требует от педагога новых компетентностей в организации социального взаимодействия, его готовности к дальнейшим изменениям.

Следующим субъектом социального взаимодействия в педагогической деятельности выступает семья, родители или лица, их замещающие. Семья, являющаяся достаточно устойчивым социальным институтом, тем не менее, фокусирует все социальные изменения, происходящие в современном социуме, в том числе проявляет характеристики, присущие многим западным обществам, как например: нуклеарность семьи, малодетность, демократический тип семейных отношений, высокая социальная мобильность, высокие показатели разводов, рост числа неполных семей и др. Факторы социальных изменений современного общества и современные социальные условия в разной степени влияют на устойчивость семьи (Е. И. Артамонова, Е. В. Екжанова, Е. В. Зырянова, Л. И. Виноградова, С. С. Керкис, Д. А. Розанов). «На фоне глобальных социальных изменений реальности, современная семья самоустранилась от формирования ценностных и нравственных ориентиров у детей», - считают педагоги-практики.

Актуализация проблем современной семьи отражается в педагогических, психологических, социальных научных исследованиях:

- развитие психолого-педагогической культуры родителей (Адамова Л. К., Гладкова Ю. А., Карпова С. В.);
- развитие сотрудничества и партнерства школы и семьи (Кожурова О. Ю., Лимарева Д. А., Молодцева Ю. В., Пронина И. Н., Теряева С. В., Шеина М. Б., др.);
- подготовка будущих педагогов к работе с семьей (Горохова И. В., Комова С. Ю., Смирнова А. И., Шишкина К. И., др.).

Анализ данных исследований позволяет сделать выводы о влиянии социальных изменений на функционирование современной семьи как социального института, выявить тенденции изменений ее как субъекта социального взаимодействия. Наиболее глубоким фактором изменений современной российской семьи многие исследователи и педагоги, согласно проведенным нами опросам, называют социальную стратификацию российского общества. Снижение материального уровня семьи, разумеется, ограничивает ребенка в развитии на фоне снижения воспитательного потенциала самой семьи и повсеместного сокращения бесплатной социокультурной инфраструктуры детства. Многие неполные семьи, даже

при экономической возможности, ограничивают возможности развития ребенка в силу занятости на производстве.

Вместе с тем, современные родители в воспитании детей ориентируются на изменения, происходящие в мире, «руководствуются новыми представлениями о престижных сферах деятельности и жизненном успехе». Однако, новые ожидания родителей не всегда оправдываются и поддерживаются школой, что объясняется формальным подходом педагогов к организации социального взаимодействия с родителями с одной стороны и развитием потребительской позиции у родителей и, нередко, у детей как у «заказчиков образовательных услуг», с другой стороны.

Так, результаты проведенных нами бесед, анкетирований, социального опроса показали, что более 80 % родителей обсуждают вопросы образования и воспитания своих детей только с классным руководителем; 17% - с администрацией школы; к психологу, к учителям-предметникам, к социальному педагогу родители самостоятельно не обращаются.

Актуальность проблемы социального взаимодействия семьи и школы подчеркивается в педагогических исследованиях (В. М. Брюхова, Н. Н. Журба, М. Н. Недвецкая, И. А. Хоменко, др.) и в нормативных материалах политики образования.

Например, потребность в переосмыслении системы взаимодействия школы и семьи, подчеркивается в национальной образовательной стратегии «Наша новая школа». В контексте осуществляемого исследования, нам близка позиция Н.Н. Журбы, считающей, что «Формализация процесса взаимодействия школы с семьей, нежелание педагогов менять сложившиеся стереотипы взаимодействия, обуславливают кризис существующей системы социального взаимодействия «школа-семья».

Вместе с тем, в педагогической науке данная проблема активно исследуется на уровне кандидатских и докторских диссертаций, в результате чего разработано и апробировано значительное число моделей взаимодействия школы и семьи: информационно-консультативная модель, модель разноуровневого взаимодействия, модель партнерских отношений, координационная модель, модель кооперативного взаимодействия, модель сетевого взаимодействия, модель персонифицированного взаимодействия, разнообразие технологий, средств.

Практика же организации социального взаимодействия семьи и школы по-прежнему остается актуальной, по причине неготовности педагогов к изменениям, их неумения учитывать потребности семьи, родителей, детей; стереотипизации социального взаимодействия; боязни рисков и перемен. И. А. Хоменко предлагает следующую классификацию образовательных запросов современной семьи: осознанные образовательные запросы, неосознанные (неосознаваемые) образовательные запросы, консолидированные (согласованные) образовательные запросы, несогласованные образовательные запросы, которые могли бы стать примером диагностики образовательных потребностей.

Изменения современного родителя, как субъекта социального взаимодействия, следует рассматривать в двух плоскостях - изменение субъекта семьи как социального института и как субъекта социального взаимодействия. Так, с одной стороны, анализ тенденций изменений современной российской семьи говорит о некоторой утрате и сокращении воспитательного потенциала семьи, росте напряженности в детско-родительских отношениях, затруднениях в осуществлении развивающей функции семьи. С другой стороны - растет число родителей, имеющих ценностное отношение к новому уровню образования, демонстрирующих высокие образовательные потребности, имеющих возможность включения детей в широкую сферу дополнительных социально-образовательных услуг, активно взаимодействующих с педагогами и школой.

Не ставя задачи окончательной систематизации особенностей современного родителя в условиях изменения социальной реальности, выделим на основании результатов наблюдений, социального опроса, бесед, анкетирования, проведенных в ходе исследования, несколько наиболее ярких типов современного родителя по параметру социального взаимодействия в педагогической деятельности

Характеристика современных родителей как субъектов меняющегося социального взаимодействия

Тип	Вид	Характеристика
Активный	Активно-позитивный	Возлагающий на ребенка большие надежды, требующий от образования полного комплекса образовательных услуг, при этом иницирует, инвестирует (материально, духовно, социально), понимает цену образования своего ребенка, помогает школе использовать образовательный ресурс социума; понимает, поддерживает, активно взаимодействует со школой; вникает в проблемы и особенности развития своего ребенка, с уважением относится к педагогу и его деятельности; стремится к самообразованию.
	Активно-негативный	Стремится к максимальным результатам образования своего ребенка, при этом демонстрирует неадекватно завышенные образовательные потребности; конфликтует, критикует, отвергает педагогические требования и пожелания; нередко проявляет агрессию в своих требованиях к школе максимальной подготовки ребенка;

		любые недостатки, противоречия, проблемы видит только в работе педагогов.
Пассивный	Пассивно-негативный	Не проявляет интереса к системе обучения, демонстративно не вступает во взаимодействие с педагогами и школой, не доверяет педагогической компетентности, не вступая в открытое социальное взаимодействие, тем не менее, может негативно реагировать на действия педагогов вне школы.
	Пассивно-безучастный	Не вступает во взаимодействие с педагогами школы, вынужденно принимает участие в исключительных мероприятиях, проявляет низкую степень психолого-педагогической и социально-коммуникативной компетентности, при этом не стремится к самообразованию, не доверяет мнению педагогов.
Консервативный	Консервативно-скептический	Общей характеристикой данного типа и видов родителей является безынициативность и сомнения. Консервативно-скептический сомневается во всем, сравнивая со своим поколением, временем, образованием. Любого рода педагогические инновации подвергает сомнению, в том числе сомневается и в возможностях образования своего ребенка, его роли в современном мире.
	Консервативно-конформистский	Не демонстрирует выраженного сомнения в педагогической компетентности и в образовании в целом по причине своей занятости, максимальному отсутствию не только в системе взаимодействия со школой, но и в жизни ребенка. Не принимает обращения, замечания, просьбы в свой адрес, ссылаясь на свою занятость.
	Консервативно-делегирующий	Не проявляет выраженного демонстративного сомнения, однако полностью перекладывает всю ответственность на школу, на педагогов,



		в том числе и ответственность за результаты образования, воспитания, социализации. В случае возникающих проблем, ссылается на свой консервативный жизненный опыт.
--	--	---

Современный родитель все чаще ориентируется на социальное взаимодействие по модели сотрудничества «на равных», что требует от педагога освоения новых стратегий, моделей, сценариев в условиях изменений социального взаимодействия, тем более, что традиционные формы социального взаимодействия (родительские собрания, педагогические лекции, психолого-педагогическое просвещение родителей, вызовы родителей в школу, письма родителям, домашние посещения) в современных меняющихся условиях стали неэффективны (Л.И. Виноградова, М. Н. Недвецкая, О. М. Потаповская, Г. В. Сабитова, Н. Н. Суртаева и др.).

Изменения современного мира, расширение его информационно-коммуникативных границ требует от педагога как субъекта социального взаимодействия освоения широкого спектра социальных ролей. Именно от роли педагога, степени его мобильности и готовности меняться самому зависит эффективность его педагогической деятельности в условиях изменений. Личностная способность к диалогу в социальном взаимодействии становится основой существования мультикультурного мира (Бахтин М. М., Бергер П.).

Между тем, человек как социальный субъект, медленно адаптируется к изменениям социального взаимодействия по причине устойчивости социальных стереотипов и определенных личностных качеств. Привычность схем социального взаимодействия обеспечивает обществу стабильность социальных отношений и в силу данной причины, отдельный человек, профессиональная группа, общество в целом сопротивляются изменениям. Готовность субъекта к изменению, по мнению Т. О. Саломанидиной, обусловлена персональной нетерпимостью к состоянию неопределенности [328]. Неопределенность, вызванная изменением, как переход из устойчивого состояния к новому сопряжена с нестабильностью, с конфликтами, рисками, стрессами: начальное стабильное, понятное состояние уже разрушено, а новое состояние еще не достигнуто. По мнению Г. М. Андреевой, сами по себе радикальные изменения достаточно болезненно сказываются на современном человеке, а вопрос их «восприятия, осмысления, «познания», еще больше усугубляет трудности его существования». В социальной психологии доказано, что изменения любого порядка вызывают напряжение, сопротивление индивида. А. И. Пригожин, напряжение, связанное с необходимостью изменений, определял как одну из составляющих психологического барьера к новому, как «силу привычки, нежелание менять устоявшийся стандарт поведения, боязнь неопределенности...» (А. П. Пригожин, 1995,). Следовательно, для отдельного человека, важное значение имеет оценка эмоционально-

мотивационной переменной как показателя отношения к изменениям. В целом, сопротивление изменениям со стороны педагогов (персональная сопротивляемость) является естественной человеческой реакцией на любые изменения, даже позитивные. Вместе с тем, персональные сопротивления педагогов нарушают динамику развития социального взаимодействия, отражаются на процессе и результатах педагогической деятельности, что представляет важнейшую проблему. Социологи указывают, что сопротивление изменениям занимает первое -второе место в списке главных препятствий к успешности любого инновационного проекта. Также в социологии выделяют персональные и организационные сопротивления изменениям. В контексте данного исследования интерес представляет персональное сопротивление. Опираясь на теорию изменений, выделяем следующие три группы причин персонального сопротивления:

- личностно-психологические, личный интерес (страх перед неизвестным, удовлетворенность текущим положением дел, неочевидность личной выгоды и преимуществ, которые принесут за собой изменения, неожиданность, боязнь утратить контроль над происходящим и авторитет);
- информационные (плохая осведомленность об изменениях, их смысле и важности, а также процедуре, по которой они должны происходить);
- организационные (низкий уровень безопасности работы, недостаточная организационная и финансовая поддержка, недостаток времени, чрезмерная неопределенность будущего, увеличение объема работы, выключенность из процесса принятия решений).

Личный интерес, как правило, является основной сдерживающей силой любых изменений. В его основе лежит стремление человека ставить свои интересы выше интересов других, в том числе интересов организации (системы). Результаты данного вида сопротивлений могут носить скрытый или выраженный характер несогласия, вплоть до организации группы протеста или забастовок. Данный вид сопротивления связан также с различной (субъективной) оценкой ситуации, в основе которой лежат разное восприятие, различный менталитет, различная аргументация. Кроме того, такой вид сопротивлений изменениям обусловлен наличием в любой социальной системе лиц, обладающих низкой степенью терпимости к любым переменам. Нередко это люди пенсионного возраста (что особенно актуально для системы образования), лица с низким уровнем образования и культуры.

Следующий вид сопротивлений связан с неправильным пониманием необходимости изменений и обусловлен недостатком или сокрытием информации. Нередко такая форма сопротивлений связана с неспособностью людей объективно оценить и всесторонне анализировать ситуацию. Сюда же можно отнести фактор недоверия (к источникам информации, к официальным лицам). Третий вид сопротивлений изменениям связан с недостаточным организационным сопровождением реализации изменений.

Обращение к теории социальных изменений о роли субъекта в изменении, подтверждает доминантную роль субъекта в изменении социального взаимодействия. В социологии изменений известен постулат, что индивидов и их интересы можно рассматривать как «действующие, движущие силы» социальных изменений. Следовательно, субъектная позиция педагога в меняющемся социальном взаимодействии обусловлена, как минимум, тремя причинами:

- субъектный уровень реагирования на изменения наиболее оперативный, наиболее болезненный и вероятнее диагностируемый;
- изменения социального взаимодействия получают свое развитие именно на субъектном и intersubъектном уровнях;
- стабилизация социальных отношений в ситуации изменений зависит от мотивации, мобильности и активной деятельности субъекта взаимодействия.

Таким образом, в перманентно изменяющемся мире, человек оказывается перед необходимостью меняться самому. Между тем, педагог в отдельности, педагогические коллективы образовательных организаций, педагогическое сообщество весьма болезненно реагируют на необходимость изменений, и тем более – на необходимость меняться самим. В современных публикациях и исследованиях по психологии (Г. М. Андреева, В. В. Беляков, И. Е. Волков, М. Т. Громкова и др.) подчеркивается проблема недостаточной субъектности, позиции «внешнего контроля», когда человек в отношениях с внешним миром завышает значимость внешних факторов и принижает собственную значимость в решении сложных ситуаций и проблем, как бы перекладывая ответственность во вне. Объяснением данного феномена является автоматизм усвоенных стереотипных моделей, по аналогии с закрепленным условным рефлексом, которые трудно поддаются трансформации и коррекции в ситуации изменений. Субъектность в изменяющихся социальных взаимодействиях выражается в том, что человек проектирует, оценивает собственные действия и решения, обретает высокий уровень ответственности за них. Субъектная позиция в условиях изменений социального взаимодействия в современных условиях «составляет основу решения проблемы демократизации социальной жизни общества».

Междисциплинарный анализ характеристик педагога как субъекта социального взаимодействия подчеркивает его недостаточное соответствие условиям изменений современного этапа. Наряду с очевидными тенденциями современного педагога, как феминизация и старение, в силу физиологических и психофизиологических особенностей, определяющих отношение педагога к изменениям современного мира, результаты проведенного нами экспериментального исследования выявляют и ряд других характеристик, негативно отражающихся на педагогической деятельности, а именно:

- преимущественно негативное восприятие любого рода изменений (68 % от опрошенных педагогов);

- сопротивление изменениям социального взаимодействия в педагогической деятельности (информационные – 5%; личностно-психологические – 15%; организационные – 80%.);

- запаздывание в освоении информационно-технических средств по сравнению со своими учениками. По мнению О. В. Акуловой: «Возникает своего рода «информационное расслоение» мира взрослых и мира детей»;

- снижение мотивации к самообразованию и саморазвитию, в том числе по причине ограниченности (дефицита) во времени, вследствие увеличения учебной нагрузки, подготовки, отчетности (отметили 84 % от числа опрошенных педагогов);

- снижение адаптивного личностного ресурса в силу расширения социально-ролевого функционала в педагогической деятельности в условиях изменений (как актуальную проблему отмечают 76% педагогов).

В то же время, характеризуя педагога как субъекта изменяющегося социального взаимодействия, следует назвать следующие позитивные тенденции его изменений:

- педагоги стали более социально мобильными (занимаются спортом, осваивают автомобили, выезжают за границу, в том числе с обучающимися, получают дополнительное образование, др.);

- педагоги стали более социально активными (принимают активное участие в социальной жизни, становятся членами различных партий, общественных организаций, принимают участие в разных конкурсах, конференциях, в том числе – дистанционно, заочно);

- педагоги демонстрируют рост информационно-коммуникативной компетентности (осваивают технические средства, используют их в повседневной и профессиональной жизни, изучают иностранные языки);

- педагоги стали значительно демократичнее во взаимодействии с обучающимися и родителями.

Результаты анализа характеристик основных субъектов социального взаимодействия в педагогической деятельности выявляет определенную закономерность: наиболее восприимчивы, отзывчивы и адаптивны к социальным изменениям оказываются дети; наименее гибкими и адаптивными – педагоги.

Сегодня в контексте гуманитарного знания проблема социальных изменений, поднятая впервые социологией в середине XX века, трансформировалась в проблему отношений между Человеком и Социальным Изменением, которая стала предметом изучения широкого спектра гуманитарных наук. В связи с этим Г. М. Андреева подчеркивает новую роль социальной психологии в оказании помощи рядовому человеку совладать с изменяющейся ситуацией на основе внимательного анализа его поведения и потребностей. Информирование человека о новых, жизненно важных для него обстоятельствах может способствовать изменению его поведения в изменяющемся мире. По мнению Г. М. Андреевой, в ситуации социальных изменений «единственным условием выживания человека является степень понимания того, что происходит вокруг, более или менее

адекватная его интерпретация». При этом автор подчеркивает, что современному человеку необходимо не просто приспособиться к новым условиям и обстоятельствам, а именно овладеть ими. Идея новой парадигмы социальной психологии, по мнению Г.М. Андреевой, заключается в описании нового характера взаимодействия человека и среды, а точнее – взаимодействие измененного человека в измененной среде, что делает идею совладания междисциплинарной идеей. Для решения поставленной задачи требуются новые методы и средства как исследования человека в изменениях, так и воздействия на человека. Г.М. Андреева справедливо полагает, что вряд ли можно ожидать большой эффективности от прямых «указаний» к действию в изменяющихся социальных условиях, в которых очевидно усиление роли средств массовой коммуникации, рост возможностей новых информационных технологий, изменения в политических моделях управления, развитие правового пространства, глобализация культуры, экономики, доминирование стратегии потребительского поведения в условиях рынка. Человек нуждается в развитии «новых, востребованных обществом социальных ролей, личностных качеств, необходимых в новых условиях, таких, как готовность к риску, умение справляться с «социальным» стрессом, мотивация успеха, а также способов идентификации в изменившейся ситуации т.п.». Перечисленные качества будут способствовать росту социальной активности, мобильности субъекта и освоению им навыков совладания с меняющейся действительностью. Только расширение поля субъектности индивида, по мнению ученых, в ситуации изменяющегося социального мира обеспечит подлинно созидательную деятельность.

Следовательно, разрабатывая проблему повышения квалификации педагогов в условиях изменений социального взаимодействия, центральное место следует отводить личности педагога, как носителю опыта социального взаимодействия, как субъекту реакции на изменения и субъективному источнику реализации изменений. Принятие, освоение, совладание, развитие и внедрение изменения социального взаимодействия в педагогическую деятельность формирует профессиональный опыт педагога. Противоречие развития профессионального опыта современного педагога в условиях изменений заключается в том, что с одной стороны изменение выступает как ценность современной педагогической деятельности, в которой педагог выступает активным субъектом, с другой – динамичность и масштабность современных изменений является фактором перманентных рисков в педагогической деятельности, вызывающих его сопротивление.

Таким образом, ведущим субъектом социального взаимодействия, по праву, является педагог. Его отношение, активность, мобильность определяют дальнейший ход и характер изменений. В условиях изменений педагог должен меняться сам, преодолев сопротивление, освоив стратегии совладания с изменениями, рисками, стрессами, и тем самым обеспечить гармонизацию социальных отношений субъектов взаимодействия в условиях изменений. Эффективность практической реализации нового

видения современной социальной ситуации в профессиональной педагогической и повседневной деятельности зависит от развития определенных личностных качеств, к которым относятся следующие: готовность к риску, активность в деятельности, понимание изменения социального взаимодействия как ценности, как ресурса профессионально-личностного развития, развитая рефлексивность, свобода в выборе стратегии социального взаимодействия, основанные на знаниях теории изменений социального взаимодействия и на профессиональных ценностных установках.

Проблема повышение квалификации педагога в условиях изменений социального взаимодействия должна не только самой стать оперативной, мобильной, преодолев консервативность, но и способствовать развитию тех качеств личности педагога, которые обеспечат ему эффективную профессиональную деятельность в условиях дальнейших изменений. Педагог, в условиях изменений социального взаимодействия должен овладеть знаниями о факторах и причинах, детерминирующих изменения, изменениях субъектов взаимодействия, стратегиях преодоления сопротивления изменениям, совладания с рисками, конфликтами, стрессами. Политика в области образования, реагирует на социальные изменения и потребности общества повышением требований к педагогу. Требования к педагогу, готовому работать в условиях изменений, сформулированы в профессиональном стандарте педагога, который по выражению Е. А. Ямбурга выступает «инструментом реализации стратегии образования в меняющемся мире».

Ю. М. Забродин основное назначение профессионального стандарта педагога видит в развитии способности педагога работать с разными категориями детей в современном меняющемся мире: учитель должен уметь дать развернутую характеристику трудного ребенка, уметь обнаруживать и описывать целый спектр зависимостей, которыми страдают современные подростки, - от алкоголизма и наркомании до анорексии и компьютерной «мании». Данную задачу, по мнению ученого, должна решать система повышения квалификации: «Настоящую проблему я вижу в другом: а именно в том, что в педвузах не учат тем компетенциям, которые прописаны в профессиональном стандарте. Поэтому его введение потребует существенных изменений в системе повышения квалификации и подготовки самих педагогов - в части усиления психолого-педагогических, этических, правовых аспектов, ориентации на повседневную школьную практику. Ну и конечно, нужно вооружить педагога эффективными методами борьбы с этими явлениями».

Подготовка педагога к изменениям, безусловно, новая задача системы повышения квалификации. Стремительное развитие неформального, информального образования, технологий самообразования в современном мире предлагают человеку практически неограниченные возможности повышения своего профессионального уровня, при этом их ресурс недостаточно используются в системе повышения квалификации.