

**ГОУ ВПО «СОЧИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ТУРИЗМА И КУРОРТНОГО ДЕЛА»
ФГОУ ДПО «ГОСУДАРСТВЕННАЯ АКАДЕМИЯ ИННОВАЦИЙ»
ФГУ «ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»**

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА
ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

**Москва – Сочи
2009**

УДК 37
ББК 74.00
Т 33

Издание осуществлено при финансовой поддержки Министерства образования и науки РФ в рамках Аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы (2009-2010 годы)» (рег. номера проектов: 3.1.2/5942; 3.2.3/5835; 3.1.2/6641; 3.1.2/6720; 3.1.2/6733).

Т 33 Теория и практика обеспечения качественного образовательного процесса в современных условиях: Материалы межрегион. науч.-практ. конф., г. Москва – г. Сочи, 23; 27 октября 2009 г. / По общ. ред. В.В. Крыловой. Москва – Сочи: СГУТиКД, 2009. – 246 с.: ил., табл. – Библиог.: в конце ст.

ISBN 978-5-88702-359-5

В сборник вошли материалы по актуальным проблемам качества образования. Они содержат анализ основных процессов развития общего образования, высшей школы, системы дополнительного профессионального образования, результаты научных исследований интегрированного (инклюзивного) обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, раскрывают вопросы управления качеством современного образования, рассматриваются исторические аспекты развития образования в России.

Материалы предназначены для широкого круга научных и практических работников, преподавателей и аспирантов.

ISBN 978-5-88702-359-5

© СГУТиКД, 2009
© Коллектив авторов, 2009

СОДЕРЖАНИЕ

Приветствие участникам конференции.....	6
--	----------

Секция 1. ПРОБЛЕМА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Тюнников Ю.С. Инновационный потенциал учреждения дополнительного профессионального образования как переменная инфраструктурных и инфраструктурных факторов.....	7
Риттер О.К. Концепция проектирования программы «Современный образовательный менеджмент».....	19
Большунов А.Я. Требования к современному образовательному менеджменту в новой парадигме дополнительного профессионального образования.....	25
Мингалев В.С., Риттер Л.М., Риттер О.К. Коммуникационные процессы информационного общества и задачи профессиональной подготовки образовательных менеджеров.....	27
Риттер Л.М. Коммуникативные навыки современного образовательного менеджера.....	30
Смирнов И.В. Логистическая компетенция – необходимое качество современного менеджера нефтегазовой отрасли	32
Тарасова Н.В. Ретроспективный анализ становления и развития организационных форм повышения квалификации педагогов.....	35
Смирнов И.В. Оценка результативности программы повышения квалификации менеджеров нефтегазовой отрасли.....	37
Агамиров А.К. Профессионально-правовая компетентность как необходимый элемент для подготовки специалистов высокого уровня.....	43
Колесникова Ю.А. Инструментарий и процедуры измерения уровня адаптированности студентов к учебной и профессиональной деятельности....	47
Казаков И.С. Взаимосвязь информационной компетентности и информационной деятельности.....	51
Багдасарян А.А. Проблемно-педагогическая ситуация – структурная единица системы развивающего взаимодействия «учитель-наставник-студент».....	52
Царева М.В. Нравственные основы взаимодействия образовательных структур и бизнес-сообщества.....	56
Пастухова И.П., Тарасова Н.В. Требования к квалификации педагогических кадров учреждений профессионального образования.....	58
Никифорова А.А. Структура готовности будущих педагогов к разрешению педагогических ситуаций психологического напряжения.....	61
Казаков И.С. Информационная компетентность педагога в общей структуре его профессиональной компетентности.....	65
Мойся М.К. Роль коллегиальных отношений в профессиональном становлении будущих учителей.....	67
Агамиров А.К. Формирование профессионально – правовой компетентности как необходимое условие реформирования высшей школы.....	70
Павлова Ж.П. Социокультурная ориентация будущего учителя: сущностные и функциональные характеристики.....	75
Пастухова И.П. Актуальные проблемы дополнительного образования педагогических работников учебных заведений среднего профессионального образования.....	78
Андреева В.Н. Анализ результатов аудита качества педагогических кадров профессионального образования.....	82

Татосьян М.М. Содержание и педагогическая технология процесса преодоления профессионально-коммуникативных деформаций.....	84
Долгова Е.Г. Возможности дисциплин гуманитарного цикла для преодоления барьеров адаптации студентов младших курсов.....	89
Рожнова Е.Н. Проблемы соуправления образовательным процессом в контексте задач формирования высококомбинированных специалистов.....	92
Буланова А.А. Современное состояние профессиональной подготовки специалистов в сфере туризма.....	95
Новикова С.С. Профессиональная ориентировка педагогов-психологов.....	97
Крылова В.В., Власов В.А., Давиденко Д.Н. Проблемы дополнительного профессионального образования в материалах международных форумах.....	105

Секция 2. ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В РФ

Белявский Б.В. Состояние и перспективы развития интегрированного и инклюзивного образования в российской федерации.....	109
Богданова Т.Г. Психолого-педагогические условия развития интеллекта лиц с нарушением слуха.....	113
Коротовских Е.В. Трудности профессионального самоопределения учащихся с нарушенным слухом.....	116
Жеребятнева Е.А. Технология эффективного усвоения состава числа слабослышащими дошкольниками.....	120
Кокшунова Л.Е. Интеллектуальное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях учреждений общего образования.....	123
Ларина И.П. Компоненты правовой культуры глухих старшекласников.....	127
Соловьева И.Л. Технологии развивающего обучения глухих старшекласников.....	130
Яхнина Е.З. Развитие у глухих школьников восприятия неречевых звучаний как важное условие их более полноценной социальной адаптации.....	133
Кальянова А.П. Приемы и средства общения детей с комплексными нарушениями в развитии, способствующие формированию межличностных отношений.....	137
Речицкая Е.Г., Соловьева И.Л. Концепция учебника «дифференцированный подход в обучении глухих детей со сложными дефектами.....	140
Варламова А.В. Интеллектуальное развитие глухих старшекласников на уроках химии.....	144
Андреева И.Г. Нарушение зрения у детей с детским церебральным параличом как причина трудностей обучения в условиях инклюзивного образования.....	147
Горшкова Е.А. Технологии и способы работы с различными группами детей с отклонениями в поведении.....	150
Новикова М.А. Проблемы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в Российской действительности.....	155
Дмитриев А.А. О формировании интеллектуальной компетентности у учащихся специальных школ VIII вида.....	159
Кухтицкая А.Е. Особенности обучения детей с задержкой психического развития.....	162
Скворцова М.В. Формирование представлений о качествах личности у школьников с нарушениями слуха как условие оптимизации психологического климата	164

Секция 3. НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ И РЕСУРСНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Ковтун В.Г. Современная действенная образовательная среда.....	167
Тюнникова С.М. Формирование и функциональное обеспечение образовательного пространства с опорой на игровые элементы.....	170
Нелидовская И.Н., Лобанов И.В. Современный образовательный менеджмент в школьной инновационной системе.....	172
Пьянкова Н.И. Вопросы научно-методического обеспечения оснащения учебного процесса и оборудования учебных и вспомогательных помещений общеобразовательных учреждений в соответствии с образовательной программой школы.....	173
Потемкина Т.В. Анализ опыта реализации приоритетного национального проекта «образование» в области формирования оснащенности учебного процесса и оборудования учебных и вспомогательных помещений общеобразовательных учреждений.....	180
Тюнников Ю.С., Крылова В.В. Реакционная культура как объект социально-педагогического исследования.....	185
Шаповалов В.И. Дополнительное образование школьников в контексте требований социокультурной среды.....	187
Тюнникова С.М. Проблема сюжетно-ролевой основы технологической игры.....	191
Путий Т.Н. Перспективы использования интернет-ресурсов при обучении русскому языку как путь повышения научно-методического потенциала учителя-словесника.....	197
Осипова И.В. Роль повышения квалификации учителя в подготовке учащихся к итоговой аттестации по русскому языку.....	200
Тюнников Ю.С., Крылова В.В., Мушкина И.А. Социально-педагогический смысл рекреационной культуры (к постановке проблемы).....	204
Крылова В.В. Создание школьной сети в Черноморской губернии на рубеже XIX-XIX вв.....	206
Рудоманов В.И. Готовность учащихся к правозащитной деятельности.....	209
Нескоромных Н.И. Корректировка ошибочных представлений подростков «группы риска» как составная часть педагогической практики будущих социальных педагогов.....	213
Рудоманов В.И. Детско-взрослое сообщество как форма организации педагогического процесса защиты прав детей: модель и диагностика.....	216
Крылова В.В. Роль частных учебных заведений в формировании культурно-образовательного пространства Сочинского округа в начале XX в.....	219
Черненко Н.В. Дидактические средства управления учебно-познавательной деятельностью младших школьников.....	221
Шаповалов В.И. Методологические вопросы социально-психологической диагностики готовности ребенка к школе.....	224
Новикова С.С. Игротерапия как средство развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста.....	227
Мушкина И.А., Садилова О.П. Анализ нормативно-правовой и законодательной базы в аспекте профилактики детской безнадзорности.....	232
Уколова Т.В. Логико-смысловые диады культурологической интерпретации в обучении школьников гуманитарным предметам.....	235
Стаканчикова А.Г. Идеал и его влияние на процесс обучения в начальных классах.....	239
Сведения об авторах.....	242

Приветствие участникам конференции!
Уважаемые друзья и коллеги!

Современное образование, являясь участником процесса зарождения нового всемирного сообщества, оказалось в центре проблем, связанных с развитием личности. Стратегическая **цель государственной политики** в области образования – повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина.

Эта цель является доминирующей в создании более человеческого и справедливого мира. Достижение этой цели требует пересмотра этических и культурных аспектов образования для обеспечения каждому возможностей понять другого во всем его своеобразии и понять мир в его хаотичном движении к некоему единству.

Качество образования – социальная, психолого-педагогическая категория, определяющая уровень и результат процесса образования в обществе и отдельной личности, его соответствие потребностям и ожиданиям в развитии и формировании личностной и профессиональной компетентности.

Главной предпосылкой и основой качественно нового образования должна стать новая философия образования и воспитания, которая могла бы предвосхитить образ человека XXI века и вооружить систему образования новым миропониманием, ценностными ориентациями.

От имени председателя и оргкомитета конференции передаем вам наилучшие пожелания вашей благородной миссии, уверены, что работа конференции будет плодотворной и эффективной.

С уважением, оргкомитет конференции.

Секция 1. ПРОБЛЕМА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПЕРЕМЕННАЯ ИНФРАСТРУКТУРНЫХ И ИНТРАСТРУКТУРНЫХ ФАКТОРОВ

Ю.С. Тюнников (г. Сочи)

Инновационный потенциал учреждения ДПО является «точкой пересечения» его возможностей и ресурсов и характеризует образовательное учреждение как саморазвивающуюся структуру со своими специфическими функциями. В самом общем плане потенциал ДПО отражает важнейшие грани его многообразной деятельности, во-первых, ДПО самым непосредственным образом связано с потребностями производства, с оперативной и сравнительно быстрой формой профессиональной ресоциализации и адаптации, переподготовки и включения специалистов в производство, во-вторых, его можно рассматривать в контексте предпринимательской и иной деятельности, не связанной непосредственно с осуществлением образовательного процесса и в этой связи оценивать его вклад в инновационное развитие производства (базовых организаций, учреждений), в-третьих, учреждения ДПО определенным образом регулирует социальные и финансово-экономические отношения, субъектом которых они выступают, посредством предоставления им прав и обязанностей в области образовательной деятельности.

На потенциал ДПО и, соответственно, на его социально-образовательный статус влияют две группы факторов – инфраструктурные (внешние) и интраструктурные (внутренние). К факторам первой группе следует отнести: рынок труда, рынок образовательных услуг, государство как заказчик образовательных услуг, работодатель как заказчик образовательных услуг, работник как заказчик образовательных услуг. Во вторую группу факторов входят: работник как потребитель образовательных услуг, профессорско-преподавательский состав, готовность профессорско-преподавательского состава к инновационной деятельности, образовательные программы, материально-техническая база, инструментально-технологическое обеспечение ДПО, организационное и учебно-методическое обеспечение ДПО.

Очевидно, следует видеть и учитывать не только самостоятельность, автономность действия названных факторов, но вместе с тем и их взаимосвязи и взаимообусловленности. Вполне понятно, что при рассмотрении рынка труда и рынка образовательных услуг как вполне самостоятельных, автономных секторов экономики, необходимо также учитывать ту конъюнктуру, которая формируется в обществе и которая не просто объединяет их, а делает взаимозависимыми. В тоже время становится

очевидным, что каждый из этих рынков, находясь в тесной взаимосвязи, имеет свои определенные ценности, приоритеты, тенденции, региональные особенности. Аналогичные интерференции и взаимообусловленности можно обнаружить при анализе и других факторов.

Покажем действие инфраструктурных факторов и их влияние на процесс развития ДПО.

Рынок труда. На функционирование и процесс развития системы дополнительного профессионального образования существенное воздействие оказывают состояние и перспективы развития рынка труда. Рынок труда функционирует в определенном социально-экономическом пространстве. Изменения экономического, демографического, политического, организационного, социального характера сказываются на различных сторонах жизнедеятельности общества, существенно влияют на ситуации в тех или иных секторах экономики, конъюнктурные приоритеты рынка труда, динамику спроса и предложения, тенденции развития, которые, в свою очередь, определяют стратегию государства на рынке труда.

В России на рынке труда в связи с качественными преобразованиями многих видов профессиональной деятельности наметилась потребность в хорошо обученных, высококвалифицированных специалистах. По мнению социологов и экономистов, сегодня из-за радикальных изменений социально-профессиональной структуры общества наблюдается квалификационный дисбаланс, когда принципиально меняется спрос на квалифицированных специалистов, в то время как система профессионального образования и система ДПО не перестраиваются должным образом. Прежде всего повысился спрос на квалифицированных работников учреждений инфраструктуры, новых сфер профессиональной деятельности, требующие длительной подготовки. В то же время достаточно явно проявилась динамика снижения спроса на малоквалифицированных работников и работников, особенно тех отраслей, которые функционируют не стабильно.

Наряду с действием названных факторов, формирующими конъюнктурные приоритеты рынка труда, динамику спроса и предложения, существенное значение для его развития имеет определенная инфраструктура. В настоящий момент инфраструктура рынка труда представлена следующими звеньями: инфраструктура рынка трудового посредничества (в лице государственной службы занятости и частных посреднических организаций), инфраструктура внутрифирменного (внутриотраслевого) регулирования трудовых отношений (в лице различных профессиональных союзов и ассоциаций, комиссий по трудовым спорам и т.д.), инфраструктура регулирования миграционных процессов (в лице миграционной службы), инфраструктура профессионального и дополнительного образования (государственные и негосударственные образовательные учреждения). Оценивая инфраструктуру рынка труда, специалисты отмечают, что она в значительной мере еще не сформирована. Обращается внимание на рассогласованность важнейших элементов, обслуживающих функционирование всей инфраструктуры рынка. Таких, как

законодательных структур, организаций, занимающихся изучением конъюнктуры рынка труда, выработкой единой политики и разработкой программ, системы профессионального образования (включая все его уровни – начальное, среднее и высшее профессиональное образование) и дополнительного профессионального образования. Новые требования к качеству подготовки специалистов и руководителей обуславливают необходимость серьезных перемен, как в базовом профессиональном образовании, так и в системе переподготовки и повышения квалификации высвобождаемых работников, координации и ежегодного согласования со службой занятости объемов и профилей дополнительного профессионального образования с учетом прогноза развития рынка труда.

Рынок образовательных услуг. Рынок образования в контексте особенностей и механизмов рыночных отношений предстает как сфера обращения или система экономических отношений по поводу купли-продажи образовательных услуг. Здесь так же, как и при иных видах рыночных отношений, возникают экономические отношения продавца и покупателя, опосредованные присутствием такого важного компонента этих отношений, как товар. В качестве такого рода товара выступают образовательные услуги, которые используются в целях удовлетворения разнообразных образовательных потребностей личности и таких социальных институтов, как общество, государство, производство.

Следует учитывать, что функционирование системы ДПО обусловлено главным образом динамикой развития спроса и предложения, которые складываются на рынке труда в прогнозируемый период времени. В первую очередь она должно противостоять таким проявлениям рынка труда, как непостоянный уровень занятости, дефицит профессиональной квалификации, профессиональной ресоциализации и дезадаптации. Снижение роли государства в координации образовательной деятельности привело к условиям, когда продуктивность деятельности учреждения ДПО в основном зависит от их умения ориентироваться в рыночной конъюнктуре и потребностях общества.

Система ДПО функционирует в условиях конкурентных отношений на рынке образовательных услуг, без учета которых резко снижается общая продуктивность деятельности образовательных учреждений.

Государство как заказчик образовательных услуг. Государство в роли заказчика образовательных услуг выступает как регулятор и инвестор развития системы ДПО в целом, процессов переподготовки и повышения квалификации работников по отраслям производства и отдельным видам профессиональной деятельности. Основными составляющими поддержки и развития системы ДПО со стороны государства являются нормативно-правовое регулирование, финансовая и материальная поддержка деятельности образовательных учреждений. Нормативно-правовое регулирование функционирования и развития ДПО осуществляется на федеральном и региональном уровнях.

В Российской Федерации система дополнительного профессионального образования традиционно финансировалась государством. В советский период, до 1990-х годов государство было единственным источником финансирования программ дополнительного профессионального образования. Сейчас, наряду с государственными, функционирует ряд негосударственных учреждений дополнительного профессионального образования, однако качество их образовательной деятельности значительно ниже государственных учреждений, проходящих процедуры лицензирования и аккредитации. В такой ситуации бюджетное финансирование переобучения и повышения квалификации специалистов следует считать оправданным. Государство производит оплату из бюджета расходов по подготовке кадрового резерва в системы ДПО по перспективным базовым направлениям, способным обеспечить стране достойное место на мировом рынке. В этих целях производится анализ перспектив развития инноваций в производственных технологиях, менеджменте, экономике, готовятся и реализуются соответствующие целевые образовательные программы дополнительного профессионального образования. При этом следует отметить, что большинство образовательных программ ДПО реализуются на платной основе, государственный заказ на подготовку специалистов по ним не формируется, они не проходят процедуру аттестации. Таким образом, имеет место *противоречие между полным или частичным государственным финансированием ряда образовательных программ ДПО и незначительным участием государства в контроле их качества.*

Несомненно, государственная поддержка системы ДПО оказывает положительное влияние на ее развитие. В то же время существующая система распределения бюджетных средств не имеет четко выраженных критериев, базируется на традициях и подходах социалистической распределительной экономики и ориентирована исключительно на государственные образовательные структуры независимо от уровня их эффективности. В результате возникает *противоречие между различным уровнем эффективности программ ДПО и одинаковым уровнем их государственного финансирования.* Данное противоречие тормозит развитие системы ДПО. Для его преодоления, как отмечается в Концепции развития дополнительного профессионального образования в Российской Федерации на 2000-2005 годы, требуется разработка единых критериев предоставления бюджетного финансирования, устранивающих дискриминацию негосударственного и смешанного секторов образования и обеспечивающих конкурсное участие образовательных структур в процессе обучения, финансируемого из бюджета. При этом действенным механизмом предварительного отбора должны стать процедуры лицензирования, аттестации и общественной аккредитации претендентов на бюджетное финансирование [1].

Дополнительным источником финансирования программ ДПО являются средства предприятий и организаций, нуждающихся в повышении квалификации и переподготовке сотрудников. Однако существующее

государственное законодательство не стимулирует инвестиции в образование. При выделении предприятием финансовых ресурсов на переподготовку кадров перечисляемые учебным учреждениям средства зачисляются в издержки лишь в том случае, если совокупно они не превышают 2% от фонда оплаты труда по предприятию. Еще более жестко регулируется любая спонсорская поддержка учебных структур - выделенные средства относятся на чистую прибыль предприятий после уплаты налогов. Последнее делает спонсорскую помощь крайне невыгодной для предприятий, что в условиях отсутствия традиций спонсорства препятствует развитию в стране этого альтернативного источника финансирования образования и переподготовки кадров в целом. Таким образом, существующее государственное регулирование не только не поощряет инвестиции предприятий в повышение квалификации и профессиональную переподготовку, но и препятствует их увеличению, что закрепляет *противоречие между государственным и негосударственным финансированием системы ДПО*. В такой ситуации необходим поиск альтернативных источников внебюджетного финансирования образовательной деятельности, внедрение в российскую практику системы банковского кредитования переподготовки кадров, широко развитую в зарубежных странах в виде предоставления индивидуальных кредитов физическим лицам на обучение, развитие в России системы финансирования образования через благотворительные фонды, аккумулирующие спонсорскую поддержку, в том числе с привлечением средств из-за рубежа. Переход вузов в автономные учреждения позволит частично разрешить указанное противоречие, однако здесь необходимо совершенствование государственного законодательства.

Государственная финансовая поддержка (в том случае, если она имеет место) создает необходимые условия для положительной динамики развития ДПО, однако на повышение качества, предоставляемых населению образовательных услуг, решающего влияния не оказывает. Есть мнение, что гарантированная финансовая поддержка со стороны государства снижает стимульные механизмы конкурентного саморазвития образовательных учреждений, отрицательно сказывается на показателях качества образовательных услуг.

Работодатель как заказчик образовательных услуг. Требования, которые предъявляются к подготовке кадров, находятся в непосредственной связи с потребностями, существующими в обществе. Потребности общества в сфере производства предстают в персонифицированной форме работодателя. При характеристике работодателя как заказчика образовательных услуг на передний план выходят мотивационные установки руководителями по выбору политики кадрового обеспечения предприятий. В настоящее время работодателями наиболее востребованы подготовка к практической деятельности (умение применять полученные знания и умения), способность принимать решения и работать в коллективе (команде),

способность быстро наращивать (менять) квалификации, способность к переобучению и умение набирать необходимые навыки и знания.

Практика последних лет показывает, что эффективный собственник, понимая свою ответственность за экономическую эффективность деятельности предприятия, уделяет необходимое внимание вопросам формирования трудового коллектива, предусматривает выделение необходимых средств для решения задач профессиональной переподготовки и повышения квалификации специалистов и руководителей.

Как правило, предприятия ориентируются на более мобильные форматы рынка образовательных услуг в силу того, что они не требуют «отрыва сотрудника» от деятельности предприятия надолго, или предпочитают создавать свои корпоративные структуры, отвечающие за подготовку персонала (корпоративные университеты, тренинговые и учебные центры). Существующие формы корпоративного обучения и подготовки в России зачастую направлены на устранение дефектов традиционного образования. Работодатели отдают предпочтение таким формам, поскольку они позволяют реагировать на рыночные вызовы достаточно оперативно, «здесь и сейчас».

За годы «легализации» рынка труда сменилась мотивация руководителей организаций при выборе посредника при найме новой рабочей силы. Крупные акционерные предприятия, в прошлом государственные, по старинке обращаются для заполнения своих свободных вакансий в государственную службу занятости, хотя качество оказываемых ею услуг оставляет желать лучшего. Малые и средние предприятия предпочитают обращаться к частным посредническим агентствам, а чаще – просто размещают объявления в средствах массовой информации.

Несмотря на то, что многие предприятия значительно увеличили расходы на профессиональную переподготовку и повышение квалификации работников, они не проводят оценку эффективности вложений в человеческие ресурсы (72%), не имеют длительных программ планирования расходов на обучение (75%). Вложения в человеческий ресурс со стороны компаний и предприятий во многом носят несистематический характер (за исключением тех предприятий, где изначально была импортирована западная система управления), и, скорее, опираются на общее понимание необходимости обучения, нежели на четкое планирование профессиональной карьеры сотрудников [2, с. 47].

Работник как заказчик образовательных услуг. Среди социально-психологических факторов, определяющих позицию работника по отношению к дополнительному профессиональному образованию, специалисты выделяют: активную позицию на рынке труда; мотивацию к саморазвитию – профессиональному, личностному. Вместе с тем, обращает на себя внимание, что «активная позиция на рынке труда» и «мотивация к саморазвитию» более всего присущи молодежи.

Следует особо подчеркнуть, что обращаться к услугам ДПО работников чаще всего побуждают: потеря работы, возможность трудоустройства на вторичном рынке труда, неуверенность в надежности (экономической

состоятельности) предприятия и стабильности своего профессионального положения, непрестижный характер работы, низкие качества профессиональной среды, невысокая заработная плата и др. [3; 4]. Как показал опрос ВЦИОМ, половина работников из числа безработных твердо уверены, что без работы не останутся [5, с. 80]. Эти данные подтверждаются материалами других социологических исследований [6; 7]. Многие из опрошенных связывают такую уверенность с готовностью к перемене профессиональной деятельности и возможностью и готовностью получения необходимой переподготовки в системе ДПО [8; 9].

Перейдем к рассмотрению интраструктурных факторов развития ДПО. Факторы этой группы определяют прежде всего внутренние резервы ДПО и потенциал субъектов образовательного процесса.

Работник как потребитель образовательных услуг. Основным здесь является *противоречие между желанием работника в максимально короткие сроки и с минимальным отрывом от производства освоить программу ДПО и потребностью ДПО обеспечить высокое качество подготовки, что не всегда возможно за короткое время.* Необходимость приближения программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации к потребителям создает острую потребность в разработке программ заочного, очно-заочного и дистанционного обучения. Необходимо также обеспечить совмещение процесса обучения и консультирования, основанное на широком использовании информационных технологий в сочетании с активными методами.

Актуальным является также *противоречие между заинтересованностью предприятий в повышении уровня квалификации своих сотрудников и недостаточным желанием сотрудников повышать свою квалификацию.* Важной задачей системы ДПО является повышение мотивации слушателей к овладению программами ДПО, устранение причин низкой мотивации. Причинами низкой мотивации слушателей к овладению программами ДПО могут быть: несоответствие условий организации программы ДПО потребностям слушателей: неудобное время обучения, сменная работа, неблагоприятные транспортные условия, отсутствие необходимого учебно-методического и программного обеспечения, плохая организация, низкий уровень преподавателей и т.д.; выходом в этом случае может быть устранение нежелательных факторов, например, организация доставки сотрудников домой после занятий по повышению квалификации; негативная оценка сотрудниками последствий повышения квалификации; низкий уровень информации о возможностях повышения квалификации; нереальные цели и ожидания, связанные с повышением квалификации у слушателей; такая позиция характерна для лиц с невысоким опытом обучения.

Здесь может возникнуть *противоречие между индивидуальными целями потребителя образовательных услуг и социально обусловленными целями организатора ДПО.*

Влияние работника как потребителя образовательных услуг на развитие ДПО выражается также в том, что потребитель, как правило, получает услуги ДПО не «разово», а систематически. Предполагается, что каждый специалист должен время от времени повышать свою квалификацию, проходя очередной курс обучения. Это не может не накладывать свой отпечаток на организацию материала. Обучение на ФПК должно иметь многоуровневую структуру.

Профессорско-преподавательский состав. Специфика контингента слушателей системы ДПО обуславливает особенности ее кадрового обеспечения.

Важнейшим противоречием данного фактора является *необходимость сочетать высокий уровень практической и научно-педагогической подготовки ППС*. Если преподаватель не имеет опыта работы в отрасли, не является профессионалом в данной отрасли, он не будет интересен слушателям. В то же время ему недостаточно быть только профессионалом в отрасли, он должен быть высококвалифицированным преподавателем, владеть методиками обучения взрослых. В реальной практике редкие преподаватели отвечают одновременно этим двум требованиям. Поэтому необходима специальная подготовка преподавателей ДПО. Если курс читает преподаватель вуза, необходимо «погружение» его в производство в форме, например, стажировки. Если же занятия ведет высококлассный специалист отрасли, ему необходима психолого-педагогическая подготовка. Однако в реальной практике организации ДПО в последние годы практически не осуществляется целенаправленное повышение квалификации научно-педагогических кадров образовательных учреждений дополнительного профессионального образования, в то время как специфика труда профессорско-преподавательского состава образовательных учреждений ДПО является наиболее сложной, требует постоянного обновления содержания обучения, разработки и применения современных технологий обучения. В связи с выше сказанным для обобщения опыта, разработки методологических основ эффективного функционирования ДПО и организации повышения квалификации работников системы ДПО необходимо создание научно-методического центра по проблемам повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Необходимо введение практики постоянно действующих школ-семинаров для организации методологической и психолого-педагогической подготовки преподавателей системы ДПО, а также обмена опытом образовательных учреждений.

Готовность преподавательского состава к инновационной деятельности. Такого рода готовность реализуется в проектной и научно-исследовательской деятельности, что является важным условием сохранения конкурентоспособности учреждения ДПО. Не менее важным условием является и сохранение накопленных традиций и опыта. Поэтому ключевым применительно к данному фактору выступает *противоречие между необходимостью постоянных изменений в реализации программ ДПО*

(тематика программ, используемые педагогические формы и методы) и необходимостью обеспечивать высокое качество подготовки.

Повышение качества образовательного процесса в системе ДПО связано с внедрением инновационных организационных форм обучения (например, обучение с выездом на предприятие, непосредственно на рабочем месте), а также обеспечение возможности обновления и изменения образовательных программ в процессе их реализации.

Инновационный потенциал профессорско-преподавательского состава учреждений ДПО не ограничивается проблемами совершенствования образовательного процесса. Важное значение имеет организация научно-исследовательской работы. Научно-исследовательская деятельность учреждений ДПО, как правило, связана с исследованиями в той профессиональной области, по которой осуществляется повышение квалификации и профессиональная переподготовка слушателей.

Научно-исследовательская работа на сегодняшний день ведется не во всех учреждениях, реализующих программы ДПО, и требует совершенствования. Однако определенный положительный опыт уже накоплен. Востребованным направлением научно-исследовательской работы учреждений ДПО, оказывающим положительное влияние на ее развитие, может быть оказание предприятиям услуг по разработке стратегии развития персонала.

Образовательные программы. В данном факторе основным является *противоречие между необходимостью контроля качества реализации программ ДПО и отсутствием эффективного механизма такого контроля.*

Специфика программ ДПО заключается в том, что большинство из них (программы повышения квалификации и программы профессиональной переподготовки) не опираются на образовательные стандарты, как правило, недолговечны. Такая специфика порождает проблемы с оценкой качества данных программ.

Существующая в настоящее время система лицензирования и аттестации в большей степени ориентирована на высшие учебные заведения. Особую значимость в этой связи приобретает разработка и внедрение полномасштабной системы общественно-профессиональной аккредитации образовательных программ ДПО и модулей непрерывного образования, которая заменит ставшую ущербной и формальной систему государственной аккредитации образовательных учреждений и программ ДПО.

Специфика программ ДПО заключается также в модульном принципе их построения. При этом на различных уровнях системы в качестве базовых содержательных модулей выступают, как правило, не стабильные дисциплинарные циклы, а проблемно-ориентированные курсы, мобильно трансформируемые в зависимости от цели и задач образовательной программы и контингента слушателей.

В определенной степени качество программ ДПО снижает увеличение числа реализующих их негосударственных учреждений. Для всех негосударственных учреждений ДПО характерно разнообразие

образовательных программ, отсутствие образовательных стандартов. При этом появляется опасность, что коммерческая заинтересованность в увеличении контингента обучающихся может привести в этих учреждениях к снижению требовательности, излишнему либерализму. До настоящего времени никто не занимался изучением, анализом методов обучения в этих учреждениях. Отличительной чертой их является финансовая самостоятельность. Это в основном некоммерческие образовательные организации, и альтернативность их выражена по всем направлениям: в форме собственности, содержании образовательных программ, организационно-педагогической структуре, формальных результатах, проведении набора, приема и комплектовании слушателей. Все это свидетельствует об определенной адаптации системы образования взрослых к изменившимся условиям. Однако все эти новшества нельзя рассматривать только как положительные. Так, коммерциализация многих форм образования взрослых делает его недоступным для определенных групп населения.

Материально-техническая база является основой качественного построения образовательного процесса и разработки его научно-методического обеспечения. В системе ДПО, наряду с государственными, функционирует ряд негосударственных учреждений. Негосударственные учреждения ДПО и учреждения, создаваемые на базе ведущих предприятий отрасли, как правило, имеют хорошую материально-техническую базу, однако она не всегда в полной мере и качественно используется. Материально-техническая база государственных учреждений ДПО часто не отвечает современным требованиям и снижает качество реализуемых образовательных программ. Таким образом, налицо противоречия: *между современной материально-технической базой негосударственных учреждений ДПО и ее недостаточно эффективным использованием; между современными требованиями к материально-технической базе учреждений ДПО и несоответствием ряда государственных учреждений, реализующих программы ДПО, этим требованиям.*

Разрешение первого противоречия возможно путем общественной экспертизы качества реализации программ ДПО в негосударственных учреждениях, организации обмена опытом различных учреждений ДПО, привлечения в коммерческие учреждения ДПО ведущих специалистов вузов и др. Разрешение второго противоречия возможно путем привлечения предприятий отрасли к развитию материально-технической базы учреждений ДПО. Такой опыт наиболее широко представлен в учреждениях, реализующих образовательные программы ДПО для работников нефтегазовой отрасли. В последнее время достаточно распространенными в практике повышения квалификации работников нефтегазового комплекса стали различные формы сотрудничества корпораций с вузами, характерно стремление крупных компаний организовывать свои корпоративные и

учебно-методические центры на базе крупнейших вузов с целью более глубокой профильной специализации обучения.

Инструментально-технологическое обеспечение. На сегодняшний день в практике ДПО используется достаточно широкий арсенал форм, методов, технологий. Их выбор обуславливается целями и условиями реализации программ ДПО и, в свою очередь, влияет на их результаты. Так, например, различные формы повышения квалификации на рабочем месте (направленная передача опыта, создание подготовительных рабочих мест, поручение особых задач и предоставление прав представлять фирму вовне, обсуждение актуальных рабочих проблем и др.) позволяют слушателям совершенствовать имеющиеся и приобрести дополнительные умения и навыки, претворить в жизнь новые идеи, услышанные на курсах и семинарах, а также осмыслить проблемы, обсуждавшиеся на теоретических занятиях. Различные формы ДПО в отрыве от рабочего места (семинары, курсы, коллоквиумы и т.д.) позволяют представить систематический обзор проблем по определенным областям и тенденциям развития производства, стимулировать инициативу и формировать новые идеи, отработать определенное поведение, представить информацию о влиянии типичных стилей поведения на результаты профессиональной деятельности и др.

Традиционной формой ДПО является организация повышения квалификации или профессиональной переподготовки в отрыве от производства, на базе государственного или коммерческого учебного заведения, с использованием в качестве организационных форм лекций и практических занятий. Положительное влияние традиционных форм повышения квалификации на систему ДПО заключается в том, что они позволяют за достаточно короткий срок добиться овладения слушателями новыми знаниями и умениями. Однако современные требования к программам ДПО не позволяют ограничиться только традиционными формами. Если учебное заведение ограничивается только традиционными формами повышения квалификации и профессиональной переподготовки, это приводит к нежелательным последствиям: снижению конкурентоспособности, падению востребованности образовательных программ, уменьшению контингента слушателей. Поэтому необходимо обращаться к инновационным формам и методам повышения квалификации.

Наиболее актуальными направлениями модернизации форм и методов ДПО выступают: использование различных форм повышения квалификации на рабочем месте; организация тренингов профессиональных компетенций; применение дистанционных технологий повышения квалификации; использование информационно-коммуникационных и компьютерных технологий.

В то же время чрезмерное увлечение инновационными методами и технологиями ДПО может привести к снижению его качества. Так, использование дистанционных технологий без соответствующего научно-методического и программного обеспечения приводит к «профанации» обучения, сведению ДПО к продаже удостоверений и свидетельств.

Непродуманная организация тренингов профессиональных компетенций может привести к подмене образовательного процесса игровым.

Организационно-методическое обеспечение. Необходимость гибкого реагирования системы ДПО на происходящие изменения требует постоянного развития научно-методического и информационного обеспечения ее деятельности. При разработке научно-методического обеспечения непрерывного образования разработчики сталкиваются с серьезными трудностями, основными из которых являются: слабое развитие общей учебно-методической базы; давление вузовских, чисто академических традиций; необходимость адаптации образовательных программ и методов обучения к многомерной и постоянно меняющейся системе задач в соответствии с требованиями потребителей; отсутствие финансирования разработок научно-методического характера.

Отсутствие доступных широкому потребителю специализированных библиотек и баз данных по учебно-методическим материалам, организаций, выполняющих разработки учебно-методического характера и оказывающих консультативную помощь преподавателям и руководителям учебных заведений являются тормозом развития дополнительного профессионального образования. Явно недостаточен объем финансирования научно-методических работ, выполняемых совместно вузами и учреждениями ДПО. Вместе с тем такие работы существенно обогатили бы систему образования за счет огромного методического опыта вузов и конкретной специфики требований к специалистам реального сектора экономики, особенностей отрасли, динамики изменения кадрового потенциала и организационно-правовой среды.

Важнейшей задачей в области научно-методического обеспечения учебного процесса в этих условиях становится разработка основ активного дистанционного обучения, которое позволяет реализовать идею непрерывного образования и решать вопросы мотивации и самоопределения персонала предприятий, передачи слушателям знаний, умений и навыков, контроля процесса обучения и его корректировки. Необходимы учебные циклы, построенные по модульному принципу, вариативные по времени и по месту обучения, позволяющие слушателю выбирать и реализовывать любые программы и курсы.

Необходимо создание организационно-методической среды, функционирующей в едином телекоммуникационном пространстве страны с широким использованием уже имеющихся в системе высшей школы сетей и других средств телекоммуникаций. Это позволит сформировать информационную сеть системы ДПО и обеспечит условия реализации активного дистанционного обучения.

Завершая обсуждение инфраструктурных и интраструктурных факторов развития системы ДПО, следует еще раз подчеркнуть, что в реальной образовательной практике выделенные факторы представляют собой взаимосвязанную систему, каждый компонент которой испытывает значимое влияние других компонентов и сам воздействует на них.

Литература

1. Концепция развития дополнительного профессионального образования в Российской Федерации на 2000-2005 годы [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.snfpo.ru/help/articles/concept.htm>.
2. Трунова Н. Рынок образовательных услуг в России //Российское экспертное обозрение. 2006. №1 (15). С. 20-22.
3. Анурин В.Ф. Профессиональная стратификация и закон перемены труда //Социологические исследования. 2006. № 7. С. 23-39.
4. Князев В.Н., Лукин В.В., Самоделов В.Г., Дедков А.К. Региональный рынок труда: проблемы, концепции, управление. М., 2007.
5. Ружелович Т.М. Инфраструктура рынка труда: факторы внешнего и внутреннего влияния //Вестник Омского университета. Вып. 2. 1997. С. 79-82.
6. Попов И.П. Дополнительное профессиональное образование в стратегиях работающих специалистов (1995-2005) //Социологические исследования. 2008. № 3. С. 79-91.
7. Степанова С.С. Личностные факторы успешности трудоустройства безработных: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Хабаровск, 2008.
8. Круглый стол: «Развитие сотрудников: кого, чему и как учить» //Персонал микс. 2007. № 1(047). С. 54-55.
9. Ангеловский А.А. Дополнительное профессиональное образование как фактор формирования конкурентоспособности специалиста //Дополнительное профессиональное образование. 2004. № 4. С. 1-5.

КОНЦЕПЦИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОГРАММЫ «СОВРЕМЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ»

О.К. Риттер (г. Москва)

Основу современной модели образования составляет проектный принцип конкурсного выявления и поддержки лидеров, успешно реализующих новые подходы в образовательной практике. Эти лидеры должны стать основой корпуса образовательного менеджмента для обеспечения успешной конкуренции российской национальной системы образования. При этом необходима специальная профессиональная подготовка в сфере современного образовательного менеджмента, требующего компетенций по разработке и ускоренному освоению новаций, быстрой адаптации к запросам и требованиям динамично меняющихся социально-экономических условий и т.д.

В связи с этим актуальна разработка стандартизированной программы повышения квалификации «Современный образовательный менеджмент» на базе современных квалификационных требований к руководителям образовательных организаций и с учетом необходимых компетенций.

При разработке концепции проектирования модулей программы «Современный образовательный менеджмент» для учета процессов глобализации образования в условиях формирования мировой экономики знаний в деятельности руководителя и менеджера образовательной организации необходимо решить следующие задачи:

- Определить компетенции в управлении изменениями образовательной организации и сформулировать принципы проведения эффективных изменений
- Определить понятие продукта образовательной организации, проанализировать основных потребителей и покупателей образовательных услуг и особенности формирования спроса на них
- Исследовать модели создания образовательной организацией потребительской ценности, и на основе её ресурсов и ценностной ориентации составить карту позиционирования программы современный образовательный менеджмент

Руководитель и менеджер образовательной организации в этом контексте должен освоить знания и компетенции инновационного менеджмента, маркетингового управления изменениями в образовательном процессе, менеджмента знаний и других направлений современного менеджмента. Ключевым направлением современного образовательного менеджмента в настоящее время становится инновационный менеджмент.

В настоящее время весьма востребованным и концептуально емким понятием является понятие инновационного потенциала образовательной организации (ИПО), отражающее уровень способности и готовности организации, учебного заведения к осуществлению инновационной деятельности и интегральное качество образовательного менеджмента. ИПО выполняет оценочно-прогностную функцию состояния и перспектив развития организации образования, в частности, формирования инновационного потенциала вузов в условиях Болонского процесса.

В последние годы проходит широкое обсуждение проблем формирования и администрирования инновационного потенциала вузов, опыта реализации инновационных образовательных программ, реализации положений Болонского процесса, менеджмента качества образования, академической корпоративной культуры и др. с применением концепта инновационного потенциала. Важным становится рассмотрение и анализ инновационного потенциала образовательной организации как ключевого феномена сферы инновационных преобразований и образовательного менеджмента.

ИПО отражает состояние и систему процессов, которые нужно понимать и учитывать, руководителю образовательного учреждения. При этом оценка ИПО является важным инструментом современного образовательного менеджмента. В то же время понятие инновационного потенциала субъекта любого уровня в настоящее время все еще является дискуссионным и современному менеджеру образования необходимо ориентироваться в этой сфере как в теоретическом, так и в организационно-методическом плане.

Категорию «инновационный потенциал» трактуют как способность системы к трансформации фактического порядка вещей в новое состояние с целью удовлетворения существующих или вновь возникающих потребностей (субъекта-новатора, потребителя, рынка и т.п.).

Современные исследования свидетельствуют о том, что содержательный анализ инновационного потенциала организаций, в том числе, образовательных, целесообразно проводить с учетом уровня организации составного субъекта инновационной деятельности – региона. На уровне региона отчетливо проявляют себя способности системы столь сложного уровня к самоорганизации и возникают синергические эффекты. В этой связи менеджеру сферы образования необходимо ориентироваться в современных социально-экономических процессах и инновационных региона.

В инновационной сфере велика роль коммуникационных процессов, в том числе, образовательных коммуникаций, так как эти процессы приобретают ключевую функцию в условиях вхождения в постиндустриальное информационное общество. Инновационная модель развития становится ведущей и «транслируемой» в управленческих, образовательных, маркетинговых и других коммуникационных сферах, в которых осуществляется обобщение и перенос опыта инновационных изменений.

Кроме того, потенциал образовательных организаций, таких как региональный университет или университет федерального административного округа как составного субъекта определяется не просто суммой потенциалов входящих в него субъектов нижележащих уровней, но и параметрами, характеризующими возможность этим потенциалам реализоваться на соответствующих вышележащих уровнях. В этой связи для менеджера сферы образования возникает необходимость учитывать условия, обеспечивающие системные возможности субъектам разного уровня функционировать на инновационном пути развития – параметры инфраструктуры среды, информационные и коммуникационные параметры, нормативно-правовое обеспечение инновационной образовательной деятельности и др.

При формировании инфраструктуры новой экономики – экономики знаний, выделяется базовая роль региональных университетов. Развитие инновационных процессов в регионе повышает функцию университета как субъекта построения региональных моделей развития. Именно университет может занять позицию разработки новых идеологий регионального развития, формирования региональной идентичности, координации происходящих в регионе инновационных преобразований [1]. Существенна роль и других образовательных учреждений и организаций в развитии Национальной инновационной системы России.

В российской практике в настоящее время широко распространены рейтинговые исследования инновационного потенциала учебных заведений, в том числе, международные [2]. Современному менеджеру сферы образования необходимо ориентироваться в принципах и технологиях

проведения такого рода исследований, необходимы также компетенции по проведению коллегиальной экспертной оценки и развитию инновационного потенциала образовательной структуры. Важна также теоретическая подготовка и навыки участия в коллегиальных экспертных процессах оценки и прогнозирования развития образовательных систем и инновационного потенциала субъектов образовательной деятельности разного уровня.

Современные коллегиальные методы решения различных задач, например, технология Форсайт¹, широко применяемая в зарубежной, а в последнее время и в отечественной практике, является в этой связи существенным и мало освоенным ресурсом. Специфика Форсайта как *технологического инструмента* выражается в том, что это наиболее действенный способ разрешения конфликтов по установлению приоритетов, возникающих в процессе коллегиальной работы разнородной группы экспертов.

Современному менеджеру образования необходима подготовка, позволяющая продуктивно участвовать в процессах экспертного управления инновационными процессами и инновационным потенциалом региона, сферы образования, образовательной организации.

Один из классиков современного менеджмента П. Друкер [3] назвал новые инновационные методики «систематизированным, организованным прыжком в неизвестность». По его словам, в отличие от науки вчерашнего дня, эти методы «основываются не на организации наших знаний, а на организации нашего неведения», т.е. на развитии интуитивных способностей человека. Эта область развития человека заслуживает особого внимания в период его обучения с самых ранних лет, открывая возможности развития инновационного мышления.

В современной отечественной литературе, посвященной изучению факторов инновационного развития, в которых выделяется и исследуется, прежде всего, роль гуманитарного фактора в обеспечении экономического роста, развивается представление об «экономике знаний» и роли образования в этом контексте [4], выделяется понятие инновационной модели развития [5]. Важнейшим изменением внешней среды для рынка образования является возникновение и развитие «экономики знаний», характеризующейся превращением процесса создания и распространения новых знаний в основу создания экономических ценностей. Формирование экономики знаний и процессы глобализации экономики влияют на структуру рынка труда, зависимость успешного трудоустройства и эффективной профессиональной деятельности от образования и подготовки работников. В экономике знаний постепенно формируются особые виды деятельности – *интеллектуальные* – связанные с передачей и обработкой информации, созданием нового знания.

Работники интеллектуальной сферы решают сложные проблемы, требующие образования и профессиональной подготовки, и должны уметь

¹ Термин "Форсайт" (Foresight) означает "взгляд в будущее", "предвидение", это понятие расширяет рамки традиционного прогнозирования (forecasting).

применить свои знания и навыки в новых ситуациях, быть гибкими и терпимыми к неопределенности, способными к пожизненному обучению. Помимо конкретных технических или иных узких навыков и знаний, связанных с определенной областью, интеллектуальным работникам нужны общие навыки и качества – независимость, умение работать в условиях неопределенности и высокого риска, умение анализировать и учиться в процессе работы.

Основные требования, предъявляемые экономикой знаний к профессиональному образованию, включают: индивидуализацию моделей получения образования; личную ответственность и инициативу обучаемых; обучение, получаемое не только от преподавателя, но и от других учащихся; развитие универсальных навыков, которые могут быть перенесены на любые сферы профессиональной деятельности; холистический (целостный) подход к образованию, основанный на связи образования с реальной жизнью [6].

Для осуществления маркетингового управления изменениями необходимо проведение анализа структурных составляющих деятельности образовательной организации в русле маркетингового подхода. Продукт образовательной организации представляет собой комплекс различных товаров и услуг, включающий несколько элементов: собственно образовательные услуги; сопутствующие услуги (услуги гостеприимства, конференц-туризма, консалтинговые, организационно-управленческие и рекрутинговые услуги); товары, сопровождающие и обеспечивающие процесс обучения. Собственно образовательные услуги также представляют собой сложный комплексный продукт. В него входит элемент товара (учебники и учебные пособия, производимые образовательной организацией, различные учебные фонды и оборудование, предоставляемое, например, вузом в пользование студентам) и элемент услуги. Продуктом образовательной организации являются его образовательные программы - комплекс образовательных и сопутствующих продуктов и услуг, нацеленный на изменение образовательного уровня и/или профессиональной подготовки потребителя и обеспеченный соответствующими ресурсами образовательной организации.

Существует несколько моделей создания образовательной организацией общественно значимой потребительской ценности: научные исследования (т.е. создание новых знаний); обучение (т.е. распространение знаний); выполнение роли ответственных за передачу знаний граждан (т.е. удовлетворение потребностей общества в знаниях).

При разработке научно-методического подхода к проектированию образовательных модулей программы «Современный образовательный менеджмент» важно исследовать и учитывать основные современные тенденции маркетингового управления в целостной системе менеджмента образовательного субъекта разных уровней (научно-образовательные комплексы международного уровня – университеты федеральных административных округов; инновационные университеты, крупные

университеты регионального значения, учебные заведения практического бакалавриата, другие образовательные учреждения и организации).

Таким образом, необходимость разработки образовательной программы для многоуровневой подготовки в области образовательного менеджмента, отвечающей международным стандартам и имеющей междисциплинарный характер, обусловлена возрастающей значимостью управления образовательными системами в контексте модернизации российского общества. В связи с этим возникает острая потребность в создании более эффективной и современной системы подготовки руководящих кадров в образовании и менеджеров по обучению персонала в различных организациях. Дефицит высококвалифицированных управленческих кадров ощущается в образовательных учреждениях различных типов и уровней (общеобразовательные школы, учреждения начального, среднего и высшего профессионального образования), а также в органах управления образованием и организациях, осуществляющих инновационные подходы к развитию персонала.

Повышение роли управленческих кадров в современной образовательной организации связано с процессами ее инновационного развития в условиях становления рыночных отношений, финансово-хозяйственной самостоятельности, общественно-государственного управления, интернационализации образования. Это требует от руководителей и менеджеров образования особой компетентности в области стратегического инновационного управления.

Литература

1. Громыко Ю.В. Региональный университет как субъект стратегий развития: регионоформирование, научно-техническая, кадровая и инновационная политика, идентичность //Университетское управление. 2004. № 2(30). С. 43–49.

2. Российское образование в контексте международных показателей: 2008:сопоставительный доклад/М.Л. Агранович, А.В.Полетаев, А.В.Фатеева. М.: Логос, 2008.

3. Peter Drucker, The Age of Discontinuity: Guidelines to Our Changing Society Transaction Pub. 1992.

4. Кравцова В.И. Резервы экономики. /Экономика и Образование сегодня [Электронная версия журнальной публикации] http://www.eed.ru/cover_story/c_68.html

5. Щедровицкий П.Г. Технологии регионального планирования: от индустриальной к инновационной модели //Компас промышленной реструктуризации. 2003. № 5(6). С. 15-16.

6. Сагинова О.В. Трансформационные процессы в высшем образовании: Монография. М.: Изд-во Палеотип, 2005.

ТРЕБОВАНИЯ К СОВРЕМЕННОМУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ МЕНЕДЖМЕНТУ В НОВОЙ ПАРАДИГМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.Я. Большунов (г. Москва)

Требования к современному образовательному менеджменту в новой парадигме дополнительного профессионального образования (ДПО) сегодня определяется рядом следующих факторов (трендов).

На протяжении жизни человека происходят радикальные изменения структуры, организации, ориентировочной основы, инструментального оснащения, способов и т.д. базовых и профессиональных деятельности. Например, с распространением персональных компьютеров изменилась структура письменной речи (более того, более или менее глубокие перемены претерпели все формы работы с текстами). Развитие Интернет и мобильной связи внесло радикальные изменения в пространственно-временные схемы деятельности, что стало условием развития сетевых форм организации деятельности (например, в бизнесе, но не только). Более того, развитие знаково-символической среды (например, так называемой символической экономики) не могло не отразиться, в соответствии с концепцией Л.С. Выготского, на «высших психических функциях», причем характер и глубина этих изменений не исследованы. На высших психических функциях отражается, несомненно, и свертывание операционных массивов в системы искусственного интеллекта.

Воспользовавшись компьютерной метафорой, можно сказать, что современному человеку на протяжении жизни требуется несколько раз сменить не только «программное обеспечение», но и «операционную систему». Это можно продемонстрировать на примере тех, кому сейчас 50-60 лет: в детстве они стали свидетелями экспансии телевидения, в молодости в организацию деловых коммуникаций ворвался факс, чуть позже наступила эра персональных компьютеров, затем мобильной связи и Интернет. С каждым из этих событий связаны более или менее радикальные перемены в профессиональной деятельности и укладе жизни. Развитие авиаперевозок с начала 60-ых годов внесло свой вклад в пространственно-временную организацию жизни и профессиональной деятельности (например, командировка в Москву из большинства регионов России стала делом нескольких часов). Современный человек перманентно находится в положении заскакивающего на подножку уходящего поезда. Мы стали свидетелями того, как тяжело далось взрослому населению планеты освоение компьютерных технологий: использованию компьютера в качестве печатной машинки большинство научилось быстро, но дальше этого у многих дело не пошло. Во многом разрыв, связанный с освоением компьютерных технологий, создал, согласно исследованиям М. Линдстром и П. Сейболд принципиально новую ситуацию во взаимоотношениях поколений, «отцов и детей».

Но не только человек, но и психолого-педагогическая наука не успевает отслеживать изменений, вызванных техническим прогрессом и модернизацией уклада жизни и профессиональной деятельности.. Образовательный менеджер в системе ДПО вместе с обучающимися оказывается перед вызовами и вопросами, ответами на которые не располагает. Соответственно, он вынужден не столько транслировать знания, сколько выступать организатором творческого поиска ответов на вызовы и вопросы времени. Дополнительное образование становится своего рода «лабораторией ответственности» на жизненные вопросы, перед которыми люди ставятся стремительным прогрессом всего уклада их жизни и профессиональной деятельности.

Фактически мы являемся свидетелями свертывания эволюции человечества («филогенеза») в «онтогенез» и, даже, «актуалгенез» (т.е., эволюция совершается в масштабе конкретной деятельности, разработки). У человечества нет более возможности двигаться в будущее «вверх по склону». Отныне эволюция человечества будет напоминать занятия альпинизмом – от вершины к вершине, с которых открываются новые горизонты. Мы находимся у подножия «экстремальной эволюции». Соответственно, ДПО приобретает форму «интеллектуально-духовного скалолазания», становится формой осуществления этой «экстремальной эволюции» (иначе говоря, ДПО приобретает фундаментально развивающий характер). Причем, вследствие так называемой «технологической сингулярности (т.е., непредсказуемости технического прогресса и тех изменений, которые он вносит деятельностно-коммуникативное пространство человеческой жизни), понятие «зоны ближайшего развития» утрачивает смысл. Люди, соответственно, должны научиться эффективно действовать в условиях непредсказуемости обстоятельств своей жизни и профессиональной деятельности (в условиях перемен, которых они не ждут).

Таким образом, современный менеджмент и система ДПО должны представлять собой:

- систему регулярного (непрерывного) восполнения людьми утрачиваемой ими субъектности (предотвращения необратимой профессиональной и жизненной дисквалификации);
- «лабораторию ответственности» на жизненные вопросы и вызовы, перед которыми люди ставятся стремительным прогрессом всего уклада их жизни и профессиональной деятельности;
- форму осуществления «экстремальной эволюции», обеспечивающей перенос «филогенеза» в «онтогенез» и «актуалгенез», непосредственно в процесс профессиональной деятельности (т.е., образование должно слиться с развитием, с «эволюцией человечества»);
- механизм регулярного обновления «программного обеспечения» профессиональной деятельности, включая её базовую «операционную систему»;

– инструмент самополагания себя человеком в радикально обновляющемся мире, которым обеспечивается адекватность и эффективность в непредсказуемо меняющихся обстоятельствах, в нелинейных и нестабильных средах.

КОММУНИКАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА И ЗАДАЧИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МЕНЕДЖЕРОВ

В.С. Мингалев, Л.М. Риттер, О.К. Риттер (г. Москва)

В последние годы отмечается тенденция усиления профессиональной подготовки образовательных менеджеров в сфере управления документацией, знаниями и компетенциями из области наук о процессах коммуникации. Немало значимой информации содержится в таких курсах и дисциплинах как речевые коммуникации, связи с общественностью, межкультурные коммуникации и др. Это направление подготовки можно охарактеризовать как профессионально-ориентированное обучение прикладным наукам сферы коммуникации по аналогии с обучением иностранным языкам специалистов лингвистических специальностей. Такой подход в настоящее время преобладает в обучении дисциплинам коммуникации с той закономерной особенностью, что основной вклад в развитие данного направления образования вносят представители филологии и лингвистики. Отдельные вопросы и темы по коммуникации затрагиваются также в таких дисциплинах как документоведение, документационное обеспечение управления, документалистика, проектирование документационных систем и др.

Тем не менее, остается не достаточно разработанной актуальная проблема применения в процессе профессиональной подготовки по управлению документацией контекста системного междисциплинарного коммуникационного подхода. Основными задачами этого подхода могут явиться, по нашему мнению: развитие у современных образовательных менеджеров системного коммуникативного мышления, коммуникативной компетентности, получение базовых и прикладных знаний о природе, видах, функциях человеческих коммуникаций.

Логика развития конкретной профессии, той или иной науки неразрывно связана с ходом общественного развития. В современном мире происходит трансформация индустриального общества в общество информационное. Вслед за признанием работы с информацией и знаниями важной производительной силой общества, становятся востребованными исследования той основы, тех процессов, той среды, в которой собственно и осуществляется приращение знаний и обмен информацией – сферы коммуникаций. Процессы коммуникации в наше время становятся объектом активного исследования на различных уровнях и в различных концептах:

философском, кибернетическом, психологическом, лингвистическом, социологическом, культурологическом, политологическом, и т.д.

В русском языке слово «коммуникация» имеет разные значения. «Коммуникация» в значении «переговор, сообщение» была учтена в качестве «вокабулы» еще в первом словаре иностранных слов «Лексикон вокабулам новым по алфавиту», правленом Петром I. В настоящее время в научной литературе, в зависимости от подхода к анализу коммуникационных процессов, под коммуникацией понимается: однонаправленный процесс кодирования и передачи информации; средства связи; обмен информацией между индивидами через посредство общей системы символов; опосредованное и целесообразное взаимодействие субъектов; совместная деятельность коммуникантов, в ходе которой вырабатывается общий, в определенных пределах, взгляд на вещи и действия с ними и так далее.

Разработке собственно коммуникативного подхода и различных дисциплин этого направления, таких как общая теория коммуникации, теории организационной коммуникации, массовой коммуникации, межкультурных коммуникаций, межличностной и деловой коммуникации посвящено немало отечественных и зарубежных исследований. С проблемами, которые могут быть рассмотрены как проблемы коммуникации, имеют дело специалисты многих отраслей человеческой деятельности. Не смотря на различие направлений и подходов исследования, понимания самого предмета, в российских научных кругах ведутся дискуссии о выделении в самостоятельную науку «коммуникативистики» или «теории коммуникаций».

За рубежом, особенно в США и европейских странах, дисциплины и кафедры коммуникационного направления активно создаются со середины прошлого века и существуют сейчас практически во всех ведущих университетах. Проводится большой объем научных и прикладных исследований, ведется подготовка специалистов разного профессионального уровня и профиля по коммуникации. Дисциплины этого направления представлены в программах подготовки специалистов самых разных профессий. В настоящее время и во многих российских вузах созданы различные по наименованиям и специализациям кафедры коммуникативного профиля, вводятся прикладные специальности коммуникативного направления – «лингвистика и межкультурная коммуникация», «связи с общественностью» и др. Различные подходы и направления исследования коммуникаций реализуются в менеджменте, социологии, психологии, лингвистике, журналистике и др.

Важно отметить, что между предметной областью образовательного менеджмента, управления соответствующей документацией и предметной областью наук о коммуникациях нет барьеров, которые предстояло бы преодолеть. Речь может идти скорее об актуальности проведения концептуального анализа, о коммуникационной парадигме рассмотрения предметной деятельности образовательного менеджмента, о том, что коммуникация является природой и основой тех процессов и функций,

которые организуются и управляются в образовательной организации, в том числе, с помощью документов и о продуктивности такого подхода.

В то же время, материал исследований в этом направлении может стать ценной наработкой собственно в проблематике коммуникационной сферы человеческой деятельности, являясь изучением коммуникационных процессов на определенном уровне – «срезе» функционирования управленческих документов. На этом уровне предстает своего рода документирование проблем информационного, организационного, социально-психологического и т.д. взаимодействия между структурами различных коммуникативных типов, различных деловых и национальных культур, профессиональных сфер.

Можно предположить, что многие вопросы образовательного менеджмента в современных организациях могут быть продуктивно проработаны в коммуникационной парадигме их рассмотрения. Информационное общество от индустриального отличается именно спецификой и соотношением процессов коммуникации и управления – доля первых значительно возрастает, а роль и принципы организации коммуникаций доминируют над принципами производства и процессами управления производством.

В управлении образовательной организацией все большую роль играют процессы горизонтального и группового коллегиального взаимодействия, в связи с чем, становится актуальной проблема разработки комплексного информационного и коммуникационного менеджмента этих процессов. Меняется содержание и характер процессов управления, повышается доля и роль организационных коммуникаций. Актуальными становятся комплексные подходы к документационному обеспечению жизнедеятельности образовательной организации, которая по природе своей коммуникативна.

Технические средства коммуникации и информационные технологии играют, несомненно, значимую роль в разработке и осуществлении конкретных процессов образовательного менеджмента. Представляется также перспективным в данном контексте направление комплексного анализа, включающего гуманитарные составляющие коммуникаций (социология и психология коммуникаций, межкультурная коммуникация), что может стать продуктивным для разработки современных образовательных систем.

Раздвигающиеся границы межкультурных и межпрофессиональных коммуникаций актуализируют задачу обеспечения процессов межкультурного диалога и сотрудничества, в том числе среди стран СНГ и на постсоветском пространстве. При этом специалисту в сфере образовательного менеджмента нужны не только прикладные, но и базовые знания и компетенции в сфере коммуникаций, без которых трудно ориентироваться в имеющихся существенных различиях концептуальных подходов, например, американского, российского или украинского

направлений в разработке социально-коммуникационных технологий и систем их обеспечения.

Мы полагаем, таким образом, что современному специалисту в сфере образовательного менеджмента необходимы, прежде всего, базовые ориентиры в мире коммуникаций. Усиление базовой профессиональной подготовки знаниями и компетенциями в сфере коммуникаций и коммуникационного менеджмента будет способствовать успешной начальной профессиональной адаптации и самостоятельной деятельности в различных сферах, знакомству со смежными профессиональными информационными потоками, способствовать также осознанию собственной профессиональной функции и миссии в информационно-коммуникационных процессах современных организаций и современного общества в целом. Развитие направления профессиональной подготовки образовательных менеджеров в сфере коммуникаций может открыть возможности для разработки новых теоретических и прикладных моделей профессиональной деятельности в эпоху глобальных изменений.

КОММУНИКАТИВНЫЕ НАВЫКИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МЕНЕДЖЕРА

Л.М. Риттер (г. Москва)

Понятия «коммуникативные навыки», «коммуникативная компетентность» широко используются в современной литературе по образовательному менеджменту.

В психологической литературе существует представление о процессе развития коммуникативной компетентности – «лестнице компетентности» (Л. Рай), – от «неосознанной некомпетентности» через «осознанную некомпетентность» к «осознанной компетентности», достигаемой в процессе профессионального обучения. И, далее, к «неосознанной компетентности», когда приобретенный в учебных ситуациях и реальной практике опыт становится второй натурой профессионала. При этом ступенька осознанной коммуникативной компетентности необходима для того, чтобы эффективно общаться при встрече с трудными в общении людьми, в сложных коммуникативных и межличностных ситуациях и т.д.

Коммуникативным навыкам, наряду с другими поведенческими навыками, люди обучаются через подражание, опробуя приемы, которым их «научила жизнь», извлекая уроки из собственного опыта и т. п., однако, как и многие навыки, сложившиеся без профессионального обучения, они зачастую оказываются малофункциональными. Человек в этом случае общается, взаимодействует с другими людьми некомпетентно, неэффективно, возможно, даже не осознавая этого, и лишь немногие наделены «даром общения». Что касается «коммуникативно нагруженных» профессий, к числу которых относится профессия образовательного

менеджера, эффективность общения в этом случае сопряжена с профессиональной эффективностью.

Таким образом, образовательному менеджеру необходимо соответствующее обучение коммуникативным навыкам, как навыкам профессиональным. При этом в процессе подготовки важно обеспечить не просто механическое формирование навыков, но возможность их осознанного применения на основе понимания теоретических основ психологии, в том числе, ее практических направлений. Так, теоретические основы эффективного общения, технологии обучения коммуникативным навыкам и пр. разрабатываются в сравнительно новом направлении психологической практики – психологическом консультировании, выделившемся из клинической психологии и психотерапии в качестве самостоятельного направления, основная задача которого – оказание психологической помощи людям, испытывающим разного рода жизненные трудности и не имеющим клинических нарушений психики, поведения, личности.

Навыки психологического консультирования могут быть дополнены и преобразованы в навыки управленческого консультирования, организационного консультирования, что и происходит на практике, когда содержание консультативного процесса обогащается соответствующей сферой деятельности. В то же время, целесообразно разработать и самостоятельное направление консультирования в сфере образовательного менеджмента, а также развить сферу подготовки образовательных менеджеров в плане их компетентности и готовности к коммуникативной и консультативной деятельности в сфере образования. Как известно, консультант это не тот, кто знает ответы на все вопросы, а тот, кто может построить взаимодействие с другими таким образом, что ответы будут найдены совместно, с учетом интересов сторон.

К необходимым образовательному менеджеру коммуникативным навыкам, техникам, приемам, для профессионального обучения которым существуют специальные технологии, можно отнести следующее. Прежде всего, это: различные техники убеждения; эффективное слушание; установление и поддержание контакта и доверия (на основе техник рефлексии содержания и рефлексии чувств); выяснение (приемы опрашивания, задавания вопросов); уважительное конфронтирование (техника, позволяющая возразить собеседнику, не провоцируя конфликт). Профессионально актуальными являются навыки и приемы грамотного предоставления информации (в особенности значимой негативной, психологически «тяжелой» для учащихся и др.), информирования в неопределенных ситуациях. Важны также навыки эмпатического отражения (умение чувствовать эмоциональное состояние другого человека, не отождествляясь с ним), невербального (без слов) общения, оказания поддержки, предоставления советов, и др.

При профессиональной подготовке образовательных менеджеров теоретическая база и учебные технологии по развитию навыков общения,

разработанные и применяемые, например, для обучения практических психологов, нуждаются в определенном профилировании. Имеющийся опыт работы в этом направлении свидетельствует о том, что будущие специалисты в сфере образовательного менеджмента, уже имеющие опыт взаимодействия с учащимися, достаточно заинтересованы в приобретении профессиональных знаний и навыков в сфере коммуникативной компетентности.

Однако процесс обучения сопряжен с известными трудностями. Отработка навыков коммуникации затрагивает сферу уже сложившихся механизмов регуляции поведения, в том числе, личностного уровня, что требует профессионально-психологического индивидуального подхода к обучаемым с учетом их характерологических, личностных особенностей, уровня личностной зрелости в целом. В то же время, в различных направлениях современной практической психологии накоплен значительный опыт и дидактический материал по развитию базовых и специальных навыков эффективной коммуникации, применение которого при подготовке современных образовательных менеджеров является значимым ресурсом профессиональной подготовки специалистов в этой сфере.

ЛОГИСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ – НЕОБХОДИМОЕ КАЧЕСТВО СОВРЕМЕННОГО МЕНЕДЖЕРА НЕФТЕГАЗОВОЙ ОТРАСЛИ

И.В. Смирнов (г. Москва)

Современные тенденции развития отечественной нефтегазовой отрасли (глобализация энергетического бизнеса, открытие отечественного рынка для иностранных инвестиций, увеличение числа вертикально интегрированных нефтегазовых компаний, информатизация, высокая степень рисков и др.) актуализируют необходимость формирования у менеджеров данной отрасли целостного представления о нефтегазовом производстве, знаний в области логистики, готовности к их использованию для принятия эффективных управленческих решений. Все эти и ряд других необходимых менеджеру качеств объединяет логистическая компетенция, формирование которой у менеджеров нефтегазовой отрасли становится сегодня актуальной задачей дополнительного профессионального образования данных специалистов.

Под *логистической компетенцией* следует понимать характеристику личности менеджера нефтегазовой отрасли, включающую знания, умения, навыки в области логистического менеджмента, мотивацию и опыт их применения, позволяющие менеджеру принимать эффективные управленческие решения с использованием принципов логистики на основе целостного представления о нефтегазовом производстве.

Структура логистической компетенции представлена знаниевым, практическим и ценностно-мировоззренческим компонентами.

Знаниевый компонент включает:

- знания из различных областей управления и нефтегазового производства, понимание основных законов бизнеса в глобальном и прикладном смысле;
- понимание сущности логистики и особенностей логистического менеджмента нефтегазовой компании;
- системное представление о внутренних и внешних бизнес-процессах нефтегазовой компании, материальных, финансовых и информационных потоках, их взаимосвязях, звеньях логистических цепей, связях производителей, поставщиков и потребителей (сетях);
- знание способов снижения себестоимости продукции путем сокращения непроизводительных расходов на различных этапах логистического процесса;
- знание способов и методов реагирования на воздействующие факторы внешней среды (политические, экономические, правовые, технические, технологические, социальные, экологические и др.);
- понимание роли своего подразделения в управлении потоками нефтегазовой компании.

Практический компонент включает:

- *управленческие умения и навыки:*
 - согласовывать краткосрочные требования с долгосрочной стратегией предприятия;
 - распределять полномочия, четко определять должностные обязанности;
 - применять лично ориентированные методы управления;
 - алгоритмизировать свою профессиональную деятельность и работу сотрудников подразделения;
 - брать на себя ответственность, принимать эффективные решения в различных производственных ситуациях;
 - выявлять и нейтрализовывать факторы, снижающие качество работы управляемого подразделения и нефтегазовой компании в целом;
 - устранять барьеры по вертикали (проблемы взаимодействия между руководителями и сотрудниками) и по горизонтали (проблемы взаимодействия между сотрудниками функциональных подразделений);
 - создавать благоприятный психологический климат в управляемом подразделении, устранять боязнь сотрудников совершить ошибку;
- *умения и навыки использования дедуктивного подхода к управлению собственным подразделением и нефтегазовой компанией в целом:*
 - определять «проблемные места» в собственной деятельности и работе подчиненных, а также в системе работы нефтегазового предприятия в целом, в его системах учета и контроля, исходя из целостного представления о работе нефтегазовой компании;
 - анализировать производственные ситуации с учетом интересов каждого звена в цепи «производство - потребление»;

- координировать укрупненные блоки производственных задач;
- системно решать производственные проблемы;
- *умения и навыки в области логистического менеджмента:*
 - выделять бизнес-процессы, материальные, финансовые, информационные и др. потоки в деятельности предприятия в целом и своего подразделения, рационально их организовывать и управлять ими;
 - определять ключевые производственные задачи, проектировать обеспечивающие их решение логистические системы;
 - использовать принципы производственной, сбытовой, экологической логистики в управлении нефтегазовой компанией и принятии управленческих решений;
 - осуществлять реструктуризацию звеньев логистических цепей;
 - находить способы эффективного снижения логистических затрат;
 - оптимизировать собственную жизнь и профессиональную деятельность;

- *опыт принятия продуктивных управленческих решений.*

Ценностно-мировоззренческий компонент включает:

- системное мышление;
- высокий уровень ответственности за результаты своего труда и деятельности компании в целом;
- неформальный подход к выполнению профессиональной деятельности;
- ясное представление о политике компании и ее принятии;
- мотивацию повышения конкурентоспособности предприятия, производительности своего труда и труда своих подчиненных;
- ориентацию на запросы потребителя;
- гибкость, отказ от жестко установленных норм;
- коммуникативные качества, умение найти общий язык с разными людьми;
- высокую степень концентрации личных ресурсов.

Основными *показателями сформированности логистической компетенции* выступают:

- уровень развития системного мышления;
- знание бизнес-процессов и производственных потоков нефтяной компании, их взаимосвязей;
- способность принимать эффективные управленческие решения с позиций системного видения нефтегазового производства.

Нами разработана программа повышения квалификации менеджеров нефтегазовой отрасли «Управление вертикально интегрированной нефтяной компанией в конкурентной среде», которая позволяет эффективно формировать у менеджеров логистическую компетенцию. Программа прошла экспериментальную апробацию в ряде ведущих нефтяных компаний Российской Федерации.

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ФОРМ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

Тарасова Н.В. (г. Москва)

Различные аспекты, связанные с вопросами повышения квалификации руководящих и педагогических кадров с опорой на исследования С.Г. Вершловского, В.Г. Воронцовой, И.В. Крупиной, Э.М. Никитина, И.Э. Савенковой, А.П. Ситник, Е.П. Тонконогой, П.В. Худоминского, Н.М. Чегодаева позволило сделать следующие выводы.

Во-первых, до революции 1917 года отсутствовала целостная система повышения квалификации педагогов. Этот период ученые определяют как период становления и развития разных форм повышения квалификации, а также возникновения профессионального общения и взаимодействия учителей с целью совершенствования своего педагогического мастерства.

Во-вторых, в период с 1917 до 1980-х годов создается государственная система повышения квалификации педагогов, формируются её структурные компоненты: Институты повышения квалификации педагогов, Дома работников просвещения, опорные школы. В этот период были сформулированы принципы государственной системы повышения квалификации педагогов. Новыми организационными формами повышения квалификации стали: школы передового опыта, районные и областные педагогические чтения, научно-практические конференции. Получила развитие идея методической работы, было достигнуто единообразие в содержании и структуре программ повышения квалификации на территории всей страны. Развитие системы повышения квалификации идет в логике эволюционного подхода (В.Е. Радионов), в этот период начинают проявляться негативные тенденции её развития.

В-третьих, в период с 1917 года и по настоящее время происходит изменение функций системы повышения квалификации педагогов. В 1930-е годы ведущими были компенсаторная функция и функция адаптации. В 1950-е и до 1990-х годов функция определялась государственным заказом, обозначенным в документах партии и правительства и состоящая в идейно-политическом воспитании учительства. Начиная с 1990-х годов и по настоящее время, наблюдается усиление влияния личностно-ориентированного подхода и развитие функции адресности повышения квалификации, ориентации на профессиональные проблемы педагогов.

В-четвертых, в 1990-е годы начинается реформирование системы повышения квалификации педагогов, «инициированное самой системой». Создаются региональные Центры развития образования как учреждения нового типа в системе профессионального дополнительного образования. Разрабатываются концепции развития системы повышения квалификации педагогов, в основе которых лежат новые характеристики профессиональной компетентности педагога. Переход системы повышения квалификации в

новое качество связывался с реализацией трех стратегических целей: гуманизацией профессиональной жизнедеятельности работников сферы образования; развитием у специалистов способности к решению инновационных задач, обучению их новым способам решения традиционных задач; обеспечением непрерывности педагогического образования в условиях его вариативности и многоуровневости. Эти цели были положены в основу разработки концептуальных моделей повышения квалификации педагогических кадров в начале XXI века в ответ на вызовы информационного общества.

Ключевыми характеристиками модели профессионального развития являются:

1. Стремление человека к самореализации, что стимулирует его к выдвижению новых целей и ценностей и проявляется в поиске и освоении принципиально нового;
2. Максимальная ответственность, что обеспечивает возможность делегирования полномочий управления рядовым работникам;
3. Дух команды, сотрудничества, творческая атмосфера;
4. Сочетание автономности и индивидуализма с коллективизмом и командной работой;
5. Самообучаемость;
6. Ценностные ориентации, базирующиеся на социальных целях и этических ценностях;
7. Стремление к нововведениям, в основе которого лежит глубокий анализ противоречий настоящего, что позволяет быстро реагировать на внешние условия и изменять их.

Реализовать эти характеристики при разработке программ повышения квалификации работников образования помогает организация работы сетевых социально-педагогических сообществ, значимость и ценность которых заключаются в том, что к существовавшему ранее вертикальному взаимодействию (преподаватель – слушатель) добавляется существенная для модели профессионального развития возможность горизонтального (слушатель – слушатель) и проблемно-ситуационного сотрудничества (слушатель, преподаватель – эксперт-специалист).

Анализ теории и практики повышения квалификации работников системы профессионального образования позволил прийти к выводам, позволяющим предложить теоретические и методологические подходы к модернизации процесса повышения квалификации руководящих и педагогических кадров профессиональных учебных заведений под углом зрения ответа на вызовы XXI века [1].

1. При организации повышения квалификации должны учитываться специфика профессиональной деятельности преподавателей и руководителей учреждения профессионального образования конкретного уровня и типа; особенности андрогогического подхода к повышению квалификации взрослых; особенности системы профессионального образования России и задачи её интеграции в европейское образовательное пространство, что

предполагает реализацию компетентностного подхода к определению целевых и содержательных компонентов процесса повышения квалификации данной категории слушателей.

2. Курсовая подготовка должна осуществляться на основе принципов диагностической направленности, содержательной целостности, многокультурного подхода, психологического и информационного обеспечения процесса повышения квалификации.

3. Содержание процесса повышения квалификации должно строиться в логике профессиональной деятельности и выполняемого функционала на основе профессионально-личностной рефлексии, осуществляемой слушателями на протяжении всей курсовой подготовки.

4. Соотношение теоретических и практических форм обучения должно определяться, исходя из профессионально-личностных особенностей слушателей конкретной учебной группы [2].

Таким образом, полученные при теоретическом анализе выводы, выявление тенденций, определяющих развитие системы повышения квалификации в условиях информационного общества, обоснование выбора инновационной модели в качестве исходной теоретической модели определили основные позиции в разработке идеи сетевого взаимодействия в системе повышения квалификации руководящих и педагогических кадров. Вместе с тем, проведенный научно-теоретический анализ показал необходимость поиска теоретических подходов к разработке концепции сетевого взаимодействия в системе повышения квалификации руководящих и педагогических кадров профессионального образования.

Литература

1. Программа модернизации дополнительного профессионального образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.modern.ed.gov.ru.
2. Симонов, В. П. Диагностика личности и деятельности преподавателя и обучаемых: Учеб. пособие. М., 2004.

ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ МЕНЕДЖЕРОВ НЕФТЕГАЗОВОЙ ОТРАСЛИ

И.В. Смирнов (г. Москва)

Диагностика результативности программы проводится по следующим критериям:

1. *Результативный критерий* — позволяет оценить влияние повышения квалификации на результаты профессиональной деятельности менеджеров нефтегазовой отрасли.
2. *Мотивационно-личностный критерий* — диагностирует удовлетворенность слушателей результатами повышения квалификации.

3. *Компетентностный критерий* – по этому критерию оцениваются результаты повышения квалификации, выраженные в приобретенной слушателями логистической компетенции – способности принимать эффективные управленческие решения с позиций системного видения нефтегазового производства и с использованием принципов логистического менеджмента.

Оценка каждого критерия производится по определенному набору показателей (индексов).

Показатели результативного критерия:

- эффективность принимаемых менеджерами управленческих решений;
- масштабность принимаемых управленческих решений – принятие решений с позиций системного видения нефтегазового производства;
- уровень ответственности за принятые решения;
- результативность взаимодействия с другими подразделениями нефтяной компании;
- степень владения финансовыми инструментами;
- результативность деятельности руководимого менеджером подразделения;
- влияние деятельности руководимого менеджером подразделения на показатели деятельности нефтяной компании в целом, ее конкурентоспособность.

Показатели мотивационного критерия:

- удовлетворенность слушателей результатами повышения квалификации;
- стремление применять полученные при повышении квалификации знания, умения, навыки в профессиональной деятельности;
- усиление интереса к использованию принципов логистического менеджмента в профессиональной деятельности.

Показатели компетентностного критерия:

- уровень развития системного мышления;
- знание бизнес-процессов и производственных потоков нефтяной компании, их взаимосвязей;
- способность принимать эффективные управленческие решения с позиции системного видения нефтегазового производства.

В соответствии с выделенными показателями в ходе диагностики каждый слушатель может быть отнесен к определенному *уровню* по каждому критерию. Опишем уровни.

Результативный критерий:

Высокий уровень: Менеджер принимает эффективные управленческие решения с позиций системного видения нефтегазового производства, обладает высоким уровнем ответственности за принятые решения. Принимаемые решения повышают результативность работы руководящего менеджером подразделения и положительно влияют на показатели деятельности компании в целом, ее конкурентоспособность. Менеджер эффективно использует финансовые инструменты, устанавливает

продуктивное взаимодействие с другими подразделениями компании для решения производственных задач.

Средний уровень: Менеджер принимает достаточно эффективные управленческие решения, но не всегда учитывает при этом деятельность компании в целом, не всегда чувствует ответственность за принятые решения. В большинстве случаев принимаемые решения повышают результативность работы руководимого менеджером подразделения, однако только в отдельных случаях они оказывают положительное влияние на показатели деятельности компании в целом, ее конкурентоспособность. Менеджер испытывает затруднения в использовании финансовых инструментов, установлении взаимодействия с другими подразделениями компании для решения производственных задач,

Низкий уровень: Принимаемые менеджером управленческие решения, как правило имеют низкую эффективность, так как принимаются только с позиций руководимого подразделения, без учета деятельности компании в целом. В ряде случаев менеджер не осознает ответственности за принятые решения. Как правило, принимаемые менеджером решения не повышают результативность деятельности руководимого им подразделения и не оказывают положительного влияния на деятельность компании в целом, ее конкурентоспособность. Менеджер неэффективно использует финансовые инструменты, не устанавливает взаимодействия с другими подразделениями компании для решения производственных задач.

Мотивационный критерий:

Высокий уровень: Менеджер удовлетворен результатами повышения квалификации высоко оценивает содержание курса и используемые методы. Он намерен активно применять полученные при повышении квалификации знания, умения, навыки в профессиональной деятельности и владеет методикой такого применения. Проявляет высокий интерес к использованию принципов логистического менеджмента в профессиональной деятельности.

Средний уровень: Менеджер не в полной мере удовлетворен результатами повышения квалификации, удовлетворительно оценивает содержание курса и используемые методы. Он хотел бы применять полученные при повышении квалификации знания, умения, навыки в профессиональной деятельности, но не в полной мере владеет методикой такого применения. Проявляет фрагментарный интерес к использованию принципов логистического менеджмента в профессиональной деятельности.

Низкий уровень: Менеджер не удовлетворен результатами повышения квалификации, Не оценивает содержание курса и используемые методы. Он не имеет намерения применять полученные при повышении квалификации знания, умения, навыки в профессиональной деятельности и не владеет методикой такого применения, Не проявляет интереса к использованию принципов логистического менеджмента в профессиональной деятельности.

Компетентностный критерий:

Высокий уровень: Менеджер имеет целостное представление о бизнес-процессах и производственных потоках нефтегазового предприятия и их взаимосвязях. Системно подходит к анализу и проектированию деятельности нефтяной компании. Готов к принятию эффективных управленческих решений по всем направлениям деятельности нефтяной компании исходя из целостного представления о ней.

Средний уровень: Менеджер имеет фрагментарное представление о бизнес-процессах и производственных потоках нефтегазового предприятия и их взаимосвязях. Анализ и проектирование деятельности нефтяной компании, принятие управленческих решений осуществляет, как правило, с позиций своего подразделения, только в отдельных случаях учитывая деятельность других подразделений и компании в целом. Испытывает определенные трудности в принятии решений по направлениям деятельности нефтяной компании, не касающимся руководимого им подразделения.

Низкий уровень: Менеджер не имеет представления о бизнес-процессах и производственных потоках нефтегазового предприятия и их взаимосвязях. Принимаемые им управленческие решения имеют низкую эффективность. Анализ и проектирование деятельности нефтяной компании, принятие управленческих решений осуществляет с позиций своего подразделения, не учитывая деятельность других подразделений и компании в целом. Испытывает значительные трудности в принятии решений по направлениям деятельности нефтяной компании, не касающимся руководимого им подразделения.

Для оценки по каждому критерию используются соответствующие *диагностические методики*.

Результативный критерий оценивается методом экспертных оценок. В роли экспертов могут выступать непосредственные руководители менеджеров, прошедших повышение квалификации. Им предлагается оценить качество работы менеджеров до, и после обучения по выделенным показателям результативного критерия. Оценивается работа менеджеров в течение месяца после повышения квалификации.

Слушатель может быть отнесен к высокому уровню по результативному критерию, если сумма набранных им баллов составляет от 61 до 70 баллов, к среднему уровню – если сумма от 36 до 60 баллов, к низкому уровню – если сумма 35 и менее баллов.

Мотивационный критерий оценивается методом анкетирования.

До начала обучения слушателям предлагается ответить на следующие вопросы:

1. Каких результатов Вы ожидаете от повышения квалификации?
2. Какие знания, умения, компетенции Вы хотели бы приобрести в период обучения?
3. С использованием каких форм и методов Вы хотели бы обучаться?

4. Собираетесь ли Вы применять полученные в процессе повышения квалификации знания, умения, навыки в своей профессиональной деятельности?

5. Владеете ли Вы методикой такого применения?

6. Хотели бы Вы расширить свои знания по использованию принципов логистического менеджмента в управлении нефтяной компанией и ее отдельными подразделениями?

По окончании обучения слушателям предлагается ответить на следующие вопросы:

1. Что дал Вам пройденный курс повышения квалификации?

2. Удовлетворены ли Вы результатами повышения квалификации?

3. Ваша оценка содержания курса (по 5-балльной шкале).

4. Ваша оценка эффективности использованных в ходе изучения курса педагогических форм и методов (по 5-балльной шкале).

5. Какие занятия понравились Вам больше всего?

6. Какие занятия не понравились?

7. Какие занятия Вы бы включили дополнительно в содержание программы повышения квалификации?

8. Собираетесь ли Вы применять полученные в процессе повышения квалификации знания, умения, навыки в своей профессиональной деятельности?

9. Владеете ли Вы методикой такого применения?

10. Хотели бы Вы расширить свои знания по использованию принципов логистического менеджмента в управлении нефтяной компанией и ее отдельными подразделениями?

Результаты анкетирования обрабатываются следующим образом. За каждый ответ слушателю начисляется определенный балл (2 балла – за ответ, соответствующий высокому уровню по мотивационно-личностному критерию, 1 балл – за ответ, соответствующий среднему уровню, 0 баллов – за ответ, соответствующий низкому уровню). Затем подсчитывается средний балл по формулам:

до начала обучения:

$$\frac{N1+N2+N3+N4+N5+N6}{6}$$

6

где N1 – балл, начисленный за ответ на 1-ый вопрос, N2 – за ответ на 2-ой вопрос, N3 – за ответ на 3-ий вопрос, N4 – за ответ на 4-ый вопрос, N5 – за ответ на 5-ый вопрос, N6 – за ответ на 6-ой вопрос.

по окончании обучения:

$$\frac{N1+N2+N3+N4+N5+N6}{7}$$

7

где N1 – балл, начисленный за ответ на 1-ый вопрос, N2 – за ответ на 2-ой вопрос, N3 – за ответ на 3-ий вопрос, N4 – за ответ на 4-ый вопрос, N5 – за ответ на 5-ый вопрос, N6 – за ответ на 6-ой вопрос, N7 – за ответ на 7-ой вопрос.

Компетентностный критерий оценивается методом анализа продуктов проектной деятельности слушателей. Им предлагается разработать и защитить проект сбалансированного развития вертикально интегрированной нефтяной компании по следующим направлениям:

- «Сбалансированное производство»;
- «Конъюнктура рынка»;
- «Инвестиционная программа»

Проект оценивается экспертами, в роли которых выступают преподаватели курсов повышения квалификации по следующим критериям:

1 Эффективность принятых слушателем в ходе выполнения проекта, управленческих решений:

- по направлению «Нефтедобыча»;
- по направлению «Нефтепереработка»;
- по направлению «Розничный сбыт»;
- по направлению «Непрофильные проекты»;
- по направлению «Нефтяная компания и целом».

2. Рост показателей деятельности Нефтяной компании за год в результате реализации разработанного проекта:

- мощности по добыче нефти;
- мощности по переработке нефти (суммарная мощность НПЗ);
- мощности по сбыту (суммарная мощность сбытовой сети);
- показатель текущей ликвидности;
- показатель финансовой независимости;
- показатель фондоотдачи;
- чистая прибыль в расчете на 1 тонну добытой нефти;
- чистая прибыль на 1 обыкновенную акцию (EPS);
- рентабельность активов;
- рентабельность продаж.

3. Обоснованность проектировочных действий.

4. Полнота и правильность ответов на следующие вопросы:

- назвать бизнес-процессы вертикально интегрированной нефтяной компании, деятельность которой проектировалась;
- выделить звенья логистических цепей нефтяной компании;
- показать связь различных звеньев логистических цепей (производства и сбыта, нефтедобычи и нефтепереработки, затрат и цены и др.).

Оценка по каждому критерию выражается в баллах: 2 балла – соответствует высокому уровню по компетентностному критерию, 1 балл – среднему уровню, 0 баллов – низкому уровню. Затем подсчитывается средний балл по формуле:

$$\frac{N1+N2+N3+N4}{4}$$

где N1 – балл, начисленный по 1-му критерию, N2 – балл, начисленный по 2-му критерию N3 – балл, начисленный по 3-му критерию, N4 – балл, начисленный по 4-му критерию.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРАВОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК НЕОБХОДИМЫЙ ЭЛЕМЕНТ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ВЫСОКОГО УРОВНЯ

А.К. Агамиров (г. Сочи)

Актуальным направлением реформирования высшего профессионального образования в России является реализация компетентностного подхода, в котором основной целью вузовского обучения становится формирование готовности будущего специалиста к эффективному выполнению производственных функций; при отборе содержания образования делается акцент на его деятельностном содержании; методы и формы обучения используются как самостоятельные средства достижения определенных педагогических целей, приоритет отдается обучению студентов методам решения задач, возникающих в реальных ситуациях профессиональной деятельности того или иного специалиста, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей. Важнейшим условием успешной реализации компетентностного подхода является наличие у обучающихся готовности к саморазвитию, самообразованию, самостоятельная и ответственная постановка целей обучения и выбор средств их достижения, ориентация на требования работодателей и общества в целом.

Актуальность формирования профессионально-правовой компетентности будущих специалистов неюридического профиля в период их обучения в вузе, которая обусловлена изменением социокультурной ситуации, государственной идеологии и правовой политики, правового законодательства России; переходом России к рыночной экономике, изменением экономических отношений; изменением характера профессиональной деятельности специалистов, повышением значимости ее правовых аспектов; реформированием системы российского высшего образования, вхождением России в Болонский процесс.

Анализ имеющихся в научной литературе определений профессионально-правовой компетентности позволил определить профессионально-правовую компетентность будущих специалистов неюридического профиля как интегративное свойство личности будущих специалистов, позволяющее эффективно разрешать проблемно-правовые ситуации в профессиональной деятельности. В исследовании выделены и содержательно раскрыты особенности проявления такой компетентности в современных условиях: инновационный характер, гуманистическая направленность, динамичность, интегративность, инвариантность, профессиональная обусловленность, связь с профессиональным и личностным саморазвитием студента.

Проведенный междисциплинарный анализ смыслов понятия «самопроектирование» и путей использования его педагогического потенциала позволил определить самопроектирование профессионально-

правовой компетентности будущих специалистов неюридического профиля как социально, профессионально и личностно обусловленную проектную деятельность будущих специалистов, направленную на эффективное осуществление профессиональной деятельности в рамках нормативно-правового поля, овладение технологиями проектирования и разрешения проблемно-правовых ситуаций, достижение высокого уровня правовой культуры, реализацию стратегий профессионального саморазвития. Самопроектирование профессионально-правовой компетентности включает два взаимосвязанных вида деятельности: профессиональную деятельность в нормативно-правовом поле и самообразовательную деятельность в области становления правовой личности профессионала.

Применительно к каждому компоненту профессионально-правовой компетентности самопроектирование выполняет определенные функции формирования данных компонентов:

Мотивационно-ценностный компонент: самоидентификация в нормативно-правовом поле профессиональной деятельности.

Когнитивный компонент: актуализация самообразовательной деятельности (самостоятельного приобретения необходимых правовых знаний); развитие правового самосознания, мышления в правовых категориях.

Практический компонент: выбор нормативных моделей профессионально-правового поведения; определение и использование индивидуальной системы реализации правовой компетентности в реальной профессиональной деятельности; корректировка профессиональной деятельности; актуализация способности предвидеть конкретные профессионально-правовые ситуации и решать их оптимальными методами.

Самообразовательный компонент: разработка и реализация стратегий профессионального становления, профессионального самосовершенствования.

Необходимо выделить следующие особенности самопроектирования, которые должны быть учтены при использовании его в качестве средства формирования профессионально-правовой компетентности будущих специалистов неюридического профиля: самопроектирование понимается исключительно как индивидуальный, личностно ориентированный, творческий процесс, направленный на утверждение самобытности личности; самопроектирование является эффективным средством решения воспитательных и образовательных задач при наличии определенных предпосылок как в самой личности, так и в образовательной среде; самопроектирование выступает одновременно средством развития личности в целом и формирования отдельных ее свойств и качеств; в основе самопроектирования лежит образ-самопроект, который становится главным инструментом самопроектирования; самопроектирование осуществляется в определенной логике; движущей силой самопроектирования является разрыв между реализуемым содержанием учебной или профессиональной деятельности и новым видением (проектом) такой деятельности;

самопроектирование, его цели должны иметь личностный смысл для студента, он должен получать удовлетворение от процесса самопроектирования.

Результаты анализа практики формирования профессионально-правовой компетентности будущих специалистов неюридического профиля и готовности к ее самопроектированию, выполненного с использованием методов анкетирования студентов и преподавателей; самооценки студентами и экспертизы преподавателями наличного уровня сформированности профессионально-правовой компетентности; опроса работодателей с целью уточнения компонентов профессионально-правовой компетентности; анализа выполнения студентами заданий по решению проблемно-правовых ситуаций; анализа документации (государственных образовательных стандартов, учебных планов, рабочих программ). Полученные в ходе констатирующего эксперимента результаты позволили сделать вывод о том, что уровень профессионально-правовой компетентности и готовности к ее самопроектированию у студентов низкий; в вузе не ведется целенаправленная работа по формированию готовности будущих специалистов неюридического профиля к самопроектированию профессионально-правовой компетентности, потенциал учебных дисциплин, а также учебной и производственной практики в этом отношении используется недостаточно.

Проведенный анализ позволил осуществить теоретическую разработку процесса формирования готовности будущих специалистов неюридического профиля к самопроектированию профессионально-правовой компетентности.

Концептуальные основы данного процесса представлены принципами его построения, выделенными с учетом особенностей проявления профессионально-правовой компетентности специалистов неюридического профиля и особенностей самопроектирования:

Принцип индивидуализации - осуществляется посредством диагностики и самодиагностики личности, результаты которых служат основанием для разработки различных вариантов составления индивидуальных программ саморазвития профессионально-правовой компетентности, определения индивидуальных траекторий формирования профессионально-правовой компетентности и готовности к ее самопроектированию.

Принцип вариативности – заключается в предоставлении студентам возможности выбора различных вариантов самопроектирования профессионально-правовой компетентности и реализуется путем ознакомления их с различными моделями профессионально-правового поведения, способами разрешения проблемно-правовых ситуаций, технологиями саморазвития профессионально-правовой компетентности и побуждения к выбору наиболее эффективных в каждой конкретной ситуации.

Принцип проблемности – реализуется посредством овладения студентами технологиями решения проблемно-правовых ситуаций в профессиональной деятельности, а также выявления ими основных проблем

формирования профессионально-правовой компетентности, нахождения и реализации способов их решения.

Принцип профессиональной направленности – осуществляется посредством включения студентов в профессиональную и квазипрофессиональную деятельность в рамках нормативно-правового поля через определенную организацию учебной и производственной практики, использование в учебном процессе таких педагогических форм и методов, как деловые игры, профессиональные тренинги, учебное проектирование.

Принцип интегративности – предполагает соотнесение задач формирования профессионально-правовой компетентности и задач ее самопроектирования, интеграцию содержания учебных дисциплин и практик, самостоятельной и научно-исследовательской работы студентов, использование единых форм и методов правовой подготовки студентов преподавателями общих гуманитарных и социально-экономических, общепрофессиональных и специальных дисциплин.

Принцип опоры на логику процессов самопроектирования («самоанализ – накопление идей – формирование образа – определение цели – разработка программы самопроектирования – реализация программы, освоение и присвоение новых схем и норм профессиональной деятельности, профессионального становления – рефлексия») и логику реализации компетентности, («ситуация – мобилизация – самоуправление – использование внутренних и внешних ресурсов»).

Принцип доминирования гуманистических ценностей - осуществляется путем предъявления студентам моделей профессиональной деятельности, способов разрешения проблемно-правовых ситуаций профессиональной деятельности, основанных на гуманистических ценностях гражданского общества.

В качестве генеральной цели проектируемого процесса выделено формирование готовности будущих специалистов неюридического профиля к самопроектированию профессионально-правовой компетентности. Генеральная цель конкретизируется в частных целях, в качестве которых выступает формирование структурных компонентов такой готовности:

- мотивационно-волевого – устойчивый интерес к правовым аспектам профессиональной деятельности; ориентация на достижение высоких результатов в профессиональной деятельности в рамках нормативно-правового поля; самоидентификация в координатах высокой правовой культуры; устойчивая мотивация к самопроектированию профессионально-правовой компетентности;

- ориентационного – высокий уровень правосознания, умение мыслить в правовых категориях, умение выбирать наиболее эффективные стратегии саморазвития себя как правовой личности; ориентация в правовых проблемах профессиональной деятельности, законодательных документах, регламентирующих профессиональную деятельность.

- операционного – способность решать задачи профессиональной деятельности допустимыми с правовой точки зрения средствами; умение

мобилизовать правовые знания, умения, опыт в различных проблемно-правовых ситуациях профессиональной деятельности; умение корректировать профессиональную деятельность в рамках нормативно-правового поля; умение ставить цели профессионального саморазвития как правовой личности и достигать их адекватными средствами.

– нравственно-оценочного – умение осуществлять самодиагностику профессионально-правовой компетентности; умение выделять правовые проблемы, затруднения, ограничения в решении конкретных профессиональных задач; принятие гуманистических ценностей правового государства и гражданского общества; принятие и реализация норм профессиональной этики.

Возможно, выделить следующие этапы процесса формирования готовности будущих специалистов неюридического профиля к самопроектированию профессионально-правовой компетентности: рефлексивно-установочный, ориентировочный, знаниевый, практический; содержательно раскрыты задачи каждого этапа, в соответствии с выделенными этапами выполнено соотнесение задач формирования профессионально-правовой компетентности и задач ее самопроектирования.

ИНСТРУМЕНТАРИЙ И ПРОЦЕДУРЫ ИЗМЕРЕНИЯ УРОВНЯ АДАПТИРОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ К УЧЕБНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ю.А. Колесникова (г. Москва)

Начало обучения в высшем учебном заведении связано с целым рядом трудностей учебно-профессионального характера. В течение достаточно длительного времени (от полугода до года и более) студентам приходится адаптироваться к новым условиям обучения.

Учебно-профессиональная адаптация – это процесс, в результате которого у первокурсника происходит развитие и совершенствование качеств, способствующих более осмысленному и эффективному решению учебно-профессиональных задач, возникающих при переходе на новый этап обучения.

Результатом адаптации должно стать такое качество как *адаптированность*, которое позволит студенту не только быстрее включиться в учебную и профессиональную деятельность, но также чувствовать себя более свободно и раскованно в социально-культурной среде.

Для определения уровня адаптированности студентов к учебной и профессиональной деятельности и его динамики в процессе обучения, нами был разработан «Лист уровня адаптированности первокурсника», который заполняется куратором группы и преподавателями профилирующих предметов в начале первого года обучения и после первой экзаменационной

сессии. Данный лист разделен на три блока, каждый из которых содержит критерии (дидактический, профессиональный и личностный) и соответствующие им показатели, позволяющие определить уровни

Лист уровня адаптированности первокурсника (1)

Ф.И.О. _____

	Показатели	Оценки показателей	Оценки критериев	Оценка уровня адаптированности
Дидактический критерий	1. Средний балл по профильным дисциплинам (аттестат)		K ₁ =	A=
	2. Оценка контрольного варианта по определению уровня базовых знаний.			
Профессиональный критерий	1. Сформированность мотивов профессиональной деятельности		K ₂ =	
	2. Степень развития профессионального интереса			
	3. Результаты дифференциально-диагностического опросника			
Личностный критерий	1. Уровень мотивации достижения		K ₃ =	
	2. Оценка коммуникативных и организаторских склонностей			

Лист уровня адаптированности первокурсника (2)

Ф.И.О. _____

	Показатели	Оценки показателей	Оценки критериев	Оценка уровня адаптированности
Дидактический критерий	1. Средний балл по профильным дисциплинам (результаты сессии)		K ₁ =	A=
	2. Оценка, полученная при сдаче зачёта (на адаптационном спецкурсе)			
Профессиональный критерий	1. Сформированность мотивов профессиональной деятельности		K ₂ =	
	2. Степень развития профессионального интереса			
	3. Результаты дифференциально-диагностического опросника			
Личностный критерий	1. Уровень мотивации достижения		K ₃ =	
	2. Оценка коммуникативных и организаторских склонностей			

адаптации студентов к обучению в вузе. Для определения уровня адаптированности студентов к учебной и профессиональной деятельности и его динамики в процессе обучения, нами был разработан «Лист уровня адаптированности первокурсника», который заполняется куратором группы и преподавателями профилирующих предметов в начале первого года обучения и после первой экзаменационной сессии. Данный лист разделен на три блока, каждый из которых содержит критерии (дидактический, профессиональный и личностный) и соответствующие им показатели, позволяющие определить уровни адаптации студентов к обучению в вузе.

«Лист адаптации первокурсника (1)» и «Лист адаптации первокурсника (2)» отличаются показателями дидактического критерия. Показатели профессионального и личностного критериев в двух вариантах «Листа адаптации первокурсников» совпадают. В качестве показателя готовности к учебной деятельности в вузе на начальном этапе обучения мы выбрали среднюю оценку, полученную в школе по профильным дисциплинам. «Лист первокурсника (2)» вместо названного выше показателя содержит среднюю оценку по профилирующим дисциплинам, полученную студентом на первой экзаменационной сессии. Взаимосвязь зависимости результатов первой сессии от уровня подготовленности по школьным профилирующим дисциплинам подтверждена математически, путём вычисления коэффициента корреляции между названными показателями. Вторым показателем дидактического критерия – результаты контрольных срезов по профильным дисциплинам, полученные на занятиях адаптационного спецкурса. «Лист адаптации первокурсника (1)» содержит оценку контрольного варианта для определения уровня базовых знаний первокурсников, который предлагается на первом занятии адаптационного предметного спецкурса, а «Лист адаптации первокурсника (2)» – оценку, полученную при сдаче письменного зачета на названном спецкурсе. (Вариант, предлагаемый на зачете, является аналогом по уровню сложности контрольному варианту для определения уровня базовых знаний, предлагавшемуся на первом занятии спецкурса).

В качестве показателей, характеризующих профессиональную составляющую адаптации, мы выбрали:

- сформированность мотивов профессиональной деятельности (на основе анкеты);
- степень развития интереса к профилирующим предметам и их преподаванию (карта интересов);
- результаты дифференциально-диагностического опросника.

В качестве показателей личностного критерия нами были выбраны те личностные характеристики, которые связаны с успешностью обучения и процессом вхождения в педагогическую профессию. Показателем личностного критерия учебного аспекта адаптации мы выбрали определение мотивации достижения. А показателем профессионального аспекта – оценку коммуникативных и организаторских склонностей студентов (КОС).

При заполнении столбца «Оценки показателей» мы использовали заранее выбранные критерии оценок для каждого показателя. В столбце «Оценки критериев» результаты были получены следующим образом:

$$K_i = \frac{p_1 + p_2 + \dots + p_n}{n}, \text{ где } p_1, p_2, \dots, p_n - \text{оценки показателей, } n - \text{количество}$$

показателей по данному критерию. В столбце «Оценка уровня адаптированности» мы находили среднее значение всех оценок критериев, то есть $A = \frac{K_1 + K_2 + K_3}{3}$, где K_1 - оценка личностного критерия, K_2 - оценка профессионального критерия и K_3 - оценка дидактического критерия.

Оценки критериев адаптированности могли изменяться в следующих пределах:

- средний балл по дидактическому критерию $K_1 \in [2; 5]$;
- средний балл по профессиональному критерию $K_2 \in [0; 3]$;
- средний балл по личностному критерию $K_3 \in [1; 5]$.

После подсчёта оценок критериев и оценки уровня адаптированности первокурсников, были выделены те значения, по которым мы сможем определить студентов с низким, средним и высоким уровнями адаптированности. Так как $A \in [1; \frac{13}{3}]$, то мы приняли следующие значения для

интервалов адаптированности: $A \in [1; \frac{7}{3})$ - низкий уровень; $A \in [\frac{7}{3}; \frac{10}{3})$ - средний уровень; $A \in [\frac{10}{3}; \frac{13}{3}]$ - высокий уровень.

Для проверки эффективности процесса учебно-профессиональной адаптации мы сравнивали изменение уровня адаптированности у первокурсников, подверженных и неподверженных эксперименту, в начале первого семестра и по его окончанию. Полученные результаты позволили сделать следующие выводы:

- количество студентов, относящихся к низкому уровню адаптированности в экспериментальной группе существенно сократилось по сравнению с контрольной группой; в экспериментальной группе на низком уровне с 21,9 % до 9,6 %, а в контрольной группе – с 17,6 % до 11,8 %.
- количество студентов с высоким уровнем развития адаптивных качеств возросло в экспериментальной группе с 11% до 19,2%, в контрольной же группе показатели изменились с 13,3% до 19,1%.

Для статистической проверки был использован критерий согласия Пирсона (χ^2 - критерий). Полученные в ходе эксперимента данные согласуются с законом нормального распределения.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ИНФОРМАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И.С. Казаков (г. Сочи)

Значимую роль в формировании информационной культуры будущего педагога играет высшее образование, которое должно формировать нового специалиста информационного общества. Формирование информационной культуры сегодня следует рассматривать как одну из приоритетных задач профессиональной подготовки будущего педагога. За время обучения в педагогическом вузе студенту необходимо овладеть информационной культурой применительно к трем сферам деятельности – учебной, педагогической и исследовательской, при этом высокий уровень информационной культуры становится залогом успешности этих видов деятельности и во многом определяет их эффективность.

Различные виды информационной деятельности требуют включения различных компонентов компетентности. Так, деятельность по сбору, анализу и хранению информации требует владения эффективными методиками и программным обеспечением для поиска информации, ее первичной и вторичной переработки (обзоры, рефераты), приема и передачи информации по разным каналам, оценки информации, а также наличия у работника личностных качеств ответственного отношения к сбору и обработке информации, аналитических способностей, концентрации внимания, системного мышления.

Деятельность по использованию информационных технологий в профессиональном обучении опирается на осведомленность о сторонах информационной подготовки (изучение ключевых понятий и сущности информационных процессов и технологий, методов обработки информации в автономных системах, приемов применения информационных технологий в конкретных видах деятельности и устойчивых навыков работы с автоматизированными системами), владение методами обучения и их использованию и т. д.

Деятельность по обеспечению безопасности информации и защите субъектов информационной деятельности от манипулятивных негативных воздействий требует координированных действий по преодолению несанкционированного проникновения в информационные ресурсы, действий по обеспечению информационно-психологической безопасности, недопущения манипулирования информационными потоками в профессиональной деятельности, а также личностных качеств социальной ответственности, соблюдения этических норм в работе с информацией, высокой информационной культуры.

Деятельность по осуществлению информационной борьбы требует знаний о роли информационных технологий в жизни общества, о формах и методах информационного воздействия и информационного подавления, знаний по потенциальным угрозам безопасности информации, защиты

информационных ресурсов от непреднамеренных воздействий, от несанкционированного доступа к информационным ресурсам, от побочных электромагнитных излучений; знаний о методах информационной борьбы (дезинформация, модельное психологическое воздействие, разведка и контрразведка), приемами обеспечения информационной безопасности государства, организации, человека, а также качеств личности - мотивов долга, способности мобилизоваться, сконцентрироваться на задаче.

Использование информационных технологий в поддержке управленческих решений требует действий оперирования информационными ресурсами организации, обеспечения точности, доступности и сохранности этих ресурсов, их использования в интересах перспектив развития организации, а также качеств гибкости мышления, способности к согласованным действиям с другими людьми, социальной ответственности.

ПРОБЛЕМНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ – СТРУКТУРНАЯ ЕДИНИЦА СИСТЕМЫ РАЗВИВАЮЩЕГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ «УЧИТЕЛЬ-НАСТАВНИК - СТУДЕНТ»

А.А. Багдасарян (г. Сочи)

Развивающее взаимодействие учителя-наставника со студентом как сложный многофакторный процесс профессионализации, развития педагогических способностей требует от учителя творческого профессионального подхода к отбору методов и приемов взаимодействия, как со студентами, так и со школьниками, так как, взаимодействуя со студентами-практикантами, он передает им свои умения взаимодействовать. Творческий подход учителя к взаимодействию и к педагогической деятельности в целом способствует творческому развитию студента-практиканта. Развивающее взаимодействие в процессе передачи педагогического опыта разворачивается в условиях когнитивно сложного отражения субъектами друг друга.

В качестве основного метода передачи педагогического опыта в системе развивающего взаимодействия учителя и студента мы выделяем *педагогическую ситуацию* как единицу взаимодействия и как форму его функционирования. С функциональной точки зрения взаимодействие – самостоятельный вид деятельности, где результатом является изменение взаимоотношений, которое приводит к обновлению предмета, т.е. содержания взаимодействия, и «продвигает» взаимодействие. Взаимодействие студента-практиканта с учителем, являясь сосредоточием педагогических отношений, предполагает их субъектное разнообразие и разноуровневый характер: «студент – учитель»; «студент – ученик»; «студент – учитель – ученик»; «учитель – родитель»; «учитель – студент»; «студент – студент». В этих отношениях через конкретные поступки проявляются сущностные подструктуры личности, ее качества. Исходя из этого,

методически значимым для моделирования ситуаций педагогического взаимодействия является определение *типовых взаимоотношений*. Анализ показывает, «что взаимоотношения могут быть обусловлены статусом человека, его ролью как субъекта взаимодействия, выполняемой деятельностью и нравственными критериями» (Пассов, 1989).

Формирование субъектной позиции студента в педагогической деятельности является необходимым условием его профессионально-личностного развития, формирования его педагогических способностей, профессионально значимых качеств, стимулирования его профессиональной самостоятельности, творческой активности, условием формирования у студента умения сотрудничать с коллегами, обучаемыми в совместной педагогической деятельности. Поэтому при моделировании ситуаций педагогического взаимодействия мы исходим из того, что будущая профессиональная деятельность, на успешное вхождение в которую ориентировано развивающее взаимодействие учителя и студента-практиканта, требует от студента умения педагогического общения с коллегами, обучаемыми, родителями (коммуникативная компетенция), организаторские умения как классного руководителя и непосредственно как учителя-предметника, проектировочно-конструктивные умения (инструментальная компетенция).

Содержанием взаимодействия учителя-наставника со студентами выступают педагогические ситуации. Основными *элементами проблемно-педагогических ситуаций* взаимодействия учителя со студентами являются:

- установление отношений;
- обнаружение проблемы;
- планирование и координация совместной деятельности;
- осуждение или одобрение;
- обсуждение результатов деятельности;
- рефлексия.

Исходя из вышеизложенного, развивающее взаимодействие учителя-наставника и студента-практиканта определяют отношения, и от них зависит дальнейшее развитие взаимодействия и его направление.

Е.И. Пассов рассматривает отношение как элемент взаимоотношений, которые развиваются от взаимоотрицания в рамках субъектно-субъектной системы. «Отношение рождается отношением» (А.П. Сидельковский), а взаимоотношение – взаимоотношениями, они обуславливают друг друга (Пассов, 1989). Опираясь на теоретические разработки Е.И. Пассова, мы дифференцировали *четыре типа ситуаций взаимоотношений*. Основанием для их дифференциации послужили *типы педагогических отношений*, через которые развивается взаимодействие учителя со студентами и реализуется передача педагогического опыта. Итак, мы выделили: ситуации социально-статусных взаимоотношений; ситуации ролевых взаимоотношений; ситуации отношений совместной деятельности; ситуации нравственных отношений. Типы ситуаций взаимоотношений определяют формирование профессионально-значимых качеств и умений будущего учителя, развитие

педагогических способностей, взаимосвязь двух поколений учителей. Остановимся на описании перечисленных типов ситуаций взаимоотношений.

Ситуация социально-статусных взаимоотношений. Во взаимоотношениях, складывающихся на основе социального статуса субъектов взаимодействия, проявляются социальные качества личности в соответствии с социальным положением. В данной ситуации взаимоотношений у студентов формируется умение общаться с коллегами, обучаемыми, родителями, развиваются коммуникативные, организаторские, проектировочные умения.

Ситуация ролевых взаимоотношений. Роль является функциональной стороной статуса, который детерминруется правами и обязанностями, устойчивой позицией субъекта в определенной системе взаимоотношений. «Проигрывание» ролей в ситуации педагогического взаимодействия поможет лучше узнать личностные качества студента, их мотивационную сферу и при необходимости повлиять на них, культивируя профессионально значимые качества. Статусные и ролевые ситуации взаимоотношений могут проявляться как в деятельностных, так и в нравственных взаимоотношениях, где они принимают личностный характер, а исполняемые в них роли отражают основные психологические и моральные качества студента. Данный тип ситуаций создает адаптационно-рефлексивные условия для профессионально-личностного становления студента.

Ситуации отношений совместной педагогической деятельности. Само понятие взаимоотношение подразумевает, прежде всего, сотрудничество, кооперацию, наличие общих целей, коллективный характер взаимодействия. При осуществлении каких-либо совместных действий взаимоотношения между субъектами можно определить как «содействие – содействие», «содействие – противодействие» и «противодействие – противодействие». Данные взаимоотношения в значительной мере обусловлены внутригрупповой структурой, сплоченностью, их опосредует цель совместной деятельности, ее содержание и ценности (Петровский, 1987).

Любая форма совместной педагогической деятельности (подготовка к уроку, совместное проведение урока, где студент вступает во взаимодействие в качестве ассистента учителя, совместное внеклассное, внешкольное мероприятие) в рамках социального партнерства учителя и студента-практиканта служит средством передачи педагогического опыта, т.к. основой взаимодействия является общение. Общение, по своей сути, призвано «обслуживать» все другие виды деятельности (Леонтьев, 1979). Отношения учителя и студента-практиканта, органически включенные в совместную педагогическую деятельность, приобретают характер взаимопомощи, взаимостимулирования, поддержки, обмена опытом, солидарности, сотрудничества.

Ситуации отношений совместной деятельности развивают чувство коллективизма, умение сотрудничать и радоваться успеху своих коллег, формируют ценностно-этическую, инструментальную, коммуникативную компетенции.

Ситуации нравственных отношений. Развивающее взаимодействие учителя и студента – взаимодействие личностей со всеми присущими им свойствами, и потому такое взаимодействие служит, независимо от воли его субъектов, формой обнаружения и способом реализации нравственных отношений. Нравственные отношения являются неотъемлемым атрибутом развивающего взаимодействия в процессе передачи педагогического опыта. Нравственное взаимодействие, как и психологическое, «не представляется возможным определить в процессе простого наблюдения» (Кухарев, 1979) Развивающее взаимодействие, направленное на решение педагогических проблем, синхронно решает и нравственные, т.к. они взаимосвязаны. Учитель использует ситуации нравственных отношений как способ мобилизации нравственных качеств студента-практиканта, акцентируя внимание на положительных качествах, оставляя в тени негативное. Только таким методом можно воспитать высоконравственную личность, формировать ценностно-этическую компетенцию. Ситуации нравственных отношений способствуют развитию у студентов гностических умений, воспитывают чувство такта, требовательность в сочетании с доброжелательностью, чувствительность к детям, коллегам, формируют нравственные ценности. Все типы ситуаций отношений интегрируются и взаимодействуют друг с другом. В зависимости от доминантности какого-либо типа взаимоотношений ситуацию педагогического взаимодействия можно рассматривать как ситуацию отношений совместной деятельности, но это одновременно означает, что в нее имплицитно включаются и другие взаимоотношения. Таким образом, любой тип взаимоотношений носит характер *синтетического взаимодействия*.

Педагогическая ситуация выступает как структурная единица процесса передачи педагогического опыта и как форма двухстороннего взаимодействия учителя-наставника и студента-практиканта. Типы ситуаций педагогического взаимодействия, в которые произвольно включаются субъекты, представляют собой сконцентрированные формы взаимоотношений учителя и студентов. Вовлечение студентов в различные типы ситуаций способствуют формированию у них профессиональной позиции, позволяет приобрести педагогический и личностный опыт взаимодействия с коллегами, обучаемыми. Студент получает потенциальную возможность «примерить» свои профессионально значимые способности в реальной учебной среде, что обеспечивает базовый уровень для профессионально-личностного становления будущего учителя.

Литература

1. Кухарев Н.В. Педагогическая теория и школьная практика. Мн., 1984.
2. Петровский В.А. Системно-деятельностный подход к личности: концепция персонализации /Психология развивающей личности. М.: Просвещение, 1987.

НРАВСТВЕННЫЕ ОСНОВЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРУКТУР И БИЗНЕС-СООБЩЕСТВА

М.В. Царева (г. Москва)

Требования к содержанию образования определяется государственной политикой и закрепляется учебными программами на всех уровнях образования. Именно содержание, в первую очередь, обеспечивает надлежащее качество образования, о котором в последнее время ведется оживленная полемика. В связи с тем, что основным «заказчиком» образования является не только сам человек, но и государство, и общество в целом, и бизнес-сообщество, выступающее в качестве потенциального работодателя для выпускников, возникает необходимость контроля и корректировки требований к качеству образования с учетом интересов конечных потребителей.

В постоянно развивающемся и изменяющемся обществе, в условиях глобализации как социально-экономического, так и образовательного пространства, ведется поиск и апробация новых эффективных форм, методов взаимодействия образовательных структур и бизнес-сообщества с целью повышения качества российского образования. В российской практике сегодня существуют несколько направлений такого сотрудничества:

- прохождение производственной и/или преддипломной практики на предприятиях;
- система обучения будущих специалистов по специально разработанной бизнес-структурой программе в профильных учебных заведениях;
- организация бизнес – сообществом специальных студенческих программ, в том числе конкурсных;
- система специальных профильных тренингов, мастер-классов, разработанных будущими потенциальными работодателями для выпускников и др.

Очевидно, что все существующие модели такого взаимодействия направлены, в первую очередь, на восполнение содержательного пробела, возникающего вследствие отрыва системы государственного образования от современных реалий и требований общества. Именно поэтому в процессе такого сотрудничества образования и бизнеса большая роль уделяется пополнению и корректировке специальных профильных знаний, умений, навыков и развитию профессиональных компетенций.

Участвуя во всех современных преобразованиях образовательного пространства и особенно корректируя его содержательную сторону, необходимо учитывать, что одним из требований к образованию во все времена было формирование и развитие духовно-нравственной личности. Фундаментальной характеристикой и ключевым показателем *образованности* русского человека всегда является именно нравственная основа.

Поиском точного определения и осмысления понятия «нравственность» из века в век занимались многие исследователи. С древнейших времен понятия, «мораль», «этика», «нравственность» связывались и сопоставлялись, и, несмотря на то, что имели разноязычное происхождение (латинское, греческое и славянское соответственно), обозначали по сути одно и то же: внутренние качества и мотивы, а также нормы, которыми руководствуется человек в своем отношении и поступках.

И.Кант возводил категорию нравственного поведения к разделу этического законодательства [2], во времена Л.Н. Толстого, В.С.Соловьева нравственность связывали с религиозными истоками и обосновывали нравственное духовными началами [4; 5]. Наши современники говорят так же о нравственных правах и обязанностях, связывая их с понятиями чести и долга. Однако как бы ни интерпретировались определения, во все времена первоисточником всех философских рассуждений является неизменное понимание добра и зла.

Формирование нравственных характеристик личности происходит при социализации человека, которая проявляется его участием в различных социально-экономических, культурно-исторических, политических процессах. Становлению нравственного человека *целенаправленно* способствует именно образовательный процесс.

В настоящее время, в эпоху научно-технического прогресса, глобализации большинства социально-экономических процессов, порождающих необходимость постоянной модернизации образовательного пространства, особенно необходимо осознавать, что само по себе знание может быть применено как для пользы, так и во вред человеку и обществу в целом. Мощная интеллектуальная сила, высокий профессионализм лишь тогда имеет созидательную направленность, когда они подкреплены высокими *нравственными основами*.

Любое социальное пространство, и особенно образовательное, в которое мы включаем также и взаимодействие образовательных структур и бизнес-сообщества, должны быть ответственны не только за формирование профессиональных знаний и навыков человека, но и за развитие его нравственных характеристик, лежащих в основе жизнедеятельности каждого человека.

Литература

1. Дробницкий О.Г. Проблемы нравственности. М.: Политиздат. 1977.
2. Кант И. Соч.: В 6 т., Т.4. /Под ред. В.Ф. Асмуса. М.: Мысль. 1965.
3. Ключарев Г.А., Пахомова Е.И. «Корпоративное образование: альтернатива государственным программам в сфере дополнительного образования» //Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах /Отв. ред. Г.А. Ключарев. М.: ИС РАН, 2008. С. 134-160.
4. Соловьев В.С. Оправдание добра. М.: Республика, 1996.
5. Толстой Л. Н. Соч.: В 90 т., Т. 39. М., 1956. С. 3-26.

ТРЕБОВАНИЯ К КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.П. Пастухов, Н.В. Тарасова (г. Москва)

Одним из важнейших показателей состояния педагогических кадров образовательных учреждений профессионального образования является их квалификация. Положение «О порядке аттестации педагогических и руководящих работников государственных и муниципальных образовательных учреждений» цель аттестации формулирует как определение соответствия уровня профессиональной компетентности педагогических и руководящих работников требованиям к квалификации при присвоении им квалификационных категорий. Однако в настоящее время четких критериев и показателей квалификации преподавателей профессиональных учебных заведений не имеется. И это не случайно, т.к. квалификация педагогических кадров остается предметом научных исследований и споров до сих пор. В связи с этим целесообразно рассмотреть вопрос о сущности этой категории.

Квалификация преподавателя определяется знаниями, умениями и навыками в основных видах деятельности. Проблема квалификации – это один из аспектов проблемы изучения трудовой деятельности вообще, а именно: ее качественный аспект, который менее изучен по сравнению с ее количественным аспектом, подразумевающим производительность труда.

Термин «квалификация» по своей сути многозначен. Главным образом он употребляется в таких смыслах, как степень годности, подготовленности к какому-либо мастерству, виду труда, исполнительского искусства, также общественное признание, удостоверение той или иной степени этой годности; уровень подготовленности, а иногда как профессия, специальность.

Инвариантом смыслового значения термина «квалификация» во всех смыслах является наличие способности выполнять определенный вид труда. Вместе с тем выявляется и определенная эволюция термина – от акцента на «степени годности» к какому-нибудь виду труда к акценту на степень «подготовленности». Таким образом, в настоящее время больший удельный вес смыслового значения заключается в отражении целенаправленно развиваемого процесса специальной подготовки работников к труду определенной квалификации. Квалификация – внутренняя качественная характеристика субъекта деятельности, отражающая приобретенную в результате обучения и на основе личных врожденных данных способность к осуществлению трудового процесса определенного содержания. Причем, различают абстрактную, реальную и идеальную квалификацию.

Абстрактная квалификация – совокупность знаний и навыков, соответствующих уровню простого труда в данной сфере производственной деятельности.

Реальная квалификация – степень подготовленности работника или среднестатистическая характеристика степени подготовленности профессиональной группы к выполнению работ в данной сфере производственной деятельности.

Идеальная квалификация – совокупность требований, предъявляемых к уровню знаний и навыков субъекта определенной профессиональной деятельности.

Руководящие и педагогические работники учреждений профессионального образования – это субъекты высококвалифицированного умственного труда. Содержание их деятельности включает производство нового специалиста, формирование личности и производство нового знания, а также управление качеством профессионального образования.

Многообразие функций, сложность содержания труда педагогических кадров – все это обуславливает сложность и специфичность проблемы квалификации именно этой группы работников. Эта специфика находит внешнее отражение в том, что их квалификация определяется путем присвоения категории через различные формы аттестации. Для управления подбором и расстановкой кадров, оптимизации квалификационной структуры большое значение имеет разработка системы показателей квалификации инженерно-педагогических кадров УПО.

Существующая совокупность критериев и показателей квалификации инженерно-педагогических и управленческих кадров характеризует лишь отдельные аспекты этого явления, но не дает комплексного и достаточно объективного представления о квалификации и ее динамике.

Различают качественные и количественные, формализованные и неформализованные, научно обоснованные и интуитивные и т.п. показатели. Наиболее распространенными показателями квалификационного уровня являются: образование, ученая степень, ученое звание, должность, стаж работы, почетные звания и награды, количество печатных работ, методических разработок, проведенных открытых занятий. Недостаточность этих показателей очевидна, хотя они и остаются до сих пор главными.

Требования к квалификации педагогических работников не есть что-то застывшее. Они развиваются и изменяются. Так, в настоящее время определилось такое новое требование к преподавателю, как профессиональная мобильность, т.е. способность к относительно быстрому осваиванию новых научно-педагогических направлений и разработок. Все большее значение уделяется таким показателям, как качество лекционных и практических занятий, количество подготовленных учебных программ, учебно-методических пособий, овладение инновационными технологиями обучения, авторитет среди коллег и студентов.

Как следует из сказанного, в систему показателей квалификации преподавателей входят как качественные критерии (качество занятий, авторитет, овладение педагогическими технологиями), требующие адекватных показателей, так и собственно количественные показатели (стаж педагогической работы, стаж работы по специальности). Однако

качественные показатели тоже могут получить количественное выражение методом экспертных оценок. При оценке квалификации преподавателей он используется на конкурсах замещения должностей, при проведении конкурсов «Преподаватель года», посещении учебных занятий методистами и членами администрации, обсуждении разработок, организации анкетных опросов «Преподаватель глазами студентов» и т.п.

В основу некоторых моделей преподавателя положены критерии квалификации педагогических кадров, характеризующие педагогическое мастерство, научно-методический уровень подготовки, авторитет среди коллег и репутация у студентов, степень усвоения будущими специалистами учебного материала и уровень их культурной подготовки.

Большее распространение при оценке квалификации преподавателей получает такой критерий, как профессионализм педагогической деятельности. Активизация профессионализма педагогической деятельности преподавателей, мастеров производственного обучения – одна из важнейших гарантий успеха начавшегося процесса модернизации профессионального образования. В своей деятельности они выступают в качестве «технологов», обеспечивающих своими знаниями и действиями, самой своей личностью успешный ход образовательного процесса. Результатом совместной деятельности преподавателя (мастера производственного обучения) и студентов, ее продуктом, должна стать личность выпускника, соответствующая квалификационной характеристике специалиста. Причем эта сложнейшая педагогическая цель не может быть реализована силами одного преподавателя, даже самого талантливого. Необходимо целенаправленное взаимодействие всего педагогического коллектива, всех предметных (цикловых) комиссий, кафедр, прочих методических и научно-творческих объединений, занятых в обучении студентов той или иной специальности.

Этот «педагогический ансамбль» выступает как единый Педагог (Учитель), который и подлежит аттестации по результату своей деятельности. Однако следует отметить, что критерии оценки деятельности образовательных учреждений в настоящий момент таковы, что они не стимулируют психолого-педагогической квалификации этого коллективного Учителя. Это обстоятельство препятствует повышению качества подготовки специалистов и представляет собой серьезную социальную проблему. Для ее разрешения требуется разработка и внедрение в практику профессионального образования критериев оценки работы учреждений профессионального образования, основанных на учете качества конечного результата их деятельности – способности и умения выпускников грамотно, ответственно и эффективно решать профессиональные задачи. Необходима такая система положительного стимулирования педагогической активности преподавателей, которая заинтересовала бы их в повышении психолого-педагогической и методологической квалификации.

СТРУКТУРА ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАЗРЕШЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО НАПРЯЖЕНИЯ

А.А. Никифорова (г. Сочи)

Важнейшим условием эффективности профессионального становления будущего педагога в современных условиях становится высокий уровень умений диагностировать, распознавать и разрешать педагогические ситуации психологического напряжения.

Проведя анализ таких определений, как ситуация, педагогическая ситуация, психологическое напряжение нами было сформулировано понятие педагогической ситуации психологического напряжения. Под *педагогической ситуацией психологического напряжения* понимается совокупность обстоятельств, при которых появление травмирующего фактора, привело к усложнению межличностных отношений в системе учитель – ученик.

Выявлена структура педагогической ситуации психологического напряжения, которая состоит из объекта, предмета, субъектов ситуации, т.е. его участников, коммуникативного обмена между ними, фактора новизны, выраженного стрессогенно, дефицита времени и информации. Рыбаковой М.М. была предложена классификация педагогических ситуаций и конфликтов, при анализе которой нами были выделены признаки каждого вида ситуаций, а также причины возникновения подобного рода ситуаций и последствия неразрешенности ситуации. Среди потенциально конфликтогенных педагогических ситуаций можно выделить следующие ситуации: ситуации (или конфликты) деятельности, возникающие по поводу выполнения учеником учебных заданий, успеваемости, внеучебной деятельности; ситуации (конфликты) поведения, поступков, возникающие по поводу нарушения учеником правил поведения в школе, чаще на уроках, вне школы; ситуации (конфликты) отношений, возникающие в сфере эмоциональных личностных отношений учащихся и учителей, в сфере их общения в процессе педагогической деятельности.

Для выявления педагогом педагогических ситуаций психологического напряжения были определены признаки подобных ситуаций: новизна, особое психическое состояние, включающее ощущение общего дискомфорта, тревоги, но вместе с тем, готовность овладеть ситуацией и действовать в ней определенным образом, неожиданность появления, наличие травмирующего фактора, ухудшение межличностных взаимоотношений между участниками педагогического процесса.

Педагогическая ситуация психологического напряжения занимает важное место в профессиональной деятельности учителя. Для ее разрешения требуется знание структуры, особенностей, причин возникновения педагогических ситуаций психологического напряжения. Умение разрешать повседневные педагогические ситуации не возникает само по себе, для его появления необходимо специально организованное обучение.

Готовность к разрешению педагогических ситуаций психологического напряжения определяется нами как способность осуществлять целенаправленную деятельность по диагностированию, определению и эффективному разрешению совокупности обстоятельств, при которых появление травмирующего фактора приводит к усложнению межличностных отношений в системе учитель – ученик. Особенностью такой готовности является ее противоречивость: с одной стороны, такая готовность – неотъемлемое свойство обучающейся личности, с другой стороны – она требует целенаправленного формирования.

Анализ представленной в психолого-педагогических исследованиях структуры профессиональной готовности и соотнесение ее со структурой педагогических ситуаций психологического напряжения позволили определить структуру готовности к разрешению педагогических ситуаций психологического напряжения в наборе следующих компонентов: *мотивационно-волевого* (мотивация совершенствования готовности к разрешению педагогических ситуаций психологического напряжения, а также осуществление самоконтроля в рамках данной готовности), *оперативно-образного* (совокупность знаний, умений по распознаванию, оцениванию и корректированию педагогических ситуаций психологического напряжения. Этот компонент является ключевым в структуре готовности к разрешению педагогических ситуаций психологического напряжения и определяет степень выраженности данной готовности).

Оперативный образ педагогических ситуаций психологического напряжения – специализированное отражение преобразуемой в действии педагогической ситуации психологического напряжения, складывающееся по ходу выполнения конкретного предметного действия и подчиненное задаче действия в данной ситуации. Сущностные признаки оперативного образа педагогических ситуаций психологического напряжения: двусторонний характер (педагог и школьники оказывают влияние друг на друга); персонифицированность (учет субъектами педагогических ситуаций психологического напряжения индивидуальных и возрастных особенностей друг друга); изменчивость (быстрое изменение образа в зависимости от поведения участников ситуации); лаконичность (краткое представление педагогом схемы действия в педагогической ситуации психологического напряжения); адекватность (соответствие образа задаче действия); гибкость (быстрая переключаемость с одной задачи действия на другую задачу).

Оперативный образ педагогических ситуаций психологического напряжения состоит из *операционного и информационного компонентов*. *Операционный компонент*, включает в себя умения распознавательного, оценочного и корректирующего характера. Данный компонент состоит из умений определять назревание педагогических ситуаций психологического напряжения по ряду признаков, вид педагогических ситуаций психологического напряжения, выявлять участников педагогической ситуации психологического напряжения; умений анализировать причины возникновения педагогических ситуаций психологического напряжения,

интерпретировать поведение участников педагогической ситуации психологического напряжения, анализировать структуру возникшей педагогической ситуации психологического напряжения; выделять общие критерии для оценки эффективности действий педагога в педагогической ситуации психологического напряжения, контролировать и корректировать свое речевое и неречевое поведение с учетом этических правил и норм, проверять продуктивность разрешения педагогической ситуации психологического напряжения; *информационный компонент*, состоит из знания понятий «оперативный образ» и «педагогическая ситуация психологического напряжения»; понятий, определяющих виды педагогических ситуаций психологического напряжения, понятий о фактах, явлениях и протекании указанных ситуаций; знания о структуре оперативного образа педагогических ситуаций психологического напряжения, знания общих схем, правил, принципов анализа педагогических ситуаций психологического напряжения, знания методов и приемов анализа педагогических ситуаций психологического напряжения; целостные представления о взаимоотношениях участников педагогического процесса, знания о приемах сглаживания конфликтных ситуаций, знания возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

Оперативный образ педагогических ситуаций психологического напряжения определяет эффективность готовности педагога к разрешению данных ситуаций, в том случае, когда он выполняет следующие функции: *оптимизирующую* – позволяет оптимизировать межличностные отношения педагога с учащимся, т.е. добиваться максимальных результатов с минимальными затратами сил и времени; *развивающую* – является фактором развития профессионально-педагогического и научного мышления учителя, его интеллекта, умений и способностей, связанных с прогнозированием, анализом, разрешением педагогических ситуаций психологического напряжения; *преобразующую* – способствует формированию у педагога нового стиля мышления, адекватного принципам современного образования.

Процесс профессиональной подготовки будущего педагога в качестве необходимого элемента должен включать специально организованный процесс формирования готовности будущих педагогов к разрешению педагогических ситуаций психологического напряжения. Нами разработана концептуальная модель данного процесса, включающая теоретико-методологический, целевой, содержательный, технологический и организационно-управленческий блоки. Специфика модели обусловлена сущностью процесса формирования готовности к разрешению педагогических ситуаций психологического напряжения.

Теоретико-методологический блок рассматриваемой модели раскрывает концептуальную основу, общие принципы организации процесса формирования готовности к разрешению педагогических ситуаций психологического напряжения. Данные компоненты связаны с основами построения моделируемого процесса.

Целевой блок концептуальной модели формирования готовности к разрешению педагогических ситуаций психологического напряжения представляет собой систему целей по формированию такой готовности. В качестве генеральной цели данного процесса определено формирование готовности будущих педагогов к разрешению педагогических ситуаций психологического напряжения на базе моделирования ключевого момента данной готовности, а именно оперативного образа.

Содержательный блок модели определяет сущность межпредметных модулей, которые связаны со структурой педагогических ситуаций психологического напряжения, а также психолого-педагогическими механизмами регулирования ситуаций.

Особенности технологического блока обусловлены содержанием базовых компонентов, формами организации учебно-познавательной деятельности студентов, приемами формирования готовности к разрешению педагогических ситуаций психологического напряжения, средствами формирования и диагностики, а также критериями, показателями и степенью выраженности готовности к разрешению педагогических ситуаций психологического напряжения.

Организационно-управленческий блок раскрывает координацию между преподавательским составом по формированию готовности к разрешению педагогических ситуаций психологического напряжения. Управление данным процессом осуществляется на четырех этапах: ориентировочно-ознакомительном, выполнения действия, операционно-сокращенном, внутренней речи. Данные этапы выделены на основании теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина. Они были положены в основу технологии формирования готовности к разрешению педагогических ситуаций психологического напряжения.

Технология рассматриваемого процесса представлена тремя компонентами: операционно-деятельностным, дидактико-инструментальным и контрольно-корректирующим. Технология формирования готовности будущих педагогов к разрешению педагогических ситуаций психологического напряжения реализуется в четыре этапа: ориентировочно-ознакомительный, выполнения действия, операционно-сокращенный, внутренней речи, на каждом из которых решаются определенные задачи формирования компонентов готовности к разрешению педагогических ситуаций психологического напряжения.

Таким образом, оперативный образ педагогической ситуации психологического напряжения выступает главным структурным компонентом готовности к разрешению указанных ситуаций, состоящим из операционного и информационного компонентов. Процесс формирования рассматриваемой готовности строится на основе его концептуальной модели, включающей теоретико-методологический, целевой, содержательный, технологический и организационно-управленческий блоки.

ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА В ОБЩЕЙ СТРУКТУРЕ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

И.С. Казаков (г. Сочи)

Поступательное развитие любого общества возможно лишь в том случае, если его основу будут составлять профессионалы. Высокие темпы изменений, происходящих не только в России и во всем мире, и соответственно усиливающаяся включенность российского образования в европейское образовательное пространство и одновременное реформирование системы образования приводит к возрастанию потребности в высококвалифицированных педагогов. В последние годы готовность педагога к профессиональной деятельности связывается с понятием общепрофессиональной компетентности педагога. Основные направления развития профессионального образования определяются Болонским процессом, который рассматривает показатели качества профессионального образования на основе компетентностного подхода. Присоединение России в сентябре 2003г. к Болонской конвенции обязывает максимально сблизить российскую систему высшего образования с европейской по качеству и организации; и как мы видим, этот процесс уже запущен. [1; 2; 3].

Основным показателем качества подготовки педагога в контексте модернизации образования следует рассматривать профессиональную компетентность, которая определяется не через определенную сумму знаний и умений, а характеризует умение человека мобилизовать в конкретной ситуации полученные знания и опыт. Профессионализм учителя включает различные компетентности, в том числе и информационную [4; 5; 6].

В современных условиях информационная компетентность педагога выходит на первое место и определяет его профессиональную педагогическую компетентность в целом. Информационному обществу необходим новый тип педагога – личности, обладающей творческим потенциалом, способной к профессиональному саморазвитию и критическому восприятию все увеличивающегося потока информации. Профессиональная деятельность современного педагога предполагает необходимость принятия быстрого и верного решения. Для поиска эффективного решения проблемы следует обладать большим объемом информации о рассматриваемом объекте. Объем информации настолько велик, что педагог зачастую не в состоянии ее полностью проанализировать, а это влечет за собой серьезные просчеты в управлении педагогическим процессом. Кроме того, педагог, не обладающий высоким уровнем информационной компетентности, не сможет развивать ее у воспитанников. Если в недавнем прошлом авторитет педагога во многом определялся владением информацией, недоступной другим, то теперь зачастую ученики знают больше педагога, так как обладают большими информационными и

временными ресурсами, а также более высоким уровнем развития некоторых компонентов информационной компетентности.

Информационная подготовка педагога должна включать знания и умения в области основ информатики, которые необходимы для его будущей профессиональной деятельности. Педагог должен знать основные типы документов и виды изданий в области образования; каналы и источники получения научно-педагогической информации; иметь представление о методах аналитико-синтетической обработки документов, информационно-поисковых языках, о способах поиска документов в библиотеках и базах данных. Он должен уметь пользоваться библиографическими каталогами, указателями и картотеками; ориентироваться в структуре книг и словарей; составить библиографию по определенной теме; создать с помощью компьютера фактографическую или библиографическую базу данных по изучаемой проблеме [4; 5].

О.Г. Смолянинова [5] выделяет в структуре профессиональной компетентности педагога следующие компетентности, определяющие степень готовности к самостоятельной работе в условиях открытого образования:

- «информационная (как универсальные способы поиска, получения, обработки, представления и передачи информации, обобщения, систематизации и превращения информации в знание);
- моделирующая (как универсальная исследовательская, развивающая понимание и логическое мышление);
- контрольно-оценочная, гностическая (качественные и количественные оценки, самооценка, «портфельный» подход);
- мобилизационная (как интеграция управленческой, менеджеральной, организационной, конструктивной);
- культурно-ценностная (включающая взгляд на образование как на освоение культурных и интеллектуальных ценностей, призванная реализовать принципы гражданского образования);
- коммуникативная (способствующая социализации, развитию навыков общения, продуктивной коммуникации, сотрудничества, самообучения в открытом образовательном пространстве, жизни в поликультурном обществе, толерантности)».

Системообразующими в этом списке являются информационная и коммуникативная компетентности, поскольку они являются основой информационной деятельности (главного вида деятельности в информационном обществе), подразумевающей умение находить, оценивать и использовать в профессиональной педагогической деятельности необходимую информацию, а также основой для освоения и использования информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности.

Литература

1. Ахаян А.А. Виртуальный педагогический вуз. Теория становления. СПб.: Корифей, 2001.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. СПб., 2001.
3. Тряпицына А.П. Современные тенденции развития педагогической науки // Педагогика в ВУЗе: наука и учебный предмет. СПб.: РГПУ, 2000. С.24-31.
4. Кисель Н.В. Информационная компетентность учителя как условие эффективного управления образовательным процессом: Дис. ...канд. пед. наук. Калуга, 2002.
5. Ковалева Т.М. Школьные умения и ключевые компетентности – что общего и в чем различие // Педагогика развития: Ключевые компетентности и их становление: Матер. 9-й науч.-практ. конф. Красноярск: Красноярский гос. ун-т, 2003. С. 66-67.
6. Смолянинова О.Г. Развитие методической системы формирования информационной и коммуникативной компетентности будущего учителя на основе мультимедиа-технологий: Дис. ...д-ра пед. наук. СПб., 2002.

РОЛЬ КОЛЛЕГИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

М.К. Мойся (г. Сочи)

Социально-экономические преобразования, происходящие сегодня в ключевых областях жизнедеятельности нашего общества, затрагивают широкий спектр социальных отношений, включая отношения в системе профессионального образования. С одной стороны, эти отношения детерминированы более жесткими требованиями современного рынка труда (прежде всего высокой конкурентоспособности специалиста), а с другой стороны, они создают важные предпосылки для профессионального самоопределения, творческой самореализации человека, свободного выбора траектории карьерного развития.

Опыт гуманистической педагогики свидетельствует о том, что динамика профессионального становления в значительной мере зависит от характера межличностных отношений. Применительно к условиям высшего педагогического образования возможность и готовность всех субъектов образовательного процесса вступать в коллегиальные отношения является важным фактором профессионального становления и личностного развития. В системе педагогического образования приобретаются не только необходимые знания по специальности, но также и определенный опыт дидактического взаимодействия, установления педагогических взаимоотношений, которые затем переносятся в сферу практической деятельности и которые, в конечном итоге, определяют выбор тех или иных

ценностных ориентиров, оказывают существенное влияние на формирование профессиональной готовности молодого учителя.

В практике высшего педагогического образования существуют предпосылки для целенаправленного формирования коллегальных отношений преподавателей и студентов. Прежде всего, это возможность опоры на взаимосвязь аудиторной и внеаудиторной (главным образом, воспитательной) работы, всех видов учебных практик; использование традиций для адаптации студентов к вузовскому обучению («Посвящение в студенты», «День университета», «Татьянин день» и др.); положительный опыт вузов по совместной научно-исследовательской работе преподавателей и студентов, проведению научно-практических конференций, социальных, профориентационных и культурно-просветительских акций и т.п. Однако необходимо отметить, что при понимании всеми участниками образовательного процесса значимости коллегальных отношений скоординированная работа педагогического коллектива по их формированию и развитию в системе «преподаватель – студент» отсутствует.

Специфика взаимоотношений преподавателей и студентов педагогического вуза обусловлена тем, что будущий учитель вовлечен в профессиональную деятельность не только при изучении сугубо профессиональных дисциплин и в процессе производственных практик, но в ходе всего образовательного процесса, на всех его этапах и во всех звеньях, включая различные формы внеучебной деятельности. Поэтому образовательный процесс в педагогическом вузе следует рассматривать не только как совокупную деятельность преподавания и совокупную деятельность учения, но также и как совокупную совместную профессионально-педагогическую деятельность, где различие между субъектами носит, главным образом, функционально-ролевой и квалификационный характер.

Цель системной профессиональной подготовки студентов мы видим не в усвоении знаний и умений, а в освоении профессиональной деятельности, но не в качестве конкретных методологических умений и навыков, а ее методологии в виде определенного набора универсальных способов деятельности (наиболее общих способов деятельности – Л.А.Трепоухова), к которым мы относим и умение устанавливать коллегальные отношения, так как они соответствуют определенным характеристикам:

- переносимы в любые производственные ситуации;
- лежат в основе эффективности любой деятельности (в скрытом или явном виде);
- являются средством решения различных профессиональных проблем.

Такой подход не отрицает значения знаний, умений, навыков, но выводит цель профессиональной подготовки за их пределы.

Коллегальные отношения преподавателей и студентов педагогического вуза – это межличностные отношения, которые возникают в образовательном процессе при таком типе взаимодействия, как сотрудничество, и обусловлены профессионально-педагогическими ценностями. К таким

профессионально-педагогическим ценностям следует отнести, прежде всего, личность учащегося как центральной фигуры педагогического процесса, нравственное и физическое здоровье учащегося, знания (передаваемые педагогом учащимся), профессионализм, педагогическую компетентность, педагогическую деятельность, социальную ответственность, профессионально-педагогическую культуру.

Сущностными признаками коллегиальных отношений преподавателей и студентов педагогического вуза являются: *профессионально-педагогическая направленность* (предметом данного вида отношений является педагогическая профессия); *двусторонний характер* (данный вид отношений реализуется в равной мере как преподавателями, так и студентами); *функционально-ролевое позиционирование* (принятие позиции в соответствии с заданными функциями и ролями); *интегративность* (коллегиальные отношения интегрированы в образовательный процесс, включая различные формы внеаудиторной работы); *полисубъектность* (коллегиальные отношения предполагают активное взаимодействие двух и более субъектов; эти отношения имеют место между преподавателями, между студентами, между преподавателями и студентами); *персонифицированность* (учет субъектами коллегиальных отношений индивидуальных и возрастных особенностей друг друга); *диалогичность* (реализация коллегиальных отношений возможна лишь при диалоге субъектов взаимодействия).

К структурным компонентам коллегиальных отношений мы относим следующие: структурно-морфологический, ориентировочно-познавательный, прогностико-преобразующий, практико-операциональный и ценностно-мотивационный.

1. *Структурно-морфологический компонент* основан на принципе разложения коллегиальных отношений на отдельные «единицы», составляют основные элементы коллегиальных отношений, к которым относятся субъекты отношений (преподаватели и студенты), предмет данного вида отношений (усвоение учебной информации, решение педагогических задач, создание педагогических проектов и др.), формы и средства реализации коллегиальных отношений, а также основные свойства, присущие названным элементам согласно конкретным условиям образовательного процесса.

2. *Ориентировочно-познавательный компонент* составляют знания сущностных признаков коллегиальных отношений; умения оценить исходную ситуацию взаимодействия, оценить динамику развития коллегиальных отношений; оценить коллегиальные отношения как инфраструктуру образовательного процесса.

3. *Прогностико-преобразующий компонент* составляют умения прогнозировать развитие коллегиальных отношений и соответственно корректировать эти отношения.

4. *Практико-операциональный компонент* включает в себя умения создавать, поддерживать и корректировать коллегиальные отношения.

5. *Ценностно-мотивационный компонент* связан с анализом и дальнейшим развитием профессионально-ценностных ориентиров субъектов коллегияльных отношений.

Выявленные особенности коллегияльных отношений наглядно свидетельствуют о наличии комплекса связей между процессом развития коллегияльных отношений в системе «преподаватель – студент» и рядом важнейших элементов процесса профессионального становления будущего учителя. Возникает необходимость специальной организации учебно-воспитательного процесса в вузе, увеличения доли диалогических форм обучения, способствующих ориентации студентов на профессиональную педагогическую деятельность и профессиональному сотрудничеству участников педагогического общения, что служит установлению коллегияльных отношений как между преподавателем и студентами, так и внутри студенческих групп.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ РЕФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

А.К. Агамиров (г. Сочи)

Сложные и противоречивые изменения, происшедшие в нашей стране за последние годы, серьезно повлияли на все институты жизни общества, потребовали переосмысления качества профессиональной подготовки. Развивающемуся российскому обществу нужны образованные, юридически грамотные, способные к профессиональному самосовершенствованию, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуациях выбора, способны к сотрудничеству, отличаются динамизмом, конструктивностью, готовы к межкультурному взаимодействию, обладают чувством ответственности за судьбу страны.

Актуальным направлением реформирования высшего профессионального образования в России является реализация компетентностного подхода, ориентированного на формирование у обучающихся способности эффективно действовать в стандартных и нестандартных профессиональных и жизненных ситуациях. Современному специалисту необходимы не только компетентность в определенной профессии, но и многообразие смежных компетентностей, профессиональных навыков и дополнительных способностей. Среди таких компетентностей важное место занимает профессионально-правовая, позволяющая обоснованно, с юридической точки зрения решать задачи, относящиеся к различным сферам профессиональной деятельности. Сегодня профессионально-правовая компетентность становится важнейшей качественной характеристикой современного специалиста, залогом успешности его профессиональной деятельности.

В современных условиях меняются требования к профессионально-правовой компетентности специалистов неюридического профиля. Построение в России правового государства, гражданского общества привело к возникновению новой системы правоотношений в различных профессиональных сферах, изменению роли права как системообразующего элемента таких отношений. Плохое знание специалистами основ права стало серьезным тормозом на пути широкого внедрения мировых технологий в сферу производства.

Важную роль в формировании профессионально-правовой компетентности специалистов неюридического профиля играет их вузовская подготовка. Качественное высшее образование должно быть направлено не только на подготовку будущих специалистов к профессиональной деятельности, но и обеспечение соответствующей ей правовой регламентации, формирование у будущих специалистов профессионально-правовой компетентности, отвечающей современным требованиям.

Как показывают многочисленные исследования, в современных условиях необходим такой способ формирования профессионально-правовой компетентности, который бы ориентировал студентов на саморазвитие всех ее составляющих и профессиональное развитие в целом. Важнейшим условием эффективной реализации компетентностного подхода является наличие у обучающихся готовности к саморазвитию, самообразованию, самостоятельная и ответственная постановка целей обучения и выбор средств их достижения, ориентация на требования работодателей и общества в целом, способность к постоянному профессиональному росту. Современный специалист с высшим образованием должен обладать готовностью жить и работать в условиях непрерывно меняющегося мира, разрабатывать собственные стратегии поведения, осуществлять нравственный выбор и нести за него ответственность. При формировании компетентности индивид не только осваивает заданные извне ценностные ориентиры, но и является индивидуальностью, самостью, обладающей способностью осознавать и рефлексировать собственные ценности, сопоставлять, оценивать себя и иное, проектировать будущее. В большинстве исследований подчеркивается неразрывная связь формирования профессионально-правовой компетентности с профессиональным и личностным саморазвитием специалиста, обосновывается необходимость овладения студентами культурой самообразовательной деятельности, рефлексивными способностями для успешного формирования такой компетентности. В этой связи на передний план выдвигаются задачи целенаправленной и последовательной подготовки студентов к самопроектированию профессионально-правовой компетентности.

Анализ практики современного вузовского образования показывает, что в период вузовской подготовки у студентов формируются некоторые элементы профессионально-правовой компетентности. Однако при их формировании используется в основном потенциал правовых дисциплин и игнорируется содержание неправовых общепрофессиональных и

специальных дисциплин, учебных и производственных практик, самостоятельной и научно-исследовательской работы студентов. Уровень профессионально-правовой подготовки выпускников неюридических специальностей не всегда соответствует требованиям работодателей и особенностям профессиональной деятельности будущих специалистов. Потенциал самопроектирования в формировании профессионально-правовой компетентности студентов неюридических специальностей практически не используется. В результате, как показывают исследования, уровень профессионально-правовой компетентности и готовности к ее самопроектированию у студентов неюридических специальностей низкий.

В последние годы в педагогической науке выполнено достаточно много исследований по проблеме формирования правовой, профессионально-правовой компетентности студентов различных неюридических специальностей в период их вузовского обучения. В них раскрыты особенности формирования правовой компетентности студентов университета (И.Ю. Серяева), студентов вузов физической культуры (С.С. Воеводина), технических вузов (М.Е. Полякова) профессионально-правовой компетентности будущих инспекторов госпожарнадзора (В.А. Смирнов), педагогов (С.В. Гурин), социальных педагогов (А.В. Молчанова), студентов туристских вузов (В.А. Маноляк). Все эти исследования достаточно однотипны: в них определяются сущность и специфика профессионально-правовой компетентности будущих специалистов конкретного профиля (вуза); разрабатывается структура такой компетентности на основе экспертного опроса работодателей, анализа профессиограммы, выделения профилей профессиональной деятельности; определяется набор компетенций в структуре такой компетентности; разрабатывается модель формирования данной компетентности в период обучения в вузе; определяются педагогические условия ее эффективной реализации.

В то же время в науке накоплен значительный потенциал для решения проблемы формирования готовности студентов неюридических специальностей к самопроектированию профессионально-правовой компетентности. Самопроектирование выступает предметом различных исследований: философских, психологических, педагогических и др. Сущность самопроектирования как деятельности развивающегося субъекта рассматривалась представителями экзистенциальной культурфилософии, философской антропологии и других современных философских концепций (Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер П.Г. Щедровицкий, К. Ясперс и др.). Важное значение для понимания сущности самопроектирования имеют результаты философской рефлексии проблем образования, пытающейся осмыслить многообразие образовательных практик как фактор возрастания субъектного начала в образовании, прогрессирующего развертывания потребностей личности в ее самопроектировании, самореализации и самоосуществлении (Л.П. Бueva, Б.С. Гершунский, Б.Т. Лихачев, В.М. Розин и др.).

В психологических исследованиях раскрываются возможности самопроектирования как формы психотехнической практики (В.И. Клейман,

Д.И. Фельдштейн), способа утверждения личностью своей самобытности (Е.Е. Сапогова).

Педагогическое осмысление понятия «самопроектирование» представлено в работах В.С. Безруковой, А.А. Попова, Ю.С. Тюнникова, С.М. Тюнниковой и др. В педагогических исследованиях самопроектирование рассматривается в качестве важнейшей ценности личностно ориентированного образования (В.И. Слободчиков), способа освоения культурных смыслов (А.А. Попов), формы личностно ориентированного проектирования (А.С. Петелин), нового типа проектирования содержания и результатов образования в образовательных стандартах (В.И. Байденко), механизма обеспечения качественной устойчивости дидактической игры (С.М. Тюнникова). Предметом педагогических исследований выступают методология самопроектирования развития школы и самопроектирования школьником себя как личности и будущего профессионала (Ю.В. Дружкин), возможности самопроектирования личности студента вуза как эффективного средства его профессионального самовоспитания (С.Б. Елканов), педагогические условия самопроектирования профессиональной позиции педагога в системе непрерывного педагогического образования (Н.М. Борытько), особенности самопроектирования профессиональной карьеры (К.С. Лисецкий, Н.А. Леонтьева), потенциал самопроектирования при прохождении дистанционных курсов повышения квалификации (К.А. Одинец), в процессе обобщения педагогом своего педагогического опыта (А.Н. Флоренская), технология самопроектирования коммуникативных способностей учащихся в системе «школа – вуз» (Ю.С. Тюнников). О.В. Быховская обосновывает необходимость включения в состав ключевых компетентностей самостроительной компетентности, важнейшим компонентом которой является способность личности к самопроектированию. Теоретические разработки процессов самопроектирования различных компетентностей (коммуникативной, текстовой) в период вузовской подготовки специалистов представлены в работах А.М. Мамадалиева, Р.С. Арефьева.

Формирование профессионально-правовой компетентности студентов неюридических специальностей вузов будет эффективным и обеспечит высокий уровень готовности к ее самопроектированию, если:

- будут учтены особенности проявления такой компетентности в современных условиях: инновационный характер, гуманистическая направленность, динамичность, интегративность, инвариантность, профессиональная обусловленность, связь с профессиональным и личностным саморазвитием студента;

- в качестве способа формирования профессионально-правовой компетентности будет выступать ее самопроектирование;

- в период вузовской подготовки студентов неюридических специальностей будет целенаправленно осуществляться процесс формирования у них готовности к самопроектированию профессионально-правовой компетентности, предполагающий соотнесение задач

формирования профессионально-правовой компетентности и задач ее самопроектирования;

– данный процесс будет строиться на принципах индивидуализации, вариативности, проблемности, профессиональной направленности, интегративности, доминирования гуманистических ценностей, опоры на логику процессов самопроектирования и реализации компетентности и т.д.

Профессионально-правовая компетентность студентов неюридических специальностей вузов – интегративное свойство личности будущих специалистов, позволяющее эффективно разрешать проблемно-правовые ситуации в профессиональной деятельности. Особенности проявления такой компетентности в современных условиях являются инновационный характер, гуманистическая направленность, динамичность, интегративность, инвариантность, профессиональная обусловленность, связь с профессиональным и личностным саморазвитием студента.

Специфика структуры профессионально-правовой компетентности студентов неюридических специальностей вузов состоит в том, что она не соотносится с конкретной профессиональной деятельностью и должна включать инвариантные компоненты для любой профессиональной деятельности неюридического профиля. Структура профессионально-правовой компетентности студентов неюридических специальностей вузов включает мотивационно-ценностный, когнитивный, практический, самообразовательный компоненты, состав которых дифференцируется для общей (общие качества личности, необходимые для успешного осуществления профессиональной деятельности в рамках нормативно-правового поля) и специальной (относящейся непосредственно к профессиональной деятельности) подструктуры компетентности.

В современных условиях необходим такой способ формирования профессионально-правовой компетентности, который бы ориентировал студентов на саморазвитие всех ее составляющих и профессиональное развитие в целом. Таким способом является самопроектирование профессионально-правовой компетентности, которое следует понимать как социально, профессионально и личностно обусловленную проектную деятельность будущих специалистов, направленную на эффективное осуществление профессиональной деятельности в рамках нормативно-правового поля, овладение технологиями проектирования и разрешения проблемно-правовых ситуаций, достижение высокого уровня правовой культуры, реализацию стратегий профессионального саморазвития. Самопроектирование профессионально-правовой компетентности включает два взаимосвязанных вида деятельности: профессиональную деятельность в нормативно-правовом поле и самообразовательную деятельность в области становления правовой личности профессионала.

При использовании самопроектирования в качестве средства формирования профессионально-правовой компетентности будущих специалистов неюридического профиля необходимо учитывать следующие особенности: самопроектирование понимается исключительно как

индивидуальный, личностно ориентированный, творческий процесс, направленный на утверждение самобытности личности; самопроектирование является эффективным средством решения воспитательных и образовательных задач при наличии определенных предпосылок как в самой личности, так и в образовательной среде; самопроектирование выступает одновременно средством развития личности в целом и формирования отдельных ее свойств и качеств; в основе самопроектирования лежит образ-самопроект, который становится главным инструментом самопроектирования; самопроектирование осуществляется в определенной логике; движущей силой самопроектирования является разрыв между реализуемым содержанием учебной или профессиональной деятельности и новым видением (проектом) такой деятельности; самопроектирование, его цели должны иметь личностный смысл для студента.

В период вузовской подготовки студентов неюридических специальностей необходима реализация целенаправленного процесса формирования у них готовности к самопроектированию профессионально-правовой компетентности. Концептуальной основой такого процесса выступают принципы индивидуализации, вариативности, проблемности, профессиональной направленности, интегративности, доминирования гуманистических ценностей, опоры на логику процессов самопроектирования и реализации компетентности.

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ: СУЩНОСТНЫЕ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Ж.П. Павлова (г. Сочи)

Социокультурные ориентации, которые наиболее характерны для современной культуры рассматриваются в форме дилеммы «сциентизм-антисциентизм».

Каждый человек, кроме своих профессиональных занятий, образующих особую сферу жизнедеятельности, существует одновременно в системе обыденных представлений, которые имеются в данном обществе, в данной культуре. Впитав культурные стереотипы, через воспитание, традиции, средства массовой коммуникации, человек в некоторых случаях осознанно, в некоторых нет, репродуцирует их в своей профессиональной деятельности.

Социокультурная ориентация в педагогических исследованиях рассматривается как «ведущий способ интеграции культурологического потенциала школьных гуманитарных предметов» [1, с. 89].

Социокультурная ориентация, согласно Ю.С. Тюнникову, является структурным компонентом культурно-образовательного пространства и ориентирует КОП на определенный «образ человеческой культуры» [2, с.13].

Социокультурная ориентация – подход к непрерывному образованию как созданию личностью собственного профессионального и тем самым

социокультурного опыта; формирование социокультурной ориентации в образовательном процессе происходит посредством изучения научных дисциплин и организации практической деятельности учащихся по познанию окружающего мира и себя [3].

Рассмотрение социокультурной ориентации с предложенных позиций определяет дальнейшую стратегию педагогического проектирования. Проанализировав различные определения термина, сформулируем свою дефиницию понятия. Социокультурная ориентация как межпредметная интеграция ресурсов общекультурных, общепрофессиональных и специальных дисциплин, является структурообразующим компонентом культурно-образовательного пространства, репродуцируется в сознании и профессиональном мышлении будущего учителя как ценностная установка или представление на непрерывное и социокультурное образование и служит фундаментом для создания собственного профессионального и социокультурного опыта в процессе профессионально-педагогической идентификации студента.

Исходя из определения СКО выделяют следующие сущностные признаки:

1. Образность СКО – образ социокультурной призмы, который отражает смысловую и эмоциональную нагрузку. Образность СКО представляет собой интеграцию социокультурных идей и выступает в качестве ориентира на профессионально- педагогическое становление.

2. Обобщенность заключается в том, что СКО преобразует частные моменты педагогической реальности и на основе их влияет на профессионально-педагогическое становление.

3. Интегративность заключается в том, что она интегрирует социокультурные знания будущего педагога и служит средством соединения социокультурных знаний с педагогическими представлениями и задачами.

4. Преобразовательный характер проявляется в том, что СКО будущего учителя активно влияет на профессионально-педагогическую идентификацию.

5. Адекватность отражения педагогической реальности через СК призму может проявляться как многосторонние социокультурные представления о педагогической реальности.

Оценку педагогической значимости культурологического подхода в процессе профессионально-педагогической идентификации студента следует рассматривать, прежде всего, позиции влияния социокультурной ориентации на те основные качества и свойства личности, которые определяют ее становление, гармонизацию ее отношений с окружающим миром.

Педагогический потенциал социокультурной ориентации раскрывают следующие функции: кумулятивная, развивающая, нормативно-регулятивная, смыслообразующая мотивационно-стимулирующая, ценностно-мировоззренческая, идентифицирующая [2].

СК ориентация как педагогический фактор в процессе профессионально-педагогической идентификации выполняет следующие функции:

1. Познавательно-мировозренческая – изменяет уровень представлений о социокультурных сторонах педагогической реальности.

2. Ценностно-образующая – закладывает ценностно-мотивационное основание профессионально-педагогической идентификации.

3. Проектно-регулятивная – задает модели-образцы поведения, мышления и влияет на профессиональное становление будущего учителя.

СК ориентация расширяет взгляды будущих учителей в процессе становления на современную культуру, формирует правильные педагогические представления и способы решения проблемных педагогических задач, вырабатывает умения социально-ответственных действий в процессе профессионально-педагогической идентификации студента. Однако проектная база социокультурной ориентированности в вузе не разработана.

Рассмотрение профессионально-педагогической идентификации студента в социокультурном контексте позволяет нам определить следующие объекты социокультурного анализа:

- личностные и профессионально-педагогические нормы (мораль и нравственные позиции личности, личностные императивы и запреты, нравственные установки, моральные оценки, фундаментальные ценности, движущие поведением индивида, нравственные принципы личности, нормативно-ценностные конфликты личности, личностные нормы-требования, личностные нормы – предписания и т. д.);

- способности личности (творческие, профессиональные, способность к самосовершенствованию, способность к адекватной самооценке, способность к саморегулированию);

- ментальная структура личности будущего учителя (поведенческие стереотипы, этнокультурные установки, система смысложизненных ориентиров, духовные потребности личности, личностные идеалы, личностные позиции);

- личностная и профессионально-педагогическая рефлексия (личностные реакции и оценки, личностные мотивы, потребности личности, внутренний личностный конфликт, коммуникативная рефлексия, ролевые позиции личности, свободный выбор, личностная ответственность и моральный долг, моральная обязанность, личностный авторитет, моральное самоосуждение, внутренний контроль, представления о педагогической реальности);

- личностные и профессионально-педагогические характеристики (профессиональный успех, индивидуальность, яркое проявление профессионально-педагогического «Я», самостоятельность мышления, личностное и профессиональное благополучие, истина, красота, вера);

- культура правового поведения (личностное и профессиональное правосознание, правовой долг, правовая обязанность, жизненные позиции в правовой сфере, правовые ценности будущего учителя, убежденность в справедливости и законности);

- духовная культура личности (внутренний духовный мир: совесть, честь, достоинство, вера;
- политическая культура личности (политическое сознание, ценности, убеждения, поведение;
- межличностные и профессиональные коммуникации (стили профессионального общения, коммуникативная рефлексия, коммуникативный идеал, текст как способ самопрезентации личности будущего учителя, правила поведения, стереотипы повседневной деятельности) и т.д.

Необходимо отметить, что СК ориентация в нашем понимании выступает как педагогический фактор, влияющий на правильное решение педагогических задач с точки зрения современной культуры, обладающий своими сущностными признаками и функциями, а целостный процесс профессионально-педагогической идентификации – это модель формирующая социокультурное отношение будущего учителя к различным сторонам педагогической деятельности.

Итак, мы рассмотрели понятие социокультурной ориентации, ее признаки, функции, объекты социокультурного анализа в контексте профессионально-педагогической идентификации студента.

Литература

1. Кузнецова О.О. Культурологическая интеграция гуманитарных знаний в школьном образовании: Дис на соискание ...к.п.н. Сочи, 2002.
2. Тюнников Ю.С. Социокультурное и педагогическое проектирование: в поисках сопряженного объекта//Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательной сферах: Матер. 2-й Междунар науч-метод. конф., Сочи, 27-29 мая, 1999г. В 2 ч. Ч.1. С.10-17.
3. Кларин М.В. Личностная ориентация в непрерывном образовании //Педагогика, 1996. №2. С.14-21.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.П. Пастухова (г. Москва)

Дополнительное образование педагогических работников всегда находилось в центре внимания государства. До начала 90-х гг. повышение квалификации работников профессионального образования через каждые пять лет со сроком обучения до четырех месяцев было обязательным. За слушателями факультетов сохранялись на время обучения оклады по основной должности, предоставлялось общежитие, проезд до места нахождения факультета и обратно оплачивался организациями, в которых

они работали. Профессорско-преподавательский состав высших учебных заведений в основном повышал свою квалификацию в центральных вузах. Кроме того, вузы заботились о постоянном пополнении специалистов высшей квалификации, имею разветвленную сеть подготовки аспирантов.

С распадом СССР система повышения квалификации начинает утрачивать свои позиции. Прежде всего, это связано с кризисом в самой системе образования вследствие распада Советского Союза и, во-вторых, с недостатком бюджетных ассигнований. Вузы практически прекратили работу по повышению квалификации. Единицам все же удается выезжать на краткосрочные семинары или конференции в страны ближнего и дальнего зарубежья в основном по инициативе самих преподавателей и ученых. Нельзя сказать, что работа в этом направлении совершенно не ведется. Некоторые высшие учебные заведения пытаются реанимировать эту работу, открывая курсы, организовывая стажировки в помощь педагогам.

В период реформ в экономике России образовательные учреждения ДПО оказались во многом предоставлены самим себе, начали адаптироваться к новым условиям и самостоятельно вырабатывать стратегию своего развития на формирующемся отечественном рынке образовательных услуг.

Эти проблемы остро коснулись преподавателей и руководителей учреждений среднего профессионального образования. В первую очередь это связано с тем, что до 2005 г. функции координирующего центра в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников СПО выполнял Институт проблем развития среднего профессионального образования (ИПР СПО), который был тесно связан с региональными учебно-методическими центрами. После ликвидации этого института, перехода большинства средних специальных учебных заведений в региональное подчинение система дополнительного образования руководящего и педагогического состава стала приходить в упадок.

В это же время изменения содержания образования, создание новых педагогических технологий, новых методик требуют особого внимания к организации деятельности методических служб, обеспечивающих на первичном уровне профессиональный рост и компетентность педагогов. Как показывают проведенные в январе 2009 г. Центром качества профессионального образования Департамента образования г. Москвы опросы, направленные на выявление востребованности и уровня удовлетворенности методическими услугами, 82 % опрошенных работников колледжей признают высокую значимость методических учреждений в преодолении их профессиональных затруднений. Вместе с тем, 70 % педагогов отмечают, что, в связи с обострением проблемы взаимодействия и сотрудничества в организации методической работы на муниципальном уровне, нужно изменить структуру и методы работы методических служб.

Интересны результаты социологического опроса педагогов и руководителей колледжей, предпринятого в сентябре 2009 г. Учебно-методическим центром по профессиональному образованию ДОг.М. На вопрос анкеты: «Считаете ли Вы действующую сегодня систему ДПО

руководящих и педагогических кадров учреждений СПО г. Москвы эффективной?» были получены следующие ответы табл.1

Таблица 1

Оценка эффективности ДПО руководящих и педагогических кадров учреждений СПО г. Москвы

Варианты ответов	% к общему числу опрошенных
да, несомненно	20,7%
скорее да	61,6%
скорее нет	12,3%
нет	2,7%
затрудняюсь ответить	2,7%

По мнению респондентов, на качество курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки влияют различные факторы. Среди негативных были названы следующие табл. 2.

Таблица 2

Негативные факторы реализации ДПО руководящих и педагогических кадров учреждений СПО г. Москвы

п/п	Факторы	% к общему количеству опрошенных
1	Дублирование тематики программ ДПО различными учреждениями	38,4%
2	Технологии обучения, используемые системе ДПО, не ориентированы на особенности взрослых обучающихся, не реализуют деятельностный и компетентностный подходы в образовании, мало используют новейшие информационные и телекоммуникационные технологии	32,9%
3	Несовершенство нормативной базы, регламентирующей профессиональную переподготовку и повышение квалификации кадров учреждений СПО, и обусловленная этим сложность эффективного регулирования отношений учреждений ДПО с заказчиками и потребителями образовательных услуг	31,5%
4	Отсутствие информации о содержании программ ДПО и квалификации реализующих их педагогических кадров	24,7%
5	Уровень учебно-методического и информационно-технического обеспечения системы ДПО недостаточен для реализации потенциала дистанционного обучения	23,3%
6	Отсутствие баланса между теоретическими и практическими занятиями	23,3%
7	Отсутствие координации и единых подходов к организации профессиональной переподготовки и повышения квалификации кадров учреждений СПО	21,9%
8	Формальный подход к организации и проведению курсов по повышению квалификации и профессиональной переподготовки	16,4%
9	Низкая практическая значимость выпускных работ	8,8 %
10	Отсутствие контроля за качеством реализации программ ДПО	6,9%
11	Неактуальность тематики программ ДПО	5,5%

Сопоставив результаты опросов, можно сделать вывод: существующий постоянный спрос на методические услуги опережает возможности и резервы методических учреждений. В связи с этим актуальным становится опыт работы Москвы, Санкт-Петербурга, Новгорода и других территорий, который показывает, что методическая работа в образовании располагает потенциальными возможностями для решения сложных проблем развития образования. В качестве главного направления развития этих служб выявляются попытки организации муниципальной методической службы как сетевой структуры. При этом надо отметить, что практически все созданные модели направлены на построение коммуникаций между учеными, методистами, педагогами, благодаря чему создаются специфические научно-образовательные и профессиональные сообщества, выстраивается эффективное сетевое взаимодействие.

Заслуживает внимания консолидация деятельности учреждений повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования в рамках окружных регионов. Так, на базе Новосибирского ИПКиПРО создана региональная некоммерческая организация «Ассоциация учреждений повышения квалификации работников образования Сибирского федерального округа». Деятельность такого объединения многогранна, но, вместе с тем, являясь юридическим лицом и тесно сотрудничая с АПКИППРО, оно содействует принятию разумных, оптимальных решений со стороны региональных властей по реструктуризации ДПО в округе.

В «веере» различных взаимодействий особое место занимает взаимодействие структур, деятельность которых обеспечивает создание кадрового ресурса системы образования. «Ядерная триада» таких структур включает систему научно-исследовательских институтов, объединенных в сеть учреждений РАО, педагогические институты и университеты и учреждения системы повышения квалификации и переподготовки работников образования. И хотя у каждой из этих сфер есть свой, специфический предмет деятельности, свои особенные функции, вряд ли есть смысл предъявлять доказательство очевидному – педагогическая деятельность, как социальная сфера, априори объединяет эти вышеперечисленные структуры.

Учреждения системы повышения квалификации и переподготовки работников образования могут и должны выступать как партнеры во взаимодействии с учреждениями науки и педагогическими вузами. Можно утверждать, что крепкий профессиональный союз и деловое сотрудничество педагогической науки, педагогических вузов и учреждений повышения квалификации и профессиональной переподготовки – прочная основа успешной реализации приоритетных направлений развития профессионального образования. Однако для разработки инновационной модели сетевого взаимодействия в повышении квалификации руководящих и педагогических работников учреждений профессионального образования требуется более детальная проработка нормативно-правовой базы, специальное научно-теоретическое осмысление накопленного опыта.

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ АУДИТА КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.Н. Андреева (г. Москва)

Внедрение нового поколения ФГОС профессионального образования и реализацию реформ обеспечивает значительный педагогический корпус. В вузах трудятся 409 тыс. человек. В вузах и организациях Минобрнауки России работают 183,2 тыс. человек профессорско-преподавательского состава и 16,3 тыс. научных сотрудников, в том числе 21,6 тыс. докторов и 95,4 тыс. кандидатов наук. В системе Минобрнауки России сосредоточено около 40% докторов наук, свыше 30% кандидатов наук, около 75% докторантов, 60% аспирантов, 55% соискателей ученых степеней. По профилю деятельности вузы и организации распределяются следующим образом: технические – 46,6%, естественнонаучные и гуманитарные – 23,6 %, педагогические – 22,8%, финансово-экономические – 5,6%, культуры и искусства – 1,4%. По отраслям знания научные кадры высшей квалификации распределены следующим образом: технические науки – 37,9% докторов и 38,6% кандидатов; физико-математические науки – 14,5% и 12,7% (соответственно); экономические науки – 7,1% и 8,2% (соответственно).

Большую проблему для развития вузовской науки представляет старение и уход научных кадров из сферы образования, в т.ч. их миграция за рубеж. Анализ возрастного состава кадров высшей квалификации вузов и организаций Минобрнауки России показывает: только 2,5% докторов наук имеют возраст до 40 лет; 20,5% докторов – в возрасте до 50 лет; 79,5% докторов – в возрасте от 50 лет и старше; 45,6% – в возрасте от 60 и старше. Среди кандидатов наук: 21% – до 40 лет, 50,1% – до 50 лет и 49,9% – от 50 лет и старше.

В системе среднего профессионального образования работают 136,4 тыс. человек. Из них 127,5 тыс. имеют высшее профессиональное образование. Докторов наук в СПО – 118 чел. Кандидатов – 2685. Профессоров – 114, доцентов – 566 .

Естественно, что весь этот огромный штат ППС нуждается в повышении квалификации и профессиональной переподготовке. Между тем подавляющая масса профессорско-преподавательского состава получила образование 20-30 лет назад, следовательно, несет печать старого педагогического сознания и старые стереотипы педагогической деятельности, мало ориентирована на внедрение новых средств и методов обучения. Кроме того, те знания, тот профессиональный уровень, который был актуален 5-10 лет назад, сейчас недостаточен для того, чтобы на современном уровне готовить специалистов. Сегодня, когда знания и новые технологии стремительно обновляются, когда за время обучения студентов в вузе они успевают устаревать, когда по данным экономистов ежегодно обновляется 5% теоретических и 20% профессиональных знаний, повышение

квалификации преподавателей высшей школы приобретает особую актуальность.

Однако полных статистических данных о квалификации педагогических кадров высших, средних специальных учебных заведений и профессиональных училищ и динамике повышения их квалификации найти практически невозможно. В связи с этим представление о состоянии кадрового потенциала было сформировано на основе анализа выборки, которая составила 139 ССУЗов Минобразования России.

Структура выборки в целом соответствует сложившемуся соотношению профилизации средних специальных учебных заведений: из 139 техникумов и колледжей всех регионов России 61 (43,8%) проводят обучение по техническим специальностям, 16 (11,5%) – экономическим, 11 (8%) – сельскохозяйственным, 40 (28,7%) – гуманитарным, 11 (8%) – разнопрофильным. Объем выборки позволяет экстраполировать полученные данные на всю совокупность средних специальных учебных заведений Минобразования России. Достоверность сделанных выводов проверена путем их сравнения с материалами других исследований, а также имеющимися статистическими данными о состоянии кадрового потенциала системы среднего профессионального образования.

Было установлено, что 9,1% преподавателей ССУЗов не имеют высшего образования. Квалификационные категории по данным анализируемых отчетов имеют 88,2% преподавателей и мастеров производственного обучения. Эти данные вполне коррелируют с данными информационно-методического центра государственной аккредитации, согласно которым средний показатель количества преподавателей, имеющих квалификационные категории, для образовательных учреждений СПО составляет 83%. Причем, доля учебных заведений, имеющих 100%-ый показатель, составляет лишь 10%. Четверть ССУЗов имеют от 70 до 50% преподавателей с квалификационными категориями.

В среднем, в системе СПО 35% преподавателей имеют высшую квалификационную категорию. Лишь 20% учебных заведений перешагнули 50-процентный рубеж по этому показателю и около четверти в своем составе имеют менее 30 % преподавателей высшей квалификации.

Не вызывают оптимизма данные о количестве работающих в средних специальных учебных заведениях штатных педагогов – кандидатов и докторов наук. Таковых в настоящее время – 3,7%. Причем среди штатных преподавателей число имеющих ученую степень равно 1,5%. Справедливость требует отметить, что в учебных заведениях начал возрастать интерес к научно-исследовательской работе. Но по отношению к общему количеству работающих в 139 ССУЗах педагогов процент аспирантов остается явно низким (1,5%).

Анализируемые отчеты и имеющиеся в нашем распоряжении статистические данные не дают достаточно объективного представления о количестве преподавателей, имеющих педагогическое образование. Из 139 отчетов только в 21 мы нашли информацию по этому показателю. Причем,

разброс данных здесь не велик: от 25 до 30 % членов педагогических коллективов имеют психолого-педагогическую подготовку. С этим обстоятельством связан эмпиризм профессионально-педагогической деятельности преподавателей ССУЗов, зачастую – практически полное отсутствие психолого-педагогического начала в построении образовательного процесса. Видимо, в этом одна из причин низкой эффективности учебно-воспитательного процесса во многих средних специальных учебных заведениях, особенно технического профиля, большого количества троек, низкий процент отличников и высокий процент отсева студентов. Проведенное исследование указывает на наличие положительной корреляционной связи между качеством обучения студентов и уровнем психолого-педагогической подготовки коллектива преподавателей ССУЗов. Осознание средней профессиональной школой необходимости построения всего процесса подготовки специалистов на научной психолого-педагогической основе – один из важнейших резервов повышения эффективности педагогической деятельности преподавательского состава ССУЗов. Высокий уровень психолого-педагогической подготовки, умение грамотно и ответственно решать педагогические задачи должны стать отличительной чертой каждого преподавателя колледжа или техникума. Эти позиции должны найти законное воплощение в системе квалификационных требований к преподавателю среднего профессионального образования вне зависимости от занимаемой должности.

СОДЕРЖАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЦЕССА ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ ДЕФОРМАЦИЙ

М.М. Татосьян (г. Сочи)

Туристическая отрасль России в последнее время стремительно развивалась и вышла на принципиально новую ступень – мировой экономический уровень, что, в свою очередь, требует коренного изменения в организации профессионально направленной подготовки специалистов индустрии туризма в условиях высшей школы средствами иностранного языка.

Существующие традиционные технологии обучения иностранному языку не отличаются профессиональной направленностью, не способствуют формированию продуктивных навыков, умению пользоваться иностранным языком в любых ситуациях профессионально-ориентированного коммуникативного взаимодействия. Для преодоления возникнувшего противоречия между требуемым уровнем подготовки выпускника туристского вуза по иностранному языку и решением этого вопроса в теории и практике вузовской педагогики необходимо создание и активное использование инновационных технологий обучения иностранному языку с

учетом специфики профессиональной деятельности будущих специалистов туриндустрии. Специалистам туриндустрии, по роду их профессиональной деятельности, которая включает коммуникацию на иностранном языке с представителями других культур совершенно необходимо умение преодолевать барьеры, препятствующие успешному коммуникативному взаимодействию, а, следовательно, и качественному осуществлению профессиональных обязанностей.

Закрепленные в сознании нарушения общепризнанных этических, этикетных, лингвистических и экстралингвистических норм, препятствующие профессионально эффективному взаимодействию, мы определяем, как профессионально-коммуникативные деформации (ПКД).

Изучение практики подготовки специалистов туриндустрии показывает, что недостаточно систематизированная работа по коррекции и преодолению профессионально-коммуникативных деформаций препятствует решению коммуникативных задач в типичных ситуациях конкретного профессионально-коммуникативного взаимодействия и не позволяет осуществлять профессиональную деятельность в полном объеме.

Преодоление профессионально-коммуникативных деформаций в целях повышения уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетентности является одной из приоритетных задач обучения иностранному языку в вузе.

Системное проектирование процесса преодоления профессионально-коммуникативных деформаций предполагает разработку содержания и педагогической технологии.

Построение процесса преодоления ПКД осуществляется на базе интегративно-модульного подхода, который определяет этапную организацию данного процесса на базе выделенных модулей (пропедевтического, лингвистико-оптимизирующего, этнокультурного, коммуникативно-технологического, социально-психологического, самопроектировочного) с учетом межпредметной интеграции и с использованием разработанного педагогического инструментария.

Отбор и структурирование содержания модулей осуществляется согласно следующим требованиям: материал должен позволять иллюстрировать ПКД; быть профориентирован, связан с практикой профессиональной деятельности специалиста; должен соответствовать и способствовать решению задач, поставленных на конкретном этапе процесса преодоления ПКД; не должен дублироваться.

Раскроем задачи и содержание каждого этапа процесса коррекции и преодоления ПКД.

Первый этап (1 курс, 1 семестр – 1 курс, 2 семестр) предусматривает решение следующих задач:

- сообщение вводных представлений о профессионально-коммуникативных деформациях;
- разъяснение «издержек» профессиональной деятельности, вызванных ПКД;

- развитие умений анализировать ПКД и условия их возникновения;
- стимулирование профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке.

На данном этапе реализуется *пропедевтический модуль*, который должен дать возможность студентам уяснить, что такое ПКД, коммуникативные барьеры, как часто они встречаются, какими сбоями профессиональной деятельности они чреваты. Главной особенностью этапа является пропедевтика ранее выделенных ПКД в той их части, которая является основой для формирования коммуникативных знаний и умений. Процесс коммуникации имеет двухсторонний характер и серьезным препятствием в ситуациях профессионального взаимодействия могут стать не только ПКД специалистов туриндустрии, но и коммуникативные деформации обслуживаемых ими людей. Поэтому знания о способах преодоления и развитие умений преодоления данных коммуникативных деформаций необходимы практически в любой группе студентов независимо от уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетентности.

На *втором этапе* (1курс, 2семестр – 2курс, 4семестр) основными задачами являются:

- изучение содержания и специфики ПКД, которыми представлены лингвистико-оптимизирующий и этнокультурный модули;
- развитие умений выявления факторов-источников ПКД лингвистико-оптимизирующего и этнокультурного модулей и нахождение путей нейтрализации данных факторов;
- формирование позитивного опыта преодоления ПКД лингвистико-оптимизирующего и этнокультурного модулей;
- создание условий повышения мотивации преодоления ПКД в рамках лингвистико-оптимизирующего и этнокультурного модулей.

Содержание второго этапа связано с реализацией лингвистико-оптимизирующего и этнокультурного модулей.

Лингвистико-оптимизирующий модуль позволяет рассматривать ПКД через призму лингвистических знаний, умений и навыков и нацелен на преодоление *грамматических, лексических, стилистических и фонетических ПКД*, наличие которых у будущих специалистов туриндустрии зачастую связано с низким уровнем владения языком как таковым.

Этнокультурный модуль рассматривает ПКД сквозь призму культурных традиций свойственных разным народам. Особое внимание уделяется развитию умений и навыков корректного поведения в многообразных профессионально-коммуникативных ситуациях с учетом национальной специфики. Этнокультурный модуль представлен *герменевтическими, этикетно-поведенческими, перцептивными ПКД*. Причиной большинства такого рода деформаций является обобщенное представление о другой культуре, различных национальных характерах, сформированное на основе недостаточной или ложно интерпретированной информации.

В рамках *третьего этапа* (3 курс, 5 семестр – 3 курс, 6 семестр) решаются следующие задачи:

- изучение содержания и специфики ПКД, которыми представлены коммуникативно-технологический и социально-психологический модули;
- развитие умений выявления факторов-источников ПКД, коммуникативно-технологического и социально-психологического модулей и нахождение путей нейтрализации данных факторов;
- формирование рефлексивных умений, отработка универсальных приемов общения;
- формирование позитивного опыта преодоления ПКД, коммуникативно-технологического и социально-психологического модулей;
- создание условий повышения мотивации преодоления ПКД в рамках коммуникативно-технологического и социально-психологического модулей.

Содержание третьего этапа связано с реализацией коммуникативно-технологического и социально-психологического модулей.

Коммуникативно-технологический модуль раскрывает студентам содержание понятия «техника общения», под которой на практике понимается набор коммуникативных действий и приемов, приводящих к удовлетворению тех или иных социально ценных потребностей (в деятельности, познании, лидерстве и т.д.) Другими словами, студенты осваивают пути преодоления *перцептивных, этикетно-поведенческих, стилистических, редакционно-рефлексивных ПКД и ПКД обратной связи*, причиной которых, является недостаточное владение культурой общения, неадекватное представление о профессионально-ролевых позициях или неверно выработанный индивидуальный стиль общения.

Основное содержание *социально-психологического модуля* составляют *фонетические, перцептивные, стилистические, герменевтические ПКД*, причины которых носят социально-психологический характер. В социально-психологическом модуле особое внимание уделяется преодолению коммуникативных деформаций обусловленных влиянием социальной среды, либо индивидуальными психологическими особенностями.

Четвертый этап (4 курс, 7 семестр – 5 курс, 9 семестр) опирается на *самопроектировочный модуль*. Основными задачами данного этапа являются:

- наблюдение студентов за своим коммуникативным поведением с целью определения его соответствия общепринятым нормам и эталонам (самонаблюдение);
- изучение-исследование студентами результатов своих коммуникативных действий, установление соответствия общепринятым регламентированным критериям, показателям (самоанализ);
- формирование умений саморегуляции в процессе профессиональной коммуникации;
- формирование позитивного опыта саморегуляции в процессе профессионально-коммуникативного взаимодействия.

В рамках самопроектировочного модуля студенты проектируют коммуникацию с учетом необходимости преодоления ПКД, определяют пути, методы и средства дальнейшей самореализации, саморазвития.

Другими словами, в данном модуле речь идет о психолого-педагогическом проектировании личности своего развития.

Каждый из перечисленных выше этапов обеспечивается соответствующим педагогическим инструментарием. Главной формой организации процесса преодоления ПКД выступают специально моделируемые педагогические ситуации, в основе которых лежат коммуникативные барьеры, ведущие к ПКД. Следует также отметить, что необходимым условием успешной реализации процесса преодоления ПКД с использованием педагогического инструментария является опора на наиболее типичные ситуации реального профессионального взаимодействия, которые условно можно подразделить на: *контакто-устанавливающие, информативно-презентирующие и регулятивно-операциональные*.

Контакто-устанавливающие профессиональные ситуации актуализируют умение работников туриндустрии устанавливать отношения, т.е. выбирать адекватные коммуникативные средства приветствия, прощания, обращения, как в устной, так и в письменной речи. Прежде всего, в данных ситуациях необходимо соблюдение специалистом сферы туризма предписанных этикетом норм речевого поведения, а также выбор подходящего стиля коммуникации. Низкий уровень личной культуры и воспитанности, отсутствие или нехватка лингвострановедческих знаний, лежащих в основе этикетно-поведенческих и стилистических ПКД, могут препятствовать успешному развитию контакта, мотивации к продолжению общения или его прерыванию.

Информативно-презентирующие профессиональные ситуации воспроизводят информационную функцию профессиональной деятельности специалистов туриндустрии. Стилистические, грамматические, лексические, фонетические ПКД, причиной которых может являться: недостаточное владение языком, скудный словарный запас, незнание грамматических правил, индивидуальные социально-психологические особенности и др., существенно затрудняют, или даже препятствуют овладению информационным материалом и его предъявлению, например, в таких ситуациях профессионального взаимодействия, как проведение экскурсии (презентация фактической, статистической информации, описание городов, зданий, памятников, картин, людей...), доклад (устный, письменный), деловые письма-предложения, рекламирование и т.д.

Формой реализации регулятивно-операциональных профессиональных ситуаций чаще всего являются: диалог, обсуждение результатов деятельности, урегулирование конфликтных ситуаций, переговоры, дискуссии, дебаты, деловые письма-жалобы, запросы, извинения, подтверждения и т.д. Все перечисленное требует наличия у специалистов туриндустрии умений преодолевать смысловые барьеры, возникающие в общении, фиксировать и учитывать реакцию адресата, осуществлять самоконтроль, вносить необходимые изменения в свое высказывание и т.п. Центрированность будущих специалистов на себе и довольно-таки низкая психологическая значимость для них других людей; нетерпимость к

психологическому своеобразие другого человека, нечувствительность к его внутренним состояниям, проблемам, отсутствие стремления понять его точку зрения и уважать его интересы, стереотипизированность восприятия приводят к возникновению герменевтических, редакционно-рефлексивных, перцептивных, этикетно-поведенческих ПКД, а также ПКД обратной связи, препятствующих успешному коммуникативному взаимодействию в рамках регулятивно-операциональных профессиональных ситуаций.

Итак, внедрение в практику подготовки студентов специальности «Социально-культурный сервис и туризм» интегративно-модульной технологии коррекции и преодоления профессионально-коммуникативных деформаций позволяет решить проблему нехватки специалистов туристической индустрии, готовых к реальному общению на иностранном языке в реальных условиях профессионально-ориентированного межкультурного взаимодействия.

ВОЗМОЖНОСТИ ДИСЦИПЛИН ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА ДЛЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ БАРЬЕРОВ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ

Е.Г. Долгова (г. Волжск)

Одной из серьезных проблем вуза является низкий уровень успеваемости студентов младших курсов. После успешно пройденного изнурительного марафона вступительных экзаменов студенты на первых курсах обучения заметно снижают успеваемость, часть из них отчисляется из вуза, порождая пресловутую «проблему первокурсника». В этой связи особую значимость приобретает исследование проблем адаптации студентов к условиям высшей школы. Обучение в высшем учебном заведении значительно отличается от учебы в школе. Поступив в вуз, молодые люди оказываются в совершенно иной обстановке, отличающейся от школьной и режимом занятий, и формами организации учебного процесса, и характером взаимоотношений с преподавателями. Особенно важен с этой точки зрения первый курс, когда студенту приходится осваивать большое количество новых понятий и представлений, знакомиться с множеством совершенно новых для него жизненных явлений и ситуаций. Многие при этом оказываются перед необходимостью полностью перестраивать свое отношение к учебе, сложившееся за годы обучения в школе. Кому-то все это удастся легко, но, как показывает практика, для большинства начинающих студентов этот период – самый трудный, таящий в себе много неожиданностей и сложностей. На этом пути часто возникают барьеры адаптации – психологическое препятствие, мешающее оптимальному протеканию процессов адаптации к новым изменившимся факторам внешней среды, вызванное либо особенностями ситуации, либо особенностями личности. То есть они могут быть различны по своему происхождению

(психологические особенности личности студента, неопределенность выбора профессии, неумение самостоятельно работать, личностные характеристики преподавателя и т.д.) но результатом всегда будет разочарование, утрата перспективы, отчуждение, пассивность. Преодоление барьеров адаптации студентов младших курсов должно стать заботой не только кураторов и психологической службы вуза, но и преподавателей всех дисциплин.

Мы считаем, что большой адаптивный ресурс заложен в предметах гуманитарного цикла. Он заключается в а) значительной гибкости организационно-деятельностной и содержательной структуры, б) вариативности информационных и методических компонентов, которые существенно расширяют адаптивные возможности предметов гуманитарного цикла; в) интегративно-деятельностной направленность текстов, знакомящих как с глобальными, общепланетарными, так и с региональными проблемами и путями их разрешения, формирует масштабность, глобализм мышления и широту кругозора; г) аксиологический и культурологический подход к содержательной и организационно-деятельностной структуре занятий способствует формированию системы нравственных качеств личности и ее ценностных ориентиров.

Использование при изучении предметов гуманитарного цикла методологии гуманитарного познания позволяет формировать целостное видение мира с учетом многообразия и многовариативности связей, что способствует преодолению технократизма мышления

Анализ социокультурных характеристик различных стран мира, таких, как история, литература, искусство, традиции и реалии жизни, вычленение межэтнических и инвариантных компонентов и их сравнительно-сопоставительный анализ, способствуют повышению гуманитарной грамотности и поликультурной толерантности студентов, развитию их эмоциональной сферы и формированию эстетических потребностей, оценочно-эмоционального отношения к миру, способствует осознанию глубокой взаимозависимости и взаимообусловленности жизни всех людей планеты, ценности и смысла человеческой жизни, уникальности личности, ее прав и ее свободы.

Традиционно человек вступает в мир как носитель идеалов, ценностей, верований, норм поведения собственного народа. Поликультурное образование составляет интегративную часть общего образования и ориентировано на формирование индивида, готового к активной созидательной деятельности в развивающейся поликультурной и многонациональной среде, сохраняющего свою социально-культурную идентичность, стремящегося к пониманию других культур, уважающего иные культурно-этнические общности, умеющего жить в мире и согласии с представителями разных национальностей, рас, верований. Поэтому культурологический подход в изучении предметов гуманитарного цикла поможет студентам осознать различия менталитета разных народов через сравнение явлений иностранных культур с родной, воспитает у них культуру общения, принятую в современном цивилизованном мире [1, с. 50].

Реализация деятельностного подхода в процессе обучения-воспитания и профессионального становления способствует сознательной адаптации студента и становлению его личности. Как отмечает Н.Б. Крылова, становление личности, как процесс созидания человеком самого себя, охватывающий интеллектуальную, эмоционально-волевую сферу, область самопознания, навыков, практических действий, происходит именно в деятельности творческой (культурной), когда бурно развивается способность к самообразованию, самовоспитанию, самосовершенствованию. «Саморазвитие осуществляется...в условиях культурной деятельности (не досуговой, а творческой, высокоэффективной, качественной)...» [2, с. 101].

Следует отметить, что неисчерпаемый адаптационный ресурс заложен так же в формах и методах обучения в высшей школе.

Сравнительно небольшие группы студентов на практических и семинарских занятиях позволяют объединять студентов в малые группы по принципу психологической совместимости, варьировать количество студентов в этих группах, а так же осуществлять коллективные и индивидуальные формы работы, реализуя социальное взаимодействие студентов с преподавателями и между собой, при котором возникает насыщенная коммуникациями и творчеством совместная межкультурная деятельность, включающая в себя соответствующее содержание образовательного процесса: осваиваемые студентами виды деятельности, способы овладения ими, саму организацию обучения, а так же формирование опыта общения, взаимодействия, самореализации и самосовершенствования.

Как отмечает В.Я. Ляудис, «совместная деятельность это некоторая общность, возникающая в процессе учения,...которая приводит к формированию единого смыслового поля у всех участников обучения, что и обеспечивает дальнейшую саморегуляцию их дальнейшей деятельности. Именно совместная деятельность обеспечивает мощную активизацию процессов целе- и смыслообразования, являющихся главным условием успешности учебной деятельности и одновременно личностного роста участников процесса учения...» [3, с. 108].

Что же касается методов, то многие ученые отмечают, что использование креативных методов обучения, предметно-методических и ролевых игр способствует развитию творческих, адаптационных и коммуникативных качеств личности. Еще одним методом, который, по нашему мнению должен широко применяться на начальных этапах обучения в высшей школе, с целью обеспечения успешности обучения и преодоления барьеров адаптации является метод планомерного формирования умственных действий и контроля за их формированием (П.Я. Гальперин). Применение данного метода позволит вовлечь пассивного студента в образовательную деятельность и ликвидировать проблемы на каждом этапе обучения. Так же это позволит избежать студентам представлений о кажущейся легкости и неконтролируемости процесса обучения, а на старших курсах обеспечит переход от совместно-разделенной к индивидуальной деятельности [4, с. 215].

Литература

1. Крылова Н.Б. Социокультурный контекст образования //Новые ценности образования. М.: Инноватор, 1996.
2. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования от деятельности к личности. М.: Академа, 2005.
3. Формирование учебной деятельности студентов /Под ред. В.Я. Ляудис. М., 1989
4. Чеджемова Н.М. Психолого-педагогические аспекты гуманизации высшего образования средствами иностранного языка. Владикавказ. Изд-во Сев.-Осет. Гос.ун-та., 2004.

ПРОБЛЕМЫ СОУПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ В КОНТЕКСТЕ ЗАДАЧ ФОРМИРОВАНИЯ ВЫСОКОМОБИЛЬНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Е.Н. Рожнова (г. Кадомск)

Особенностью современного общества является то, что работодатели хотят видеть на своих предприятиях прежде всего людей, готовых психологически к самостоятельному принятию решений, отстаиванию собственной позиции, саморегулированию и систематическому самообразованию.

Поведение специалиста часто зависит от непредвиденного стечения обстоятельств, стрессовых, внешних и внутренних факторов. В зависимости от того, как он оценивает соотношение своей воли, внутренних убеждений и внешних обстоятельств к различным ситуациям, можно судить о его самоконтроле и уровне развития его самосознания.

Важной проблемой в решении задачи повышения эффективности и качества подготовки специалистов является формирование ключевых компетенций, таких, как: автономность в принятии решений; способность к нововведениям; коллективный дух и способность к сотрудничеству в рамках производственных сетей; стремление к высокому качеству; способность к анализу; способность учиться и передавать дальше приобретенные знания; развитие самостоятельности, самоуправления и самоконтроля. Поэтому важно развивать поиски такой системы профессионального образования, которая позволила бы готовить кадры с универсальными задатками, со знаниями и желанием саморазвиваться.

В новых концепциях производства и организации труда особое место уделяется автономии работника и его ответственности.

Помимо умения обучаться в новых условиях важное значение приобретает так называемое «самоуправляемое обучение» и «автономное обучение». Развитию этой компетенции способствует стратегия обучения в течение всей жизни.

Формирование у студентов самостоятельности, наблюдательности, умений обобщения, эффективного применения полученных знаний в практической деятельности приводит к независимости деятельности и, следовательно, высокой мобильности специалистов.

Гарантией качества подготовки специалиста является постоянно растущая роль самообразования будущего специалиста, т.е. образование самого себя. Образование через всю жизнь – это требование сегодняшней жизни. Следовательно, роль учебных заведений заключается в умелом создании образовательных условий для самообразования и саморазвития личности будущего специалиста, однако качество подготовки специалиста должно быть целью не только каждого сотрудника и преподавателя, но и студента.

Образовательный процесс представляет собой процесс управления учебно-познавательной деятельностью студентов как со стороны педагогов, так и со стороны студентов, то есть это процесс двустороннего взаимодействия, в котором обе заинтересованные стороны выступают в качестве равноправных партнёров. Результат данной деятельности определяется и оценивается благодаря реализации одной из важнейших функций управления – контролю /со стороны педагогов/ и самоконтролю /со стороны студентов/. Таким образом, контроль и самоконтроль учебно-познавательной деятельности студентов является одним из важнейших условий формирования у студентов способности к системному действию в профессиональной ситуации, к анализу и проектированию своей деятельности, самостоятельным действиям в условиях неопределённости; готовности к проявлению ответственности за выполняемую работу; умения самостоятельно и эффективно решать проблемы в профессиональной деятельности; обладания устойчивым стремлением к самосовершенствованию (самопознанию, самоконтролю, самооценке, саморегуляции и саморазвитию); стремления к творческой самореализации.

Условиями обеспечения эффективности образовательного процесса являются:

- осознание исполнителями, каких результатов и когда от них ожидают;
- заинтересованность исполнителей в получении результатов;
- получение удовлетворения от своей работы;
- создание социально-психологического климата, благоприятствующего продуктивной работе.

Следовательно, соуправление (совместное управление образовательной деятельностью педагогом и студентом), есть имманентная характеристика любого образовательного процесса.

Соуправление становится базовым условием осуществления образовательного процесса, если в этом процессе подразумевается последовательный переход от функции управления образованием к функции самоуправления образованием. В этом случае студент активно участвует в собственном обучении, понимает ценность образования, самостоятельно формулирует свои потребности в обучении, определяет приоритетные

направления своего развития, выбирает пути и способы реализации поставленных целей, формирует свой уровень жизненных притязаний, берет ответственность за свой выбор, свои действия и соответственно, за результаты обучения.

Самоуправление образованием студента заключается в целенаправленной и систематической реализации основных функций управления: планирования, организации, координации, мотивации, контроля.

Планирование самостоятельного обучения студента выражается в постановке целей своего обучения в соответствии с планами на жизнь; определении жизненных перспектив и места в обществе; составлении плана действий, способствующих достижению поставленных целей; выбор приоритетных направлений для распределения своих ресурсов (времени, сил, возможностей). Для педагога планирование обучения студентов состоит в разработке учебно-методической документации в соответствии с требованиями общества и текущей рыночной ситуации; изучении целей, возможностей, мотивов обучения студентов и формировании педагогической политики обучения, способствующей удовлетворению и запросов общества, и потребностей и целей обучающихся.

Организация процесса обучения студентом выражается в самостоятельном выборе темпов обучения, форм и способов самостоятельной работы с учебным материалом, распределении своих ресурсов. Со стороны педагога организация образовательного процесса состоит в разработке технологии обучения с использованием активного самоуправления студентов, форм и способов самостоятельной работы, дидактического материала с разноуровневыми заданиями, критериев оценки результатов обучения и т.д.

Координация в деятельности студента проявляется в самостоятельном регулировании своих действий в соответствии с текущими условиями и поставленными целями. Педагог при этом направляет деятельность студента на основании достигнутых результатов либо на дальнейшее изучение, либо на дополнительную работу с текущим материалом, либо на возврат к плохо усвоенным понятиям.

Мотивация обучаемого – основной двигатель его осознанных действий в процессе обучения. Если мотивом обучения является получение образования как источника будущего дохода и соответствующего социального статуса, то и все последующие действия подчинены реализации данного мотива. Если же мотивами обучения выступают получение диплома как «корочки», требования родителей, обучение из солидарности с друзьями, то педагогу необходимо мотивировать студентов на осознанные и целеустремленные действия обучаемых в образовательном процессе.

Контроль педагога и самоконтроль студента являются одной из важнейших функций управления после постановки целей обучения. Контроль позволяет своевременно диагностировать состояние уровня знаний, умений и навыков, самоконтроль – выявлять ошибочные действия, их причины, и своевременно устранять имеющиеся отклонения.

Активное участие студентов через самоуправление образованием в образовательном процессе приводит к формированию необходимых профессиональных качеств – самостоятельности, ответственности, гибкости, внимательности, наблюдательности, профессиональной надежности; способствует развитию адекватной самооценки, выбору осознанной гражданской позиции, стремлению занять определенное социальное положение в обществе.

Управление образованием со стороны педагога заключается в перераспределении «центров тяжести»: с ведущей роли педагога по передаче знаний, и развитию умений и навыков обучаемых – к увеличению самостоятельных видов деятельности студентов в процессе обучения; осознанному, целенаправленному и систематическому участию в собственном образовании.

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ТУРИЗМА

А.А. Буланова (г. Москва)

Мировой финансово-экономический кризис вызвал крайне негативные тенденции на отечественном рынке труда, выраженные, прежде всего, в растущем уровне безработицы практически во всех отраслях экономического комплекса. Пострадали не только машиностроение, легкая и перерабатывающая промышленность, но и непроизводственные отрасли, в частности, торговля и сервис. Резкое падение основных показателей наблюдается и в такой активно развивавшейся в предкризисные годы индустрии как сфера туризма. Падение платежеспособности населения, изменения досуговых приоритетов и психологического настроения резко снизили в 2009 году объем туристских поездок, особенно внутри страны.

В то же время кризис привел к пересмотру сложившихся стереотипов в подходах к уровню и качеству подготовки молодых специалистов, определяющих свою карьерную перспективу в столь сложное время. Работодатели стали уделять особое внимание не только объему теоретических знаний, полученных выпускниками отечественных высших учебных заведений различной ведомственной принадлежности и формы собственности, но и уровню имеющихся у них практических навыков. В данном контексте интерес может представлять аналитический опрос, проведенный известным интернет-сайтом www.hh.ru среди 380 менеджеров по персоналу различных организаций, представляющих практически все регионы Российской Федерации.

Выпускниками 2009 года довольно 41% работодателей, при этом не довольны – 37% опрошенных.

Чаще всего работодатели довольны следующими качествами молодых специалистов: коммуникативными навыками, самостоятельностью.

68% работодателей не довольны уровнем практических навыков, что вполне логично: у выпускников этого года опыт работы либо совсем незначительный, либо полностью отсутствует. Кроме того, работодатели отмечают неумение принимать решения. 51% опрошенных не устраивает уровень профессиональных знаний.

Большая часть работодателей отмечает, что уровень подготовки выпускников 2009 года в целом ниже, чем выпускников 3-х летней и 10-тилетней давности.

84% работодателей считает, что выпускникам этого года необходимо дополнительное обучение. При этом лишь 50% опрошенных отметили, что в их компании есть программы обучения молодых специалистов.

Выводы консалтинговой фирмы Head Hunter полностью коррелируются с результатами блиц-опроса, проведенного автором данной статьи среди основных туристских фирм, представленных на 15-ой Международной туристической выставке «Отдых/Leisure 2009», состоявшейся в сентябре 2009 года в ЦВК Экспоцентр в Москве.

Участникам выставки была представлена краткая анкета, состоявшая из трех вопросов:

1. Довольны ли Вы качеством подготовки молодых специалистов в Вашей организации.

2. Каковы основные недостатки в уровне подготовки специалистов по туризму (без вариантов возможных конкретных ответов – прим. авт.).

3. На что, с Вашей точки зрения, необходимо обратить внимание руководителям образовательных учреждений среднего профессионального и высшего уровня, выпускающих специалистов в области туристской индустрии (без вариантов возможных конкретных ответов – прим. авт.).

Анкета была заполнена на 32 стендах крупных туристских фирм, предлагающих свой турпродукт на данной выставке.

3 фирмы отметили в первом вопросе, что уже несколько лет не приглашают на работу специалистов без практического опыта работы в отрасли.

29 участников опроса отрицательно ответили на первый вопрос, что говорит о всей серьезности рассматриваемой проблемы.

Отсутствие вариантов ответа во втором и третьем вопросах дало возможность работодателям расширить спектр качественных характеристик молодых специалистов соответственно основной специфике той или иной туристской организации. Так, например, турфирмы, работающие в основном на зарубежных направлениях (Южная Европа, Балканы, Египет, Турция, Юго-Восточная Азия и т.д.) – 27 фирм из 32 опрошенных выразили особую озабоченность слабой языковой подготовкой выпускников. На рынок туристских услуг (как внутренний, так и внешний) приходят специалисты, не имеющие должного уровня практических навыков работы с клиентами, не владеющие инструментарием современного маркетинга, практически не умеющие использовать современные возможности рекламного бизнеса.

Примерно с подобными проблемами столкнулся Сочинский государственный университет туризма и курортного дела при организации системы зарубежных стажировок старшекурсников гуманитарных специальностей. Менеджеры по персоналу крупных гостиничных сетей Греции, Испании и Турции положительно отзывались о мотивированной профессиональной ориентированности сочинских студентов, их коммуникабельности, в то же время отмечали недостаточность практического опыта, отсутствие самых необходимых навыков обращения с гостями, языковую «немоту» в части профессиональной терминологии. Ужесточение критериев отбора, согласованных с зарубежными работодателями, привело к необходимости организации при университете дополнительных языковых курсов и переносу во времени предусмотренных типовыми учебными планами производственных практик.

Данный краткий анализ показывает, что дипломированные специалисты в сфере туризма зачастую не находят применения своим силам в отрасли из-за весьма низкого уровня профессиональной подготовки, связанного кроме ряда объективных причин с отсутствием четкого определения профессиональных стандартов, взаимопонимания образовательных учреждений, бизнеса и властных структур. Дальнейшее взаимодействие всех заинтересованных в этом процессе сторон, выработка программы конкретных действий, направленных на повышение качества образования в туризме, неизбежно скажется на квалификационной характеристике соответствующего выпускника и его профессиональной компетентности.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТИРОВКА ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

С.С. Новикова (г. Сочи)

Ведущее место в структуре профессиональных качеств педагога-психолога отводится умениям быстро ориентироваться в динамичных условиях, иными словами, – профессиональной ориентировке. В нашем понимании, профессиональная ориентировка – это сложная единая система внутренних психических свойств и состояний личности специалиста, его способности и мотивации к осуществлению поисковой деятельности в сфере профессионального труда. Вряд ли можно оспаривать положение, что, если не самое главное, то одно из самых главных условий успешного решения любой задачи является правильная ориентировка в ней, и это тем важнее, чем ответственнее сама задача. Она зависит от способности педагога-психолога целенаправленно, осознанно и продуктивно анализировать педагогическую практику и, вместе с тем, профессиональная ориентировка обусловлена мотивацией, осознанной потребностью в такой поисковой деятельности, потребностью в социальной и профессиональной активности. Выделенные стороны в своем сочетании приводят к появлению готовности к

профессиональной ориентировке. В структуре готовности потребность и способность осуществлять ориентировку представляют сложные образования, которые тесно связаны со многими качествами личности – интеллектуальными, мировоззренческими, нравственно-волевыми, эмоциональными. Формируясь на основе синтеза теории и практики, она проявляется не в форме заученного, «мертвого» знания, а в состоянии актуализированного умения распознавать различные психолого-педагогические объекты и ситуации, выдвигать и разрешать определенные классы задач, анализировать ход и результаты их решения, постоянно вносить целесообразные коррективы. Профессиональная ориентировка педагогов-психологов выражается, прежде всего, в умении воспринимать качественное многообразие педагогической реальности, устанавливать в этом многообразии сущностные свойства, важные для принятия взвешенных психолого-педагогических решений. В содержание ориентировки входит: составление картины ситуации, оценка ее объектов и процессов с точки зрения актуальных интересов субъекта, составление плана действий, поведения, контроль за исполнением плана с гибким приспособлением к возможным изменениям ситуации. Необходимо подчеркнуть, что намечаемый план должен составляться так, чтобы каждый его шаг отвечал наличным возможностям субъекта.

Многочисленные экспериментальные исследования убедительно и демонстративно показывают, что задачи, которые обычно представляются трудными и даже непосильными, вызывают напряжение и эмоциональные сдвиги, при изменении способа ориентировки становятся неожиданно легкими. Для субъекта открываются гораздо большие возможности успешного действия, гораздо более трудные задачи решаются в более короткие сроки и с меньшим напряжением. Все это, естественно, сопровождается положительными эмоциями. «Трудность задачи» есть величина относительная. Она относительна к «возможностям субъекта» разобраться в задаче, правильно сориентироваться в ней. Большей частью перегрузка возникает от неправильной, неадекватной ориентировки в ситуации. И, естественно, это особенно часто бывает в задачах, имеющих жизненное значение.

Формирование у студентов готовности к профессиональной ориентировке предполагает воплощение самой ориентировки в образовательном процессе: в определенном содержании различных дисциплин, различных форм учебной и внеучебной работы, посредством специальных педагогических технологий. Такого рода содержание, формы, дидактический инструментарий представляют для профессиональной подготовки студентов особый интерес, поскольку от качества организации образовательного процесса во многом зависит их готовность квалифицированно осуществлять профессиональную деятельность, а также субъективное бытие в процессе взаимодействия с другими людьми.

Как показал предпринятый нами анализ, в практике высшего педагогического образования имеются необходимые предпосылки для целенаправленной организации процесса формирования у будущего педагога-

психолога готовности к профессиональной ориентировке. Прежде всего, следует положительно оценить интегративный потенциал содержания учебных дисциплин, возможность опоры на взаимосвязь аудиторной и внеаудиторной работы, включения в образовательную программу новых учебных элементов, дополнительной практической базы. Построение целостного процесса формирования у студентов готовности к профессиональной ориентировке позволяет не только полнее реализовать потенциал учебных дисциплин, но также закладывать основы педагогической интеграции, создавать условия для выхода за рамки узкопредметной подготовки будущего педагога-психолога. В то же время было установлено, что в практике высшего педагогического образования вопросы обучения будущих педагогов-психологов профессиональной ориентировке не находят своего должного отражения, что в свою очередь обуславливает низкий уровень реальной готовности студентов к профессиональной ориентировке.

Принципиальное значение для нашей работы имеют исследования ориентировочной деятельности, выполненные под руководством А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, А.И. Подольского. В них выявлены содержание, структура, формы, своеобразие ориентировочной деятельности при решении практических и теоретических задач. Было установлено, что основные трудности профессионального обучения связаны, прежде всего, с «изъянами» в ориентировочной основе деятельности [3; 4; 5]. Содержание понятия «системная ориентировка» раскрыто З.А. Решетовой в теоретических разработках психологических основ формирования системного способа мышления. Ею показаны возможности использования обобщенной схемы ориентировочной деятельности, определено значение системной ориентировки для решения эвристических задач [3; 5]. В методологическом отношении определенный интерес представляет предложенный Ю.С. Тюнниковым подход к разработке дидактической концепции политехнической ориентации, центральными вопросами которой являются функции, состав и структура готовности к ориентации в сфере труда и техники, дидактические основы ее формирования в системе профессионального образования [4]. Характеристика методов системного анализа и их значение для профессионального становления специалиста раскрыты в работах А.И. Половинкина, В.С. Флейшмана, В. Хубка и др. [4]. Вместе с тем, не исследован ряд актуальных вопросов, связанных с построением целостного процесса формирования у будущего педагога-психолога готовности к профессиональной ориентировке: не раскрыта специфика такой ориентировки и особенности ее становления в условиях вузовской подготовки; не определены принципы построения процесса формирования готовности к профессиональной ориентировке с опорой на интегративное взаимодействие учебных дисциплин различного цикла, адекватные специфике профессионально-педагогической подготовки учебное содержание и дидактические средства и др.

Отличительными чертами профессиональной ориентировки, как показывает проведенный анализ, являются: поисковая активность;

контекстность (ориентировка осуществляется в контексте задач профессиональной деятельности педагога-психолога); избирательность (усвоение и продуктивное использование информации согласно возникшей психолого-педагогической проблемы); структурно-логическая упорядоченность (распознавание и переработка информации в определенной логике с использованием определенного набора способов и приемов); единство теоретического мышления и практической деятельности. В своей работе мы полагаем, что распознавательная, преобразовательная, оценочная, контрольно-корректировочная функции, выделенные ранее Ю.С. Тюнниковым применительно к политехнической ориентации, в целом являются значимыми и для профессиональной ориентировки педагога-психолога [4]. Вместе с тем, эти функции требуют дополнительной спецификации с учетом особенностей профессиональной деятельности педагога-психолога. Распознавательная функция профессиональной ориентировки педагога-психолога направлена на осмысление содержания возникшей в педагогической практике проблемной ситуации, на установление ее морфологических, структурных и функциональных характеристик. Преобразовательная функция направлена на поиск и переработку научно-практической информации для решения возникшей психолого-педагогической проблемы. Эта функция реализуется при изменении (объективно реальном или мысленном) ситуации, при выработке способов и алгоритмов поисковой деятельности педагога-психолога.

Оценочная функция выражает определенные требования к анализируемым психолого-педагогическим объектам и ситуациям с позиции соответствия поставленным целям и заданным нормативам. Данная функция связана с выбором общих показателей (критериев), с помощью которых выполняются логические операции оценки различных сторон ситуации, устанавливается ее значение. Контрольно-корректировочная (регулятивная) функция имеет место при анализе исходного, наличного и прогнозного содержания выполняемой деятельности с целью получения научно-практической информации, необходимой для определения оперативной программы поведения. Если сформированные знания и умения не обеспечивают должной ориентировки, то саморегуляция перестраивается с оперативной на перспективную. Данная функция выполняет при этом роль регулятора профессионального самообразования и, в первую очередь, ориентирует на восполнение недостающих психолого-педагогических знаний и умений. Структуру готовности к профессиональной ориентировке определяют информационно-содержательный, операционно-деятельностный и мотивационный компоненты. Каждый из указанных компонентов составляет группу знаний и умений. Уровень профессиональной ориентировки может быть определен по таким параметрам, как направленность деятельности специалиста и умение ее осуществлять, выраженные показателями их содержания, структуры и действенности.

Для оценки практики вузовской подготовки (в рамках задач формирования готовности будущих педагогов-психологов к профессиональной ориентировке)

проводилось анкетирование студентов и преподавателей. Вопросы анкеты охватывали ключевые позиции исследуемого процесса: знания и умения студентов; мотивацию поисковой деятельности в области педагогической практики; оценку своих профессиональных возможностей; значение отдельных дисциплин в формировании готовности к профессиональной ориентировке. Студентам старшего курса предлагалось также найти решение ряда профессиональных задач, написать мини-сочинение на тему: «Почему я выбрал профессию «педагог-психолог». Было установлено, что представления студентов о значимости своей профессиональной подготовки соответствуют логике теоретической и практической подготовки, включая практику в образовательных учреждениях. 92% опрошенных поставили на первое место теоретическую подготовку. Студенты имеют слабые представления о сущности и особенностях профессиональной ориентировки и, прежде всего, о функциях и способах ее осуществления. Результаты показывают, что только 20% опрошенных имеют представление о сущности профессиональной ориентировки; 56% отождествляют ее с достижением какого-либо результата, более углубленным изучением предмета. На вопрос о функциях профессиональной ориентировки большая часть студентов (60%) не дали никакого ответа (тем самым, фактически подтвердив, что не знают таких функций), 26% – назвали только распознавательную функцию, 14% – преобразовательную функцию. На вопрос о том, каким способом можно формировать готовность к профессиональной ориентировке, студенты ответили следующим образом: осуществление целенаправленной деятельности с помощью преподавателя – 36%, самообразование – 24%, рефлексия деятельности – 24%, не дали ответа – 16%. Невысокий уровень подготовленности к профессиональной ориентировке особенно наглядно проявляется в поиске и преобразовании информации при решении психолого-педагогических задач, в оценивании практических ситуаций по заданному набору критериев и показателей. Показательны в этой связи результаты мини-сочинений, которые указывают на отсутствие у студентов должных представлений о целях своей будущей профессиональной деятельности (22%), о самих себе как о будущих специалистах (около 30%). Анкетирование преподавателей по аналогичным вопросам показало, что оценка себя студентами и студентов преподавателями преимущественно совпадают. Изучение вузовской практики подготовки будущего педагога-психолога к профессиональной ориентировке позволило выявить типичные недостатки методического характера: многие преподаватели испытывают значительные затруднения в постановке целей такой подготовки, в разработке необходимого учебного материала и дидактических средств, в организации необходимых межпредметных взаимодействий.

Система становления и формирования готовности к профессиональной ориентировке представляет собой единую совокупность целей, содержания и технологий овладения профессией, выстроенных с учетом определенных педагогических условий и психологических механизмов. В работе на основании результатов проведенного сущностного, функционального и

содержательного анализа готовности педагога-психолога к профессиональной ориентировке выполнено моделирование междисциплинарного процесса по формированию данной готовности у студентов педагогического вуза.

Построение модели предполагает выполнение определенной последовательности проектных действий: определение генеральной цели и системы задач формирования профессиональной ориентировки у будущих педагогов-психологов; выделение в содержании отдельных дисциплин учебных элементов, целостная система которых адекватна содержанию профессиональной ориентировки педагога-психолога как квалифицированного специалиста; построение матрицы взаимосвязей учебных элементов и структурных компонентов профессиональной ориентировки с целью определения основных этапов ее формирования; введение в профессионально-педагогическую подготовку дополнительных элементов содержания (включая спецкурс), имеющих непосредственное отношение к процессу формирования у студентов готовности к профессиональной ориентировке; разработка организационно-методического и дидактического сопровождения процесса подготовки студентов к профессиональной ориентировке.

В педагогических работах представлен подход к определению системы педагогических целей через структуру психологической готовности (О. Блум, М.И. Дьяченко, И.И. Ильясов, Л.А. Кондыбович) [1; 2]. Наше исследование показало, что достижение генеральной цели – формирование у будущих педагогов-психологов готовности к профессиональной ориентировке – предполагает воплощение в содержании отдельно взятых учебных дисциплин трех групп укрупненных целей: 1) формирование системы знаний, адекватных информационно-содержательному компоненту профессиональной ориентировки; 2) формирование системы умений, адекватных операционно-деятельностному компоненту профессиональной ориентировки; 3) формирование мотивации профессиональной ориентировки (мотивация как основной компонент профессиональной деятельности педагога-психолога предполагает ее гуманистическую направленность, установку на эмоционально-положительное отношение к субъектам образовательного процесса, положительное отношение к поисковой деятельности).

При таком подходе, как показало наше исследование, важным резервом формирования готовности к профессиональной ориентировке становится дополнение приведенной системы педагогических целей стратегией овладения профессией и создание организационно-педагогических условий для ее реализации на каждом этапе обучения. В нашем случае, учитывая специфику профессиональной деятельности педагогов-психологов, междисциплинарный процесс формирования готовности к профессиональной ориентировке базируется на идее целенаправленного включения студентов в процесс систематического решения трех типов задач – профессионально-идентификационных, проектно-содержательных, практико-технологических. Выделенные типы задач позволяют уточнить формируемые группы знаний и умений и в этой связи конкретизировать систему педагогических целей и уровни содержание отдельных дисциплин.

Проектирование «содержательного компонента» процесса формирования готовности к профессиональной ориентировке предполагает: 1) определение реального вклада учебных дисциплин в реализацию педагогических задач каждого этапа процесса формирования готовности студентов к профессиональной ориентировке; 2) построение системы межпредметных связей; 3) предметную конкретизацию межпредметных связей; 4) проблематизацию предметного содержания процесса формирования готовности к профессиональной ориентировке в конкретном наборе процессуально-идентификационных, проектно-содержательных, практико-технологических задач.

Формирование профессиональной ориентировки в вузе имеет свою специфику в циклическом чередовании освоения выделенных групп знаний и умений и их практического применения. Развитие профессиональной ориентировки происходит в процессе совместно-распределенной деятельности всех субъектов образовательного процесса в вузе, а также в ходе совместно-распределенной деятельности во время практик.

Наше исследование показало, что ведущим резервом возникновения и внутреннего становления профессиональной ориентировки педагога-психолога является дополнение первоначально самооценных учебно-познавательных целей стратегией овладения профессией и создание психолого-педагогических условий для ее реализации на каждом этапе обучения. Это достигается посредством поэтапного синтеза профессиональной ориентировки и возвращения смысла овладения профессией в процессе актуализации, закрепления и систематизации знаний, способов деятельности и системы отношений студента. Формирование готовности к профессиональной ориентировке, предполагает погружение студентов в профессиональную деятельность посредством проектирования относительно завершенных фрагментов профессиональной деятельности. В целе-функциональном отношении технология формирования представляет собой последовательную конкретизацию модели готовности к профессиональной ориентировке в виде дерева целей. В логико-содержательном отношении отражает основные типы психолого-педагогических задач и преемственность их реализации в логике задач основных этапов межпредметного процесса формирования (теоретико-актуализирующий, распределено-подготовительный, системно-модулирующий). В структурном отношении технология раскрывает содержание проектно-поискового, дидактического, методического и мониторингового блоков, связанных с организацией образовательного процесса. В инструментальном отношении – включает систему вариативных заданий, способы профессионального погружения, индивидуально-групповой дифференциации, коллективно-распределительные способы организации.

Обоснованность и продуктивность предлагаемых модельных построений получили свое подтверждение в ходе формирующего эксперимента при оценке и самооценке действенности умений будущего педагога-психолога осваивать и применять профессиональную ориентировку в условиях учебно-познавательных, имитационно-моделирующих и профессионально-

практических ситуациях. Сформированность готовности к профессиональной ориентировке в экспериментальной (ЭГ) и контрольных (КГ) группах оценивалась по следующим критериям: личностному (показатели: профессиональная идентификация в ситуациях профессиональной деятельности; ориентировка в своих профессиональных и личностных возможностях; профессиональная самокоррекция и самопроектирование), деятельностному (показатели: распознавание психолого-педагогических объектов и ситуаций; выработка способов и алгоритмов поисковой деятельности; оценивание психолого-педагогических объектов и ситуаций по набору определенных критериев), мотивационному (показатели: профессионально-ценностное отношение к себе как специалисту; понимание значимости профессиональной деятельности; понимание значимости профессиональной ориентировки).

Перспективным, по нашему мнению является, изучение того, как будущий педагог-психолог может переориентировать клиента, например, относительно жизненных ситуаций, приведших к невротическому состоянию и поддерживающих его. В сущности, педагог-психолог занят переориентированием клиента, но эта актуализация нового отношения к вещам может быть успешно – не более или менее случайно, а систематически – лишь в том случае, если оно опирается на теорию процесса ориентировки и переориентировки.

Чаще всего, в работе, перестройка отношения клиента к ситуации происходит стихийно, так как ни клиент, ни психолог не имеют ясного представления о назначении, условиях и средствах решения этой задачи. При этом нередко, действуя правильно, они противоречат своим теоретическим взглядам, или, наоборот, следуя им, вступают в противоречие с задачами переориентировки. Насколько же легче было бы педагогу - психологу проводить анализ состояния клиента и его анамнеза, намечать стратегию и тактику своего вмешательства, если бы он ясно представлял себе: из каких компонентов складывается процесс ориентировки клиента в его проблемных ситуациях, какие возможны нарушения каждого из этих компонентов и какими средствами производится коррекция каждого из этих нарушений.

Литература

1. Дмитриев Д.А., Тышковский А.В. Ориентировочно-исследовательская деятельность в ситуации межличностного общения: Монография. М, 2004.
2. Иванова Е.М. Психология профессиональной деятельности. М., 2006.
3. Решетова З.А. Психологические основы профессионального обучения. М.: Изд-во Московского университета, 1985.
4. Тюнников Ю.С. Политехнические основы подготовки рабочих широкого профиля: Метод. пособие. М.: Высш. шк., 1991.
5. Формирование системного мышления в обучении: Учебное пособие для вузов /Под ред. проф. З.А. Решетовой. М.: ЮНИТИ-Дана, 2002.

ПРОБЛЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МАТЕРИАЛАХ МЕЖДУНАРОДНЫХ ФОРУМАХ

В.В. Крылова, В.А. Власов, Д.Н. Давиденко (г. Сочи)

Введение новых технологических процессов, информационных технологий и микроэлектроники в учреждениях и в промышленности изменяют характер деятельности и повышают требования к специалистам. Данный процесс влечёт за собой новые формы организации труда, меняется характер коллективной работы, появляется необходимость в профессиональном самосовершенствовании.

Постоянное обновление профессиональной и общей культуры, навыков практической деятельности на протяжении всей жизни становится необходимостью нашей жизни. Необходимо отметить, что на сегодняшний день, несмотря на рост безработицы, существует проблема кадрового дефицита на предприятиях и учреждениях высококвалифицированных специалистов.

В настоящее время складываются объективные предпосылки для совершенствования системы дополнительного профессионального образования, возникает необходимость переосмысления целевых функций ДПО и его взаимосвязи с другими видами и формами образовательной практики.

Концепция дополнительного профессионального образования на протяжении всей жизни находит свое практическое применение во многих зарубежных странах. Ценность и причина действенности ДПО в зарубежных странах заключается в том, что они представляют собой не набор отдельных элементов, а являются системами в единой системе непрерывного образования. Каждая из таких систем, дополняя друг друга, является основой и условием функционирования следующих по уровню образовательных систем. В общей иерархической структуре непрерывного образования образовательные системы разного уровня целе-функционально и содержательно взаимосвязаны. Изучение опыта систем ДПО высокоразвитых стран имеет для российской системы дополнительного профессионального образования научно-методическое и практическое значение.

Приведем ключевые позиции, имеющие непосредственное отношение к проблемам развития ДПО, которые были сформулированы в концепции непрерывного образования и находят отражение в документах трех основных международных организаций: Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), ЮНЕСКО и Совета Европы.

Весной 1996 г. Международная Комиссия по образованию в XXI веке, сформированная ЮНЕСКО, пришла к убеждению, что будущий прогресс человечества зависит не столько от экономического роста, сколько от уровня развития личности [1]. Также были определены факторы, необходимые для осуществления реформы в образовании:

- претворение в жизнь идеи создания обучающегося общества, где каждый без каких-либо ограничений может получать знания в соответствии со своими потребностями и интересами;

- разработка новой системы учета и оценки человеческих знаний и талантов в связи с тем, что привычная система их оценки, базирующаяся на чисто академических стандартах, устарела;

- интеграция формальных и неформальных путей обучения и признание их равноправности;

- поддержка средств информации и массовой коммуникации в эффективном самоуправляемом обучении.

Деятельность преподавателей должна прежде всего быть направлена:

- на организации процесса обучения, создании стимула и мотивации к обучению, консультативной помощи;

- на чередовании преподавания с различными мероприятиями, например периодическими квалификационными тренингами или вовлечением в педагогическую деятельность практикантов из других профессиональных областей;

- на создании почвы для конструктивных перемен и поддержке нововведений в большей степени, чем на сохранении традиций.

ЮНЕСКО также была разработана собственная стратегия на 1996-2001гг., в соответствии с которой были определены следующие основные направления работы:

- включение человека в процесс самонаправленного обучения, происходящего в контексте жизненных ежедневных ситуаций;

- создание единой системы непрерывного образования через взаимную интеграцию всех образовательных учреждений;

- формирование такого сообщества людей, в котором все аспекты жизни становятся источником обучения, направленного на решение насущных проблем.

На основе вышесказанного ЮНЕСКО были определены следующие приоритетные направления на несколько лет:

- развитие взаимоотношений и навыков, необходимых для мирного сосуществования, несмотря на этнические, религиозные и культурные различия, для разумного разрешения конфликтов демократическими и справедливыми путями;

- установление связи между образованием и развитием общих ценностных ориентаций и чувства долга как противовеса растущему индивидуализму;

- обеспечение особой поддержки открытого образования, которое с помощью всемирной сети открытых центров позволит каждому использовать все доступные обучающие возможности для развития своих знаний и способностей;

- сосредоточение на новой информации и коммуникационных технологиях, а также их использовании для прямого поддержания многообразных источников обучения.

В соответствии с позицией международного Института образования ЮНЕСКО основными принципами ДПО являются: демократизация образования, интеграция формальных и неформальных образовательных структур традиционного и нового типа, гибкость учебных планов и программ, альтернативность подходов к организации учебного процесса, независимость и самонаправляемость обучения, связь обучения с жизнью, профессиональной и социальной активностью индивида.

ДПО несет в себе более высокий потенциал профессионального развития личности, так как оно предполагает последовательное чередование трудовой и учебной деятельности, усиливая тем самым связь образования с жизнью, с трудовой и общественной деятельностью

Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) были разработаны документы, целью которых являлось расширение реализации образовательных возможностей в течение жизни человека. В 1996 г. ОЭСР была предложена основополагающая стратегия, которая затрагивает все существующие способы индивидуального развития и социализации на основе формальных (в рамках институтов школьного, профессионального, высшего образования и образовательных учреждений для взрослых) и неформальных форм обучения. В его основе также лежит понимание о необходимости предоставления возможностей взрослому населению для получения или совершенствования профессиональных знаний и навыков вне зависимости от статуса занятости.

Саммит Европейского Союза в Лиссабоне в марте 2000 г. выступил с инициативой создания общеевропейской системы непрерывного образования, которая повлечет за собой ряд культурных, экономических и социальных преобразований в жизни граждан объединенной Европы [2]. Задачей Меморандума по вопросам непрерывного образования Европейского Союза в 2000 г. была разработка всесторонней стратегии реализации непрерывного образования на индивидуальном и институциональном уровнях, а также во всех сферах общественной и частной жизни.

В 2002 году на Меморандуме непрерывного образования Европейского Союза были выделены направления, отражающие основные позиции ДПО:

1. Новые базовые знания и навыки для всех. Цель – гарантировать всеобщий непрерывный доступ к образованию с целью получения и обновления навыков, необходимых для включенности в информационное общество. К таким навыкам относят компьютерную грамотность, иностранные языки, технологическую культуру, предпринимательство и социальные навыки. Социальные навыки – такие как уверенность в себе, ответственность за свою судьбу, умение рисковать – также становятся все более важными в современном мире. К этому списку можно добавить и умение учиться, умение адаптироваться к переменам и умение ориентироваться в потоке информации. Приобретение этих умений чрезвычайно важно, но не менее важным является и их постоянное обновление.

2. Увеличение инвестиций в человеческие ресурсы. Во всех последних документах ЕС отмечается то, что нынешний уровень капиталовложений в человеческие ресурсы крайне низок. Необходимо развивать социальное партнерство, предоставлять специальные учебные отпуска или субсидии для работников, особенно, для тех, кто старше 35 лет, и для низкооплачиваемых категорий. Социальные партнеры могут также быть привлечены к софинансированию учебных программ и выработке гибких схем, позволяющим каждому работнику участвовать в непрерывном образовании.

3. Инновационные методики преподавания и учения. Цель – разработать новые методологии обучения для системы непрерывного образования – длиною и шириною в жизнь. Следовательно, методы обучения – как в формальной, так и в неформальной системе образования – должны меняться в сторону приоритета личной мотивации, критического мышления и умения учиться.

4. Приближение образования к дому. Цель – приблизить образовательные возможности к дому с помощью сети учебных и консультационных пунктов, а также используя информационные технологии.

Следует отметить, что предложенные основные позиции являются значительными для решения проблем развития ДПО. Необходимость формирования знаний и умений, готовности к их использованию для принятия эффективных решений, требует от руководителей и специалистов сформированности определенных качеств и социальных навыков, которые необходимы для дальнейшего их профессионального роста. Одним из наиболее важных вопросов ДПО, состоит в том, чтобы специалисты были заинтересованы и ощущали потребность в регулярном повышении своей профессиональной квалификации.

Литература

1. Делор, Ж. Образование: сокровище. Предисловие к докладу Международной комиссии по образованию для XXI века, предоставленному ЮНЕСКО, «Образование: сокровище». М.: Университетская книга, 1997. № 4. С. 26-35.

2. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза //Новые знания. 2001. № 2.

Секция 2. ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В РФ

СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Б.В. Белявский (г. Москва)

Российское законодательство, в развитие основополагающих международных документов в области образования, предусматривает принцип равных прав на образование для всех категорий граждан, независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным организациям (объединениям), возраста, состояния здоровья, социального, имущественного и должностного положения, наличия судимости.

Гарантии права граждан на получение образования закреплены в Конституции Российской Федерации, Законе Российской Федерации «Об образовании» и других законодательных актах.

В России интеграционные процессы приобрели признаки устойчивой тенденции в начале 90-х годов. Это связано с начавшимися в стране реформами политических институтов, с демократическими преобразованиями в обществе.

Интеграция привлекла, прежде всего, родителей проблемных детей. Именно родители инициировали первые опыты обучения своих детей в массовых детских садах и школах. Вместе с тем, в России инклюзии предстоит стать полномасштабным явлением и обрести характер устойчивой тенденции в условиях, принципиально отличающихся от западноевропейских.

Так, существование образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (далее – дети-сироты), обусловлено необходимостью обеспечения воспитания, образования и социальной защиты детей этой категории, которых не удалось в короткие сроки устроить в семью. Вместе с тем, в последние годы, благодаря принимаемым мерам по развитию семейных форм устройства детей-сирот, отмечается тенденция к сокращению числа учреждений этого типа и численности воспитывающихся в них детей. Параллельно обеспечивается преобразование этих учреждений из учреждений постоянного пребывания в центры семейного устройства детей-сирот.

Обучение детей, совершивших преступления и отбывающих наказание в виде лишения свободы, организуется по месту их пребывания – в специальных учебно-воспитательных учреждениях закрытого типа. Вместе с тем, в последние годы для детей и подростков с девиантным поведением

создаются специальные учебно-воспитательные учреждения открытого типа, не предусматривающие их изоляции от общества.

Для Российской Федерации более традиционна проблема интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья.

С целью оказания методической помощи органам государственной власти субъектов Российской Федерации Минобрнауки России в 2008 году направило в регионы рекомендации по созданию условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами, содержащие ряд важных ориентиров для организации деятельности в этой сфере. На местах разрабатываются и реализуются региональные программы, направленные на развитие образования детей с недостатками в физическом или психическом развитии, включая их интеграцию в обычную образовательную среду.

Активизации этой деятельности во многом способствовало внедрение в 2006 году в практику работы органов и учреждений образования разработанной Минобрнауки России модельной методики введения нормативного подушевого финансирования реализации государственных гарантий прав граждан на получение общедоступного и бесплатного общего образования (письмо от 3 сентября 2006 г. № АФ-213/03). Согласно указанной методике обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательном учреждении финансируется по нормативу, установленному для коррекционного учреждения соответствующего вида.

Существуют различные модели интеграции. Первая, более распространенная в России, предполагает обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в специальных (коррекционных) классах при образовательных учреждениях общего типа. В прошлом, 2008/2009, учебном году в специальных (коррекционных) классах обучалось 148,1 тыс. детей, из них 28,4 тыс. умственно отсталых детей, 109,7 тыс. детей с задержкой психического развития, 9,4 тыс. детей с физическими недостатками.

Другой вариант интегрированного образования (инклюзивное образование) – обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в одном классе с детьми, не имеющими нарушений развития.

На основании принятой 31 января 2001 г. на Международной конференции Концепции интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями) Институтом коррекционной педагогики РАО в последнее десятилетие проведены исследования, направленные на разработку и экспериментальную апробацию различных вариативных моделей интегрированного (инклюзивного) обучения детей с отклонениями в развитии.

Показано, что наиболее адекватными условиями для проведения целенаправленной работы по инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья располагают комбинированные образовательные учреждения (учреждения, имеющие как обычные, так и специальные дошкольные группы и школьные классы).

В них наиболее эффективно возможно осуществлять инклюзию детей с учетом уровня развития каждого ребенка, выбирая полезную и возможную для него «долю» интеграции, то есть одну из моделей:

- комбинированная интеграция;
- частичная интеграция;
- временная интеграция.

Полная интеграция может быть эффективна для детей, которые по уровню психофизического и речевого развития соответствуют возрастной норме и психологически готовы к совместному со здоровыми сверстниками обучению.

Важно подчеркнуть, что, если полная и комбинированная модели интеграции могут быть эффективны лишь для части детей с высоким уровнем психофизического и речевого развития, то частичная и особенно временная формы интеграции целесообразны для большинства детей-инвалидов и детей с отклонениями в развитии, в том числе и для детей с интеллектуальной недостаточностью.

Исследования Института коррекционной педагогики показали, что интегрированная (инклюзивная) форма обучения детей с ограниченными возможностями здоровья достигнет больших результатов, если ее начинать в дошкольных образовательных учреждениях.

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития страны на период до 2020 г. предполагается довести долю неспециализированных образовательных учреждений, в которых созданы условия для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья к 2012 году до 30%, а долю лиц с ограниченными возможностями здоровья, получающих образовательные услуги в них до 65%. К 2018 г. соответственно эти показатели должны быть доведены до 65% и 90%.

Распоряжением Президента РФ Д.А. Медведева от 4 января 2009 г. в Национальный проект «Образование» введены мероприятия по организации дистанционного образования детей-инвалидов.

Говоря о значении непрерывного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, нельзя не упомянуть их профессиональную подготовку. В соответствии со статьей 16 Закона РФ «Об образовании» дети-инвалиды, инвалиды I и II групп принимаются при условии успешной сдачи вступительных экзаменов в государственные и муниципальные образовательные учреждения высшего и среднего профессионального образования вне конкурса. Принятые МО и Н РФ в конце 2008 – начале 2009 гг. нормативные правовые акты, предусматривают создание специальных условий при сдаче такими гражданами соответствующих экзаменов с учётом особенностей психофизического развития, индивидуальных возможностей и состояния их здоровья, включая: возможность беспрепятственного доступа выпускников (поступающих) в аудитории и другие помещения, а также их пребывания в указанных помещениях; присутствие ассистента, оказывающего выпускнику (поступающему) необходимую техническую помощь; возможность

использования выпускником (поступающим) необходимых технических средств в процессе сдачи вступительного испытания и т.д.

Правительство Российской Федерации считает необходимым продолжить реализацию мер по созданию условий для обучения инвалидов, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья, в обычных образовательных учреждениях по трем основным направлениям.

1. Совершенствование законодательства Российской Федерации, регламентирующего вопросы обучения инвалидов в обычных образовательных учреждениях.

Действующие законодательные и подзаконные нормативные правовые акты не ограничивают права инвалидов, в том числе детей, на обучение в любом образовательном учреждении. Вместе с тем с целью содействия более эффективной реализации указанного права Правительство Российской Федерации, Минобрнауки России последовательно осуществляют меры по корректировке законодательства в части более четкой регламентации создания условий для получения инвалидами образования в обычных образовательных учреждениях.

2. Создание в обычных образовательных учреждениях материально-технических условий, обеспечивающих возможность для беспрепятственного доступа инвалидов, их пребывания и обучения в образовательном учреждении.

Создание подобных условий, предусмотренных статьей 15 Федерального закона от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», должно обеспечиваться в обязательном порядке как при строительстве новых образовательных учреждений, так и при проведении работ по реконструкции и капитальному ремонту существующих образовательных учреждений.

Данная позиция нашла свое отражение в Рекомендациях Минобрнауки России. Рособразование также направило в подведомственные федеральные государственные образовательные учреждения письмо (от 23 марта 2009 г. № 491/12-16) о необходимости принятия дополнительных мер, обеспечивающих приспособление объектов социальной инфраструктуры образовательных учреждений для беспрепятственного доступа инвалидов.

В связи с этим важным аспектом обеспечения права инвалидов на получение образования в обычных образовательных учреждениях является обновление требований к условиям организации образовательного процесса для обучающихся из числа лиц этой категории в образовательных учреждениях всех типов, включая строительные нормы и правила, санитарные правила и нормативы.

Данную задачу предполагается решать в рамках реализации Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», а также мер, направленных на разработку порядка проектирования и строительства школ, формирования их материально-технической базы.

В настоящее время Минобрнауки России проводит анализ потребности в финансировании расходов по созданию в обычных образовательных учреждениях условий для беспрепятственного доступа инвалидов. Эта работа проводится в том числе в рамках исполнения поручения Президента Российской Федерации от 17 апреля 2009 г. о подготовке предложений по ратификации Конвенции о правах инвалидов, в том числе по вопросам формирования законодательной базы и инфраструктуры, обеспечивающей инвалидам возможность беспрепятственного доступа к объектам и услугам.

3. Обучение и повышение квалификации работников образовательных учреждений по вопросам организации образовательного процесса для обучающихся из числа инвалидов.

Специфика учебно-воспитательной и коррекционной работы с лицами, имеющими нарушения развития, обуславливает необходимость специальной подготовки педагогических работников обычных образовательных учреждений в области особенностей психофизического развития инвалидов, а также в области методик и технологий организации образовательного процесса таких обучающихся.

Решение выше указанных задач будет обеспечиваться Правительством Российской Федерации, федеральными органами исполнительной власти в соответствии с их компетенцией на системной основе в рамках реализации Основных направлений деятельности Правительства Российской Федерации на период до 2012 года, утвержденных распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1663-р.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТА ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Т.Г. Богданова (г. Москва)

В настоящее время особое значение приобретает изучение интеллекта детей с отклонениями в развитии, в том числе, обусловленными нарушениями слуха, поскольку данное нарушение предопределяет трудности организации обучения и воспитания таких детей и, как следствие – их социальной адаптации. Совершенствование процесса обучения на всех уровнях образовательной системы, доступных лицам с нарушениями слуха, – дошкольное, школьное, среднее профессиональное, высшее – на современном этапе требует комплексного изучения лиц с нарушением слуха, своевременного обнаружения пробелов в развитии интеллекта. На этой основе возможен выбор эффективных путей коррекции выявленных недостатков.

В психологии существуют различные подходы к изучению интеллекта детей с нарушениями слуха и определению причин его своеобразия (Т.В.Розанова, Л.И. Тигранова, Н.В. Яшкова, Н.Furt, М.Marshark, К.Meadow, и др.). Среди факторов, влияющих на развитие интеллекта детей с нарушениями слуха, выделяют две группы взаимообусловленных факторов.

Первый – уровень развития речи и ее вид (словесная или жестовая). Второй – условия семейного воспитания (наличие нарушений слуха у родителей).

При общении с родителями, владеющими жестовой речью как знаковой системой, ребенок овладевает жестовыми обозначениями аналогично тому, как слышащий ребенок овладевает словами. Наглядные представления выражаются жестами, которые совершенствуются, помогая ребенку все более точно и обобщенно отражать окружающую действительность. Жестовый язык функционирует как самосовершенствующаяся система знаковой поддержки общения лиц с нарушениями слуха (Г.Л.Зайцева). Это – средство неформальной, непринужденной коммуникации, где смысл жестовых обозначений поддерживается общим контекстом высказывания как в разговорной речи. В таком качестве его значение не вызывает сомнений. Сложнее дело обстоит со знаковой поддержкой развития интеллекта, становления мыслительных операций.

Использование словесной речи значительно облегчает осознание дистанции по отношению к воспринимаемой действительности и конструирование ее моделей. На определенном этапе психического развития детей с нарушениями слуха такую же роль играет жестовая речь. В большей степени это проявляется в дошкольном и младшем школьном возрасте. Затем жестовой речи, ее поддержки для перехода на высшие уровни интеллектуального развития оказывается недостаточно. Это связано с особенностями жестовой речи, к которым можно отнести многословность, многозначность и недостаточную дифференцированность жестовых обозначений, своеобразие синтаксиса. Процесс овладения глухими детьми жестовой речью в семьях глухих происходит в соответствии с закономерностями, выявленными при становлении словесной речи слышащих: совпадают временные параметры появления первых слов и жестов, их функции, характер ошибок.

Как показал ряд исследований, в дошкольном и младшем школьном возрасте глухие дети глухих родителей по интеллектуальным возможностям сопоставимы со слышащими детьми слышащих родителей (M.Vernon). В группе глухих детей слышащих родителей наблюдаются положительные корреляции между уровнем развития словесной речи и функционированием интеллекта.

Символы замещают объекты реального мира, действия, события и дают возможность оперировать объектами при их отсутствии. Недостаточность и непостоянство образующихся у глухих детей связей между словесными и жестовыми обозначениями уменьшает возможности формирования связей «обозначение – объект» и создает трудности для использования ранних источников формирования символической функции.

Особенностью психического развития глухих детей является почти одновременное овладение ими несколькими различными видами речи – словесной (устной, письменной, дактильной) и жестовой, т.е. своеобразная полиглоссия, как называл ее Л.С. Выготский. Глухие дети могут овладеть словесной речью только обходными путями, в условиях специального

обучения. На определенной ступени развития отношения глухого ребенка к предметам и людям, которые его окружают, старые способы общения оказываются несоответствующими новому содержанию его деятельности. При наличии правильно построенного педагогического процесса осуществляется переход к новым формам общения – речевым.

У глухих детей старшего школьного возраста своеобразие в развитии невербальных компонентов интеллекта обнаруживается лишь при решении сложных наглядных задач. Это объясняется тем, что осознание принципа решения задачи различается у слышащих и глухих детей по своему содержанию: по степени точности и полноты отражения существенных признаков и их отношений. Неполное осознание принципа чаще встречается у глухих детей, поэтому у них возникает больше трудностей при переходе от одной задачи к другой: сходной по принципу построения, но различной по наглядному выражению. Это обусловлено использованием конкретного вида речи в процессе решения интеллектуальной задачи. Чем больше глухие дети используют жестовые обозначения и слова для анализа условий наглядных задач там, где требуется установление отношений между различными признаками, тем успешнее они их решают.

В наших исследованиях было установлено наличие нескольких вариантов пересечений в развитии мышления и речи в генезе психики детей с нарушениями слуха. Так, у глухих детей глухих родителей первоначально происходит пересечение линий развития мышления и жестовой речи. Это благоприятно сказывается на становлении наглядно-образного мышления, тем более, как было показано выше, основной особенностью данного вида речи является ее визуально-выразительный характер. Для перехода на следующую стадию – понятийного мышления – необходим более высокий уровень обобщения и абстракции, который одна жестовая речь, без словесной, обеспечить не может. При обучении глухих детей этой группы словесной речи во всех ее видах она начинает влиять на жестовую речь. В ней появляются предлоги и союзы, значения слов уточняются, становятся более точными и дифференцированными. В контекст жестового высказывания часто включается дактилирование. Чем интенсивнее идет у такого ребенка усвоение словесной речи, тем ближе к первому будет пересечение в развитии мышления со словесной речью. Это, в свою очередь, будет способствовать становлению понятийного мышления. Например, дети этой группы решали задачи на сохранение площади на два-три года позже, чем слышащие дети, т.е. их мыслительные операции стали обратимыми (у основной массы – позже на пять-шесть лет). Это – один вариант пересечения, благоприятный. К сожалению, часто бывает, что глухие родители не осознают значения словесной речи в психическом развитии своих детей, не могут в достаточной степени помочь им в ее усвоении. Тогда обучение ребенка с нарушенным слухом словесной речи происходит в дошкольных и школьных учреждениях, а два пункта пересечения – с жестовой и словесной речью – оказываются разнесенными во времени. Соответственно позже сформируются у детей сложные формы наглядно-образного мышления,

много позже произойдет переход на стадию понятийного мышления. Именно дети этой группы начинают решать задачи на сохранение количества на пять-шесть лет позже, чем слышащие.

Иные варианты пересечений наблюдаются у детей из семей слышащих родителей. У них возможны также более и менее благоприятные результаты интеллектуального развития. Более благоприятный вариант – раннее и интенсивное начало обучения детей с нарушениями слуха словесной речи. В этом случае время пересечения линий развития мышления и речи будет максимально приближено к срокам детей с сохранным слухом. Дальнейшее развитие мышления также может пойти в соответствующие сроки, часто с небольшим отставанием. К сожалению, такой вариант встречается достаточно редко, поскольку диагноз «нарушение слуха» часто ставится не в младенчестве, а в раннем детстве или даже дошкольном возрасте, поэтому упускаются подготовительный и начальный этапы развития словесной речи. Кроме того, родителям нужно пережить сам диагноз, адаптироваться к новым условиям жизни и прийти к сознательному обращению к специалистам за помощью. Часто на это уходит много времени, и даже при создании в последующие возрастные периоды адекватных условий обучения и воспитания замедленность в развитии интеллекта преодолевается с большим трудом или не преодолевается, поскольку пересечение линий развития мышления и речи происходит на пять-шесть лет позже, чем в норме.

В процессе психического развития у лиц с нарушениями слуха разного возраста наблюдается ряд специфических особенностей, связанных с трудностями формирования межфункциональных взаимодействий, в частности – мышления и словесной речи. Важнейшей из этих особенностей является отставание в становлении речи и ее функций, что неблагоприятно сказывается на планировании стратегии решения задач, ориентировке в условиях, постановке и достижении конкретных целей. Главное направление коррекции интеллектуального развития – создание условий для использования речевых средств в реальной познавательной деятельности детей, установление связей с формируемыми интеллектуальными операциями, с установлением отношений между предметами и явлениями окружающего мира.

ТРУДНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ

Е.В. Коротовских (г. Москва)

Правильно выбранная профессия, ее соответствие интересам и способностям человека залог его социального и личностного благополучия и жизненного успеха. Особенно это важно для людей с нарушенным слухом, для которых возможность получить профессию и трудиться служат не только средством самообеспечения, но и средством достижения независимости

личности, самоутверждения, условием социальной адаптации и интеграции в общество.

Вопросы профессионального самоопределения, профессионального образования неслышащей молодежи являются важными и представляют интерес, как для учителей, педагогов-психологов, социальных работников, так и для родителей. В настоящее время намечается тенденция к увеличению числа безработной молодежи с нарушенным слухом, а также выпускников, не работающих по специальности. Одной из причин этого является неправильный выбор профессии, сделанный без учета своих возможностей и требований рынка труда.

В связи с этим, нами было проведено изучение тех проблем и трудностей, с которыми сталкиваются выпускники с нарушенным слухом. Исследование проводилось на базе Центра Образования №1406, в нем приняли участие 100 глухих и слабослышащих учащихся 10 – 11 классов в возрасте 18–24 лет. Для этого была разработана анкета для выявления профессиональных намерений и жизненных планов выпускников, мотивов и осознанности выбора профессии, потребности в помощи профконсультанта.

Результаты анкетирования показали, что 52% учащихся 10 классов и 54% учащихся 11 классов выбрали профессию, а 48% и 46% учащихся соответственно – не сделали профессиональный выбор. Это может свидетельствовать о том, что работа по профессиональной ориентации с учащимися либо не проводилась, либо была ограничена отдельными видами деятельности и не представляла системы.

При определении мотивов выбора профессии мы выяснили, что ведущим мотивом выбора является интерес к будущей профессии (10 классы – 57,7%, 11 классы – 51,9%). Как этот интерес соотносится со знаниями и представлениями о будущей профессии будет видно из последующих сведений. Данные относительно других мотивов представлены в табл. 1.

Таблица 1

Почему именно эту профессию?	10 класс	11 класс
Интересно	57,7%	51,9%
Высокая зарплата	19,2%	14,8%
Высокая зарплата и интересно	3,8%	14,8%
Не будет проблем с трудоустройством	7,7%	–
Престижно	–	3,7%
У родителей эта профессия	7,7%	–
Хорошая профессия	3,8%	–
Не знаю	–	11%
Для того, чтобы приносить удовольствие людям	–	3,7%

Изучение факторов, влияющих на выбор профессии, показало, что влияние взрослых и школы на выбор незначительно. Большинство выпускников с нарушениями слуха считают, что самостоятельно выбрали профессию (42,3% учащихся 10 классов и 37% учащихся 11 классов). При этом следует отметить, что людям с нарушенным слухом трудно сделать самостоятельный выбор, принять решение и часто важные решения принимаются другими людьми. На роль семьи при выборе профессии указывают 27% учащихся 10 классов и 14,8% учащихся 11 классов. Многие выпускники при выборе профессии полагаются на мнение друзей и знакомых, идут учиться за компанию (10 классы – 19,1%, 11 классы – 40,7%). Влияние школы на выбор профессии отмечают 11,5% учащихся 10 классов и 7,4% – 11 классов. Отсюда следует, что в школах для детей с нарушениями слуха необходимо больше уделять внимания вопросам профессионального самоопределения учащихся, а также упорядочить и систематизировать работу по его поддержке.

Анализ уровня осведомленности о профессии показал, что 53,8% испытуемых 10 классов и 63% испытуемых 11 классов имеют некоторые представления о профессиях. А 46,2% учащихся 10 классов и 37% учащихся 11 классов ничего не знают о будущей профессии. Больше половины учащихся не имеют представлений о предмете, содержании и условиях труда, профессионально важных качествах. Не знают перспективы своего трудоустройства. Из этого следует, что выбор профессии был сделан случайно, и его нельзя считать обоснованным. Сведения, которые имеются у выпускников о выбранной профессии, отражены в табл. 2.

Таблица 2

Что вы знаете о своей будущей профессии?	10 класс	11 класс
Предмет, элементарное содержание труда	19,2%	22,2%
Условия труда	3,8%	7,4%
Профессионально важные качества	3,8%	3,7%
Где можно получить профессию	15,4%	18,5%
Содержание труда и где можно получить профессию	11,5%	11%
Ничего	46,2%	37%

При определении причин, по которым профессиональный выбор не был осуществлен, выявилось значительное число трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся выпускных классов. Ответы учащихся обозначают темы, на которые можно в дальнейшем обратить внимание при подготовке школьников к выбору профессии. Причины трудностей представлены в табл. 3.

Таблица 3

Если не выбрали, то почему?	10 класс	11 класс
Не могу выбрать из нескольких вариантов	20,8%	30,4%
Не знаю, что мне интересно	25%	21,7%
Не знаю как выбирать профессию	16,7%	30,4%
Плохо знаю свои возможности	4,2%	4,3%
Плохо знаю мир профессий	—	4,3%
Не знаю, что мне интересно и не могу выбрать из нескольких вариантов	12,5%	4,3%
Плохо знаю мир профессий и не знаю как ее выбрать	8,3%	4,3%
Не хочу работать	12,5%	—

Результаты анкетирования в группе учащихся свидетельствуют о том, что подавляющее большинство выпускников оптимистично относятся к своему будущему, они скорее уверены, чем не уверены в реализации своих планов (40% в 10 классах, 38% - в 11 классах). Полностью уверены, что их планы сбудутся 22% учащихся 10 классов и 24% учащихся 11 классов. Есть неуверенность у 18% учащихся 10 классов и 20% 11 классов. И нет никакой уверенности относительно своего будущего у 6% испытуемых в 10 классах и 18% в 11 классах.

Исходя из полученных данных, можно предположить, что учащиеся имеют завышенную самооценку своих возможностей, недооценивают ситуацию на рынке труда или полагаются на какую-либо помощь. Об этом же свидетельствуют данные об ожидаемой оплате труда представленные в табл. 4.

Таблица 4

На какой уровень оплаты труда вы рассчитываете?	10 класс	11 класс
10-15 тыс. рублей	4%	2%
15-20 тыс. рублей	14%	18%
Более 20 тыс. рублей	68%	78%
Не знаю	12%	2%
Не имеет значения	2%	—

Более половины выпускников отметили, что нуждаются в помощи профконсультанта (70% в 10 классах, 65% в 11 классах). При определении того, какая информация нужна учащимся с нарушенным слухом, мы установили, что учащиеся заинтересованы в информации о различных средних и высших учебных заведениях, правилах приема в них, особенностях обучения; сведениях о различных профессиях и мире труда. Учащиеся хотели бы знать потребности рынка труда, перспективы его изменения. Многих заинтересовал вопрос введения занятий по профессиональному выбору, консультаций по профессиональному самоопределению, что свидетельствует о недостаточной осведомленности учащихся в вопросах выбора профессии и разрозненности их представлений.

Таким образом, данные анкетирования показали, что с одной стороны, учащиеся с нарушенным слухом не способны самостоятельно оценить свои способности, им не хватает информации о профессиях, они не могут оценить обстановку на рынке труда. С другой стороны, в школах для детей с нарушениями слуха не проводится систематическая поддержка профессионального самоопределения, работа по профориентации ограничивается отдельными мероприятиями. Все это приводит к тому, что профессиональный выбор учащихся происходит под воздействием случайных факторов, что в свою очередь приводит к неудовлетворенности своей трудовой деятельностью и трудностям самореализации.

ТЕХНОЛОГИЯ ЭФФЕКТИВНОГО УСВОЕНИЯ СОСТАВА ЧИСЛА СЛАБОСЛЫШАЩИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ

Е.А. Жеребятьева (г. Москва)

В системе дошкольного и школьного образования велика роль математики как учебного предмета. Она дает необходимые для повседневной жизни человека знания и навыки, готовит подрастающее поколение к трудовой деятельности, приобретению новых знаний. Математика способствует развитию мышления, памяти, внимания, творческого воображения, наблюдательности. Она дает реальные предпосылки для развития логического мышления учащихся, для обучения их кратко, точно, ясно и правильно излагать свои мысли.

Поэтому освоение начального курса математики должно создать прочную пропедевтическую основу для осознанного овладения детьми с нарушениями слуха систематическим математическим образованием на следующих ступенях школьного обучения, а также способствовать развитию словесно-логического мышления детей с нарушениями слуха и коррекции его недостатков.

Формирование математических представлений в дошкольном возрасте может быть эффективным лишь в условиях специально организованного коррекционно-развивающего обучения с проработкой каждого этапа усвоения понятия и с учетом специфических особенностей формирования словесно-логического мышления слабослышащих детей.

Многолетний опыт работы педагогов [1] и учет особенности формирования словесно-логического мышления детей с нарушенным слухом [2] определили педагогические условия эффективного усвоения состава числа слабослышащими дошкольниками:

1. Соблюдение строгой последовательности вариантов в работе над составом чисел, которые нужно раскладывать и записывать определенным образом: Это важно для того, чтобы учащиеся учились правильно логически мыслить, т.е. если есть вариант 5 и 1, то следующий будет 1 и 5, а результат сложения (соединения) левой и правой части состава дает один и тот же результат – 6. Дети практически усваивают, что от перемены мест слагаемых сумма не меняется.

2. Использование дидактического материала в определенной специфике: работа над составом чисел до 5 проводится только на определенном дидактическом материале и его изображении на рисунке в тетради. Процедура его использования заключается в следующем: если учитель работает с детьми над составом числа с квадратами, то и в тетрадах ученики, записывая варианты состава, рисуют те же квадраты.

3. Переход на манипуляции с только цифрами происходит только того, как дети достаточно хорошо усвоят состав чисел на счетном материале, обычно это происходит, начиная с «6». В этот период можно перейти к работе над составом чисел, начиная с 6 только на цифрах в тетради.

4. Учитель постоянно стимулирует самостоятельную работу ребенка. Например, учитель заполняет правую часть вариантов состава числа, а ученик – левую или наоборот.

5. Можно предложить и другой вид работы над составом числа. Например, при изучении состава числа 7 вместе с ребенком составляются письменные примеры сразу после разложения палочек на две группы и их обозначения цифрами:

На занятиях со слабослышащими дошкольниками ведется параллельная работа по разложению и набору предметов двух групп. Каждая группа предметов обозначается табличкой с соответствующей цифрой и проговаривается устно. Дети произносят «Шесть – это один и пять», «Два и три – это пять». После знакомства с числом 6, при разложении или наборе предметов, составляется соответствующий пример сложения. Постепенно вводится разложение и набор предметов из нескольких групп. Разложение по 1, по 2 предмета, разложение на 3 неравные группы, набор суммы монетами разного достоинства и т.д. Параллельно вводится обратная операция: по заданному примеру показать действие с предметами или нарисовать рисунок в тетради. Постепенно доля предметных действий на занятиях уменьшается, переходя на схематичное изображение предметов в тетради. На рисунке 1 показана схема формирования состава числа.

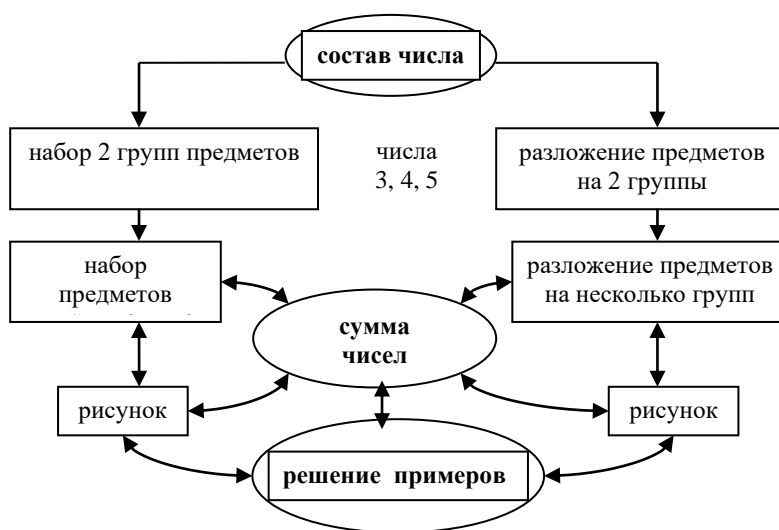


Рис. 1 Формирование состава числа.

Для проверки эффективности усвоения состава числа рекомендуется самостоятельная работа для каждого ученика на карточках с разрезными окошками следующего вида:

1 задание: состав числа из трех групп изображений предметов в пределах от 3 до 5.

2 задание: состав числа из двух групп схематично изображенных фигур в пределах от 6 до 10.

3 задание: сложение трех слагаемых без опоры на рисунок в пределах от 3 до 5.

4 задание: сложение двух слагаемых без опоры на рисунок в пределах от 6 до 10.

5 задание: пример на нахождение неизвестного слагаемого из двух в пределах от 1 до 10.


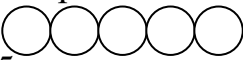
Покажем для примера одну из карточек с заданиями.

Карточка № 1.

Задание 1. Реши пример

 2 +  2 +  1 = ...

Задание 2. Реши пример

 4 +  5 = ...

Задание 3. Реши пример

1 + 1 + 1 =

Задание 4. Реши пример

3 + 4 = ...

Задание 5. Реши пример

5 + ... = 8

Математическое развитие дошкольников — это качественные изменения в формах их познавательной активности, которые происходят в результате овладения детьми элементарными математическими представлениями и связанными с ними логическими операциями.

При выполнении не знакомых математических заданий детям требуется не только организующая и направляющая помощь, но и совместный анализ выполняемых действий, адаптирование заданий, а также совместное выполнение всего задания.

Литература

1. Акшопина А.Я., Васина Г.В. Формирование первоначальных математических представлений у детей со сложными сенсорными нарушениями. М., 2006.

2. Розанова Т.В. Индивидуальные различия наглядного и понятийного мышления глухих детей: Исследование личности детей с нарушениями слуха. М., 1981.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л.Е. Кокшунова (г. Москва)

Интеллектуальное развитие здоровых детей и с ограниченными возможностями здоровья представляет интерес для широкого круга специалистов, изучающих одарённость детей, работающих по проблеме здоровьесбережения, а также педагогов и представителей общественности, выступающих против дискриминации детей-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Работа по данному направлению была запланирована как многоуровневая научно-практическая исследовательская деятельность сетевой экспериментальной площадки Федерального института развития образования при МО и Н РФ, в которую предполагалось вовлечь практически всех учителей двух образовательных учреждения г. Элисты Республики Калмыкия, входящих в состав сетевой экспериментальной площадки. Сетевая экспериментальная площадка объединяет Центр образования одарённых детей «Элистинский лицей», Элистинскую классическую гимназию, МОУ СОШ №23, Русскую национальную гимназию имени преподобного Сергия Радонежского. Эксперимент ведётся на территории двух первых образовательных учреждений из этого перечня. Необходимо отметить, что в последние годы в Российской Федерации в силу разных причин происходит сокращение как общего числа специальных (коррекционных) школ, так и контингента обучающихся в них. Параллельно с сокращением контингента обучающихся в специальных (коррекционных) школах увеличилось число детей с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в специальных (коррекционных) классах, организованных при общеобразовательных учреждениях. Для регионов, где специальные (коррекционные) школы единичны, остро стоит вопрос обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Многие из детей этого контингента обучаются на дому. В тоже время надомное обучение на сегодняшний день нуждается в совершенствовании. Дети с ограниченными возможностями здоровья требуют к себе больше внимания педагогов и психологов, чем здоровые. Их интеллектуальное развитие состоится лучше в школьной обстановке, в общении со сверстниками, чем в одиночестве на дому.

Статистика свидетельствует о достаточно большом удельном весе детей с нарушением интеллекта и задержкой психического развития в контингенте детей с ограниченными возможностями здоровья. В связи с этим представляется актуальным изучение интеллектуального развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Для решения задачи эксперимента планируется проводить исследование на детях с нормальным психическим развитием, с умеренной задержкой психического развития, с другими нозологическими формами, превращающими их носителей в лиц с

ограниченными возможностями здоровья. Для исследования отбирались дети с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся в профильных классах ЦООД «Элистинский лицей» и Элистинской классической гимназии.

Методика интеллектуального развития школьников на уроках направлена на достижение высокого уровня их самостоятельной творческой активности, мобилизацию интеллектуальных ресурсов личности обучаемого, с целью повышения эффективности обучения. Качественно новый уровень участия школьника в организации и осуществлении учебного процесса входит в определение субъективизация. Субъективизация предусматривает прямое и непосредственное участие школьника в планировании и проведении всех или большинства структурных этапов урока. Понятие субъективизация непосредственно связано с термином «субъект». Его важнейший смысл – активное начало в человеке. При этом человек является субъектом целенаправленного действия, которым он сознательно управляет, проявляя произвольную осознанную активность. Последняя обеспечивает достижение поставленных им целей, по отношению к которым он выступает как хозяин, творец, инициатор.

Большинство ученых считают, что произвольная осознанная активность формируется в школьные годы. Её базисом является поисковая познавательная деятельность субъекта, когда ученик действует не по подобию, не по образцу; когда его внутренний мир находится в постоянной активной работе; когда школьник стремится к самостоятельно выношенным решениям, действиям и их обязательному осуществлению. Своевременное формирование этой высшей формы активности, по убеждению исследователей, является важнейшим условием, обеспечивающим человеку возможность достичь вершины своего развития.

Центральное место среди потенциалов субъекта занимает интеллект. В настоящее время существует много определений интеллекта, но до сих пор нет общепринятого. Современная отечественная и зарубежная литература выделяет в интеллекте различные грани и аспекты. В частности, способность индивида иметь дело с абстрактными символами; выделять и отражать в своём сознании закономерные связи и отношения предметов и явлений; возможность оказывать воздействие на окружающую среду, преобразовывать действительность; способность индивида совладать со своим внутренним миром путем достижения поставленных целей и т.д.

В основу разрабатываемой нами концепции интеллектуального развития детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, положено представление об интеллекте как о совокупности определенных качеств индивида, обеспечивающих его способность к мыслительной деятельности. Эти качества составляют высшую нервную деятельность человека и могут быть представлены в виде следующего краткого перечня. Этот перечень можно начать со способности к анализу, синтезу, обобщению и абстрагированию. Наличие этих качеств означает, что человек с развитым интеллектом обладает достаточной гибкостью мышления и творческим потенциалом. Следующим в перечне качеств, обеспечивающих способность

индивида к мыслительной деятельности, следует указать способность к логическому мышлению, проявляющуюся в умении видеть причинно-следственные связи между событиями и явлениями реального мира, устанавливать их последовательность во времени и пространстве. Далее следует назвать такие качества или функции как восприятие, внимание, память, воображение, речь индивида. С качествами развитого интеллекта органически сочетается такой его компонент как эрудиция, представляющая собой определенную сумму знаний из различных областей науки и искусства.

Первый год экспериментальной работы, являющийся, по сути, поисковым, состоит из 3-х этапов: аналитико-исследовательского, экспериментального и обобщающего. К концу первого года экспериментальной работы нами будут получены определённые результаты. Участникам исследовательской деятельности не только в конце учебного года, но и в течение года, будет понятно, удаётся ли повышать интеллектуальный уровень детей, не нанося урон их здоровью, или интеллектуальное развитие происходит непременно с большими умственными и физическими перегрузками, ухудшающими здоровье школьников.

Гипотеза исследования: улучшение образовательной среды, использование элементов развивающего обучения, расписания с учётом фаз работоспособности детей, нацеленность уроков физической культуры и спортивных секций на физическое развитие учащихся, а также другие составляющие, работающие на тему эксперимента, позволят, как минимум, не только сохранить здоровье учащихся исследуемых образовательных учреждений в течение учебного года на стартовом уровне, но и добиться более высокого интеллектуального развития как здоровых, так и детей с ограниченными возможностями здоровья. Проведение срезов знаний по разным предметам позволит оценить интеллектуальное развитие здоровых детей и с ограниченными возможностями здоровья.

В ходе эксперимента, а также в последующие годы, образовательные учреждения сетевой экспериментальной площадки будут развивать инклюзивное образование. Это будет большим достижением образовательных учреждений г. Элисты, поскольку на сегодняшний день лица с ограниченными возможностями здоровья в лучшем случае учатся на дому. Обучение за одной партой здоровых и детей с ограниченными возможностями здоровья в массовых школах – перспектива далёкого будущего для школ города Элисты, так как для этого требуется не только психологическая готовность учителей, родителей, но и соответствующая материально-техническая база. Принятие детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду ЦООД «Элистинский лицей» или Элистинской классической гимназии, куда дети зачисляются по результатам вступительных экзаменов, является хорошей перспективой для этих детей и надеждой для их родителей на возможность дальнейшего обучения детей, несмотря на ограниченные возможности здоровья.

Целью нашего исследования было: а) создание условий для обучения за одной партой здоровых и детей с ограниченными возможностями здоровья; б) интеллектуальное развитие здоровых и детей с ограниченными возможностями здоровья. Для реализации поставленной цели эксперимента были намечены следующие задачи: создание пространственной среды, выбор оптимальных технологий обучения, сохраняющих и развивающих физическое, психическое, нравственное и социальное здоровье одаренных детей, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья на основе системного мониторинга. Обобщение результатов первого года экспериментальной работы позволит научно-исследовательскому коллективу ЦООД «Элистинский лицей» и Элистинской классической гимназии разработать рекомендации для учителей, учащихся и их родителей, а также планировать дальнейшую экспериментальную работу.

В процессе работы проводились экспериментальные исследования в школах экспериментальной сетевой площадки Федерального института развития образования. Эти школы привлекли к себе для обучения детей, имеющих ограниченные возможности здоровья. Совместное обучение за одной партой детей с ограниченными возможностями здоровья и одаренных детей повлекло за собой разработку индивидуальных образовательных маршрутов как для одних, так и для других детей. В ходе экспериментальной работы уделялось внимание выявлению и развитию одаренности у детей с ограниченными возможностями здоровья. Одаренных детей за короткое время работы на экспериментальной площадке было выявлено немного. Одна из причин, препятствующих выявлению одаренности у детей с ограниченными возможностями здоровья, это их замкнутость и необходимость прохождения совместно с учителями достаточно длинного пути для построения между учителем и ребёнком отношений по горизонтали. Построение доверительных отношений между учителем и ребёнком, особенно с ограниченными возможностями здоровья, требует больших временных рамок, чем учебная четверть. Совместное обучение за одной партой детей с ограниченными возможностями здоровья и здоровых школьников будет способствовать духовно-нравственному воспитанию детей, обучающихся в формате инклюзивного образования, развитию толерантности в обществе. Лица с ограниченными возможностями здоровья имеют не только образовательные потребности, но и нуждаются в особом сопровождении на протяжении всей жизни, которое, к сожалению, чаще всего не может быть обеспечено.

Анализ литературы по изучаемой проблеме свидетельствует о недостаточной изученности вопроса интеллектуального развития детей с ограниченными возможностями здоровья. В тоже время представляется чрезвычайно важной работа специалистов по развитию высших функций мозга, т.к. благодаря высшим функциям мозга тот или иной ребёнок с ограниченными возможностями здоровья не только добьется более высоких показателей успеваемости, но и лучше адаптируется к социуму.

КОМПОНЕНТЫ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ ГЛУХИХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

И.П. Ларина (г. Москва)

Общество и государство нуждаются в воспитании социально активных и в то же время законопослушных молодых людей. В современных условиях в российском обществе необходимо преодолеть правовой нигилизм, поразивший в первую очередь молодежь, воспитывать уважительное отношение к закону, сознание и чувство ответственности, непримиримость к произволу. Отсюда следует одна из важнейших педагогических задач – формирование у глухих старшеклассников правовой культуры.

Правовая культура глухих старшеклассников представляет собой сложное интегративное качество личности, обусловленное влиянием социокультурной среды, возрастными, психологическими, коммуникативными, индивидуальными особенностями глухих учащихся, основой которого выступает совокупность правовых знаний, умений, нравственно-правовых ценностных ориентаций личности, определяющих правовое сознание и поведение в социально значимых ситуациях и базирующееся на общей культуре личности.

В педагогической науке отсутствует единое мнение о структурных компонентах правовой культуры личности глухого учащегося. Тем не менее, обобщив результаты различных исследований, можно выделить следующие общие структурные компоненты правовой культуры учащегося с нарушением слуха: знания в области права (когнитивный), отношение учащегося к праву (эмоционально-ценностный) и правовое поведение (поведенческий).

Когнитивный компонент содержит опыт личности в правовой сфере, то есть знание правовых норм, умение использовать полученные знания в жизни для решения конкретных ситуаций и проблем. Правовые знания помогают человеку разграничивать дозволенное и запретное, четко представлять меру ответственности за свои поступки, раскрывают пути и средства защиты своих прав и законных интересов.

Правовые знания выполняют функцию социальной ориентации и адаптации, что приобретает особое значение для молодежи с нарушенным слухом, имеющей небольшой жизненный опыт и недостаточно глубокие знания о государстве, обществе, праве.

Содержание и логический строй изучаемых в старших классах основ правоведения предъявляют повышенные требования к обобщающей функции речи, тесно связанной с дискуссивным, рассуждающим вербально логическим мышлением. Именно обобщающая, познавательная, абстрагирующая функция речи является главным средством формирования теоретического мышления. И именно она часто оказывается у глухих старшеклассников несформированной. Вторичная задержка развития сложных форм словесно-логической мыслительной и в целом учебно-

познавательной деятельности глухих старшеклассников влечет за собой трудности в усвоении правовых знаний, осмыслении правовых норм и правовой информации.

Эмоционально-ценностный компонент правовой культуры характеризуется степенью переживания личностью своего отношения к правовым ценностям. Позитивное эмоциональное отношение, возникающее при применении правовых знаний, соответствует формированию положительных чувств, мотивов, установок, убеждений. Эмоциональный компонент имеет мировоззренческое значение, так как является связующим звеном между сознанием и поведением человека, обеспечивает соответствие их содержанию.

Убеждения и чувства формируются в сознании и на основе правовых знаний. Именно переводу правовых знаний в правовые убеждения и положительные правовые чувства способствует эмоциональное отношение к изучаемому явлению. Зная убеждения подростка, можно прогнозировать его поведение. О воспитании у молодого человека правовых убеждений можно судить не только по его высказываниям, сколько по его поведению в личностно и общественно значимых правовых ситуациях. Не менее важны сформированные высокие ценностные правовые ориентации личности, то есть готовность, намерение поступать определенным правомерным образом.

Расширение круга личностно-значимых отношений, которые всегда эмоционально окрашены, проявляется в развитии так называемых высших чувств. Усвоение старшеклассниками определенной системы нравственных норм и принципов претворяется в сложную гамму моральных чувств – чувство долга перед обществом и окружающими людьми, чувство справедливости и чувство ответственности, возникающие как эмоциональное отношение к ценностям права.

В старшем школьном возрасте у глухих учащихся уже сложились не только отношения деловой зависимости, но и сложная система личных взаимоотношений, формируется характер, мировоззрение и достигнут существенный сдвиг в умственном развитии. Но наряду с этим наблюдается непонимание многих процессов, протекающих в жизни, вызванное отсутствием слуха, что приводит к необоснованным аффективным вспышкам, неожиданным реакциям в поведении и неадекватной оценке поступков других людей. Неполнота восприятия устной речи, отставание в речевом развитии затрудняют контакт с партнером, заставляя ученика с нарушенным слухом прибегать к интенсивному использованию невербальных средств общения, вносят специфические особенности в осознание и осмысление отношений. Мотивы их поведения слабо социализированы.

В данный возрастной период ведущим видом деятельности является выработка системы ценностных ориентаций. На пути глухих старшеклассников возникает большое число жизненных ситуаций, требующих правовой оценки, но небольшой жизненный опыт, нравственные представления не позволяют им правильно ориентироваться в юридической

стороне ситуаций, событий, в принятии верного решения. Поэтому изменяется отношение учащихся к общественным дисциплинам, а в первую очередь к правоведению, так как они понимают, что эти предметы помогают разобраться в сложных процессах окружающей действительности. Для формирования эмоционально-ценностного компонента правовой культуры у глухих учащихся требуются специальные усилия со стороны взрослых – родителей и педагогов.

Целенаправленное правовое образование, разъяснение проблем и принципов права в общем виде или на конкретных примерах жизни, повышают уровень правового сознания глухих старшеклассников, помогают им глубже понять, взвесить и оценить жизненные ситуации, осознать аморальное поведение.

Поведенческий компонент – третий компонент в структуре правовой культуры. Поведенческая сторона занимает значительное место в правовой культуре личности, то есть конкретные мотивы, цели, действия в определенных правовых ситуациях, готовность решать жизненные проблемы, жить среди людей, общаться с ними, ориентируясь на закон и не выходя за его рамки. Социальные правила поведения закреплены в нормах права, которые непременно должны быть известны глухим, поняты и осознаны ими.

На наш взгляд, формирование осознанного правомерного поведения, сложившегося на основе личных убеждений в необходимости правомерного поведения является главной задачей правового образования глухих учащихся, так как это позволяет в целом воспитать человека гражданского общества. Однако без формирования всех указанных компонентов в единстве и тесной связи невозможно обеспечить достижение высокого уровня правовой культуры глухого школьника.

В старшем школьном возрасте формируется новый уровень самосознания, учащиеся способны осознавать себя участниками определенных правовых отношений. Школьник в этом возрасте стремится к самоутверждению, пробе сил, возможности участвовать в различных видах деятельности. Происходит смена внутренней позиции, заключающейся в том, что устремленность в будущее становится основной направленностью личности.

В отличие от слышащих старшеклассников, развитие самосознания глухих учащихся старших классов протекает в сложных условиях, связанных с трудностями в общении с окружающими людьми, замедлением процесса переработки информации, с более бедным и менее разнообразным опытом, ограниченными возможностями спонтанного усвоения социального опыта.

В литературе отмечается (Л.И. Аксёнова, А.И. Алексеев, Б.А. Юдин И.А. Щербакова), что глухие учащиеся из-за непонимания социальных отношений в обществе, поведения окружающих людей, незнания норм нравственного поведения, незнания требований правовых норм, нарушают их. Поэтому основная задача в работе с такими детьми – вести ежедневные

разъяснительные беседы, использовать каждый подходящий случай для объяснения норм поведения.

Формирование всех перечисленных компонентов правовой культуры у глухих старшеклассников в учебно-воспитательном процессе предполагает учёт их психофизических особенностей. Однако в реальности процесс преподавания права в школах для детей с нарушенным слухом, с одной стороны, и процесс овладения этим предметом учащимися, с другой, осложняются тем, что недостаточная речевая компетенция глухих, своеобразие их словесно-логического мышления, особенности формирования межличностных отношений и процесса их социализации в целом препятствуют равной со слышащими школьниками возможности изучения права в условиях применения учебно-методического обеспечения и образовательных технологий массовой школы. Это подтверждают многочисленные исследования мышления, развития речи, межличностных отношений и социализации, проведенные отечественными сурдопсихологами и сурдопедагогами (В.Л. Белинский, Т.Г. Богданова, Э.А. Вийтар, Ю.А. Герасименко, Г.А. Карпова, И.М. Гилевич, А.П. Гозова, Е.В. Голенева, А.И. Ковалева, М.И. Никитина, Л.В. Николаева, М.М. Нудельман, В.А. Паленный, Т.Н. Прилепская, В.С. Собкин, И.Л. Соловьева, Т.К. Стуре, Л.И. Тигранова, И.В. Цукерман).

Указанные объективно существующие особенности глухих учащихся свидетельствуют о необходимости учёта их образовательных и социальных потребностей в реализации коррекционной составляющей процесса обучения, в создании педагогических условий формирования их правовой культуры, учитывающих специфику их обучения и коммуникации (словесно-жестовое двуязычие).

Особенности формирования правовой культуры у глухих старшеклассников могут быть обусловлены их ограниченными слуховыми возможностями речевого восприятия, проявляющимися в специфике их познавательной и речевой деятельности, что, в свою очередь, влечет за собой своеобразие формирования у них когнитивного, эмоционально-ценностного и поведенческого компонентов правовой культуры в общей структуре культуры личности.

ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ГЛУХИХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

И.Л. Соловьева (г. Москва)

Глухие школьники в старшей школе испытывают определенные трудности в первую очередь лингвистического характера, которые наступают в связи с тем, что процесс формирования словесной речи не заканчивается в младших классах. В старшие классы школьники приходят с ограниченным словарем. Складывается ощущение, что старшим глухим школьникам не

хватает нескольких лет для усвоения программ средних классов в силу разных причин: особенностей соматического здоровья, особенностей индивидуального психофизического развития.

Если объем словаря слышащего младшего школьника приближается по разным данным к десяти тысячам слов, то у глухого школьника есть существенное отставание, которое преодолевается за полный период школьного обучения, затягиваясь на многие годы. Совершенствование организации всего учебного процесса: уроков, индивидуальных коррекционных занятий, внеклассных занятий, предметных кружков дополнительного образования способствует положительной динамике формирования словесной речи. В этой связи велика роль самообразования школьника – пользователя библиотеки и интернет-ресурсов. Наивысших успехов, как правило, достигает только тот школьник, который начитан и эрудирован – это аксиома школы общего назначения, это крайне важно для глухого старшеклассника.

Опыт педагогов – новаторов и некоторых глухих учащихся с высоким уровнем учебной мотивацией позволяет добиться более полного использования потенциальных возможностей наших обучающихся. Такая работа может быть организована различными методами и приемами. Рассмотрим наши технологии организации обучения в старшей школе глухих.

Опыт, накопленный СКОШИ № 65 г. Москвы в 1993-2003 годы, позволяет говорить в этой связи о возможной дифференциации цензового основного общего образования за 10 (11) и 12 лет обучения. Эта уровневая дифференциация учебно-воспитательного процесса позволила большому количеству воспитанников – выпускников получить среднее специальное, а затем и высшее образование. Если за период с 1973 года по 1993 год всего 3 выпускников интерната смогли получить среднее специальное образование, то в период 1993-2003 это сумели сделать более 100 выпускников, а 11 из них получили высшее образование в стенах Московского городского педагогического университета (2006-2008).

Рассмотрим, что было предусмотрено нами на каждом этапе. В первую очередь в СКОШИ № 65 сложилась система дифференцированного клинико-психолого-педагогического подхода, позволившего создать индивидуальные образовательные траектории для обучения практически каждого неслышащего школьника по каждому образовательному маршруту. Образовательная траектория составлялась в соответствии с педагогической диагностикой знаний, умений и навыков обучающегося на конкретном участке образования, то есть в каждой учебной четверти.

В этой связи была выстроена образовательная траектория для каждой предметной области: «математики», «русского языка», «естественно-научного цикла», выделяя в каждой из них основную терминологическую составляющую. По существу, глухой старшеклассник должен за короткий срок детской школы овладеть несколькими лингвистическими системами: языком математики, языком географии, языком химии, языком физики.

Сделать это приходится в сжатые сроки и, практически пользуясь, теми же средствами научно-методического обеспечения образовательного процесса, что и в школе общего назначения, то есть в массовой школе. Глухие старшеклассники, по существу, должны овладеть знаниями основ наук по тем же учебным пособиям, что и их слышащие сверстники. Важно было по новому организовать систему помощи школьникам на непосредственных заданиях при изучении тем государственной программы основного общего обучения.

Учителя-словесники, учителя-предметники, учителя-математики в течение ряда лет искали варианты наиболее адекватных приемов работы с учебниками, учебными пособиями и дидактическими материалами, издаваемыми для массовой школы, выделили прием «работа с адаптивными текстами».

Используя этот вид помощи, старшеклассники стали уверенно пользоваться контрольными заданиями, решебниками и прочими дидактическими материалами. Так же уверенно стали практиковаться такие приемы работы в старшей школе как контрольные и промежуточные аттестации с ассистентом, а впоследствии и независимым аудитором.

Таким образом, семь выпускных классов 1999 были подготовлены к итоговой аттестации за курс основного общего образования. Эти же обучающиеся успешно выдержали аттестацию школы – интерната. А одиннадцать выпускников 1999 года, то есть 21 % сумели получить высшее профессиональное педагогическое образование: МГПУ: математический факультет – 2 человека; факультет специальной педагогики-8; МПГУ – дефектологический факультет – 1 человек.

Опыт работы старшей школы СКОШИ № 65 был адаптирован в СКОШИ I, II вида города Нижнекамска Республика Татарстан и отражен в 15 статьях в двух сборниках 2008-2009.

В связи с этим нам представляется актуальной разработка некоторых вспомогательных пособий, в которых информация и упражнения представлены в виде таблиц, рисунков, упрощенных схем-предложений, словосочетаний, специальную рабочую тетрадь. Использование подобных тетрадей может быть, в первую очередь использовано на предметных линиях естественнонаучного цикла, такими как биология, химия, анатомия. Использование рабочей тетради с адаптированными текстами и заданиями позволяет старшеклассникам быстрее добиться точного понимания нового и сложного для усвоения программного материала. Далее они учатся выражать уже осознанный ими материал в различных словесных формах, письменно выполнять задания рабочей тетради, переходя постепенно к таким приемам работы как самостоятельное рефирование текстов учебных статей и подготовки докладов. Адаптированный речевой материал, в том числе специфический, накапливаемый по мере формирования специальных навыков, соответствует возрастному и интеллектуальному уровню глухих учащихся.

В качестве дидактического материала применяются различные предметы, муляжи, цветные плакаты, видеофильмы, «Смарт-доска». Возможно использование интернет – ресурсов для подготовки учащимися собственных мультимедийных презентаций, выделяя этот элемент технологии как следующий после самостоятельного составления доклада. Все эти действия направлены на более комфортную самостоятельную учебную деятельность старших школьников.

Таким образом, представленная нами здоровьесберегающая технология предполагает: соблюдение охранного режима, создание социо-культурной обучающей среды, включающей отбор и систематизацию терминологической лексики; дифференцировку речевых средств и видов помощи; использование интернет-ресурсов для самостоятельной учебной деятельности обучающихся. Организация уроков подобным образом имеет коррекционно-развивающую направленность и позволяет максимально совершенствовать интеллектуальные возможности глухих старшеклассников.

Глухие школьники должны свободно апеллировать к словарным статьям и информационным сайтам, справочной и энциклопедической литературе, только в этом случае их обучение не будет носить формальный характер.

РАЗВИТИЕ У ГЛУХИХ ШКОЛЬНИКОВ ВОСПРИЯТИЯ НЕРЕЧЕВЫХ ЗВУЧАНИЙ КАК ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ ИХ БОЛЕЕ ПОЛНОЦЕННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

Е.З. Яхнина (г. Москва)

Важным направлением коррекционно-развивающей работы в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях I вида является обогащение слуховых представлений воспитанников о неречевых звучаниях окружающего мира, воспитание адекватного поведения, учитывающего ориентацию на социально и биологически значимые неречевые звуки (уличные сигналы и шумы, бытовые шумы, голоса птиц и животных и др.), а также развитие восприятия музыки как основы эстетического воспитания учащихся средствами музыкальной культуры.

При поступлении детей в специальные (коррекционные) общеобразовательные учреждения I вида учитель-дефектолог слухового кабинета проводит обследование их возможностей восприятия неречевых звучаний. Планирование работы по развитию восприятия неречевых звучаний осуществляется на основе программы фронтальных занятий в слуховом кабинете с учетом результатов обследования каждого ученика.

На фронтальных занятиях в слуховом кабинете дети учатся воспринимать звучания элементарных музыкальных инструментов (барабана, дудки, гармошки, свистка, металлофона и др.). У детей вырабатывается условная двигательная реакция на данные звучания. Дети во время этих

занятий учатся различать и опознавать на слух звучания элементарных музыкальных инструментов, разных по тембру и высоте, количеству звуков, продолжительности их звучания (кратко, долго), характеру звуковедения (слитно или неслитно), темпу (нормальный быстрый, медленный), громкости (нормально, громко, тихо), ритмам (прежде всего, двух-, трех- и четырехсложные, в которых один звук более продолжительный по звучанию, чем другие), высоте (высокие, низкие, средние звуки, повышение и понижение второго звука относительно первого); направлению звучания (локализация звучания в пространстве).

Наряду с традиционными музыкальными инструментами для обогащения сенсорной сферы учеников можно применять «Звучащие чаши», включающие молоточек и подушечку, «Большой и малый гонги», передающие целую гамму звуков разнообразных по высоте и глубине звучания; шумовые инструменты «Океан», «Дождь», «Ливень», имитирующие различные звуки природы (от легкого прибоя до девятибального шторма и от «грибного» дождичка до тропического ливня), «Тамбурины», имеющие десятки возможных способов звукоизвлечения; «Африканские ксилофоны» и др.

Важным направлением работы на фронтальных занятиях в слуховом кабинете является обучение глухих детей восприятию неречевых звучаний, связанных с окружающим человека звуковым фоном. Информация о состоянии окружающей среды, заключенная в неречевых звучаниях, адекватное представление об акустическом пространстве является весьма значимыми для полноценной ориентации в социуме. Это обусловлено тем, что пространственная звуковая информация выполняет регулирующую функцию в организации поведения человека. Звуки, специально созданные для передачи информации (сигналы тревоги, сирены, гудки), а также звуки от работы различных видов техники, городские и природные биологически значимые для человека шумы дают возможность ориентироваться во внешнем мире: перемещаться в пространстве, предвосхищать результаты взаимодействия в нем, локализовывать звуки от статических и движущихся объектов. Это способствует адекватному взаимодействию в окружающей среде. Поэтому соотнесение слуховых образов с конкретными объектами окружающей действительности является необходимым условием регуляции поведения человека, его психического развития.

На занятиях в слуховом кабинете используются неречевые звучания, связанные с окружающим человека звуковым фоном: бытовые шумы – шумы бытовой техники (включенного пылесоса, холодильника, будильника, миксера, дрели и др.), телефонный звонок, стук в дверь, звонок в дверь, стук молотка, звуки от упавшего или поставленного с силой предмета, скрип качелей и др.; проявления физиологического и эмоционального состояния человека – смех, плач, чихание, кашель и др.; городские шумы – сигналы городского транспорта, шумы приближающегося транспорта, сигналы машин службы помощи – скорая, пожарная, милиция, свисток милиционера, шум праздничного гулянья, залпы салюта; шумы вокзала, метро, аэродрома и

речного вокзала (звук приближающегося транспорта, гудки поезда, шум взлетающего самолета, гудки теплохода и др.); шумы военной техники (стрельба из автомата, пулемета и др.); голоса животных и птиц (голоса домашних животных – лошади, коровы, овцы, свиньи, собаки, кошки и др., домашних птиц – петуха, курицы, гусей, цыплят и др., диких животных и птиц); шумы, связанные с явлениями природы (раскаты грома, шум дождя, завывание ветра, звон капли, плеск реки и др.). Важно, чтобы обучение восприятию на слух бытовых шумов, проявлений физиологического и эмоционального состояния человека, городских шумов, сигналов транспорта, шума военной техники, голосов животных и птиц, шумов, связанных с явлениями природы не проводилось формально, всегда связывалось с расширением представлений детей об окружающей действительности. Рекомендуется группировать звучания по темам, например, «На ферме», «Животные в лесу», «Пение птиц» «Городской транспорт» и др. Для таких упражнений можно использовать специально изготовленные пособия, типа «На ферме».

Привлекая и расширяя знания детей об окружающем мире, не следует превращать фронтальное занятие в слуховом кабинете в уроки развития речи или ознакомления с окружающим. На фронтальных занятиях в слуховом кабинете ученики также различают и познают на слух разговор и пение, мужской и женский голос (Кузьмичева Е.П., Яхнина Е.З., Шевцова О.В., 2001).

Методикой обучения детей различению и опознаванию неречевых звучаний предусматривается, что на фронтальных занятиях используются только те музыкальные инструменты (игрушки, бытовые шумы, звуки природы, голоса птиц и животных, сигналы городского транспорта и др.), которые доступны слуховому восприятию всех учеников класса (с учетом расстояния, на котором выявлена условная двигательная реакция на данные звучания).

При различении и опознавании неречевых звучаний каждый ученик располагается на расстоянии, котором ощущает данные звучания, т.е. расстояние может быть неодинаковым для учеников класса. Если звучания, предъявляемые на занятии, ребенок слышит на неодинаковом расстоянии, он располагается так, чтобы воспринимать оба звучания. В процессе обучения сначала используются резко противопоставленные звучания (например, громко – тихо), затем более близкие звучания (громко – тихо – негромко); сначала – выбор из двух звучаний (например, барабан – гармошка), затем выбор увеличивается. При этом при проведении подготовительных упражнениях дети различают звучания в условиях, когда видят их исполнение учителем (включение/ выключение тумблера на музыкальном центре) и слышат звуки, затем зрительное восприятие исключается. Для этого используется большой экран, за которым ученики ни с одной стороны не видят музыкальные игрушки, включение музыкального центра (магнитофона) при работе с аудиозаписями.

Важное значение придается выбору электроакустической аппаратуры, которая применяется в коррекционно – развивающей работе, и расстоянию, на котором предъявляются звучания. Для этого выявляется, воспринимает ли ученик данные звучания без аппаратов и с какого расстояния, с индивидуальными аппаратами и с какого расстояния, со стационарной аппаратурой.

Основные методические приемы работы включают «опредмечивание» звучаний, их соотнесения с определенными предметами, действиями, состоянием; двигательное моделирование неречевых звуков при использовании элементарных движений (для контрастных звучаний подбираются резко отличающиеся движения); словесное определение звучаний (например, «Это лай собаки»). В связи с тем, что восприятие различных звучаний музыкальных инструментов не только обогащает представления глухих детей о звуках окружающего мира, но и является базой для формирования навыков восприятия и воспроизведения ритмико-интонационной структуры речи, слуховые ощущения учеников сочетаются с определенными движениями и соответствующим одновременным произнесением речевого материала (заданных слогосочетаний, слов, словосочетаний, фраз).

Подчеркнем, что специально педагогически созданная слухоречевая среда создает благоприятные условия для закрепления и совершенствования у воспитанников умений и навыков восприятия неречевых звучаний, сформированных на фронтальных занятиях в слуховом кабинете. На общеобразовательных уроках (прежде всего по дисциплинам гуманитарного и естественнонаучного циклов) и во внеурочное время (при проведении дидактических, сюжетно- ролевых и подвижных игр, внеклассного чтения, занятий по изобразительной деятельности и др.) неречевые звучания привлекаются, прежде всего, для более эмоционального, осознанного и глубокого понимания детьми учебного материала.

На воспитательских занятиях проводятся дидактические игры, связанные с закреплением навыков различения и опознавания голосов птиц, животных (домашних, диких), разнообразных бытовых шумов, звуков природы (дождь, ветер и др.), а также звучаний, которые ребенок может услышать на улице (разные виды транспорта, сигналы, народное гуляние и др.) и на производстве (например, звуки моторов и др.), что важно для расширения представлений детей об окружающей действительности.

Во внеурочное время создаются благоприятные условия для привлечения внимания ребенка к неречевым звукам. Он видит реакцию слышащих людей на звуки, понимает их социальную значимость, осознает психологический настрой, создаваемый шумами и звуками окружающего мира (например, радость при слушании пения птиц). Внимание учеников привлекается также к неречевым звукам, которые они сами издают своими действиями, к звуковым проявлениям физиологического и эмоционального состояния человека (например, стук резко и с силой поставленного стула, плач, смех и др.). Детей учат адекватно вести себя в окружающем звучащем

пространстве, например, бесшумно пользоваться столовыми приборами во время еды. Это способствует тому, что восприятие неречевых звуков становится составной частью активной деятельности глухих детей, социально адекватного поведения.

Таким образом, развитие у глухих школьников восприятия неречевых звучаний является важным условием их наиболее полноценной социальной адаптации и интеграции в обществе.

ПРИЕМЫ И СРЕДСТВА ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ С КОМПЛЕКСНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ ФОРМИРОВАНИЮ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

А.П. Кальянова (г. Сергиев-Посад)

Актуальность разработки приемов и средств общения детей с комплексными нарушениями, способствующих формированию позитивных межличностных отношений и навыков общения друг с другом, заключается в том, что дети данной категории не обладают требуемой социальной зрелостью и нуждаются в специальной организации процесса общения.

Наше исследование проводилось на базе Федерального государственного учреждения «Сергиево-Посадского детского дома слепоглухих федерального агентства по здравоохранению и социальному развитию».

Задачей исследования является научить воспитанников общению, используя все приемы и средства общения, которые в дальнейшем будут способствовать формированию позитивных межличностных отношений у детей с комплексными нарушениями в развитии и формированию умения налаживать отношения с окружающими.

В нашем исследовании мы руководствовались классификацией С.А. Сироткина, Э.К. Шакеновой, которые выделили пять основных групп комплексных нарушений. Это группы тотально слепоглухих людей, практически слепоглухих, слабовидящих глухих, слабослышащих слепых и слабовидящих слабослышащих [1].

К категории воспитанников с множественными нарушениями развития старше 18 лет, воспитывающихся в детском доме, относятся: слепоглухие, имеющие речевые нарушения, слепоглухие с первичной задержкой психического развития, слепоглухие с нарушениями опорно-двигательной системы, слепоглухие с нарушениями психики, слепоглухие с интеллектуальными нарушениями. Компенсаторные возможности органов чувств за счет друг друга резко ограничены, что приводит к своеобразию всей структуры деятельности анализаторов, характера контактов с внешним миром и окружающими людьми.

Неотъемлемой частью межличностных отношений является общение. Специфические особенности при комплексных нарушениях обусловлены также и трудностями общения из-за невозможности использования обычных средств общения – устной и письменной речи, жестового языка глухих. Воспитанники детского дома владеют естественными жестами, жестами глухих, дактилологией, устной и письменной формами речи. Нашей задачей является развитие словесных средств общения, поддержание и развитие тех средств общения, которые уже сформированы. В совместной деятельности рождается диалогическая речь. Результат общения зависит от целого ряда факторов, каждый из которых влияет на установление контакта между партнерами по общению, на понимание речи друг друга в процессе этого общения.

При обучении слепоглухих детей используются все доступные ребенку средства общения. Развитие средств общения является основой для формирования всех навыков ребенка. Не случайно коммуникация, развитие средств общения для восприятия и воспроизведения сообщения занимают основное место в программе и индивидуальном плане обучения каждого ребенка, в расписании занятий.

Так как общение по своей сути призвано обслуживать все виды деятельности – игровую, учебную, трудовую, то при обучении общению необходимо подключать все возможные виды деятельности и развивать средства общения, в связи с ними. Это позволяет даже умственно отсталым детям ориентироваться в режиме дня, элементарно прогнозировать свою деятельность.

В системе формирования средств общения в последние годы значительное место занимает работа с календарем [2]. Календарь является как бы переходным мостиком, соединяющим вербальные и невербальные средства общения. В практике работы со старшими слепоглухими воспитанниками мы используем различные виды календарей: предметные; с барельефным, рельефным, контурным изображением предметов для слепых; картинные календари; календари с письменными таблицами глобального восприятия; календари-расписания с использованием письменной формы речи; календари-дневники. В 2006-2007 гг. со старшими воспитанниками с целью формирования речи, а также с целью формирования позитивных межличностных отношений, мы начали использовать календарь-расписание на месяц, написанный на отдельных карточках печатным шрифтом и по Брайлю, расположенных в прозрачных кармашках, откуда воспитанники могут достать карточку и прочесть расписание. Поскольку словарный запас воспитанников различный, то воспитанникам с ограниченным словарным запасом приходится обращаться за помощью и объяснением незнакомых слов к воспитанникам с более широким словарным запасом. Таким образом, воспитанники контактируют между собой.

Выбор вида календаря зависит от физических, сенсорных, психологических и интеллектуальных возможностей воспитанников. Календарь, являясь вспомогательным средством, формирует

коммуникативные навыки детей с недостатками зрения, слуха, интеллекта, т.к. ребенок получает возможность активно выражать желания и у него появляются темы для общения. Даже дети, страдающие аутизмом и не желающие общаться иным способом, могут выражать свои желания и потребности, выбирая, например, табличку со словом, обозначающим наиболее привлекательный для них вид деятельности. Реализуемое таким образом право выбора делает понятным и для педагога эмоциональное отношение ребенка к тому или иному виду деятельности и способствует взаимопониманию. Работа с календарем всегда имеет перспективу, т.к., с одной стороны, календарь может охватывать все более значительные отрезки времени. С другой стороны – при работе с календарем происходит постепенное усложнение средств общения: от невербальных к вербальным, а внутри последних усложняется лексика, грамматика, изменяется стиль. Постепенно календарь превращается в дневник, записи воспоминаний и другие виды речевой письменной продукции.

Определенная часть детей приступает к овладению письменной формой словесной речи, как наиболее доступной (по сравнению с устной) для слепоглухих. Обучение слепоглухих общению с помощью письменной формы речи в обоих ее видах: продуктивной (письмо) и рецептивной (чтение) являлось на протяжении многих лет предметом интенсивных исследований ученых и учителей-практиков.

Учащиеся занимаются различными видами труда: производительным трудом в мастерских (картонажной, механической), ремесленным трудом в кружках «Резьба по дереву», «Папье-маше», гончарной мастерской; трудом в теплице; бытовым трудом, связанным с самообслуживанием. Кроме того, они занимаются расчисткой снега, выносом мусора, работой в прачечной, овощном цехе и т.д. Воспитание культуры труда способствует развитию коммуникативных навыков, способствующих формированию позитивных межличностных отношений. С первых занятий педагог обучает правилам и приемам работы с различными материалами, инструментами, экономии этих материалов. Трудовая деятельность создает наиболее благоприятные условия для реализации ведущего принципа обучению языку, принятого в сурдопедагогике – формирования речи как средства общения в связи с деятельностью.

Условием повышения эффективности работы по формированию связной речи у слепоглухих учащихся является усиление мотивации их речевой деятельности, что становится возможным благодаря ее коммуникативной направленности, а также подбору и специальной обработке речевого материала, наиболее отвечающего интересам и уровню речевого развития воспитанников с комплексными нарушениями в развитии.

Коммуникационная направленность обеспечивает увеличение удельного веса письменных инициативных работ учащихся: письма разным адресатам (друзьям, родственникам, учителям); отзывы и заметки в журнал «Наша жизнь»; написание деловых бумаг; написание адаптированных книг для чтения, а также использование устных рассказов; выпуск газеты «Вестник

общежития». В газете для удобства чтения используются кармашки, откуда можно, как и в ежемесячном календаре, достать текст, прочитать, а также с этим текстом обратиться к товарищам или воспитателям за разъяснением. Тексты подаются крупным шрифтом для слабовидящих, напечатанными на Брайлевской машинке – для слепых. С целью формирования позитивных межличностных отношений также используются письменные работы учащихся. Формирование позитивных межличностных отношений проводится при коллективном чтении журнала «Наша жизнь», заметок в газете «Вестник общежития».

Итак, воспитанники с комплексными нарушениями в развитии учатся выбирать из сформированных в процессе обучения средств коммуникации те, которые соответствуют цели, задаче, содержанию общения и результату, который хотят получить в каждой конкретной ситуации речевого общения.

Литература

1. Сироткин С. А, Шакенова Э. К. Слепоглухие. М., 1987.
2. Я.Ван Дайк. Подход к обучению и диагностике детей со множественными сенсорными нарушениями //Дефектология. 1990. №1. С.13-17.

КОНЦЕПЦИЯ УЧЕБНИКА «ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ СО СЛОЖНЫМИ ДЕФЕКТАМИ

Е.Г. Речицкая, И.Л. Соловьева (г. Москва)

Новая государственная образовательная политика в период становления гражданского общества в России, демократизация и гуманизация образования привели к смене парадигмы педагогической науки. Признание уникальности и самоценности человеческой личности, переориентация учебно-воспитательного процесса на самого ребенка обусловили необходимость разработки новых педагогических стратегий. Современный развивающий деятельностный личностно-ориентированный подход к образованию сформировался на основе исследований Л.С. Выготского, П.Я.Гальперина, В.В.Давыдова, Л.В. Занкова, А.Р. Лурии, Д.Б. Эльконина и др. Идеи гуманизации, поиски путей развития ребенка как своеобразной индивидуальности всегда были значимы для отечественной дефектологии, в частности, сурдопедагогики (Р.М. Боскис, Т.А.Власова, А.И.Дьячков, А.П. Гозова, Г.Л.Зайцева, А.Г. Зикеев, С.А.Зыков, Т.С.Зыкова, К.В.Комаров, К.Г.Коровин, Е.П.Кузьмичева, В.И. Лубовский, Н.Н. Малофеев, А.И.Мещеряков, Н.Г.Морозова, М.И.Никитина, Л.П. Носкова, Е.Г. Речицкая, И.М.Соколянский, И.М.Соловьев и др.).

Современная философская трактовка проблемы «личность и общество», достижения отечественной психологии, педагогики и дефектологии явились методологической базой концепции нашего учебника.

В современной российской сурдопедагогике идеи создания благоприятной педагогической среды для развития каждого глухого школьника нашли свое отражение в изучении возможностей совершенствования традиционной системы обучения и воспитания неслышащих детей, а также в создании альтернативных педагогических систем (интегрированное обучение, билингвистическое обучение и др.) В то же время пока недостаточно исследованы вопросы обучения и воспитания особой категории глухих детей – глухих детей со сложными дефектами. Между тем эти дети, как и все другие, имеют право на образование в педагогической среде, максимально адекватной их потребностям и возможностям.

Как показали проведенные исследования (Т.А. Басилова, Г.П. Бертынь, Т.В. Розанова и др.), контингент глухих детей со сложными дефектами неоднороден по составу: у многих из них различные сенсорные нарушения сочетаются с интеллектуальными, а также с проблемами соматического здоровья и т. д. В силу своих психофизических особенностей эти школьники зачастую выпадают из образовательного процесса без организации дифференцированного подхода.

В связи с этим им необходимы особые педагогические условия: сочетание образования, оздоровления, психологической коррекции и социально-педагогической поддержки. Эти условия могут быть созданы при реализации дифференцированного подхода в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях I вида глухих детей с комбинированными нарушениями развития, где создается максимально благоприятная комфортная педагогическая среда.

Обучение глухих детей со сложными дефектами имеет вековую историю. Многие видные дефектологи сталкивались с этой категорией детей при реализации своих проектов сочетания обучения и оздоровления различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья.

Так, например, в 1908 году Всеволод Петрович Кащенко организовал в Москве школу-санаторий для дефективных детей, в которой удалось организовать глубокое изучение воспитанников, использовались наиболее актуальные для каждого из них траектории обучения воспитания и развития.

В России проблема обучения «малоспособных» глухих, которые, по данным исследователей начала XX века составляли до 40 % от количества обучаемых, была поставлена в докладе Е.Г. Ласточкиной на II Всероссийском съезде деятелей по воспитанию, обучению и признанию глухонемых (1910) «обучение малоспособных глухонемых должно определяться практическими потребностями их последующей жизни и должно быть исключительно наглядным и вестись по минимальной программе, составленной применительно к их возможностям». То есть,

выражаясь современным языком, эти дети требуют особых технологий обучения – дифференцированного подхода.

В работе этого съезда принимали активное участие крупнейшие дефектологи В.П. Кащенко, И.А. Соколянский, Н.М. Лаговский, Ф.А. Рау, М.В. Богданов-Березовский и др.

В 1923 году на хуторе Александровском вблизи Харькова Ивану Афанасьевичу Соколянскому было поручено открытие при школе глухих классов для обучения слепоглухих детей – первой из категории детей с комплексными нарушениями развития.

В конце 20-х годов в нашей стране началось многоаспектное изучение этой категории детей, наряду с другими аномальными детьми, под руководством Л.С. Выготского. В трудах Л.С. Выготского закладывались принципы комплексного клинико-психолого-педагогического подхода к изучению аномальных детей.

Организованные занятия, адекватные его психофизическому состоянию ребенка, отражающие динамику его развития, особенности адаптивного процесса, должны проводиться в русле индивидуальной программы реабилитации.

Развивая идеи Л.С. Выготского, на основе изучения особенностей развития детей с нарушением слуха, отечественные дефектологи Р.М. Боскис, Т.А. Власова, А.Г. Зикеев, С.А. Зыков, Т.А. Зыкова, К.В. Комаров, К.Г. Коровин, Б.Д. Корсунская, Е.П. Кузьмичева, М.И. Никитина, Л.П. Носкова, Ф.Ф. Рау, Е.Г. Речицкая, Н.Ф. Слезина и другие создали систему обучения глухих и слабослышащих детей.

Дальнейшие исследования Г.П. Бертынь, Н.Ю. Донская, М.С. Певзнер, Т.В. Розанова, Л.И. Тигранова и др., посвященные изучению неуспевающих детей с недостатками слуха, привели к выделению особой группы глухих и слабослышащих детей – глухих детей со сложными дефектами и создания специальных педагогических условий для их обучения.

Проблема обучения детей со сложными нарушениями развития изучалась в Институте коррекционной педагогики Российской академии образования в лаборатории имени И.А.Соколянского под руководством В.Н.Чулкова, затем И.В.Саламатиной, а в настоящее время Л.А. Головниц. Исследованиями в области изучения детей с комплексными нарушениями развития занимается М.В. Жигорева.

В 1991 году в Москве школа-интернат № 65 для глухих детей (тогда директор Соловьева И.Л.) была перепрофилирована в санаторную школу-интернат для глухих детей со сложными нарушениями. В интернате была создан медико-психолого-педагогический консилиум, силами которого удалось возродить глубокое изучение возможностей детей и поиска для них адекватных средств и методов обучения, выстраивания оптимальных траекторий развития. В клиническом изучении детей приняли участие 1992-1997 видные дефектологи Т.А. Басилова, Г.П. Бертынь, Т.В. Розанова, М.Н. Фишман и др. В эти годы проводилось глубокое комплексное изучение

детей, и там же было организовано многолетнее динамическое наблюдение за их развитием.

По материалам этих исследований были опубликованы статьи в журнале «Дефектологии», а материалы исследований послужили основой инструктивно-методического письма МО РФ «Организации работы с обучающимися, имеющими сложный дефект» (2003).

Глухие дети со сложной структурой дефекта – это такая категория глухих детей, которые, наряду с общим для них состоянием – глухотой имеют одно или несколько системных нарушений. К таким детям относятся:

- глухие дети с интеллектуальной недостаточностью;
- глухие дети с задержкой психического развития;
- глухие дети с патологией зрительной функции
- глухие дети с нарушениями центральной нервной системы (эпилепсия, компенсированная гидроцефалия, цереброастенический синдром и др.)
- глухие дети с патологией внутренних органов (Синдром Джервелла – нарушение ритма сердечной деятельности, врожденное снижение слуха; синдром Альпорта – нарушения деятельности почек, прогрессирующее снижение слуха; Болезнь Гиршпрунга – нарушения деятельности желудочно-кишечного тракта) (по данным Г.П. Бертынь, 1994).

Психологические исследования глухих детей с особыми проблемами свидетельствуют, что у глухих детей с нарушениями интеллекта наблюдается несформированность наглядно-действенного анализа и синтеза, трудности абстракции и обобщения, заметное снижение памяти, несформированности произвольного внимания и отсутствие волевой готовности к обучению в школе (Т.В. Розанова, Н.В. Яшкова, 1988).

Из всего сказанного выше очевидно, что для глухих детей со сложной структурой нарушения требуется особая организация образовательного процесса, при которой необходим учет потенциальных возможностей детей, включая самые малейшие из них, обратить на пользу ребенку его сенсорные и умственные резервы развития, выявляемые во время обследования, – то есть составлении его психологического портрета, создание прогноза его развития, а также определение индивидуальных траекторий его обучения и воспитания, при условии правильной организации социо-культурной, педагогической среды.

Дальнейшему новаторскому поиску и реализации задач построения современного личностно ориентированного дифференцированного учебно-воспитательного процесса для глухих детей способствовало руководство научно-методической работой педагогов СКОШИ № 65 ведущими специалистами в области сурдопедагогики: д.п.н. Т.С. Зыковой, д.п.н., профессором Е.П. Кузьмичевой, д.п.н., профессором Г.Л. Зайцевой, к.п.н., профессором Е.Г. Речицкой, к.п.н., доцентом Е.З.Яхниной.

Многие педагогам-новаторам удалось разработать свои авторские методики преподавания отдельных предметов, которые получили положительную экспертную оценку научных руководителей (ведущих специалистов в области сурдопедагогики) – в рамках Федеральной

экспериментальной площадки МО РФ (1997-2002). За период 1999-2001 педагогами интерната было опубликовано 66 печатных работ. Авторские педагогические технологии составили основу предлагаемого учебного пособия. В экспериментальную деятельность была включена работа преподавателей Т.К. Гущиной, О.И. Герасиной и др. по Штанейровской педагогике.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ГЛУХИХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА УРОКАХ ХИМИИ

А.В. Варламова (г. Москва)

У глухих детей, которые овладевают словесной речью гораздо позже слышащих, именно в развитии мыслительной деятельности наблюдается значительно больше специфических особенностей, чем в других познавательных процессах.

Исследования Т.В.Розановой убеждают нас в том, что по уровню развития наглядно-образного мышления глухие дети младшего и среднего школьного возраста заметно ближе к слышащим сверстникам, имеющим нормальный интеллект, чем к слышащими умственно отсталым детям.

Практика показывает, что у 30 – 40% глухих учащихся старшего школьного возраста наблюдается отставание в развитии словесно-логического мышления по сравнению с их слышащими сверстниками. Эти дети не являются умственно отсталыми, уровень их развития образного мышления соответствует норме для соответствующей категории детей с нарушенным слухом. Данные исследований образного мышления глухих учащихся старшего школьного возраста свидетельствуют о высоких потенциальных невербальных возможностях познания, которые не всегда возможно реализовать в рамках современной специальной школы. Значительное отставание в развитии словесно-логического мышления глухих старшеклассников обусловлено большими затруднениями в овладении словесной речью в условиях их существующего двуязычия: жестовая речь и словесная речь.

Необходим поиск эффективных путей устранения выявленных затруднений. Успешность обучения, дальнейшее развитие речи глухих детей тесно связано с решением проблем, касающихся развития их мыслительной деятельности в процессе учебной деятельности.

Уроки химии создают благоприятные условия для устранения и коррекции негативных тенденций в интеллектуальном развитии глухих подростков, и тем самым способствуют совершенствованию их словесной речи.

Продemonстрируем это на примере изучения глухими старшеклассниками раздела «Неметаллы. Углерод». При объяснении нового материала урока вводятся новые термины и понятия, которые в различных

грамматических интерпретациях далее используются в заданиях на классификацию, завершение логического ряда, синонимических соответствиях, а также в заданиях на различные операции мышления (осведомлённость, исключение понятий, обобщение, аналогия, сравнение). Рассмотрим один из примеров.

Определи соответствие:

Вещества	Природное явление
Углекислый газ	адсорбирует вредные газы, обесцвечивает окрашенные растворы
Уголь, нефть и другие горючие ископаемые	во время пожара образуют угарный газ, который вызывает удушье
Оксиды металлов	выделяются при извержении вулканов
Большие количества CO_2	при разрушении горных пород образуют карбонаты
Активированный уголь	при сжигании выделяют CO_2 , поступающий в атмосферу
Углерод с углекислым газом	в процессе фотосинтеза поглощается зелёными растениями

На уроках учащиеся под руководством учителя сталкиваются с различными видами учебной деятельности, в которую включаются задания, способствующие развитию интеллектуальной сферы: тесты, анаграммы, разнообразные по структуре кроссворды, лабиринты. Эти задания включают речевой материал по химии углерода, который соответствует программе основного общего образования: научные знания свойств и названий важнейших лекарственных препаратов (например, свойства активированного угля), минералов (кальцита, доломита, известняка) и многое другое.

В связи с усиливающимися насущными экологическими проблемами современности: загрязнением воздуха, воды, почвы, ухудшением здоровья и качества жизни людей учащиеся нуждаются во всестороннем обосновании и поддержании экологической безопасности. В современной специальной школе, так же как и в школе общего назначения, химические знания являются не только элементом общечеловеческой культуры. Без понимания сущности экологических явлений невозможно разобраться в том, каковы основные условия постоянства и устойчивого развития жизни на планете Земля.

При изучении темы «Круговорот углерода в природе» важно обращаться к сохранным возможностям глухих школьников, развивать их умения выявлять закономерности в явлениях природы. Так на уроках ребята учатся наглядно в виде рисунка-круговорота выражать свои мысли.

Творческое воображение у школьников с нарушением слуха выполняет важную компенсаторную функцию, которая выражается в том, что воображение, создавая новые образы, обогащает опыт неслышащего, расширяет границы познаваемого мира, его общий кругозор.

Как показали исследования Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Е.И.Игнатъева, В.А. Крутецкого, Н.С. Лейтеса, Я.А. Пономорёва, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина воображение выступает не только предпосылкой эффективного усвоения учащимися нового учебного материала, но и является условием творческого преобразования имеющихся у подростков знаний, способствует саморазвитию личности, то есть в значительной степени определяет эффективность учебно-воспитательной деятельности в школе. Актуализация учебной деятельности подобным образом создает педагогические условия для совершенствования мнемической деятельности неслышащих обучающихся.

Особый интерес представляет исследование творческого воображения у неслышащих подростков, так как потеря слуха и вторично возникающее своеобразие процесса формирования словесной речи создают определённые трудности в накоплении словаря, отражающего приобретенный жизненный опыт, и препятствует развитию их познавательных процессов.

Анализ психологической и педагогической литературы позволяет говорить о том, что воображение сочетает в себе признаки и чувственного, и логического познания, и находится в отношениях тесной связи и взаимозависимости со всеми познавательными процессами (восприятием, памятью, мышлением) и речью.

Каждый этап нарисованного глухим учеником круговорота углерода в природе трансформируется или в виде уравнения реакции, или в виде образной структурно-логической схемы. Это делается для того, чтобы в результате глухой ученик самостоятельно пользовался словесной инструкцией в виде скрытого текста, позволяющее описать изучаемое природное явление, а затем изучить соответствующий пройденному материалу параграф учебника массовой школы.

Оценивание знаний при выполнении глухими старшеклассниками контрольной работы, содержащей творческие задания, проводится по разработанной нами оценочной шкале в следующих направлениях: уровень творческого развития и смекалки, воображения, и собственно химическим знаниям по теме «Углерод».

Наши наблюдения позволяют считать, что показатели качества знаний по теме «Углерод» у глухих учащихся билингвистического обучения гораздо выше, по сравнению с учениками других классов основного общего обучения, с которыми педагоги работают методами традиционного коммуникативно-деятельностного подхода. Об этом свидетельствуют

результаты проведенной контрольной работы на понимание словесного текста по теме «Круговорот углерода в природе».

Поиски эффективных путей познания химических закономерностей натолкнули нас на мысль об использовании моделей – ребусов в учебной деятельности. Мы подумали, что представить любую словесную формулировку химического закона без уравнений и формул достаточно трудно, как невозможно отделить жест глухого человека от слова. Но некоторые замысловатые термины не получается обозначить жестом. Тогда эти сложные слова разбиваются на части. Получается ребус..., так проще запомнить сложный химический термин.

В Год Равных Возможностей предлагаем слышащим сверстникам, их наставникам, учителям разгадать наши ребусы, и, конечно, придумать свои. Данный проект «Придумываем сами», апробирован с глухими учениками старшей школы СКОШИ I вида № 65 г. Москвы. Материалы проекта прошли экспертизу и подготовлены к печати в газете «Химия» издательского дома «Первое сентября» в 2009.

НАРУШЕНИЕ ЗРЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ КАК ПРИЧИНА ТРУДНОСТЕЙ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.Г. Андреева (г. Москва)

Проблема социальной адаптации и обучения детей, страдающих детским церебральным параличом (ДЦП) не утратила своей актуальности. По данным статистики, доля детей в общей структуре заболеваемости, страдающих этой патологией, по-прежнему остается неизменной. Особенность детского церебрального паралича (ДЦП) состоит в том, что больные живут с ним всю жизнь. В большинстве случаев сохраняются ограничения деятельности. Заболевание обусловлено поражением ЦНС во внутриутробном (пренатальном) периоде, в момент родов (интранатальном) или на первом году жизни (в раннем постнатальном периоде).

Дети с данным заболеванием, отягощены не только двигательными, но интеллектуальными, речевыми, зрительными и слуховыми нарушениями. Любая из форм ДЦП, как правило, включает в себя все вышеперечисленные дефекты, комплексно проявляющиеся в той или иной мере. Независимо, от формы ДЦП (основанной на выделении ведущего клинического синдрома двигательных расстройств К.А.Семенова, 1979) сенсорная депривация (недостаточность) является одной из основных причин сложности воспитания и развития ребенка, не позволяющей в достаточной мере реализоваться индивидуальному генетическому потенциалу физиологических возможностей детей.

Сенсорная депривация у детей с ДЦП обусловлена преимущественно, недостаточностью поступления сенсорных стимулов: зрительных, слуховых

и кинетических. Так на первое место в картине зрительных дефектов выступают глазодвигательные нарушения (50-70%). Достаточно часто отмечается наличие косоглазия – в 40% сходящегося, в 9% - расходящегося (преобладает мышечный тонус внутренних мышц глазного яблока), а также наблюдается нистагм и ограничение взора. Затруднено развитие центрального бинокулярного фиксационного рефлекса, что не позволяет правильно распознавать предметы и их свойства. Особенно это сказывается в процессе интенсивного развития ребенка в период дошкольного возраста, формирующего его как личность, и создает немалые трудности в процессе социализации и готовности к школе [1].

У детей с произвольными насильственными движениями затруднено прослеживание за движущимися предметами и плавное переключение взора. Характерной особенностью зрительного восприятия у детей с поражением правых или левых конечностей является дефект полей зрения (выпадение поля зрения). Ребенок не видит правую или левую половину листа бумаги. У четверти детей с ДЦП наблюдается снижение зрения и, соответственно, данные дефекты не позволяют ребенку в полной мере реализовать познавательную деятельность [1].

Поэтому в процессе воспитания и развития, несомненно, возникают трудности, которые необходимо учитывать как при индивидуальном обучении, так и в условиях инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями в условия массовых общеобразовательных школ. В школьных учреждениях не везде созданы условия для пребывания в них детей с патологией двигательной сферы не только с точки зрения физического, но и педагогического, и медицинского сопровождения [2].

Следует предположить, что успешность инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями, и в частности, детей, страдающих ДЦП, будет определяться комплексным подходом, включающим знания не только основ психологии, общей и специальной педагогики, дидактики, наличия разработанных специальных методик и методических приемов, но и знаний особенностей психолого-физиологического развития ребенка в каждом конкретном случае, особенностей течения у него данного заболевания и, в частности, состояние его сенсорных систем [2; 3]. В данном случае ведущая роль отводится зрительному анализатору, поскольку известно, что посредством зрительных стимулов поступает 90% информации об окружающем мире. Поэтому сенсорная депривация у детей с ДЦП явится причиной препятствующей осуществлению любой деятельности и, в частности, познавательной, которая расширяет кругозор ребенка, развивает любознательность, способствует интеллектуальному развитию. Прослеживается четкая зависимость развития психики ребенка от состояния зрительных функций. Психические процессы: ощущения, восприятие, представления, память, мышление, внимание, воображение, пространственная ориентация при нарушениях функции зрения существенно изменены у детей с ДЦП и отличаются от психических процессов здоровых детей. Поэтому, как правило, очковая коррекция зрения при снижении зрения

и косоглазии у детей с ДЦП не дает желаемого эффекта и крайне затруднена по причине отсутствия объективной оценки зрительных ощущений самим ребенком. Следует думать, что социализация в условиях инклюзивного образования будет затруднена еще и в связи с особенностями психической деятельности детей с ДЦП. Поэтому лечебная коррекционная работа, направленная на улучшение зрительного восприятия у детей с ДЦП в первую очередь должна решать задачу социальной адаптации ребенка и его социализации, основываясь на коррекционно-педагогической деятельности. в основе которой лежат: учение Л.С. Выготского о роли социальных факторов в профилактике и коррекции нарушения развития и о соотношении зон актуального и ближайшего развития; теория А.Р. Лурия о системной динамической локализации высших психических функций; положение А.Н.Леонтьева о деятельностном подходе к формированию личности.

Исходя из теории деятельности и особенностей сенсорного восприятия детей с ДЦП, развитие сенсорного восприятия должно опираться на предметную деятельность. Наряду с ознакомлением цвета, формы и величины предметов необходимо формировать музыкальный и фонетический слух. Важнейшим является развитие мышечно-суставного чувства, которому принадлежит ведущая роль во всех видах деятельности и, прежде всего, учебной. В процессе обучения сенсорному восприятию содержание должно носить осмысленный, понятный для ребенка социально-адаптированный характер, позволяющий в дальнейшей жизни ориентироваться по сенсорным стимулам (т.е. предавать обучению навыки практической жизни). Крайне необходимо развитие: зрительно-моторной координации (для улучшения функции глазодвигательных мышц), улучшение фиксации взора, тренировки плавного прослеживания. Развитие сенсорного восприятия следует проводить, включая соответствующие упражнения во все виды манипулятивной и изобразительной деятельности.

Несомненно, что инклюзивное образование вполне доступно детям, страдающим легкой степенью поражения ДЦП и способных самостоятельно передвигаться на значительное расстояние. А также, частично, детям со средней степень поражения, передвигающиеся с опорой на ортопедические приспособления и владеющие навыками самообслуживания и графическими навыками. Однако, детям с тяжелой степень поражения ДЦП, лишенным возможности самостоятельно передвигаться, имеющим грубые нарушения манипулятивных функций из-за гиперкинезов и контрактур, затрудняющих самообслуживании, данная форма обучения вряд ли может быть рекомендована как элемент успешной социализации.

Литература

1. Калижнюк Э.С. Клиническое обоснование принципов коррекционно-педагогической работы с детьми-дошкольниками, страдающими церебральным параличом и задержкой психического развития: Метод. рекомендации. М., 1978.

2. Андреева И.Г., Цейтлин Г.Я. Вегетативный статус детей, находящихся на реабилитации и обучающихся в школе для больных детей и детей-инвалидов //Человек, здоровье, физическая культура и спорт в развивающемся мире: 11-я науч.-практ. конф. Коломна, 2001. С. 5.

3. Андреева И.Г. Современные аспекты поддержания здоровья школьников //Педагогика. 2003. №2. С.88-100.

ТЕХНОЛОГИИ И СПОСОБЫ РАБОТЫ С РАЗЛИЧНЫМИ ГРУППАМИ ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ПОВЕДЕНИИ

Е.А. Горшкова (г. Москва)

Технологии – поэтапное воплощение в жизнь какого-либо замысла. Применительно к работе с детьми с отклонениями в поведении (девиантов) технологии являются постадийным воплощением их психолого-педагогической реабилитации.

Способами называются приемы осуществления, психолого-педагогической реабилитации в частности; способ – также образ действий педагога.

Для того чтобы технологии и способы реабилитации девиантов были наиболее эффективными, нужно провести типологизацию этих детей. Она, с одной стороны, дает возможность выделить нечто общее в работе с детьми, с другой – применить наиболее адекватные технологии и способы работы с ними.

Прежде, чем перейти к описанию технологий и способов работы с детьми, следует отметить, что их разработка представляет собой ретроспективный анализ многолетней работы автора с девиантами и делинвентами, результаты проведения тестов и анкет (тест Хейманса-Ла Сенна, тест Левитина, Фрейбургская анкета и т.д.), включённого наблюдения за жизнедеятельностью школьных коллективов, бесед с педагогами и учащимися), анализа творческих работ учащихся, изучения их личных дел, изучения и анализа литературы по теме исследования (с начала XIX в. по сегодняшний день). Программа «Помощь к самопомощи» апробирована в ряде школ Москвы.

Технологии работы с девиантными детьми можно разделить на:

1. Общую, включающую в себя
 - а) общие положения,
 - б) работу с коллективом.
2. Конкретную, куда входит работа с группами и индивидуальная работа. Общую технологию можно разделить на следующие стадии:
 1. Определение причин возникновения девиаций в поведении общении подростка.
 2. Определение девиации-доминанты и девиаций-спутников.
 3. Целеполагание и планирование работы:

Цель: социальная и психолого-педагогическая реабилитация девиантного (девиантных) подростка.

Планирование: определение девиаций-спутников и наиболее поддающейся воздействию, работа по её нивелированию.

Затем, когда девиации-спутники нейтрализованы, можно перейти к работе с девиацией-доминантой. Здесь нужно помнить о том, что, если при работе с девиациями-спутниками подросток сравнительно легко поддаётся воспитательным влияниям, то при работе с девиацией-доминантой педагог может столкнуться с сопротивлением его действиям. В таком случае нужно отступить и подобрать другие методы работы.

1. Подбор (определение) методов работы. Здесь нужно руководствоваться принципом «правило и порядок».

Правило заключается в следующем: если педагог не уверен в эффективности избранного метода, то лучше его не применять. Если же способ работы эффективен, то следует разнообразить его формы. При этом нужно помнить: то, что оказало положительный эффект на одного ребёнка, может оказать отрицательный эффект на другого.

Порядок – это организация работы. Не закончив одного – например, не до конца нейтрализовав одну девиацию-спутник, – нельзя переходить к работе с другой. В коррекционно-реабилитационной работе крайне важна последовательность и постепенность. Нельзя ждать сиюминутных результатов, иногда они проявятся в весьма отдалённом будущем.

2. Проектирование. Педагогу нужно точно знать, что он хочет от данного девиантного ребёнка и точно представлять, каким он станет в результате коррекционно-реабилитационной работы. При этом надо учитывать, что ребёнок — это реальный человек, который живёт в реальном мире, а не воплощение идеала педагога. Какие-то недостатки у него всё равно будут, и не надо выкорчёвывать их с корнем.

3. Реализация проектирования. Она заключается, прежде всего, в выработке у ребёнка хороших привычек и приучение его к порядку в самом широком смысле слова. Ведь если содержание влияет на форму, то и форма влияет на содержание. Чтобы лучше организовать коррекционно-реабилитационную работу, педагогам нужно точно знать, что он хочет от данного девиантного ребенка и представлять, каким он станет в результате коррекционно-реабилитационной работы. При этом надо учитывать, что ребёнок – реальный человек, который живёт в реальном мире, а не воплощение идеала педагога. Какие-то недостатки у него всё равно будут, и не надо выкорчёвывать их с корнем. Недостатки – это продолжение наших достоинств, а вот девиация – серьёзная угроза будущей жизни ребенка и обществу.

С этой целью педагогу нужно как можно больше читать художественную литературу, это может подсказать неординарное решение проблемы.

Приучение детей к порядку и воспитание у них хороших привычек — основа воспитания.

В целом, воспитание у ребенка хороших привычек и приучение его к порядку есть создание своего рода стандарта человеческой порядочности.

Такова общая технология работы с девиантными детьми.

О технологии работы с классом можно сказать следующее.

Главным в работе с детьми является педагогическое «дирижирование учителя» [1] коллективом класса. Для этого педагогу нужно ясно сформулировать задачи работы с ним.

Сюда входит:

- определение формального и неформального лидера в коллективе. Эти две позиции могут не совпадать, и неформальный лидер может иметь больший авторитет в детской среде, чем формальный. Если же это — девиантный подросток с личностно направленным негативизмом, то он может весьма осложнить работу классного руководителя и других педагогов;

- разобраться в структуре межличностных отношений в коллективе класса. Нужно знать: есть ли в классе изолированные дети, находящиеся в позиции отчуждения (причём это не обязательно «трудный», таковым может оказаться и вполне «благополучный»); есть ли малые группы, их численность (как правило, не больше 5 человек); их состав: *«благополучные», * депривированные, * дезадаптированные, * преддевиантные, * девиантные (собственно девиантные), * предделинквентные, * делинквентные подростки; * смешанные группы (довольно редкое явление);

- связаны ли эти малые группы между собой или изолированы каждая в своём мирке. В последнем случае в классе периодически начинается борьба за власть и влияние.

Затем:

1. Сделать анализ условий работы (в какой среде живут дети, каков их прошлый жизненный опыт, каково первое впечатление от их личностных качеств и поведения, какие средства и способы в работе с ними можно использовать, от чего лучше воздержаться. Сразу взять себе за правило: никаких насмешек, обидных замечаний, уничижительных реплик, презрительных взглядов).

2. Изучить детский коллектив в плане личных особенностей его членов и наличия симпатий и антипатий. Лучше это делать во время экскурсий, тематических вечеров, дискотек, различных внеурочных (внеклассных) мероприятий. В неофициальной атмосфере дети полнее раскрываются. Рациональнее сначала пообщаться с детьми некоторое время и только потом побеседовать со школьным психологом, социальным педагогом. Это (отсрочка бесед с коллегами) нужно для того, чтобы у педагога сформировалось непредвзятое мнение о детях.

5. Сопоставить свои наблюдения и выводы относительно коллектива класса и отдельных учащихся с данными школьной психологической службы и других учителей.

6. Разработать план работы с коллективом класса и индивидуальные планы.

При разработке плана работы с коллективом эффективным будет его объединение общественно полезным и личностно значимым делом. Самое оптимальное – когда это дело связано с заботой о ком-нибудь, например, о животных в приюте. Редко встречаются дети, даже очень «трудные», не любящие животных. На основе этого плана можно разработать индивидуальные планы работы с конкретными поручениями. Нужно только следить, чтобы поручение не объединяло нескольких девиантных детей, тогда оно будет с гарантией провалено. В группы нужно включать представителей разных групп, но следить за тем, чтобы в группе не было «благополучного», который особенно раздражает «трудных».

Безошибочными в педагогическом плане будут такие формы работы с детьми, как включение в занятия спортом; арттерапия во всех формах: организация театра – с актёрами-детьми, кукольного театра, театра теней; организация классного оркестра: струнного, джаз-бэнда, ансамбля кантри, русской народной песни. Надо отметить, что музыка в реабилитационной педагогике традиционно считается одним из сильнейших средств позитивного воздействия на подростков. Желательно только, чтобы она была спокойной, мягкой, успокаивала детей. Музыка возбуждающая нервирует из того возбуждённых детей.

Опираясь на эти положения, нужно строить работу по типам (группам) социокультурно и педагогически запущенных или девиантных детей, или применить конкретную технологию (см. Табл.).

Распределение по способам работы с типовыми группами детей несколько условно. Все эти виды работ можно применять в любой группе, в разных комбинациях и различных вариациях.

К конкретной технологии относится обучение всех групп подростков «помощи к самопомощи». Самопомощь — умение поддерживать себя (самоподдержка), вывести себя из тяжёлого душевного состояния, умение облегчить самую трудную ситуацию, наконец, самоорганизация своей жизни. Обучение этому умению и есть помощь к самопомощи.

Оно основано на особенностях подросткового возраста, присущих всем группам подростков:

- чувство взрослости; представление о том, что он уже не ребёнок и стремление казаться и быть взрослым;
- формирование особых отношений – личных, развивающихся и обогащающихся по мере взросления;
- потребность в общении (ведущая потребность), избирательное общение, поиски друга;
- потребность занять престижное положение в коллективе сверстников;
- социальная активность: высокая восприимчивость к усвоению норм, ценностей и способов поведения, существующих в мире взрослых;
- формирование и развитие воли;
- преднамеренные и сильные чувства, обострённая жизнь чувства, поднимающая внутреннее внимание;

**Примерная работа с социокультурно и педагогически
запущенными детьми (по выявленным группам)**

Типы (группы детей)	Способы работы
1. Депривированные дети	Нужно интересоваться ими, их делами. Их жизнью. Стараться проявлять заботу. Широко использовать позитивные дисциплинарные приёмы. Главным образом это коррекционная работа
2. Деадаптированные дети	Приучение к общепринятому поведению через формирование хороших привычек. Формирование порядка жизни. Не следует требовать слишком много. С ними должна вестись коррекционная работа с элементами реабилитации
3. Преддевиантные дети	Переключение интересов. Опора на то положительное, что есть в их характере, развивать это. Формировать новые позитивные интересы. В целом — коррекционно-реабилитационная работа
4. Девиантные дети	Использование чётких и конкретных установок и требований. Отказ от неэффективных способов воспитания: крика, угроз (чаще всего пустых). Включение в общественно ценные виды общественно полезного труда. Основная работа – реабилитационно-коррекционная
5. Предделинквентные дети	В основном, нужно постараться удержать их на этом уровне. Применять только косвенные меры влияния, прямые вызовут противодействие. Постараться завоевать у них авторитет, наиболее эффективное средство достижения этого – высокое профессиональное мастерство учителя как предметника. Переключение сил и внимание из области отрицательного в область положительного. Реабилитационная работа с элементами пенитенциарной педагогики
6. Делинквенты	Все методы с приставкой «пере-...»: переубеждение, переучивание (в плане воспитания), перестройка личности. Как правило, делинквентами занимаются в специальных учреждениях

– потребность упорядочить свой духовный мир, выработать понимание жизни;

– подражательность в своём высшем проявлении – восприятие психического настроения окружающих, в данном случае – педагога; сходство

поступков будет вытекать из сходства душевных побуждений, а не из механического подражания.

Базой для организации помощи к самопомощи является потребность подростка в самовоспитании. Эту потребность можно поддержать через аутотренинг, через обучение этике поведения и общения либо через традиционные программы, либо через обучение построения взаимоотношений и поведения по принципам соционики: умение избегать конфликтов, выходить из конфликтов с наименьшими психологическими потерями; умение не давать провоцировать себя на вербальную агрессию и негативные поступки.

Литература

1. Каменев С.А., Школа и организация детской среды. Ростов-н-Дону: Буревестник, 1925.

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В РОССИЙСКОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ

М.А. Новикова (г. Москва)

В современном мире система специального образования для детей с ограниченными возможностями здоровья не играет ведущей роли, лидируют процессы интеграции, включения детей с отклонениями в развитии в общую образовательную среду. Начинают пробивать себе дорогу программы включенного образования детей с ограниченными возможностями здоровья и в России. Право инвалидов на полноценное образование должен закрепить проект ФЗ «О внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об образовании». В ст.1 ФЗ «Об образовании» предлагается записать: «Государство создает гражданам, имеющим недостатки в физическом или психическом развитии, условия для получения ими образования любого уровня в пределах федеральных государственных образовательных стандартов, а также для коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов». Как считают эксперты, предварительно необходимо ввести в научный оборот унифицированные понятия в обозначении лиц с ограничениями в здоровье.

Специалисты предлагают определить и ввести в закон следующие понятия:

– «лицо, имеющее право на специальное образование», которое представляет собой гарантию реализации права на образование детей с ограничениями в здоровье;

– «инклюзивное образование», которое используется в международной и российской практике и обозначает включение ребенка инвалида в общий образовательный процесс;

– «дети с ограниченными возможностями здоровья» – как группа обучающихся, не способных в силу объективно сложившихся условий и обстоятельств (состояние здоровья, особенности развития) достичь тех результатов в процессе образования, которые получают большинство учеников.

Затягивание принятия поправки в закон «Об образовании» может быть компенсировано на региональном уровне управления образованием. В период инновационных преобразований востребован комплекс норм федерального и регионального уровня, обеспечивающий дополнительные гарантии как получения образования детьми, испытывающими трудности при реализации права на образование, так и их трудоустройства. В России государственная система обучения детей-инвалидов нередко приводит выпускников специальных образовательных учреждений в социальный тупик. Их стартовые возможности ограничены рабочими профессиями и практически не оставляют надежды на получение среднего и высшего профессионального образования. В этом случае кардинально изменить ситуацию могут и должны более активные управленческие действия в продвижении интегрированного и инклюзивного образования.

Формирование и развитие интегрированного обучения детей с особыми образовательными способностями идет различными путями. Первый путь внедрения модели сопровождается научным обоснованием, имеется разработанная концепция интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, организованы экспериментальные учебные заведения. Второй путь развития идет параллельно с первым, но здесь ведущую роль играет зарубежный опыт и предоставленные гранты.

Третий путь прокладывается в регионах экспериментально и связан с современной российской действительностью, когда на фоне растущей детской инвалидизации специальные (коррекционные) учреждения не могут принять всех нуждающихся из-за целого ряда проблем, в том числе связанных с негативными последствиями внедрения ФЗ № 122.

Это привело к вынужденному переходу в ряде регионов на обучение детей с особыми образовательными способностями, на базе общеобразовательных школ, учреждений начального и среднего профессионального образования стали принимать и обучать детей без какой-либо подготовки. В этих неординарных обстоятельствах в первую очередь необходимо добиться, чтобы финансирование следовало за ребенком в то образовательное учреждение, где он получает образовательные услуги, безусловно, сохраняя право выбора образовательного учреждения. Это требует принятия на региональном уровне закона, создающего правовую основу для обеспечения финансирования специальных образовательных услуг независимо от типа образовательного учреждения.

Иначе количественный тренд необучающихся детей-инвалидов будет возрастать ежегодно.

По данным Министерства здравоохранения и социального развития РФ на учете состоит около 670 тысяч детей-инвалидов, получающих социальную пенсию. Наибольшее количество детей инвалидов в России (223,9 тыс. человек) традиционно обучается в учреждениях закрытого типа – специальных (коррекционных) школах, которых на начало 2008г. насчитывалось 1905. В коррекционных классах при общеобразовательных учреждениях обучается 177, 8 тыс. детей-инвалидов, характерно, что значительная часть их направлена в классы для детей с задержкой психического развития. Следовательно, речь идет о детях, которые нуждаются в постоянной поддержке и наблюдении. Но шестая часть от общего числа детей-инвалидов воспитывается в отрыве от семьи в интернатных учреждениях.

В современный период 600 тысяч детей-инвалидов нуждаются в образовательных, реабилитационных и социальных услугах. Так как, в РФ насчитывается 1,6 млн. детей с ограниченными возможностями здоровья, то около миллиона детей с ограничениями в здоровье нуждаются в социализации, создании адаптированных к их нуждам условий для получения общего и профессионального образования, но интегрированы в общую образовательную среду менее половины из них.

Процесс интеграции детей с особенностями развития в массовые общеобразовательные учреждения в нашей стране только начинается, утверждая наряду с системой специального образования инновационные модели интегрированного обучения.

За последние 15 лет, несмотря на удвоение количества инвалидов, прослеживается четкая тенденция – параллельно с сокращением контингента обучающихся в специальных школах растет число обучающихся в специальных классах массовых школ и школах интегрированного обучения. Объясняется этот процесс как позитивным началом, внедрением новых современных технологий интеграции, инклюзии, расширением надомного обучения, так и негативными факторами, связанными с ростом умственно отсталых детей, значительная часть которых не обучается и, следовательно, в будущем не сможет трудиться. В последние годы постоянно повышается количество необучаемых детей. Изучение причинно-следственных связей этой проблемы подтверждает несовершенство правовых механизмов, не регулирующих деятельность специалистов при разработке индивидуальной программы реабилитации (ИПР), порой необоснованно выносящих пожизненный вердикт необучаемости, в особенности в отношении детей-сирот. Когда количество детей-инвалидов, которые не могут реализовать свое конституционное право на образование, превысило 200 тыс. человек, Рособразование выпустило 06.04.2004 г. документ, разъясняющий органам управления в регионах недопустимость практики признания ребенка необучаемым.

Следует также учитывать, что значительная часть детей-инвалидов проживает в регионах, где ограничена доступность образовательных учреждений. В этом случае речь должна идти о перераспределении средств в системе образования, чтобы финансирование следовало за ребенком в то образовательное учреждение, где он получает услуги. Это требует принятия регионального закона, создающего правовую основу обязательного обучения детей-инвалидов независимо от типа образовательного учреждения. В этом плане в качестве положительного примера можно представить опыт Ленинградской области, где принят закон «О специальном образовании», Санкт-Петербурга «О дополнительных мерах социальной защиты граждан с ограничениями жизнедеятельности по реализации права на образование», Вологодской области «Об индивидуальном воспитании и обучении детей-инвалидов и детей, находящихся на длительном лечении», Кировской области «Об образовании в Кировской области», который закрепляет право на обучение в образовательных учреждениях всех типов с учетом медицинских показаний, бесплатное предоставление услуг в образовательном учреждении. Если учитывать, что в структуре детской инвалидности психоневрологические заболевания занимают самый большой сегмент (60%), а численность детей с нарушениями интеллекта и психическими расстройствами неуклонно растет, необходима разработка специальных региональных проектов, способствующих расширению их образовательного пространства на основе обучения в инклюзивных школах детей с менее выраженными нарушениями.

Анализ численности выпускников специальных коррекционных образовательных учреждений (школ и школ-интернатов) показывает, что в последние пять лет в среднем 30 тысяч детей с ограниченными возможностями здоровья получают путевку в жизнь (большинство из них примерно 20 тысяч с различной степенью умственной отсталости). Следовательно, на этом уровне прослеживается мотивация к поиску работы и интегрированному обучению в начальных профессиональных учреждениях, обладающих специальными методиками. Востребованность интегрированного обучения на втором уровне - среднего профессионального образования проявляется при анкетировании учащихся 11 классов специальных школ, выпускников классов для детей с ограниченными возможностями здоровья, организованных при дневных общеобразовательных школах, где обучается 18,8 тысячи детей, выпускников санаторных школ – интернатов. Таким образом, ежегодно в среднем в России более 50 тысяч подростков получают документы об окончании школы, часть из них попадает в образовательно-реабилитационные учреждения Министерства здравоохранения и социального развития, где в 42 учреждениях обучается более 7 тысяч инвалидов по 29 специальностям. Но большинство детей с ограниченными возможностями здоровья остаются обделенными и не устроенными в жизни.

О ФОРМИРОВАНИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ШКОЛ VIII ВИДА

А.А. Дмитриев (г. Тюмень)

В последние годы в связи с повышением конкуренции на рынке труда в наиболее сложном положении оказались выпускники системы специального образования и, в частности, специальных (коррекционных) школ VIII вида. В некоторых странах (США, Великобритании, Канаде и др.) приняты законы об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья, созданы и активно действуют общественные организации по защите прав умственно отсталых лиц, что позволяет им трудоустроиваться, жить в достаточно комфортных условиях, то есть быть относительно социализированными личностями.

К сожалению, такой системы социальной защиты умственно отсталых лиц в России не выстроено, что подталкивает ученых к поиску каких-либо других путей их успешной социализации, и мы склонны предполагать, что модернизация общего и специального образования на основе новой парадигмы – парадигмы компетентностного подхода, акцентирующего внимание на результате образования, где в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать оптимально в различных проблемных ситуациях, позволит по иному подойти как к результатам образования учащихся, так и их социальной адаптации. Имеется в виду, что данный подход позволит повысить потенциал личности выпускника школы VIII вида в борьбе за конкурентоспособность на рынке труда.

Компетентностный подход в образовании (А.И. Зимняя, 2004) предполагает формирование ряда компетенций и компетентностей, востребованных в системе социально-трудовой адаптации школьников (Т.В. Туманова, 2005), а значит улучшении качества их жизни. Так Совет Европы рекомендует молодежи овладевать пятью основными группами компетенций:

1. Политические и социальные компетенции, связанные со способностью брать ответственность на себя, участвовать в функционировании и развитии демократических институтов.

2. Компетенции, касающиеся жизни в поликультурном обществе, толерантности: уважении друг друга, способности жить с людьми других культур, языков и религий.

3. Компетенции, определяющие владение устным и письменным общением, несколькими языками, что улучшает уровень коммуникации.

4. Компетенции, связанные с овладением новыми технологиями, с возникновением общества информации (машины, механизмы, ключи, полеты, поездки, компьютер и др.).

5. Компетенции, реализующие способность и желание учиться всю жизнь, являющиеся основой непрерывного профессионального образования, улучшения качества личной и общественной жизни.

Если проанализировать эти группы компетенций и спроецировать их на процесс образования школьника с ОВЗ в контексте заявленной нами темы данного сообщения, то мы увидим, что все они пронизаны необходимостью формирования у него интеллектуальной компетентности, поскольку под термином «интеллект» подразумеваются мыслительные способности человека. Мы предполагаем, что мыслительные способности ученика можно условно дифференцировать на ряд компетенций, под которыми понимаются способности реализовать личностный потенциал в каких-либо видах деятельности, в том числе интеллектуальной. А компетентность в свою очередь состоит из ряда компетенций. Следует также учесть, что в последнее время ученые приходят к выводу, что компетентность и компетенции – это как общее и частное в философии, то есть компетентность состоит из ряда компетенций. Но, рассуждая далее, можно понять, что любую компетенцию можно назвать компетентностью, так как она будет состоять еще из более мелких частиц – компетенций. Таким образом, можно дробить и дифференцировать любую компетентность и компетенцию, что, с одной стороны, создает простор для научного творчества, с другой – необходимость выработки неких шаблонов и моделей компетенций и компетентности.

Разрабатывая данную проблему, мы провели ряд исследований по формированию интеллектуального потенциала умственно отсталых школьников в процессе обучения их грамоте и счету (А.А. Дмитриев, В.Л. Рыткина, Е.И. Посохова, 2008). Основная идея обучения детей грамоте и счету состоит в необходимости использования как социального, так и биологического ресурсов детей, поскольку каждый ребенок имеет как тот, так и другой ресурсный потенциал и при их оптимальном сочетании, комплексном использовании нам удалось добиться достаточно эффективных результатов (С.И. Веневцев, А.А. Дмитриев, 2004).

Целью нашей работы являлась разработка психолого-педагогической технологии обучения учащихся первого класса, имеющих интеллектуальные нарушения, грамоте и счету. В основу технологии были положены вербальные и невербальные игровые арттерапевтические средства обучения, где образы букв и чисел создавались в виде статических поз туловищем ребенка (крупная моторика), либо пальцами рук (мелкой ручной моторикой).

Исследователь показывал ребенку образ буквы или числа, предлагал ему повторить этот образ в виде статической позы с обязательным проговариванием этой буквы или числа, преследуя решение еще ряда задач – формирование звукопроизношения, развитие фонематического слуха, улучшение двигательной координации и двигательной памяти. Основой такого подхода при создании комплексной технологии послужило известное положение о том, что чем больше привлекается к деятельности органов чувств и психических процессов, тем выше эффективность обучения.

В процессе обучающего эксперимента дети чувствовали себя значительно комфортней, поскольку обучение носило игровой характер. Они значительно быстрее овладевали грамотой и счетом, чем их сверстники, обучавшиеся по традиционным методикам. Родители также отмечали эффективность данной технологии.

После изучения статических поз-букв или цифр дети составляли слоги, слова, предложения, складывали и отнимали числа, что в итоге позволило выйти на создание целостной коррекционно-оздоровительной технологии обучения их грамоте и счету, поскольку экспериментальное обучение мы проводили не только на уроках чтения, математики, но и физической культуры, логопедических занятиях, на переменах, во второй половине дня во время прогулок, что по существу оптимизировало их двигательный режим и оказывало положительное влияние на создание коррекционно-оздоровительной среды обучения учащихся.

Проведенные нами эксперименты показали реальный практический выход на дифференциацию и конкретизацию интеллектуальных компетенций как отдельных составляющих интеллектуальной компетентности детей и успешность их формирования у умственно отсталых школьников. В сравнительных экспериментах было выявлено, что у учащихся первого класса они находятся на начальной стадии формирования, что позволяет нам сделать вывод о возможности оценки качества специального образования по степени сформированности интеллектуальных компетенций. В качестве таковых мы рассматривали умения дифференцировать образы букв и чисел, способности к их анализу и синтезу, дифференциацию и выполнение других операций. В рамках данного эксперимента достаточно заметным оказалось взаимовлияние вербальных и невербальных средств обучения, дающих более высокий эффект качества образования изучаемого контингента детей. Мы также полагаем, что в условиях нарастающей гиподинамии и других неблагоприятных средств снижения качества жизни, данная психолого-педагогическая технология может представлять определенный интерес.

Литература

1. Веневцев С.И., Дмитриев А.А. Оздоровление и коррекция психофизического развития детей с нарушением интеллекта средствами адаптивной физической культуры. М.: Советский спорт, 2004.
2. Дмитриев А.А., Рыткина В.Л., Посохова Е.И. На пути к новому качеству специального образования (из опыта работы муниципального образовательного учреждения и специальная (коррекционная) школа №1. г. Сургута //Специальное образование. 2008. №11. С. 24-28.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский Центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

А.Е. Кухтицкая (г. Сочи)

В системе отечественного образования существуют специализированные школы для детей с задержкой психического развития. Однако, в силу разных причин, не всем детям удастся учиться в специализированной, с современным оборудованием школе, имеющей в штатном расписании узких специалистов, особые программы и учебные планы. Именно поэтому общеобразовательная школа должна стремиться создать все условия для индивидуального развития каждого школьника с ЗПР с учетом его трудностей, специфических проблем, вследствие которых они гораздо менее охотно выполняют правила внутреннего распорядка, усваивают учебные стандарты и нормы поведения.

Приведем основные положения, на которые нужно акцентировать внимание при составлении индивидуального плана развития ребенка с ЗПР (основываясь на опыте общеобразовательной школы № 53 г. Москва):

Учителю предметнику:

Т.к. мы рассматриваем школьника начальных классов с ЗПР, у которого рассеянное внимание, высокая отвлекаемость, быстрая утомляемость, низкий объем внимания, неспособность к сохранению интенсивного внимания, то вся деятельность должна сводиться к наименьшему количеству времени. Таким образом, обычный урок длится не 30 минут (как в начальных классах), а делится на интенсивную часть урока и не интенсивную, которые в сумме (по времени) составляют не более 25 минут. Урок должен строиться таким образом, что первые 5 минут отводится на повторение того материала, которые проходили на прошлом занятии, т.к. у детей с ЗПР наблюдается неспособность удерживать информацию длительное время. Следующие 10 минут это интенсивная продуктивная часть урока, т.к. ребенок уже должен быть мотивирован на учебную деятельность. Есть некоторые тонкости, которые необходимо учитывать в постановке учебной деятельности, т.к. дети с ЗПР характеризуются длительным сохранением игровых интересов, то учебную деятельность нужно строить на основе игры. (Например: Саша давай мы с тобой сегодня нарисуем и вырежем различных бабочек, пчел, стрекоз и т.д., а потом я тебе скажу, как они вместе называются.) Последующие 5 минут нужно обязательно уделить пройденному на этом уроке материалу, для закрепления. Остальное время вы тратите на разъяснение домашнего задания. Домашнее задание дается обязательно, для того чтобы ребенок мог вспомнить и не забыть пройденный материал. Пусть это будет даже какой – либо игровой материал, например: сделать аппликацию на ватмане из насекомых. Т.о. ребенок будет в активной форме воспринимать нужный вам материал для обучения. Ребенку с ЗПР не стоит давать сочинения или размышления. У них наблюдается слабое воображение, неспособность к фантазированию, ребенок не любит рассказывать и даже

слушать сказки, рассказы взрослых и сверстников. На уроках чтения ребенок будет лучше воспринимать прочитанное если вы вместе с ним поставите сценку предварительно выучив нужный отрывок не более ¼ станицы.

Социальному педагогу, психологу, родителю:

Развивать внимание, память и речь лучше развивать в игровой форме деятельности. Внимание и память нужно развивать постепенно на основе незатейливых картинок, где надо найти различия (начинать надо с 3 и до 20 различий). Картинки должны описывать окружающий мир. Такой формой можно строить урок, например природоведения. Если на картинках будут предметы которых ребенок не знает, и они будут различиями, то ребенок будет запоминать новые слова. Т.о. будет развиваться речь.

На психолога и социального педагога возлагается решение определенной задачи. Если ребенка в семье отвергают из – за диагноза, то это отражается на его эмоциональном состоянии, а также на психосоциальных и психофизических характеристиках.

Социальный педагог и психолог должны развить у ребенка чувство юмора для того чтобы ребенок научился воспринимать и запоминать положительное, хорошее что с ним происходит. Память основанная на положительных эмоциях, т.е. то, что запоминает человек пребывая в хорошем настроении сохраняется на всю жизнь. Нужно научить ребенка не избегать проблем, а решать их. Он не умеет решать проблемы, потому что ему не дан такой шаблон. Эмоциональная зависимость, нетерпеливость, несбалансированность, стремление преувеличивать страхи все это присутствует и у обычного человека только в менее выражено. И решать данную проблему также как с обычным ребенком. Это ребенок неспособен понять других, только потому, что они выражаются словами которых он не знает это решается с увеличением словарного запаса и постановкой шаблона понятия той или иной ситуации. Ограниченный контакт со сверстниками и, как следствие, социальное неприятие с их стороны это последствия того, что самые близкие родители показали как они общаются с ним. Трудности в достижении близких отношений с другими людьми, ущербное чувство самовосприятия это является следствием социального неприятия их со стороны общества. Надо им показать, научить их близким отношениям с другими людьми. Преобладание ведомой позиции поведения или протеста против педагогического «натиска» является только тогда когда педагог выстраивает неправильную позицию по отношению к ребенку.

За изменениями в психофизиологических характеристиках должны наблюдать врачи и давать рекомендации для внесения в индивидуальный план и расписание занятий

Чаще всего дети много спят, нуждаются в дневном сне в начальной школе для восстановления сил. Эту особенность нужно учесть для составления индивидуального плана занятий (например: 2 урока с 10.00 до 12.00 и 2 урока с 15.00 до 17.00.)

Ребенок нуждается в частом отдыхе на каждом этапе работы. Поэтому занятия проходят по схеме: 25 минут урок и 25 минут перерыв. Во время

перерыва желательно дать ребенку горячий сладкий чай и организовать активные игры на воздухе.

Примечание: При работе с детьми с ЗПР не обязательно обучение должно сводиться к индивидуальному. Это может быть и группа, но не более 6 человек.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О КАЧЕСТВАХ ЛИЧНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА КАК УСЛОВИЕ ОПТИМИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА

М.В. Скворцова (г. Москва)

Активное развитие личности, формирование базисных качеств происходит в школьные годы, и во многом зависит от той социальной атмосферы, членом которой является ребенок. Воспитание способности к положительному взаимодействию, эмпатии, рефлексии, социально-эмоциональное развитие является важнейшей задачей общего и специального образования. Младший школьный возраст является тем возрастным этапом, во время которого происходит становление ядерных личностных образований, формирование межличностных отношений. Актуальность разработки проблемы формирования межличностных взаимодействий обуславливает тот факт, что от того, какой психологический климат складывается в конкретном классе, зависит степень толерантности, эмоциональное благополучие детей, уровень развития самосознания личности, и – в конечном счете – успех социальной реабилитации и интеграции в социуме.

Проблема формирования социально-психологического климата изучалась многими психологами, педагогами, социологами. Внимание к проблеме социально-психологического климата в коллективе объясняется его важнейшей ролью в системе общественных и межличностных отношений в условиях современного общества. В настоящее время возрастают требования к уровню психологической включенности человека в трудовую, учебную, деятельность, происходит усложнение психической жизнедеятельности людей, рост их личностных притязаний. С этими фактами, социально-психологическими тенденциями неразрывно связаны многие проблемы социально-психологического климата коллектива. Климат в коллективе, соответствующий моральным нормам гуманистического общества, является одним из важнейших факторов оптимизации учебной деятельности каждого отдельного индивида и коллектива в целом. Благоприятный, положительно действующий на всех членов коллектива социально-психологический климат не формируется сам по себе, он является итогом систематической воспитательной работы с членами коллектива, в нашем случае со слабослышащими учениками класса.

Через социально-психологический климат опосредуется любая деятельность коллектива. От того, какой психический настрой преобладает в

коллективе, зависит степень включенности каждого его члена в деятельность, ее направленность и эффективность. Эмоциональный настрой людей влияет не только на количественные показатели деятельности, но и на ее качество.

Таким образом, психологический климат играет важную роль в системе условий существования и жизнедеятельности человека. Для каждого человека важен механизм обратной связи с окружающей его социальной средой, который реализуется в общении, обмене информацией с другими людьми. Особенно это важно в отношении детей, ведь именно в детском возрасте в контакте с другими людьми формируются их психические процессы, самосознание, личность. А.И. Берг отмечал, что в условиях информационной изоляции от внешнего мира человек не может нормально мыслить, для стимулирования мышления индивиду необходима связь с внешним миром, общение, межличностные отношения.

Состояние психологического климата в классе зависит от сформированности межличностных отношений, которые, в свою очередь, определяются индивидуальным социальным опытом каждого школьника. Для оптимального социально-психологического развития слабослышащих детей младшего школьного возраста необходимо формировать представления о качествах личности, а также воспитывать в детях положительные черты личности. Для достижения этой цели в нашем исследовании мы использовали организацию детского чтения как одно из условий оптимизации психологического климата в группе школьников с нарушениями слуха.

Проведенное нами исследование показало, что младшие школьники имеют неполные, ограниченные представления о личностных качествах людей. Они затрудняются в подборе понятий, обозначающих то или иное психологическое качество человека. Незнание личностных свойств человека учащимися с нарушением слуха приводит к обеднению их социального опыта, замедляет, препятствует переходу личности ребенка на последующий, качественно новый, сложный уровень социально-психологического развития. Значение младшего школьного возраста в психическом развитии ребенка проявляется в том, что в этот период дети активно вбирают в себя все впечатления окружающего мира. У них формируются представления о нравственных качествах людей, моральных нормах и правилах поведения в обществе, обогащается мир чувств и эстетических переживаний, развиваются способности и познавательные интересы. В этом возрасте психологическими условиями формирования свойств личности ребенка являются острота восприятия поступков окружающих, направленность его умственной активности на то, чтобы подражать действиям, поступкам людей (Н.С. Лейтес).

В связи с этим особое значение для психического развития детей с нарушением слуха приобретает книга, которая расширяет их знания, активизирует словарный запас, способствует формированию продуктивных взаимоотношений с окружающими людьми. Однако данные педагогических

исследований (О.А. Красильникова) свидетельствуют о том, что у школьников с нарушением слуха недостаточно сформированы читательские интересы. Существует взаимосвязь между чтением детской литературы и уровнем речевого развития ребенка, в том числе объемом усвоенных нравственных понятий. Дети с нарушением слуха, имеющие ограниченный читательский опыт, слабо разбираются в личностных качествах, неправильно интерпретируют поступки окружающих людей [1; 2].

Нами была разработана методика формирования у слабослышащих младших школьников представлений о личностных качествах с целью оптимизации психологического климата в классе. Были определены следующие задачи:

- формирование интереса к чтению детской литературы;
- формирование нравственно-этических норм поведения в социуме и критической оценки своих действий;
- обогащение и активизация нравственно-этического словаря учащихся;
- формирование мотивации общения;
- развитие положительных межличностных отношений;
- повышение эмоционального благополучия и уровня социальной адаптации ребенка в окружающем мире.

В соответствии с задачами нами были использованы следующие приемы и методы работы по развитию благоприятного психологического климата в группах слабослышащих младших школьников.

1. Совместное чтение и анализ произведений, способствующий усвоению правил и норм социального поведения, нравственному воспитанию.

2. Применение метода проектов, который заключается в самостоятельном подборе детьми материала на заданную тему.

3. Драматизация литературных произведений.

4. Игровые приемы, основанные на моделировании деловых игр, проведении социально-психологических тренингов. Они направлены на формирование дружеских отношений, внимательного отношения к чувствам товарищей, интереса к собственному внутреннему миру, эмоций, желаний.

Целенаправленная творческая работа по формированию у слабослышащих младших школьников представлений о личностных качествах человека и развитию благоприятного психологического климата во внеурочной деятельности позволяет значительно расширить систему социальных связей, где отношения с окружающими людьми становятся осознанными и значимыми.

Литература

1. Богданова Т.Г. Сурдопсихология. М.: Академия, 2002.
2. Вийтар Э.А. Исследование межличностных отношений и интерперсональной перцепции слабослышащих школьников //Дефектология. 1981. №4. С. 21-24.

Секция 3. НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ И РЕСУРСНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

СОВРЕМЕННАЯ ДЕЙСТВЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА

В.Г. Ковтун (г. Москва)

Под влиянием каких событий образуются такие качества как способности, умения, навыки, привычки, обыкновения, образ действия и образ жизни человека? Попытки ответить на этот вопрос приводят к необходимости использовать понятие образовательной среды. Образовательная среда – это совокупность тех событий и действий, участие в которых или сопереживание которым приводят к образованию деловых, общественных, житейских, творческих качеств личности.

Образовательная среда по сути – это жизненный мир человека, рассматриваемый с тех сторон, которые влияют на его способности и душевные качества. Образовательная среда – это та часть устройства мира, которая позволяет или запрещает развивать качества и способности деятеля соразмерно его собственным личным устремлениям и задачам, которые в той или иной мере соотносятся с запросами общественного окружения.

Образовательная среда или образовательная составляющая мира в значительной степени предопределяется теми взаимодействиями и отношениями, которые складываются у деятеля с окружающими его людьми.

Особенностью устройства современной образовательной среды, в которой в нашей стране живут люди в возрасте от 6 до 17 лет, является то, что основными источниками взаимодействий для них являются учащиеся учебных заведений и преподаватели. При этом значительная часть взрослого общества исключена из образовательной среды учащихся, за исключением малой доли родителей, которым удается стать частью образовательной среды учебных заведений. Вследствие этого жизненный опыт общения со взрослыми в городских учебных заведениях складывается крайне медленно. Если учесть, что сегодня в таких крупных городах как Москва дворовые сообщества вообще не рассматриваются в качестве составляющих образовательной среды, то можно ожидать, что само взросление в значительной мере зависит от семейной образовательной среды, т.е. от тех событий, взаимодействий и общения, которые осуществляются непосредственно за счет усилий родителей, родственников и их дружеского круга.

Такое состояние дел приводит к ограниченности кругозора учащихся и к отсутствию у них представлений о полноценном взрослом творческом общении и взаимодействии. Многообразие мыслей, суждений, пониманий, действий и отношений, носителями которых является взрослое население, в существующей образовательной среде существенно обеднено.

Современной образовательной среде свойственен явный перекося в область отсутствия самостоятельного выбора предметных областей и направленности образования. По сути, учащийся лишен возможности выбирать для себя род занятий. Возможности самостоятельных действий, а так же возможности устраивать образовательные события самостоятельно весьма ограничены. К образовательным событиям относятся те события, в ходе которых используются, применяются, усиливаются и развиваются умения деятелей ставить, понимать и решать личные творческие жизненные задачи и творческие задачи в соответствии с общественными запросами.

При этом создается видимость самостоятельного выбора рода занятий, по сути, без какой-либо подготовки и обеспечения. Чтобы выбрать род занятий, необходимо встретиться и пообщаться с деятелями, состоявшимися в определенной области деятельности, выяснить, какими путями и ценой каких жизненных усилий и лишений они достигли такого уровня умений и искусства, примерить на себя образ жизни этих людей, проникнуться их чувствами и отношениями, радостями и разочарованиями. И ответить только тогда на вопрос, хочет ли начинающий деятель этого. В противном случае, так называемый 'профессиональный' выбор будет еще одним примером создания видимости выбора, подобно игре сумасбродов в русскую 'рулетку'.

Стоит обратить внимание, что выстраивание образовательной среды – дело сложное и требующее особой тщательности, самостоятельности и совестливости. Поэтому считаю, что этими вопросами должны заниматься именно общественные и не 'узкопрофессиональные' объединения. Попытки решить вопрос устройства образовательной среды усилиями узких 'специалистов' обречены на провал. Крайне важно сделать образовательную среду простой и естественной, используя те возможности, которые имеются в наличии в нашем высокообразованном обществе. В случае если удастся тщательно и правильно выстроить общественные взаимодействия, то можно сделать значительный рывок в развитии. Существенной угрозой для настоящего общественного начинания является взаимное общественное недоверие и слабость устоя общественного сотрудничества.

Поэтому изначально к построению дела по созданию современной действенной образовательной среды стоит относиться как к общественному преобразованию, а нововведения осуществлять без принуждения, опираясь на вкус, добрую волю и здравый смысл устроителей.

Для осуществления общественного преобразования можно использовать общий подход к 'инновациям', разработанный в концепции «Национальная инновационная система» проекта партии «Единая Россия», в котором обосновывается необходимость создания сети «округов роста и развития» на основе добровольного участия творческих личностей.

При этом важно именно делать это все без принуждения, т.к. добровольность означает, что человек разделяет цели замысла и цели устроителей дела и готов их осуществлять, несмотря на первичные затраты и вложения. В то же время правило добровольности не означает, что новое дело по устройству образовательной среды не станет доходным и

самоподдерживающимся, а добровольцы не начнут получать доходы от совершенных трудовых или иных вложений. Устроителям необходимо найти источники средств для создания и самостоятельного поддержания такого рода среды внутри округов развития. Вопрос привлечения денежных средств требует отдельного самостоятельного рассмотрения. Вероятно, для решения определенных составных частей этого вопроса необходимо будет участие высокооплачиваемых ‘специалистов’ и ‘экспертов’ как из областей образования, обществоведения и ‘финансового’ обеспечения, так и высокооплачиваемых искусных устроителей событий и действий.

Построение новой образовательной среды предполагает изменение образовательной действительности, создание или разработку образа действий устроителей образовательной среды. Возможно создание собраний основных представлений о новых видах деятельности, связанных именно с образом действий устроителей образовательной среды, создание жизнетворных ‘прототипов’ или первообразов, которые могут стать основой для производства творческих образовательных сред в новых округах развития, создаваемых в рамках «Национальной инновационной системы».

Важной частью построения современной образовательной среды является улучшение качеств трудовых мест сотрудников образовательных учреждений. Создать условия для их полноценного общения и саморазвития, включить их в общественные события на положении уважаемых лиц, создать условия для раскрытия ими своих собственных возможностей и способностей быть ценными участниками деловой и общественной и досуговой жизни. Эта задача важна. И при разработке современной образовательной среды именно ей необходимо уделять особое внимание.

В силу выше изложенного важно объединить усилия образовательного сообщества и общественных творческих союзов для разработки вопросов, связанных с общественным, деловым и творческим досугом, созданием разного рода творческих и любительских объединений и движений, способных приобщать молодые поколения к лучшему опыту успешного ведения дел и обустройства взрослой личной и общественной жизни.

В связи с этим можно разработать и провести ряд подготовительных мероприятий, обсуждений и совещаний с участием представителей общественных объединений, родительских сообществ, сообществ учителей и преподавателей, представителей московских школ и творческих союзов, творческих объединений учащихся, творческих объединений учащихся школ при вузах, творческих объединений учащихся вузов, а так же других добровольцев.

ФОРМИРОВАНИЕ И ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА С ОПОРОЙ НА ИГРОВЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ

С.М. Тюнникова (г. Сочи)

В формировании и функциональном обеспечении образовательного пространства ключевые позиции должны по праву принадлежать людологическим принципам, игровым методам и формам. В этой связи представляется актуальным исследование организационно-педагогических условий и механизмов, порождающих в образовательном пространстве учебного заведения педагогически значимые структуры коммуникативно-игровой активности.

Очевидно, организация коммуникативно-игровых взаимодействий учащихся разных возрастных групп в пространственно-временном масштабе всего образовательного учреждения должна осуществляться в стратегии коллективного педагогического взаимодействия. При разработке такой стратегии и уточнения сюжетного замысла ее реализации необходимо принять во внимание те основные способы, посредством которых кодируется смысл последовательно развертываемого процесса коммуникативно-игровых взаимодействий. Согласно взглядам Ролана Барта, смысл текста закодирован пятью основными способами (Барт Р. Мифология. М., 1996). Прежде всего ими (сознательно или неосознанно) пользуются коммуникаторы в образовательном пространстве в процессе последовательного развертывания игрового сюжета:

- код осуществляемых действий (характеризует «нормативный» состав и последовательность игровых коммуникаций);
- семантический код (объединяет все наиболее существенные декларации, нормы, принципы, идеи, понятия, суждения, которые актуализируются в стратегии коммуникативно-игровых взаимодействий);
- код культуры (он включает все необходимые сведения о контексте игры – социокультурном, субкультурном, этнокультурном и др.);
- герменевтический код (содержит в себе постановку ключевых проблем и варианты возможных решений);
- символический код (создает фон глубинных психологических мотивов, которые заключены в игровых взаимодействиях, в содержании моделируемых ситуаций и процедурах их реализации).

Формирование образовательного пространства с опорой на коммуникативно-игровые взаимодействия предполагает определенные воздействия на эмоциональную, познавательную и поведенческую сферы личности учащихся. Стратегия коллективного педагогического взаимодействия для каждой из этих сфер может быть представлена вполне определенными наборами задач. Приведем лишь некоторые из них, которые, на наш взгляд, являются основными.

Эмоциональная сфера. Необходимо оказать психолого-педагогическую поддержку и помочь учащимся: почувствовать значимость своей личностной позиции; стать более свободным в выражении собственных эмоций; почувствовать эмоциональную поддержку со стороны педагогов и учащихся; оценить неадекватность некоторых своих поведенческих проявлений; осуществить коррекцию своих отношений.

Познавательная сфера. Представляется важным, чтобы в процессе коммуникативно-игровых взаимодействий учащиеся могли: научиться более полно и точно анализировать свои психологические состояния; уметь раскрывать свои коммуникативные затруднения и соответствующие им чувства; осознавать, как он выглядит со стороны и как его воспринимают окружающие; определить свою роль в возникновении и развитии конфликтных ситуаций.

Поведенческая сфера. Включение учащихся в разнообразные коммуникативно-игровые взаимодействия, построенные в единой стратегии, должны помочь: приобрести навыки более свободного и содержательного общения с окружающими; закрепить формы поведения, связанные с поддержкой, взаимопониманием, сотрудничеством, ответственностью и самостоятельностью; преодолеть неадекватные формы общения; развить новые формы поведения и общения, которые способствуют социальной адаптации.

При должном методическом обеспечении коммуникативно-игровые взаимодействия продуцируют в образовательном пространстве в виде определенного набора масок формы и образы жизненной практики, социальные нормы и требования, которые при определенной психолого-педагогической поддержке приобретают обязательный характер и закрепляются в сознании учащихся (например, защитник природы и правопорядка, семьянин определенного типа, потребитель определенного типа, истец и ответчик, руководитель и подчиненный и т. п.). Тем самым, образовательное пространство с такой «игровой начинкой» начинает формировать, «шлифовать», структурировать социальный опыт обучаемых, приближая этот опыт к современным социально значимым реалиям.

Следует обратить особое внимание на ту роль, которую играет в образовательном пространстве саморазвитие коммуникативных способностей (в более широком плане – коммуникативную компетентность учащихся). Предварительно можно указать на следующие задачи, которые могут успешно выполняться при усилении игровых аспектов образовательного пространства:

- самоидентификация обучающего в координатах коммуникативно-игровых взаимодействий;
- определение направлений и корректировка своей коммуникативной деятельности;
- организация диалогического смысла;
- разработка сюжетики и модели своего коммуникативного поведения;

- содержательная типология ролевых масок и выбор индивидуальной ролевой маски;
- планирование композиций диалога и своих репертуарных взаимодействий;
- определение индивидуальных нормативных рамок "игровой свободы";
- пространственно-временная организация своего общения;
- рефлексивный анализ «Как я провожу игру».

Выполняя проектную разработку по формированию и последовательному развитию образовательного пространства в том или ином образовательном учреждении необходимо выполнить необходимые в этом случае процедуры стратегического планирования, позаботиться об отборе и разработке конкретного содержания, его согласовании с содержанием образовательных программ, осуществить разработку и подбор игровых ситуаций и технологий, но вместе с тем провести психолого-педагогическую и методическую подготовку педагогического коллектива.

СОВРЕМЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ В ШКОЛЬНОЙ ИННОВАЦИОННОЙ СИСТЕМЕ

И.Н. Нелидовская, И.В. Лобанов (г. Москва)

Современные образовательные методы позволяют выращивать из сегодняшних школьников формацию инновационных менеджеров – предпринимателей основу инновационно активного слоя подрастающего поколения. Мышление нового поколения принципиально отличается взрослых. Если просто не вмешиваться в их развитие они станут эффективнее нас. А если мы поделимся практиками инновационного развития, то усилим качество их роста и намеренно увеличим охват участников.

Проект «Современный образовательный менеджмент в школьной инновационной системе» стартовал с начала 2009-2010 учебного года. Он предназначен для раскрытия творческого, научного потенциала школьников, и формирования у них навыков предпринимательской активности.

Инновация, в нашем понимании, внедренная или реализованная новация (изобретение), создание прибавочной стоимости из нового знания. Поэтому, само обучение школьников строится по принципу инновационного цикла:

- Активизация идей (развитие инновационного мышления)
- Разработка новаций
- Продвижение изобретений (инновационный процесс)
- Продвижение изобретений (выпуск газеты по результатам деятельности, PR этап)

Школьники устремлены создать себе платформу для будущего. Они мыслят глобальными категориями и заинтересованы в вовлечении в процесс

инновационного развития своих сверстников. Для этого создается *Интернет сеть школьных инновационных клубов*. Это первая инновационная разработка школьного инновационного клуба. Инновационно ориентированные подростки и молодежь через сайт смогут представлять информацию о собственных разработках, в он-лайн режиме развивать свои замыслы на форумах, привлекать инвесторов к производству разработок.

Выросшие дети будут иметь не только вкус и навык инновационного мышления, они сформируют широкую сеть контактов полезную как для будущей жизни, так и профессии.

Проект обладает методиками инновационного развития и может быть масштабирован. Продолжением Школьной НИС, может стать студенческая и молодежная Национальная инновационная система (НИС). Проект на настоящем этапе готов к присоединению уже существующих инновационных кружков и объединений.

При выделении финансирования мы можем сделать школьные инновационные клубы общенациональным достоянием.

Данный проект разработан школьниками. Им понятно, что лучшее, чем взрослые могут поделиться – это знания и навыки, остальное они смогут сделать сами.

Проект «Современный образовательный менеджмент в школьной инновационной системе» аккредитован при проекте партии Единая Россия «Национальная инновационная система», открыт для присоединения школьных инновационных клубов, кружков научного творчества и другие школьные объединения изобретателей и предпринимателей. В рамках молодежного направления НИС создается процесс реализации стартапов.

ВОПРОСЫ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОСНАЩЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА И ОБОРУДОВАНИЯ УЧЕБНЫХ И ВСПОМОГАТЕЛЬНЫХ ПОМЕЩЕНИЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В СООТВЕТСТВИИ С ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММОЙ ШКОЛЫ

Н.И. Пьянкова (г. Москва)

Государственные образовательные стандарты, не ограничивая развития специфических региональных подходов, наличия различных видов школ, вариативных программ, фиксируют государственные требования к результатам освоения основных общеобразовательных программ и условиям их реализации. При этом Стандарт выступает гарантом обеспечения прав на полноценное образование, то есть уровня образования, представляющего необходимую основу для полноценного развития личности, возможности продолжения образования, обеспечения единства образовательного пространства страны.

На общегосударственном уровне в рамках подготовки стандартов второго поколения решается проблема формулировки концептуальных требований к материально-техническому обеспечению учебного процесса на перспективу, их фиксация в ГОС.

В настоящее время в стране существуют различные типы и виды общеобразовательных учреждений, реализующих основные образовательные программы (ООП) в соответствии с особенностями и концепциями развития каждого отдельно взятого общеобразовательного учреждения. Надо отметить, что в этих условиях повышается самостоятельность образовательных учреждений в проектировании образовательного процесса и ответственность за результаты своей деятельности.

В то же время существующие характеристики материально-технического оснащения учебного процесса и оборудования учебных и вспомогательных помещений общеобразовательных учреждений в таких документах как «Программа развития школы», «Основная общеобразовательная программа школы», «Открытый информационный доклад школы» не дают четких представлений о материально-технических ресурсах реализации образовательных целей и задач каждого конкретного общеобразовательного учреждения.

Многообразие и вариативность реализации целей и задач общеобразовательных учреждений при сохранении в полном объеме содержания государственных образовательных стандартов, требует научно-методической разработки модели оснащения учебного процесса и оборудования учебных и вспомогательных помещений общеобразовательных учреждений *в соответствии с целями, задачами и содержанием образовательной программы каждого отдельно взятого образовательного учреждения.*

Под оснащением учебного процесса и оборудования учебных и вспомогательных помещений общеобразовательных учреждений мы понимаем комплекс материально-технических ресурсов реализации стандартов общего образования в соответствии с образовательной программой школы.

Для обозначения условий и средств, создаваемых в целях материально-технического обеспечения учебно-воспитательного процесса, его основных сторон и компонентов, в настоящее время используется большое число тесно взаимосвязанных между собой понятий: материально-техническая база, учебно-материальная база, учебное оборудование, средства обучения и воспитания, технические средства обучения и др.

Существенный вклад отечественных и зарубежных ученых в развитие дидактики средств обучения позволяет рассматривать его в качестве научно-методической основы формирования оснащенности учебного процесса и оборудования учебных и вспомогательных помещений общеобразовательных учреждений. В настоящее время в педагогической литературе представлен значительный материал по описанию взаимосвязей условий и средств в

учебно-воспитательной системе, классификации их дидактических функций, категориально-понятийного аппарата и т.п.

Заметный вклад в развитие категориально-понятийного аппарата, связанного со средствами обучения и воспитания, внесен коллективом научных сотрудников НИИ ШОТСО АПН СССР, центра средств обучения Института общего среднего образования РАО, что, в частности, нашло свое выражение в «Словаре терминов школьного оборудования», созданного под редакцией С.Г. Шаповаленко. В последующие годы развитие в науке и практике условий и средств, создаваемых в целях обеспечения учебно-воспитательного процесса, привело к появлению новых дефиниций.

В решении ряда задач по проблемам совершенствования образовательного процесса, в частности, в области теории создания и развития учебно-материальной базы общеобразовательного учреждения, создания и применения средств обучения и технологий их использования, в изучении вопросов организации учебно-предметной среды, в разные годы участвовали: Н.С. Алишев, М.В. Антропова, Е.В. Воронина, Р.С. Гершунская, В.В. Городничева, А.А. Грабецкий, И.И. Дрига, А.С. Егоров, Л.С. Зазнобина, И.В. Козырь, П.С. Лернер, Т.С. Назарова, В.В. Нешумов, Е.С. Полат, Н.А. Пугал, А.М. Розенштейн, Б.Г. Сладкевич, Н.Н. Суртаева, А.П. Урсу, Н.А. Хроменков, А.А. Ченцов, С.Г. Шаповаленко и др.

Организационно-педагогические основы совершенствования учебно-материальной базы процесса обучения сформулированы в работе Назаровой Т.С., Полат Е.С. «Средства обучения: технология создания и использования».

С.Г. Шаповаленко, В.П. Беспалько, К.А. Квасневский и др. разрабатывали различные системные суммативные характеристики средств обучения (СО), классифицируя их по-разному.

Практически во всех исследованиях по вопросам организации учебно-предметной среды отмечается, что обязательным условием при ее проектировании и создании является *учет эргономических факторов*.

Глубокие исследования в области педагогической эргономики, в том числе в области совершенствования качества школьного оборудования, проведены Т.С. Назаровой. Объектом изучения педагогической эргономики по мнению Назаровой Т.С. [1] является система «учитель-ученик-средства обучения-среда». Ею была сформулирована главная задача педагогической эргономики, которая заключается в приспособлении материальных средств и условий труда к особенностям учебно-воспитательной деятельности учителя и познавательной деятельности ученика в целях их оптимизации.

Проблему оснащения школы техническими средствами рассматривали в своей работе Л.С. Зазнобина и др. [2]. В ней предлагается учитывать особенности каждого конкретного учебного заведения, принимать во внимание тип школы, концепцию ее развития (содержание учебных курсов, формы и методы обучения, направления дифференциации и профилизации), количество учащихся, наполняемость классов, условия работы школы (количество смен, наличие кружковой работы и т.п.), расположение школы (город, село, в том числе, близость крупных городов) и другие факторы.

Подчеркивается необходимость формулировки цели оснащения образовательного учреждения.

Анализ научно-методических материалов показал, что в современной теории создания и применения средств обучения достаточно основательно раскрыты вопросы дидактического, организационно-технического и экономического обоснования формирования оснащенности учебного процесса и оборудования учебных и вспомогательных помещений общеобразовательных учреждений:

- определена взаимосвязь ресурсного обеспечения элементов образовательного процесса (цели и задачи, содержание, деятельность учителя, деятельность учащегося, результаты);
- определены принципы, требования, критерии, ограничения выбора СО для общеобразовательных учреждений;
- разработан «Классификатор индикаторов оценки ресурсного обеспечения образовательного процесса в соответствии с новыми образовательными программами» и др.

Однако следует отметить, что многие попытки устранить многозначность терминов, их синхронизация предпринимались рядом ученых в их работах, не увенчалась успехом. По настоящее время следует констатировать *отсутствие стандартизированных терминов, точности и краткости определений, необходимость в уточнении ряда терминов.*

В то же время, как справедливо отмечает Гершунская Р.С. [3], средства обучения, являясь более мобильной частью учебно-материальной базы школы изменяются под воздействием социально-экономических, научно-технических, педагогических, организационных, психофизиологических и др. факторов быстрее, чем те элементы МТБ, изменения которых в силу экономического фактора происходит медленнее – школьные здания, спортивные залы, учебно-производственные мастерские, оборудование этих помещений (школьная мебель, спортивный инвентарь, учебные станки и т.п.).

Исследование показало, что основой технологизации оснащения учебного процесса и оборудования учебных и вспомогательных помещений общеобразовательных учреждений следует рассматривать педагогическую эргономику. В ней достаточно разработаны инженерно-технические, физиолого-гигиенические, психолого-педагогические и экономические вопросы, касающиеся конструкции средств обучения, программы, методики и режима их использования, а также их педагогической и экономической эффективности, принципы и требования организации образовательного процесса с позиций эргономического подхода.

В то же время следует помнить, и мы в этом согласны с Р.С. Гершунской, что педагогическая эргономика основной акцент делает *не на цели и содержании обучения как таковом, а на способах, тактике предъявления учебной информации* (форма, длительность, последовательность).

Эргономический подход тесно связан с понятием «эффективность». Понятие «педагогическая эффективность» рассматривается в работах Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, В.М. Блинова, Н.В. Кузьминой, М.И. Махмутова, Т.С. Назаровой и многих других.

Современные научно-методические разработки вопросов педагогической эффективности средств обучения в образовательном процессе современной школы характеризуют ее как результативность решения с помощью средств обучения задач учебно-воспитательного процесса с наименьшими затратами времени, труда и сил учащихся и учителя и предоставляют возможность выявления условий, критериев, уровней эффективности оснащения школы техническими средствами.

Для оценки уровня педагогической эффективности средств обучения в образовательном процессе современной школы часто применяется методика Е.В. Волошиновой, Т.С. Назаровой, Е.С. Полат [2]. В основе определения уровня педагогической эффективности лежит сравнение показателей комплекса средств обучения с соответствующей совокупностью базовых значений показателей двух видов:

1. Для учащихся, которые характеризуют влияние средств обучения на качество и скорость процесса обучения, на сохранение ими работоспособности и интереса к учебе (уровень обученности и воспитанности, затраты учебного времени, работоспособность учащихся, мотивационная устойчивость деятельности учащихся);

2. Для учителей, которые характеризуют воздействие использования средств обучения на качество и трудоемкость деятельности учителя, на его работоспособность и мотивационную устойчивость (системность и рациональность комплекса средств обучения, затраты времени на передачу учебной информации, организация обратной связи, управление деятельностью школьников, работоспособность учителя, мотивационная устойчивость деятельности учителя).

Следует учесть, что «Методические указания по определению уровня педагогической эффективности использования средств обучения и их комплексов» предназначены для научных сотрудников научно-исследовательских и педагогических институтов, проводящих проверку разрабатываемых и изготавливаемых промышленностью средств обучения и их комплексов с целью определения уровня педагогической эффективности их использования [2]. К сожалению, данные методические указания дают возможность их использования только достаточно узким специалистам и сложны для широкого круга педагогической общественности и оперативного использования.

Исследователями (Т.С. Назарова, А.В. Смирнов и др.) были выявлены объективные предпосылки, подчеркивающие безусловную актуальность *создания нормативов стандартизации материально-технической базы школ.*

Большой интерес с этой точки зрения представляют разработки государственных стандартов общего образования второго поколения. В них

определились новые подходы к разработке стандартов – это совокупность трех систем требований: к структуре, результатам и *условиям реализации основных образовательных программ*. Решающим фактором эффективной реализации стандартов второго поколения в настоящее время разработчики считают организационно-экономические механизмы и ресурсное обеспечение новых образовательных программ.

В соответствии с данным подходом выбор всех видов ресурсов был направлен на эффективную реализацию как традиционных, так и новых требований к элементам образовательного процесса, включая: цели и задачи, содержание, деятельность учителя, деятельность в ее разнообразных видах (познавательная, практическая, инфокоммуникативная, речевая, музыкально-творческая, художественно-творческая, двигательная, игровая); методологические подходы и принципы дидактики и воспитания; результаты.

Разработчиками установлена взаимосвязь основных компонентов стандартов, реализуемых в совокупности требований к результатам освоения основных образовательных программ, требований к структуре основных образовательных программ и требований к условиям реализации основных образовательных программ, в которые включены требования к педагогическим кадрам, финансово-экономические условия функционирования системы образования, СанПиНы, федеральный перечень учебников и пр.

Впервые в данном документе были сформированы *требования к условиям и ресурсному обеспечению реализации образовательных программ начального и основного общего образования*.

В соответствии с позицией разработчиков Требований, выбор и использование соответствующих ресурсов должны гарантировать планируемый результат. В этой связи рассматриваемый подход определяет систему регламентов, направленных на реализацию стандартов нового поколения по видам ресурсов (материально-техническим, финансово-экономическим кадрам, информационно-методическим, человеческим ресурсам).

В основу ресурсного подхода положен принцип соответствия элементов образовательного процесса и их инновационного содержания существующим и необходимым ресурсам, без которых достижение планируемых результатов освоения основных образовательных программ в школе невозможно.

В модели ресурсного обеспечения реализации стандартов второго поколения взаимосвязаны ресурсные обеспечения элементов образовательного процесса: их *инновационные цели и задачи, содержание, деятельность учителя, деятельность учащегося, результаты*. Выделяются *универсальные ресурсы* (например, классная доска, тетрадь, учебник и т.п.) и *целевые* (ресурсы, ориентированные на повышение эффективности важнейших элементов образовательных программ, образовательного процесса и их инновационного содержания, видов деятельности учащихся, внеурочной воспитательной работы и т.п.).

Предлагается классификация индикаторов по следующим видам ресурсов: кадры (человеческий потенциал); материально-технические, информационные, финансовые ресурсы. Отдельно выделяются ресурсы воспитательной работы. Системообразующим основанием предлагаемых индикаторов являются элементы образовательного процесса, которые должны быть обеспечены ресурсами на уровне образовательного учреждения, муниципалитета и субъекта РФ.

Несомненно, Стандарты общего образования можно рассматривать как основу стандартизации формирования оснащенности учебного процесса и оборудования учебных и вспомогательных помещений общеобразовательных учреждений. Выявленные требования стандартизации к условиям реализации основных образовательных программ дают возможность для разработки методики формирования оснащенности учебного процесса и оборудования учебных и вспомогательных помещений общеобразовательных учреждений.

В то же время механизмы Стандартов направлены, прежде всего, на обеспечение ООП и реализуемых в общеобразовательных учреждениях примерных инвариантных программ по предметам, что не позволяет учитывать специфику каждого конкретного ОУ (тип, вид, цели, задачи, направления, содержание реализуемых программ).

Анализ научно-методических материалов по вопросам исследования позволяет сделать следующие выводы:

1. В современной теории создания и применения средств обучения достаточно основательно раскрыты вопросы дидактического, организационно-технического и экономического обоснования формирования оснащенности учебного процесса и оборудования учебных и вспомогательных помещений общеобразовательных учреждений:

2. Основой технологизации оснащения учебного процесса и оборудования учебных и вспомогательных помещений общеобразовательных учреждений следует рассматривать педагогическую эргономику.

3. Основой стандартизации формирования оснащенности учебного процесса и оборудования учебных и вспомогательных помещений общеобразовательных учреждений следует рассматривать Стандарты общего образования второго поколения.

4. В существующих научно-методических материалах по вопросам формирования оснащенности учебного процесса и оборудования учебных и вспомогательных помещений общеобразовательных учреждений не учитывается специфика каждого конкретного ОУ (тип, вид, цели, задачи, направления, содержание реализуемых программ).

5. В настоящее время не существует научно-методической разработки механизма формирования оснащенности учебного процесса и оборудования учебных и вспомогательных помещений общеобразовательных учреждений, учитывающего особенности конкретного ОУ и эффективно обеспечивающего реализуемую в нем образовательную программу.

Литература

1. Назарова Т.С., Полат Е.С. Средства обучения: технология создания и использования. М.: Изд-во УРАО, 1998.
2. Оснащение школы техническими средствами в современных условиях /Т.В. Анфимова, Л.С. Зазнобина, В.С. Еженков и др. /Под ред. Л.С. Зазнобиной; Рос. акад. образования, Ин-т общ. сред. образования. М.: Перспектива, 2000.
3. Гершунская Р.С. Методология теоретико-экспериментального развития учебно-материальной базы общеобразовательной школы. М.: НИИ СО и УК АПН СССР, 1991.
4. Гершунская Р.С. Задачи развития УМБ в свете концепции общего среднего образования /Развитие учебно-материальной базы общеобразовательной школы /Под ред. В.С. Леднева. М.: НИИ ШОТСО, 1990. С.29-41.
5. Метод и критерии оценки качества учебного оборудования: Методические рекомендации в помощь экспертам при проведении сертификации средств обучения. М.: НИИ ШОТСО, 1988.

АНАЛИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ ПРИОРИТЕТНОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ОБРАЗОВАНИЕ» В ОБЛАСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНАЩЕННОСТИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА И ОБОРУДОВАНИЯ УЧЕБНЫХ И ВСПОМОГАТЕЛЬНЫХ ПОМЕЩЕНИЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Т.В. Потёмкина (г. Москва)

В течение трех последних лет значительно обновление материально-технической базы школ проводилось в рамках Приоритетного национального проекта «Образование» (ПНПО).

Процесс модернизации материально-технической базы школ был связан с обновлением материально-технического оснащения школ (кабинетов, компьютеров, лабораторного оборудования и т.д.). Обновление осуществлялось по двум направлениям. В рамках первого направления проводилась комплексная замена материально и морально устаревшего оборудования. В регионы поставлялись укомплектованные кабинеты, куда помимо специальной мебели были включено лабораторное оборудование, средства ТСО и др.

Другое направление модернизации материально-технического оснащения школ было реализовано через конкурс образовательных учреждений, реализующих инновационные программы. В результате конкурса школы получили возможность приобрести оборудование в целях материально-технической поддержки программ развития школ.

Анализ расходования средств, полученных школами в рамках ПНПО, показал, что основная часть этих средств потрачена на создание необходимых условий для реализации заявленных инновационных образовательных программ, а именно:

1. На модернизацию материально-технической базы 96,94%;
2. На приобретение программного и методического обеспечения 69,99%;
3. На приобретение лабораторного оборудования 46,70%;
4. На повышение квалификации педагогических кадров 38,90%.

Таким образом, с учетом приоритетов в содержании и направленности инновационных образовательных программ, а также комплексности реализуемых направлений ПНПО, позволяющих целевым образом решать проблемы с подключением к Интернету, школьным транспортом, оснащением кабинетов и т.д., школы-победительницы сосредоточились на модернизации материально-технической учебной базы как универсальном условии эффективной реализации разных инновационных образовательных программ.

Модернизировать – значит усовершенствовать, сделать соответствующим и отвечающим современным требованиям. Модернизация является разновидностью технического перевооружения, направленного на замену морально устаревшего и физически изношенного оборудования, техники, предметов и средств новыми, более производительными [2].

Под *модернизацией* понимаются работы, вызванные изменением технологического или служебного назначения оборудования или иного объекта амортизируемых основных средств, повышенными нагрузками и (или) другими новыми качествами.

Таким образом, «модернизация материально-технической учебной базы – это:

- замена отдельных частей, элементов и другие изменения устаревших и изношенных средств, оборудования, техники;
- замена в целом морально устаревшего и физически изношенного оборудования, техники и средств новыми, более производительными;
- приобретение нового современного оборудования и технических средств» [2, с. 15-16].

Реализация заявленной в конкурсе инновационной программы развития включала процедуру расходования средств.

Основным требованием расходования средств, полученных школами в рамках ПНПО, являлось соответствие приобретаемых материально-технических средств целям, задачам, направлениям инновационной программы школы.

Основным документом, в котором представлены позиции материально-технического обеспечения программы развития была примерная смета, которая впоследствии серьезно корректировалась, иногда составлялась заново в связи с тем, что не были представлены четкие данные о материально-техническом обеспечении в содержание программы развития; руководители школ трудно представляли себе механизмы освоения средств;

содержание сметы не соответствовало направлениям программы развития; не учитывались принятые на федеральном уровне ограничения направлений расходования полученных средств.

Проведенные исследования показывают, что важными факторами, негативно повлиявшими на процесс расходования школами средств государственной поддержки, явились:

1. Недостаточная самостоятельность в выборе товаров и услуг,
2. Неполнота и ненадежность информации о товарах и услугах,
3. Неоднозначность понятия «целевое расходование» по отношению к средствам господдержки в рамках ПНПО, недостаток времени на подготовку и проведение закупок, избыточность и дублирование при проведении контроля,
4. Задержки перечисления денег на счет ОУ и др.

Среди мер, которые, по мнению участников проекта, помогли усовершенствовать порядок расходования средств финансовой поддержки, наиболее популярным оказалось предложение нормативными актами расширить степень свободы образовательных учреждений в расходовании средств государственной поддержки (80%). Таким образом, руководители школ последовательно отстаивали важность для них финансово-экономической самостоятельности при решении вопросов развития общеобразовательных учреждений.

Проведенные исследования [М.К. Горшков, И.Д. Чечель, Ф.Э. Шереги и др.] показывают, что Национальный проект «Образование» позволил консолидировать финансовую поддержку школ в направлении обеспечения инновационных программ школ, в частности в связи с модернизацией учебной базы образовательного учреждения.

Так, благодаря принципу софинансирования, принятому в ПНПО, обеспечена интеграция федеральных, региональных и муниципальных ресурсов и значительно увеличен приток финансовых средств в систему общего образования. Прежде всего, это позволило качественно изменить материально-техническую базу, обновить лабораторное оборудование, программно-методическое обеспечение, то есть создать условия для устойчивого развития региональных систем общего образования.

Опыт национального проекта «Образование» внес существенный вклад в процесс обновления оснащения школ.

Очевидно, что значение проекта ПНПО в части конкурсного отбора учреждений, внедряющих инновационные программы, затронул прежде всего внутришкольные процессы модернизации образования. А именно, комплексно обновились в соответствии с новыми целями и инновационными программами условия реализации образовательного процесса в школах: материально-техническая база, в том числе для реализации информационных технологий обучения, программное и научно-методическое обеспечение, профессиональная компетентность педагогов, оснащение учебных кабинетов и т.д.

В рамках данного проекта была предпринята попытка создания комплексной оценки школы: во внимания принимались как образовательные достижения учащихся, так и условия организации процесса обучения и воспитания. К таким условиям отнесены и школьная материально-техническая база, в которую вошли, прежде всего, следующие компоненты:

- учебно-методическое (информационно-методическое) обеспечение образовательного процесса;
- материально-техническое обеспечение образовательного процесса.

Таким образом, можно с уверенностью утверждать, что школы-победительницы конкурса сосредоточились на модернизации материально-технической учебной базы как универсальном условии эффективной реализации разных инновационных образовательных программ.

Особое значение приобретает разработанные апробированные в рамках ПНПО процедуры, решающие сложные задачи. Например, каким образом отобрать материально-технических средств, позволяющие реализовывать программы развития, каким образом дать оценку отбора материально-технического оснащения школ, как можно выявить соответствие обновленной (или обновляемой) материально-технической базы программе развития школы и т.д.

Необходимо отметить, что в результате конкурса ПНПО значительно изменились подходы администраций школ к рассмотрению вопросов материально-технического обеспечения программ развития. Строгое следование заложенным в ПНПО условиям потребовало пересмотр позиций руководителя: тратить деньги не на обеспечение текущих проблем, а закладывать базу развития учреждения.

По мнению учителей, значительные изменения произошли в управлении школы, которые повлияли на:

- укрепление материально-технической базы школы;
- развитие библиотечных фондов школы;
- обеспечение всеобщей компьютерной грамотность.

Несмотря на это проект выявил недостаточный уровень компетентности руководителей общеобразовательных учреждений и органов управления образованием в вопросах управления инновационными процессами, что приводит к появлению некачественных программ развития школ, несистемности подходов к внедрению инноваций, отсутствию стратегических ориентиров развития и критериев оценки значимости для образовательного учреждения той или иной инновации.

Анализ опыта реализации Приоритетного национального проекта «Образование» в области формирования оснащенности учебного процесса и оборудования учебных и вспомогательных помещений общеобразовательных учреждений позволил сделать следующие выводы:

1. Национальный проект «Образование» консолидировал финансовую поддержку школ, что позволило качественно изменить материально-техническую базу, обновить лабораторное оборудование, программно-методическое обеспечение, повысить квалификацию педагогов, то есть

создать условия для устойчивого инновационного развития региональных систем общего образования.

2. ПНПО в части конкурсного отбора учреждений, внедряющих инновационные программы, положительно повлиял, прежде всего, на изменение и обновление материально-технических условий реализации образовательного процесса в школах.

3. Анализ конкурсных документов и программ развития общеобразовательных учреждений, внедряющих инновационные программы, выявил:

- затруднения при определении школами условий реализации целей инновационных образовательных программ, связанных с формированием оснащенности учебного процесса и оборудования учебных и вспомогательных помещений;

- отсутствие в Программе развития указаний соответствия оснащения учебного процесса и оборудования учебных и вспомогательных помещений образовательным задачам программы школы, объему и характеристикам необходимого оснащения для каждого конкретного направления;

- отсутствие связи между программой развития, основной образовательной программой школы и видами ОУ (лицей, гимназия, вечерняя школа, начальная школа и т.д.);

- отсутствие количественно – качественных характеристик различия в оснащенности учебного процесса и оборудования учебных и вспомогательных помещений ОУ разных видов;

- материально-техническая оснащенность Программы развития не вычленяется отдельной позицией ни через критерии, ни через показатели, ни через индикаторы оценки Программы.

Таким образом, в результате реализации ПНПО к положительным эффектам можно отнести разработку механизмов оснащения школы с учетом реализации ими программ развития. Вместе с тем внедрение процедуры расходования средств в целях оснащения данных программ выявило ряд проблем, которые требуют дальнейшего анализа.

Литература

1. Горшков М.К., Шереги Ф.Э. Национальный проект «Образование»: оценка экспертов и позиция населения. М.: ЦСП, 2008.

2. Методические рекомендации по расходованию средств государственной поддержки из федерального бюджета общеобразовательными учреждениями – победителями конкурса ПНПО /Под ред. И.Д. Чечель. М.: АПК и ППРО, 2008.

3. О ходе реализации приоритетного национального проекта «Образование» в 2007 году и задачах на 2008 год /Официальные документы в образовании. Бюллетень нормативных правовых актов, №1(285), январь 2008.

РЕАКЦИОННАЯ КУЛЬТУРА КАК ОБЪЕКТ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Ю.С. Тюнников, В.В. Крылова (г. Сочи)

В современной цивилизации рекреация, под которой подразумевается совокупность явлений и отношений, возникающих в процессе использования свободного времени для оздоровительной, познавательной, спортивной, культурно-развлекательной деятельности людей, имеют более высокий социокультурный статус и занимает гораздо большее место, чем в цивилизациях предшествующего типа. Необходимость физического, интеллектуального и духовного восстановления определяется самой природой человека и создает возможности его продуктивной деятельности. Кроме того, оптимальная организация рекреации обеспечивает и дополнительные возможности для самореализации личности. Как правило, в рекреационный период создаются условия и появляется возможность для расширения кругозора, пополнения знаний, расширения круга общения, развития своей креативности.

В связи с той важной ролью, которую играет рекреация в современном обществе, встает вопрос о ее месте и функциях в общем культурном процессе, о влиянии на нее цивилизационных процессов. Имея ввиду определенный уровень научного анализа, структурных отношений части и целого, можно говорить о необходимости исследования взаимодействия культуры и рекреации и типов данного взаимодействия.

При анализе рекреационной культуры как объекта социально-педагогического исследования первоочередным становится вопрос определения содержания данного понятия. Исходя из общей трактовки культуры, под рекреационной культурой следует понимать совокупность элементов и структур жизнедеятельности людей в области труда, отдыха и оздоровления, имеющих ценностно-смысловую значимость и свою выраженную специфику (нормы, ценности, традиции, символы, образы, стереотипы, установки, мотивы) по отношению к личности при реализации ею функций восстановления и развития своих жизненно важных сил (физических, интеллектуальных, духовных) [1].

Рекреационную культуру необходимо исследовать как совокупность элементов и структур деятельности людей в области труда, отдыха и оздоровления, выполняющих негэнтропийную и личностноформирующую функции. Под негэнтропийностью подразумевается способность оздоровительной деятельности повышать материальный и информационный потенциал общества, уровень его системной целостности. Личностноформирующая функция связана с развитием сущностных сил человека, его личностно-типологического и индивидуально-субъектного потенциалов.

Основанием для выделения рекреационной культуры в качестве объекта социально-педагогического исследования должна стать методология,

основанная на выделении и исследовании двух взаимосвязанных феноменов – культурно-рекреационное пространство социума и культурно-рекреационное пространство личности. Именно контекст взаимодействия и взаимовложения двух пространств делает возможным целостное рассмотрение феномена рекреационной культуры. При этом в центре внимания оказываются закономерности и механизмы взаимодействия социума и личности, влияние такого рода взаимодействия на формирование рекреационной культуры человека и культуры поведения рекреантов.

В создании благоприятной рекреационной обстановки важную роль играет поведение самих рекреантов, стереотипы их прошлого опыта, представления о том, какими средствами и в каких именно условиях можно добиться собственного восстановления, их коммуникативная компетентность, способность к адаптации. Следует иметь в виду, что поведение рекреантов разворачивается в определенном пространстве-времени, обусловлено психологическими детерминациями, находится под воздействием определенных экономических, социальных и культурных факторов. Возникает целостное культурно-рекреационное пространство социума, в котором рекреанты призваны адекватно ориентироваться, самоопределяться и действовать.

С позиций разрабатываемой методологии рекреационная культура при соответствующем уровне ее теоретического, методического и практико-инструментального оформления может выступать в качестве технологии рекреационного поведения и проектной основы процесса профессиональной подготовки специалистов в области социально-культурного сервиса и туризма. В этом случае важными содержательными проекциями рекреационной культуры как объекта изучения становятся типы и стили рекреационного поведения, условия их стереотипизации и модификации, технологии формирования рекреационной культуры поведения, условия создания комфортной рекреационной обстановки и др. На наш взгляд, есть все основания утверждать, что исследовательские действия, направленные на вычленение рекреационной педагогики в качестве цельного объекта междисциплинарного исследования, имеют значительные перспективы в теоретическом и содержательном плане.

Литература

1. Тюнников Ю.С. Рекреационная педагогика: контуры новой отрасли научного знания // Развитие образовательных процессов в условиях России: история и современность: Межвуз. сб. науч. ст. Армавир: Армавирский гос. пед. ун-т, 2006.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ

В.И. Шаповалов (г. Сочи)

Современная социокультурная среда привела к появлению не только новых экономической и управленческой парадигм, но и неизбежно поставила вопрос об изменении образовательной парадигмы. По мнению многих исследователей, школьное образование в его традиционном виде испытывает затруднения в связи с наплывом тех проблем, которые необходимо решать современной школе в новых условиях преобразования страны. Общее образование по-прежнему вполне успешно справляется с частью возложенных на него задач, например, касающихся формирования предметных компетенций, но вместе с тем испытывает значительные трудности в формировании компетентности учащихся – социально-ориентированных знаний и умений, необходимых для адаптации молодежи к рыночной среде и к ее требованиям. Дело в том, что в условиях рынка и конкуренции модель поведения человека в профессионально-трудовой среде иная, чем в условиях государственной экономики и гарантированной стопроцентной занятости населения.

Введение компетентного подхода в нормативную и практическую составляющую образования позволяет решать дилемму, типичную для русской школы, когда ученики могут отлично овладеть набором теоретических знаний (предметные компетенции), но испытывают значимые трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных жизненных задач, либо проблемных ситуаций (социально-практическая компетенция).

Представляется, что в сложившейся ситуации не следует подвергать кардинальным изменениям всю сферу школьного образования, ведь в целом оно является вполне сложившейся, стабильно функционирующей системой, основные принципы и положения которой инвариантны. С другой стороны, изменяющаяся среда требует реальной коррекции и в системе школьного образования. Очевидно, значительную часть таких изменений должна взять на себя система дополнительного образования. В Концепции модернизации российской системы образования определены важность и значение системы дополнительного образования школьников, способствующей развитию склонностей, способностей и интересов детей и молодежи, их социальному и профессиональному самоопределению. Инновационная сущность дополнительного образования в том и состоит, что оно имеет четкую направленность от настоящего в будущее, носит упреждающий характер с целью получения учащимися решающих конкурентных преимуществ в перспективе и оценивается с позиции адекватности образовательного процесса требованиям конкурентной среды.

Реализуя задачи дополнительного образования, школа пытается разрешить существующее противоречие между необходимостью, с одной

стороны, обучать основам наук (предметным компетенциям) согласно требованиям образовательного стандарта, а с другой, – создавать условия для свободного развития личности учащегося, что является основой гуманизации образования, провозглашенной в качестве важнейшего принципа реформы образования.

Проведенные нами психолого-педагогические исследования позволили наглядно высветить проблемы, имеющие место в школьном образовании, обострившиеся в связи с новыми социокультурными реалиями и требующие их скорейшего разрешения. Эти проблемы касаются главным образом социального поведения учащихся, профессионального самоопределения, способности к самообучению, социокультурной ориентации и адаптации, готовности принимать решения в изменяющейся ситуации, социальной ответственности и др., что в контексте современной образовательной парадигмы относится к социально-практическим компетентностям.

В традиционной школе недостаточно (или формально) обращалось внимание на необходимость формирования, прежде всего, социально ориентированного самостоятельного человека. Пожалуй, социально-психологическая и социокультурная некомпетентность нашего общества в целом, и молодежи в частности, – это характерная черта нашей страны, которая имела место в силу сложившейся парадигмы в административной системе доперестроечного периода. И если у детей, живущих в странах с развитыми здоровыми общественными отношениями (экономическими, культурными, религиозными и др.), основные социально-психологические и социокультурные закономерности закладываются на «генном уровне», то российским детям «новую социальную парадигму» приходится воспринимать через опыт окружающей новой социально-экономической действительности и вместе с преобразованием этой действительности в цивилизованную, подчиняющуюся всем законам свободной личности.

Причины низкого уровня владения социальными технологиями значительной частью учащейся молодежи кроются не столько в отдельных неудачных приемах, которые использует учитель на уроке, сколько в применяемых в школе технологиях обучения и воспитания, которые требуют существенного обновления.

Складывающаяся практика рыночных отношений свидетельствует о том, что в современном российском образовании существует противоречие между безусловно высококачественным (конкурентоспособным) уровнем предметного обучения (предметных компетенций) и требуемым временем, но недостаточно обеспеченным школой, уровнем гуманистического образования и образованности, предполагающим свободное владение учащимися социокультурными технологиями, связанными с реализацией в профессиональной и жизненной деятельности человеческого фактора (социально-практических компетенций).

Преодоление обозначенного противоречия лежит на путях высвобождения «внутренних сил» личности, создания необходимых условий

для самореализации и социокультурной идентификации, что должно стать приоритетным направлением развития современной школы.

Значительным резервом для решения задачи формирования конкурентоспособной личности обладает дополнительное образование школьников. Межведомственная программа развития системы дополнительного образования детей, реализуемая в России, рассматривает развитие дополнительного образования как одно из приоритетных направлений образовательной политики государства.

Сегодня дополнительное образование школьников позволяет решать многие проблемы социализации молодежи, причем делать это более эффективно, нежели в обычных условиях, оставаясь в рамках содержания общего школьного образования. Значительные резервы здесь кроются главным образом в мягкой регламентации образовательной деятельности, в возможностях организации образовательного процесса в разновозрастных учебных группах, разнонаправленности и гибкости образовательных программ, что позволяет решать проблему формирования социально-ориентированных знаний, способностей и качеств личности, составляющих основу конкурентоспособности.

Дополнительное образование в силу своей специфичности позволяет создать вариативное педагогическое пространство, необходимое для целенаправленного управляемого процесса формирования конкурентоспособной личности. Ценность дополнительного образования как раз и состоит в том, что оно усиливает вариативную составляющую основного образования, помогает подросткам в профессиональном самоопределении, способствует развитию тех способностей и знаний, которые учащиеся не могут реализовать в школе.

При этом создаются благоприятные условия для удовлетворения индивидуальных потребностей, развития творческого потенциала, социальной адаптации, полноценной организации свободного времени. А это означает, что учащиеся социально реализуют себя, готовятся к освоению профессии и, как результат всего этого, – у них выше конкурентоспособность (больше шансов достичь успехов в будущем). Поэтому для педагога дополнительного образования главное не научить, а «открыть человека» для самого себя как объект для самопознания, саморазвития и самореализации.

Программы дополнительного образования компенсируют, корректируют и расширяют рамки основного образования, обеспечивают доступ к тем социокультурным технологиям, которые, с одной стороны, не охвачены содержанием учебных предметов, а с другой стороны, дают возможность приобрести конкретный практический опыт конкурентоспособного поведения.

В нашей работе дополнительное образование рассматривается как подсистема школьного образования, развивающий потенциал которой заключается в усилении вариативной составляющей общего образования, что помогает подросткам в профессиональном самоопределении, способствует их саморазвитию, осознанию и преодолению ограничений конкурентных

возможностей, препятствующих успеху и личностному росту. Как видим, речь, прежде всего, идет о специальных программах социально-психологического развития личности учащегося и формировании у него таких психологических образований, которые не укладываются в рамки предметных знаний и умений, а являются их системными проявлениями (принятие решений, поведение в конфликтных ситуациях, социальные установки, самоактуализация, самообучение и т.д.).

Исходя из предлагаемого подхода, в структуре дополнительного образования школьников можно выделить два блока:

- первый блок – формирование предметных компетенций, раскрывающих существенные черты явлений, закономерные связи этих явлений, помогающих учащемуся на этой основе построить научную картину мира, обеспечивающую его конкурентоспособность в области предметных знаний;

- второй блок – формирование социально-практических компетенций, имеющих приоритетное значение для развития способности к самостоятельному решению проблем и обеспечения тем самым возможности для самореализации личности, ориентирования в окружающем мире на основе использования полученных предметных знаний. Второй блок обеспечивает конкурентоспособность в сфере социального и будущего профессионального развития личности.

Изучение опыта функционирования Центров дополнительного образования позволяет говорить об их многообразии, которое можно раскрыть посредством классификации:

- по направлениям деятельности Центров дополнительного образования;
- по уровню целе-функционального взаимодействия основного и дополнительного образования;
- по степени реализации задачи формирования конкурентоспособной личности.

В третьем направлении, связанном с требованиями современной социокультурной среды, можно выделить, по крайней мере, три модели.

Первая модель – пропедевтическая. Центры, соответствующие этой модели, реализуют отдельные элементы компетенции процесса формирования конкурентоспособной личности. Основные черты такой модели – стихийность, ситуативность и бессистемность.

Вторая модель – локально-моделирующая. В образовательном процессе таких Центров реализуются отдельные компетенции, являющиеся фрагментами конкурентоспособности.

Третья модель – системно-моделирующая, направленная на интеграцию отдельных компетенций в целостную компетентность личности, что проявляется в ее конкурентоспособном поведении. В настоящее время данная модель является прогностической. Ей могут соответствовать Центры дополнительного образования, которые по своим целям, содержанию и применяемым педагогическим технологиям отвечают требованиям организации целостного процесса формирования конкурентоспособной

личности. Согласно общей характеристике данной модели следует отметить общее противоречие между значительными возможностями дополнительного образования в формировании конкурентоспособной личности и отсутствием соответствующей теоретико-методологической, дидактической и проектной базы для обоснования, построения и осуществления на практике процесса формирования конкурентоспособной личности, исходя из специфики и резервов дополнительного образования как подсистемы школьного образования.

Таким образом, генеральной целью дополнительного образования школьников в современных условиях становится развитие основных составляющих конкурентоспособного поведения учащихся – предметных и социально-практических компетенций в их неразрывной системной взаимосвязи. Генеральная цель подразделяется на две подцели: (1) формирование предметных компетенций, помогающих учащемуся построить научную картину мира и обеспечивающих его конкурентоспособность в области предметных знаний; (2) формирование социально-практических компетенций, обеспечивающих использование полученных предметных знаний для самореализации, адекватного ориентирования в окружающем мире, объяснения явлений окружающего мира и пр.

ПРОБЛЕМА СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ОСНОВЫ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ИГРЫ

С.М. Тюнникова (г. Сочи)

Содержание технологической игры рассматривается в рамках ранее проведенной классификации [1]. Проблема определения сюжетно-ролевой основы технологической игры – это первая проблема, которой следует заняться, приступая к проектированию технологической игры, ибо от ее решения зависит определение замысла игры. Проектное содержание замысла игры обсуждалось нами в публикации [2].

Замысел игры – это нечто большее, чем цель. Если цель определяется по существу уже тем обстоятельством, что всякая технологическая игра является учебной, то, говоря о замысле, нужно, кроме того, учитывать, что всякая технологическая игра является по своему содержанию обучением технологии конкретной практической деятельности. Но предположим теперь, что цель обучения в технологической игре проектировщику задана, т. е. он знает, каким именно технологическим операциям должны обучаться игроки в процессе игры. Значит ли это, что замысел игры тем самым тоже определен? Нет, не значит. Чтобы установить замысел игры в этих условиях нужно решить задачу определения сюжетно-ролевой основы игры. Противоположным путем шел Д.Б. Эльконин, приходя к выводу об ограниченности перспектив игрового обучения. Он писал: «Можно, конечно, и это часто делается, использовать игру и в чисто дидактических целях, но

тогда, как показывают наши наблюдения, ее специфические черты отходят на задний план.

Так, например, можно организовать игру в магазин с целью научить детей пользоваться весами. Для этого в игру вводятся реальные весы и гири, дается какой-либо сыпучий материал и дети поочередно, выполняя функции продавцов и покупателей, учатся отмеривать и взвешивать те или иные предметы. В таких играх дети, конечно, могут научиться и взвешивать, и отмеривать, и отсчитывать, и даже считать деньги и сдавать сдачу. Наблюдения показывают, что при этом в центр деятельности детей становятся действия с весами и другими мерами, операции счета и т. п., но на второй план отодвигаются отношения между людьми в процессе «купли – продажи». Здесь редко можно встретить внимательное отношение покупателей к продавцам. А ведь содержание ролевой игры именно в этом» [3, с. 273-274]. Неверен здесь прежде всего сам ход мысли, убеждение в том, что задача проектирования технологической игры решается путем добавления каких-то новых моментов к раз и навсегда определенному абстрактному игровому содержанию. К тому же за содержание игры принимается практически только какая-то его часть, да и та берется как что-то статическое, неизменное, как контекст игровой деятельности, а не как сама эта игровая деятельность. Основная ошибка состоит в том, что Д.Б. Эльконин исключает из содержания игры ее обучающий момент. Само собой разумеется, что ошибкой это можно назвать только с точки зрения теории игрового обучения, имеющей социологический характер. Д.Б. Эльконин исходит из воспитывающего момента, который не менее важен, чем обучающий момент, но относится к теории воспитания.

На самом же деле обучающий момент присутствует в любой игре, образуя неотъемлемую часть ее содержания. Весь вопрос в том, чтобы определить содержание игры по ее обучающему моменту, коль скоро он дан. Но определить обучающий момент как нечто навязываемое уже известному содержанию невозможно без изменения этого содержания. Иначе говоря, в такой формулировке задача лишена смысла, ибо это означало бы изменение того, что дано в условии задачи и изменению не подлежит. Смысл имеет только обратная задача, в которой данным является содержание обучения в будущей технологической игре, т.е. обучающий момент игрового содержания, а найти требуется ту часть содержания игры, которая составляла бы с данным обучающим моментом единое целое. Результатом же будет формирование замысла технологической игры путем определения ее сюжетно-ролевой основы.

Обращаясь к приведенной цитате Д.Б. Эльконина, мы видим, что в ней имеется прямое указание на обучающий момент (в игре должно осуществляться обучение взвешиванию), однако задача определения сюжетно-ролевой основы не ставится. Между тем ее решение в данном случае было бы весьма поучительным.

Начнем с сюжетной основы. В данном случае ее определение не вызывает сомнения, так как оно полностью совпадает с определением

обучающего момента. Сюжетная основа проектируемой игры – технологическая операция взвешивания. Отсюда следует, во-первых, что технологическим содержанием проектируемой игры в целом является осуществление данной технологической операции. Во-вторых, это значит, что тематическое определение игры в целом должно заключаться в покупке определенного количества того или иного товара. Наконец, в-третьих, отсюда следует, что решением игровой задачи является соответствие количества купленного товара некоторой эталонной весовой мере.

Ролевую основу проектируемой игры составляет игровое взаимодействие покупателя и продавца, рассматриваемое в контексте тематического определения игры. Иначе говоря, покупатель сталкивается с задачей купить определенное количество того или иного весового товара, и в результате совместной игровой деятельности покупателя и продавца задача разрешается. Однако во всем этом есть один существенный момент, который не учитывается в приведенном высказывании Д.Б. Эльконина, Этот момент заключается в разделении труда. Поскольку содержанием игры является только одна технологическая операция взвешивания, проектировщик игры может перенести место действия игры в магазин самообслуживания, где продавец занят только взвешиванием, а денежный расчет с покупателем возлагается на кассира. Еще одним необходимым в данном случае элементом разделения труда является введение в игру контрольных весов, с помощью которых покупатель проверяет правильность взвешивания.

Итак, сюжетно-ролевая основа технологической игры под условным названием «Магазин: взвешивание» определена. Как видно, замысел игры, вытекающий из этого определения, существенно отличается от того, что предлагается Д.Б. Эльconiным, и обусловлено это отличие тем, как ставится и решается вся проблема.

Дальнейшая конкретизация замысла определяется тем, как решается проблема определения ролей и правил в технологической игре. Существенная трудность при решении этой проблемы состоит в четком теоретическом разграничении ролей и правил в технологической игре. Неумение отделить эти понятия друг от друга, а затем установить содержательную связь между ними находит двойное проявление в нынешней практике игрового обучения.

Во-первых, оно ведет к иллюзорному представлению о том, что игровая деятельность – свободная деятельность, откуда следует, что для того чтобы спроектировать игру, достаточно задать роли игрокам. До всего же остального игроки якобы додумаются сами в процессе свободного игрового творчества. На самом же деле при этом просто не принимается во внимание, что игр без правил не бывает, что даже тогда, когда правила игры эксплицитно не сформулированы, человек все равно будет ими руководствоваться, поскольку знает их интуитивно из своего практического опыта.

Во-вторых, оно ведет к не менее иллюзорному представлению о том, что всякую игру можно описать только с помощью правил, не прибегая к

содержательному представлению о ролях. Это формальный взгляд на природу игры, сводящий существо игровой деятельности к применению эффективных разрешающих процедур, или алгоритмов. Хорошее изложение формального подхода применительно к проблеме проектирования игр можно найти в книге Дж. Вейценбаума [4, с. 78.]. Следует подчеркнуть, что формальный взгляд на природу игры полностью подтверждается практикой проектирования абстрактных игр, однако для практики проектирования технологических игр, которые по своему определению являются учебными (и, следовательно, не абстрактными), формальный подход не годится. В технологических играх всегда имеется содержательный момент, отражающий сущность игры в целом, который алгоритмическому выражению не подлежит, но который можно выразить с помощью содержательного представления о связи ролей в процессе игрового взаимодействия. Этот момент не отрицает алгоритмического описания игрового процесса, а, наоборот, предполагает его, выступая как его содержательная основа. Поэтому он не противопоставляется правилам, а сам является своего рода правилом.

Итак, не только ролям, вбирающим в себя содержание игровой деятельности, но и заданным извне правилам подчиняется игровая деятельность. Не только правилам, сводящимся к алгоритмическим процедурам игровой деятельности, но и правилам, определяющим технологическую связь ролей в процессе игровой деятельности. Такова теоретическая позиция в отношении проблемы определения ролей и правил в технологической игре, которой надлежит придерживаться при проектировании технологических игр.

Эта позиция предполагает, во-первых, что определение сюжетно-ролевой основы игры следует рассматривать как обобщенное определение ролей в технологической игре. Во-вторых, она предполагает, что за определением ролей необходимо осуществить переход к определению правил. Наконец, в-третьих, из этой позиции вытекает, что определение правил в технологической игре следует начинать не с описания алгоритма решения технологической задачи игровой деятельности, а с определения технологической основы игровой деятельности, представляющей собой основное правило технологической игры. Только такой порядок проектирования гарантирует как четкое разграничение ролей и правил, так и установление связи между содержанием ролей и правил в технологической игре.

Для примера разберем, что представляет собой основное технологическое правило игры «Магазин: взвешивание». Чтобы определить его, следует прежде всего ответить на вопрос, в чем находит выражение связь между покупателем и продавцом в процессе игрового взаимодействия. Ответ понятен. Эта связь реализуется как объективный результат игрового взаимодействия, выражающийся в том, что покупатель делает покупку, т. е. получает в свое распоряжение определенное количество нужного ему товара.

Какова функция взвешивания в достижении этого результата?

Ясно, что она состоит в установлении равенства между эталонным весом, называемым покупателем, и реальным весом будущей покупки. Эту задачу и решает продавец путем взвешивания.

Отсюда основное технологическое правило игры «Магазин: взвешивание» определяется следующим образом: вес покупки должен равняться эталонному весу, названному покупателем. Этому правилу подчиняются все игровые действия как продавца, так и покупателя, и если оно известно игрокам, то описание алгоритмической процедуры игрового взаимодействия становится излишним.

Последняя проблема, с которой сталкивается проектировщик технологических игр, – это проблема организации технологической игры. Вместе с тем она представляет наибольший интерес с дидактической точки зрения, так как именно в организации кроется секрет педагогической эффективности применения технологических игр в целях обучения.

Основная трудность, которую нужно преодолеть при решении этой проблемы, заключается в четком осознании того, что данная проблема действительно существует в практике игрового обучения. Препятствует такому осознанию существующая практика проектирования деловых игр, в которой проблема организации игры решается исключительно путем копирования должностной иерархии фирмы, промышленного предприятия и т. п. Благодаря этому создается иллюзия, что в теоретическом отношении никаких проблем здесь нет: бери готовую организационную структуру, приспособляй ее для игровых целей, вот и вся премудрость. Именно таким путем была создана основная масса деловых игр, применяемых в практике игрового обучения сегодняшнего дня.

Однако этот путь совершенно не пригоден при проектировании технологических игр. Непригоден по той простой причине, что никакой должностной иерархии при рассмотрении технологии общественного производства жизни обнаружить невозможно. Роль в технологическом смысле, например, рассматриваемые нами роли покупателя и продавца, – это совсем не то же самое, что роли управленческого персонала в большинстве деловых игр. Именно поэтому в играх с технологическим содержанием существует особая проблема проектирования игровой организации, которой в играх с управленческим содержанием, по всей видимости, нет. Во всяком случае нет готового ее решения. Решать же эту проблему необходимо, так как в противном случае невозможно будет полностью раскрыть педагогический потенциал технологической игры как особой формы организации обучения.

Решить проблему технологической игры – значит задать игровую организацию, осуществляющую решение игровой задачи. При этом под игровой организацией понимается конфигурация ролей в игре, каждая из которых отвечает за выполнение одной операции, входящей в цикл исполнения эффективной процедуры игры. Для примера вновь обратимся к технологической игре «Магазин: взвешивание».

Как определить конфигурацию ролей в этой игре?

Конечно, можно положиться на интуицию или на наблюдаемое в практике разделение функций между покупателем и продавцом, но в этом случае у проектировщика не будет никакой гарантии в том, что намечаемая им процедура игры будет иметь законосообразный характер, т.е. будет обязательно приводить к желаемому результату. Вот почему при теоретическом подходе к вопросу необходимо сначала описать игровую деятельность как отвечающий основному технологическому правилу игры цикл взаимодействия между покупателем и продавцом, приводящий к совершению покупки.

Указанный цикл состоит из четырех операций:

покупатель сообщает о том, какой весовой товар и в каком количестве он хочет купить;

продавец принимает сообщение покупателя и переходит к его исполнению;

продавец осуществляет взвешивание товара и производит сообщение о результате исполнения операции (например, дает покупателю отвешенный товар и чек для оплаты в кассе);

покупатель проверяет правильность сообщения продавца.

Проверкой правильности сообщения продавца цикл завершается. Если сообщение правильно, то технологическая операция взвешивания считается законченной, и покупатель приступает к выполнению следующей технологической операции, входящей в игровой процесс (в данном случае это означает переход в новую технологическую игру «Магазин: оплата покупки»). Если же проверка обнаруживает неправильность сообщения продавца, то покупатель начинает корректирующий цикл исполнения технологической операции взвешивания, производя сообщение о несоответствии реального веса покупки желаемому им весу.

Как видно, каждую операцию цикла можно рассматривать как способ участия покупателя и продавца в совершении покупки при исполнении технологической операции взвешивания, т. е. как своего рода роль, имеющую функциональный характер. Без исполнения любой такой роли покупку совершить нельзя. Вместе с тем функциональных ролей необязательно должно быть четыре. Четыре операции, составляющие цикл, образуют только операциональную основу конфигурации ролей. Окончательное число ролей должно определяться проектировщиком, исходя из цели и конкретных условий игры (общее число участников игры, наличие оборудования и весовых материалов и т. п.).

Литература

1. Тюнникова С.М. О разработке замысла технологической игры (по поводу одной цитаты Д.Б. Эльконина) // Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательной сферах: Матер. 5-й Междунар. науч.-метод. конф. В 2-х ч. Ч. 1. Сочи: РИО СГУТиКД, 2003.

2. Занько С.Ф., Тюнников Ю.С., Тюнникова С.М. Игра и учение. Теория, практика и перспективы игрового обучения. Ч. 1-2. М., 1992.
3. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978.
4. Вейценбаум Дж. Возможности вычислительных машин и человеческий разум. От суждений к вычислениям М.: Радио и связь, 1982.

ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ПУТЬ ПОВЫШЕНИЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

Т.Н. Путий (г. Запорожье)

По степени воздействия на человеческую цивилизацию появление Интернет сопоставляют с возникновением письменности и изобретением печатного станка, развитие электронных средств коммуникации связывают с возвращением устных аспектов коммуникации и сознания, формированием «электронной устности» [1]. Вопрос интеграции Интернета в образование и, в частности, применение его в обучении языкам в школе, в настоящее время достаточно актуален. Он касается как создания технологии дистанционного обучения [2], так и разработок использования служб Интернета в преподавании предмета [3].

По мнению психологов, Интернет удовлетворяет трем основным потребностям деятельности человека: коммуникативной (электронная почта, чаты, конференции и т. д.); познавательной (навигация в Сети, чтение прессы, поиск конкретной информации, дистанционное образование); игровой (игры традиционные и компьютерные, групповые ролевые игры и т. д.) [4].

Рассматривая Интернет как техническое средство обмена информацией, можно говорить о том, что он увеличивает дальность и расширяет зону действия вербальных форм информации [5]. Спектр ресурсов Интернета, обучающих речевой деятельности на русском языке, достаточно широк. Для преподавателей русского языка, начинающих активно осваивать Интернет, в настоящее время на первом плане стоит задача научиться искать и использовать информацию. Вторая задача, которая пока еще только ставится, — максимально эффективно использовать различные возможности Интернет на уроке русского языка и во внеурочной работе по предмету.

В статье рассматриваются технологии и обеспечивающие их WWW-ресурсы, которые учитель русского языка может использовать в своей непосредственной деятельности.

Среди веб-проектов, ориентированных на распространение знаний о русском языке и культуре речи, можно выделить следующие ресурсы: справочно-информационный портал «Грамота.Ру» (<http://www.gramota.ru>); проект «Русские словари» (<http://www.slovari.ru>), поддерживаемый

Институтом русского языка имени В. В. Виноградова РАН и содержащий общедоступную лингвистическую информацию разного типа; портал «Культура письменной речи» (<http://www.grammar.ru>), задачей которого является помощь в овладении нормами современного русского литературного языка и навыками совершенствования устной и письменной речи, создания и редактирования текста; интернет-ресурс «Национальный корпус русского языка» (<http://www.ruscorpora.ru>), тексты которого доступны для некоммерческого использования в научно-исследовательских и учебных целях; сайт «Светозар», где представлены открытые международные олимпиады школьников по русскому языку, занимательная лингвистика, словарь юного филолога, учебники и пр.

Образовательное направление в работе портала «Грамота.Ру» — один из самых главных компонентов. Основные направления деятельности портала можно обозначить следующим образом: разработка и поддержка инновационных образовательных и справочно-информационных интернет-сервисов (прежде всего «Справочного бюро» и онлайн-словарей русского языка); контентное наполнение существующих информационных и образовательных рубрик и создание новых разделов; проведение общественно значимых мероприятий, связанных с русским языком (интернет-конференции, конкурсы, опросы аудитории и др.).

Портал является новым средством массовой информации и коммуникации, «сетевое информационное агентство новейшего времени» [6], регулярное обращение к которому в рамках учебного процесса наряду с печатными и электронными, способствует повышению грамотности и уровня культуры речи учащихся. Материалы рассмотренного сайта Интернета возможно, на наш взгляд, использовать регулярно для работы на уроках и во внеклассной работе, чередуя с использованием других учебных пособий, что не только повысит интерес к обучению, но и позволит оживить учебный процесс.

Технологии определяют форму использования ресурсов. В зависимости от целей, которые ставит учитель при подготовке урока, возможны следующие варианты:

Вариант 1. Учитель использует ресурсы Интернет только как вспомогательный материал для подготовки конспекта занятий и дидактических материалов для учащихся. В этом случае учащиеся на занятии не имеют доступа ни в Интернет, ни к информационным ресурсам. Занятие может проводиться в обычном классе.

Вариант 2. Проведение занятий с опосредованным доступом учащихся к информационным ресурсам. В этом случае учитель при подготовке к занятию заранее готовит необходимую подборку документов из Интернет (обычно это гипертекстовые документы). Занятие проводится в компьютерном классе. Желательно (но необязательно) наличие Интрасети. Учащиеся имеют непосредственный доступ к документам, могут анализировать их содержание. На этой основе возможен синтез развивающих технологий для изучения различных разделов и тем.

Вариант 3. Непосредственный доступ к информационным ресурсам в режиме on-line по заранее подготовленным адресам. Такую технологию можно использовать и для обычных уроков, и для факультативных занятий, и для самостоятельной работы при выполнении учащимися творческих заданий. Преимущество данной технологии: учащийся не только анализирует материалы по заданной теме, но и имеет возможность кроме рекомендованных учителем использовать дополнительные материалы для обоснования своих ответов; учащийся на конкретном примере работы по заданной теме получает общую подготовку использования информационных технологий 21-го века [7].

Существующие в настоящее время сервисы Интернет способны не только расширить информационное наполнение учебных дисциплин в общеобразовательной школе, но и существенно изменить методики их преподавания. Однако предоставляемые сетью Интернет услуги изначально ориентированы на конечного пользователя ПЭВМ, а не на систему образования, в связи с чем требуется существенная методическая проработка вопроса грамотного применения ресурсов Интернет в преподавании предмета. Кроме того, учителя-словесники, как правило, не обладают достаточным уровнем знаний, умений и навыков пользователя ПЭВМ и Интернет, в частности [8].

В связи с этим представляется целесообразным разработать серию специализированных информационно-методических материалов для учителей-словесников по применению Интернет в преподавании русского языка, включающих в себя:

- классификацию существующих ресурсов Интернет (прежде всего доступных с помощью WWW), которые могут быть использованы в преподавании конкретного учебного предмета, и методические рекомендации по их применению в преподавании данного предмета;
- справочные материалы (прежде всего, подборки адресов сайтов Интернет, предоставляющих те или иные услуги либо содержащих те или иные информационные материалы), обращение к которым можно рекомендовать учителю, преподающему русский язык. Такие подборки адресов должны дополнять классификацию существующих ресурсов и методические рекомендации по их применению.

Литература

1. Пополов Д.С. Деревня. Земля: возвращение устных аспектов коммуникации и сознания в эпоху Интернет. Доклад на Международной конференции «Информационное общество и интеллектуальные информационные технологии XXI века». М., 2001.
2. Полат Е.С. Дистанционное обучение. М.: ВЛАДОС, 1998.
3. Васянина Е.Ю. Прогулки по Интернету. «Мир русского слова», 2000. №1. С. 5-8.

4. Гуманитарные исследования в Интернете. М.: Изд-во Можайск-Терра, 2000.
5. Каменская О.Л. Текст и коммуникация. М.: Высшая школа, 1990.
6. Трофимова Г.Н. Трофимова Г.Н. Языковой вкус интернет-эпохи в России: функционирование русского языка в Интернете: концептуально-сущностные доминанты: монография. М.: Изд-во РУДН, 2004. С. 36.
7. Никитенко С.Г. Открытые ресурсы Интернет для учителя. <http://ito.bitpro.ru/2000/III/2/240.html>.
8. Усенков Д.Ю. О необходимости разработки информационно-методических материалов по применению Интернет в преподавании учебных дисциплин. <http://ito.bitpro.ru/2000/III/1/114.html>.

РОЛЬ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЯ В ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ К ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

И.В. Осипова (г. Балашиха)

Качество обучения учащихся традиционно оценивается по результатам контрольных и проверочных работ по предмету. Они же позволяют выявить проблемы в обучении и наметить пути их решения. Особую роль здесь играет итоговая аттестация учащихся. Она показывает не только частные проблемы, но и системные, то есть не зависящие от условий конкретного класса, от способностей конкретных детей. Анализ результатов итоговой аттестации выпускников, таким образом, дает возможность учителю выявить проблемы в обучении предмету, определить пути их решения, но уже с другими учащимися. Этим также будет определяться качество подготовки по предмету.

Кроме того, системные проблемы свидетельствуют о проблемах системы преподавания предмета, а это требует вмешательства и помощи со стороны системы повышения квалификации учителей. Восполнение пробелов в теории и практике преподавания (то есть повышение квалификации учителя) будет способствовать повышению качества подготовки к итоговой аттестации, а следовательно, и повышению качества образования по предмету.

Введение новых форм аттестации учащихся по русскому языку – единый государственный экзамен (ЕГЭ) в 11 классе и государственная итоговая аттестация в новой форме (ГИА) в 9 классе – позволило выявить ряд общих проблем в обучении русскому языку.

У выпускников 11 классов это недостаточная сформированность эффективного чтения (выпускники не дочитывают задание или неверно понимают его), низкий уровень развития лингвистической компетенции, несформированность понятийного аппарата, недостаточный уровень развития навыков аналитической работы со словом (особенно в контексте),

несформированность умения обнаруживать синтаксические связи между словами в рамках предложений и др.

У выпускников 9 классов это неумение анализировать слово в контексте, выявлять смысловые и структурные связи слов (как в синтаксических конструкциях, так и в различных лексических и словообразовательных группах), недостаточная сформированность звуко-буквенного анализа слова.

Подобные «предметные» проблемы учитель зачастую решает самостоятельно, исходя из своего опыта, опираясь на официальные методические рекомендации по совершенствованию преподавания предмета по результатам ЕГЭ и ГИА. Однако, кроме перечисленных, есть ряд проблем, в решении которых учителю необходима помощь, и он обращается в систему повышения квалификации. И в данном случае роль повышения квалификации учителя очень высока: системные проблемы выявляются, конечно же, не по результатам работы одного класса или муниципального объединения. Кроме того, изменения, происходящие в контрольно-измерительных материалах, критериальной базе оценивания итоговой работы, правилах оформления бланков учитель должен знать заранее, чтобы учесть и их в своей работе и качественно подготовить учащихся к итоговой аттестации.

Обилие издаваемой разного рода литературы вокруг ЕГЭ и ГИА порой ставит учителя в тупик. Если учитель имеет право выбора учебника, то, как показывает практика, не каждый учитель способен проанализировать УМК с разных точек зрения, часто этот анализ заканчивается на этапе «нравится – не нравится». И только обучение разным подходам к анализу УМК поможет учителю сделать обоснованный выбор.

А дополнительная работа необходима, так как не все учебники по русскому языку предполагают те виды заданий, которые включены в контрольно-измерительные материалы итоговой аттестации. Учитель не всегда в праве сам выбрать учебник, по которому он будет учить старшеклассников, зачастую выбор определен «сверху». Этим часто обусловлена огромная работа учителя по подготовке дополнительного дидактического материала или по включению дополнительных тем и видов работы в преподавание по ведущему для него УМК. Помочь учителю сориентироваться в этой литературе, выбрать достоверную, умело отобрать дополнительный материал для уроков и помогает повышение квалификации.

При небольшом количестве часов, отводимых на изучение русского языка в старших классах (2 часа в неделю в 9 классе и 1 час – в 10-11 классах) учитель не всегда имеет возможность включать намеченную дополнительную работу по русскому языку в урок. Перед ним встает вопрос о создании программ элективных курсов, поддерживающих преподавание русского языка в школе и позволяющих компенсировать несоответствие требований новых форм аттестации и содержания УМК, по которому преподает учитель. Большой выбор программ элективных

курсов, который сегодня предлагается учителю в печатных изданиях, вновь предполагает, что учитель в зависимости от конкретных условий (характер УМК, уровень подготовленности учащихся по предмету, психологического климата в ученическом коллективе, особенностей учащихся и т.д.) сумеет выбрать необходимую ему программу и учебно-методическое обеспечение. И система повышения квалификации должна научить учителя экспертизе программ элективных курсов и созданию этих программ. Ведь от правильного выбора будет зависеть результат, то есть качество подготовки к итоговой аттестации, по которой будут судить о качестве работы учителя по обучению предмету.

До введения ЕГЭ тестовая форма проверки знаний по русскому языку не была массовой. Использование тестовой формы при аттестации выпускников определило необходимость планомерного и регулярного использования этого вида контроля знаний на уроках русского языка. Учителю русского языка необходимо освоить теорию тестирования. Ответы на вопросы о видах тестов, законах их построения и методике подготовки к ним учитель ждет от системы повышения квалификации. Здесь главная задача – помочь учителю органично включить в преподавание русского языка подготовку учащихся к проверке знаний в форме тестов, чтобы уроки языка не превратились в уроки-натаскивания на тесты, чтобы русский язык в разных его проявлениях и формах существования не исчез из практики преподавания в школе. Большую роль в решении этой задачи играет организация в рамках курсов повышения квалификации занятий по обмену опытом учителей. Сегодня система повышения квалификации использует разные формы таких занятий – круглые столы, семинары, мастер-классы, деловые игры. Как показывает опыт, учителя сами с радостью делятся своими наработками, желая взамен получить что-то для себя новое и интересное. Задача работников системы повышения квалификации помочь учителю опереться на научные разработки, направить творческие изыскания учителя в рамки методики преподавания предмета и законов создания и использования тестов разных видов.

Что касается подготовки к написанию сжатого изложения в 9 классе и сочинения части «С» в 11 классе, то подготовка к ним порой вообще выходит за рамки УМК.

Как показывает анализ включенных в Федеральный перечень учебников по русскому языку, сегодня лишь два из УМК предполагают достаточно систематическое обучение сжатому изложению, что требуется в аттестационной работе 9 класса, и разным видам аргументации собственного мнения, что необходимо в 11 классе, – УМК под редакцией М.М.Разумовской и С.И.Львовой. Но большинство учителей России работают по традиционному учебнику под редакцией Т.А. Ладыженской, также распространен сегодня и УМК под редакцией В.В. Бабайцевой. Хотя последний и содержит книгу «Речь» Е.И. Никитиной с большим количеством творческих заданий, направленных на развитие речи, но

программа по развитию речи в 7- 9 классах ориентирована на подготовку к традиционным видам сочинения по литературе. Написание сочинений на лингвистическую тему в полной мере не предполагает ни один УМК, хотя в некоторых есть задания (чаще устного характера или в форме сочинения-миниатюры, как в УМК С.И.Львовой), предполагающие объяснение того или иного лингвистического явления.

Обучение учителя в системе повышения квалификации поможет ему скорректировать свои знания в области теории сжатия текста и методики обучения сжатому изложению, которая на первом этапе предполагает умение слушать и слышать текст. В обучении учащихся написанию сочинения на лингвистическую тему также учителю необходима помощь, так как этот вид работы несколько «подзабыт» в практике преподавания, а УМК по русскому языку не дают возможности построить подобную работу.

Задание части «С» ЕГЭ по русскому языку предполагает создание определенного текста, содержание и структура которого регламентированы самим заданием. Подобных сочинений учащиеся не пишут в рамках программы по русскому языку, подобные задания не включены в учебники. О видах аргументации собственного мнения в абсолютном большинстве учебников ничего не говорится (см. выше), а значит, и учитель за многие годы преподавания предмета утратил эти знания, они перешли в разряд пассивного запаса или забыты вообще.

Таким образом, тема «Теория и методика обучения сочинениям и изложениям разных видов» в системе повышения квалификации учителя русского языка не только обновилась, но и стала очень востребованной, так как ее освоение во многом определяет качество подготовки к итоговой аттестации.

Чтобы уровень изменения качества обучения учащихся по предмету можно было проследить, необходимо, чтобы подход к оценке обучающихся и итоговых работ был одинаковым. Новые формы аттестации по русскому языку предполагают нестандартное для массовой российской школы оценивание творческих (текстовых) работ выпускников. Критериальная оценка сочинения и изложения не всегда понятна учителю. Ему необходимо научиться ею пользоваться. Учитель остро ощущает потребность повышения своей квалификации в области разных подходов к оценке работы учащихся по предмету. Овладев критериальной системой оценивания, учитель уже способен оценить обучающие работы учащихся адекватно требованиям к итоговой аттестации. Это помогает отслеживать и качество работы по обучению предмету.

Таким образом, качество обучения русскому языку, качество подготовки выпускников к итоговой аттестации по предмету в 9 и 11 классах сегодня напрямую зависит от уровня квалификации учителя, от его регулярного и своевременного повышения.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ СМЫСЛ РЕКРЕАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ (К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ)

Ю.С. Тюнников, В.В. Крылова, И.А. Мушкина (г. Сочи)

В последние годы представления о рекреации радикально изменились, она становится важной отраслью экономики, а для некоторых стран - даже ведущей. Если еще недавно данная область жизнедеятельности человека считалась второстепенной, по сравнению с такими, как экономическая, политическая, социальная в широком смысле, то в настоящее время рекреация рассматривается в качестве необходимого элемента исторической эволюции человеческой культуры.

Социокультурный смысл рекреации должен определяться не «сам по себе», а, прежде всего, по отношению к совокупности действий, правил, норм, ценностей и т.д., обеспечивающих гармоничное взаимодействие энергозатратных и энерговосстанавливающих состояний человека. Эти социокультурные феномены усваиваются, интерпретируются и субъектируются на индивидуальном уровне как элементы определенной культуры, превращаясь в специфические качества личности, которые актуализируют и запускают механизмы самоорганизации и самореализации в рекреационной сфере, регулируют важнейшие процессы жизнедеятельности и в целом, в более широком плане определяют образ жизни человека. По своей доминантной направленности и ценностно-смысловому содержанию такую культуру следует определить как рекреационную культуру

При изобилии и определенной доступности рекреационных услуг, что уже является достаточно типичным для многих стран, человек нередко оказывается в плену аксиологического и экзистенциального хаоса, в сложной ситуации этических дилемм, когда нравственные императивы рекреационного поведения теряют свою силу. Рекреация лежит в сфере экзистенциального, что связано с выбором, принятием решения. Следование собственным интересам, установкам, потребностям как раз и предполагает, что индивид обладает известной свободой выбора между различными видами рекреационной деятельности. Предоставляя возможность для удовлетворения разнообразных рекреационных потребностей, общество оставляет за человеком возможность выбирать не только виды рекреационной деятельности, но и формы и способы ее осуществления. Проблема состоит в том, насколько он готов к этому. А это уже вопрос его культуры, общей и главным образом рекреационной. Именно в этом контексте необходимо исследовать социокультурную (негэнтропийную) и личностноформирующую функции рекреационной культуры, рассматривая их через всевозможные и многообразные связи и отношения человека со всем универсумом своего бытия.

Рекреация и культура, также как образование и культура – стороны генетически единого процесса антропосоциогенеза. В этой связи появляется стремление выявить потенциал рекреационной культуры, ее внутренние

резервы, возможности активизации во имя развития как личности, так и общества. Одна из основных сложностей проблемы заключается в том, что трактовка понятий личность и культура в современной рекреации не является однозначной. Состояние человека и ценностно-смысловая структура его культуры нередко приходит в противоречие с общим потоком культуры и результатами цивилизации. В этой связи необходимо найти причины тех непредвиденных культурных акций, которые разрушают или препятствуют формированию рекреационной культуры личности.

Оптимальным образом решать данную задачу необходимо с учетом особенностей психологии рекреантов, в частности, мотивации рекреационного поведения. Без изучения и понимания потребностей, интересов, желаний, установок личности нельзя правильно построить рекреационную программу, удовлетворить ее ожидания, обеспечить устойчивость положительных эмоциональных состояний.

В связи с этим, особую актуальность приобретает изучение моделей поведения человека в различных ситуациях, мотивации принятия решений, выбора предпочтений в тех или иных видах отдыха. Существуют разные мотивы выбора и потребления видов рекреационных услуг. Эти мотивы определяются возрастом, уровнем интеллекта, привычками, состоятельностью отдыхающих, принадлежности их к той или иной социальной группе, к тем или иным кругам общества и др. Рекреанты имеют различные цели отдыха и досуга – расширения кругозора и познания неизведанного, развлечений, удовлетворения религиозных потребностей, лечения, посещения родственников и т.д.

Рекреация не является феноменом только недавнего прошлого: люди отдыхали всегда. Другое дело, что по мере эволюции человечества и в зависимости от особенностей социокультурных условий конкретные проявления рекреационной деятельности меняются. Однако до сих пор рекреация никогда не играла столь важной общественной роли, как сегодня; все более отчетливо определяется ее место в социокультурном процессе, все более значимо предстает роль в качестве необходимого компонента последнего.

В контексте стратегических и перманентных задач воспитания, образования и обучения рекреационная культура человека приобретает зримые черты важного направления целенаправленного развития личности в ее существенных проявлениях. Вполне понятно, что на общий уровень рекреационной культуры, ее особенности, структуру, содержание значительное влияние оказывают различные внешние факторы. Рассмотрение последних представляет определенный интерес не только для теоретического анализа сущностных сторон рекреационной культуры, но также и для решения задач социального и психолого-педагогического проектирования процессов формирования личности, развития и закрепления позитивных рекреационных установок в обществе.

Очевидно, необходимость формирования нового опыта рекреационного поведения в широком социальном масштабе потребует изменения

потенциала и специальной организации социально-педагогической и социально-психологической поддержки, применения новых технологий формирования навыков здорового образа жизни, а также значительных преобразований в сфере предоставления рекреационных услуг.

СОЗДАНИЕ ШКОЛЬНОЙ СЕТИ В ЧЕРНОМОРСКОЙ ГУБЕРНИИ НА РУБЕЖЕ XIX-XIX ВВ.

В.В. Крылова (г. Сочи)

Историческое развитие Черноморского побережья Кавказа конца XIX – начала XX вв. отмечено коренными изменениями политического, экономического и социокультурного характера, в которых существенная роль принадлежала образовательным процессам.

Присоединение Кавказа к России (1864 г.) имело для нее важное геополитическое значение. Россия получила возможность выхода к Черному морю и создания надежной опоры против посягательств со стороны Турции. Это явилось важным событием для социально-экономического развития края, а также для формирования нового культурно-образовательного пространства, поскольку покорение Кавказа повлекло за собой фактическое разрушение культур народов, населяющих этот край.

Преследуя свои политические интересы и решая задачи по установлению культурных связей, Россия избрала образование в качестве главного средства для постепенного сближения и объединения русского народа с многонациональным местным населением. Правительство было заинтересовано в открытии учебных заведений Министерства народного просвещения (МНП) и создании сети учебных заведений. Однако для создания такой сети Кавказский учебный округ был одним из наиболее трудных ввиду разнородности состава населения и обширности района.

Развитие российской школы во второй половине XIX в. шло по трем основным направлениям: преобразование существовавших учебных заведений (в основном высших и средних); создание школ нового типа (народные школы, средние женские, педагогические и технические учебные заведения); организация школьной системы в национальных окраинах. Данный период стал переломным моментом в истории российской школы в целом. Это было связано с борьбой против сословной системы воспитания, организацией женского образования и постановкой вопроса о реформе народного образования с приданием школе общеобразовательного характера, т.к. всеобщая перепись населения, проведенная в 1897 г., обнаружила всего лишь 21% грамотности. На Кавказе, в состав которого входили губернии и округа (всего – 11), численность населения составляла свыше 9 млн. человек, общая грамотность было еще ниже – 12,4 %.

Становление и развитие образования на Кавказе также было связано с идеями русского просветительства, важнейшими принципами которого были

защита интересов народа, повышение его самосознания, гражданственности, распространение образования среди всех слоев населения, независимо от сословной принадлежности. В 1906 г. МНП был подготовлен проект введения всеобщего обучения, предусматривающий доступность начального образования и его обязательность. Обязательность обучения состояла в том, что все родители должны были дать своим детям в определенном возрасте образование не ниже установленной нормы, обучая их дома или посылая в существующие учебные заведения. Различные местности Российской империи настолько сильно отличались друг от друга по экономическим, бытовым условиям, общему уровню культуры, этническому составу населения и в климатическом отношении, что МНП могло содействовать только его общедоступности. В 1908 г. министерский проект о введении всеобщего обучения получил силу закона. Сроки осуществления всеобщей доступности начального обучения для разных частей Российской империи (34 губернии) устанавливались разные. Начиная с 1901 г., бюджет МНП постоянно увеличивается: в 1906 г. – на 33%. К 1913 г. общая сумма, отпущенная МНП, увеличилась более чем на 25 млн. руб. или на 21,4%.

Развитие образования в Кавказском округе непосредственно было связано с социально-экономическими и общественными переменами в России и в целом осуществлялось МНП. Циркуляры, предназначенные для руководства Кавказским учебным округом, отражали сложную региональную специфику края (географическое положение, природно-климатические условия и этнические проблемы). Особое внимание в циркулярах уделялось вопросам открытия образовательных учреждений МНП, их финансирования, организации учебно-воспитательного процесса, преподаванию предметов, с помощью которых знаниям придавалась практико-бытовая направленность. Важная роль отводилась изучению русского языка, владение которым открывало возможность для взаимопроникновения различных культур.

С 1908 г. постепенно стало увеличиваться финансирование из Государственного Казначейства на образование в Кавказском учебном округе. Только в период с 1908 по 1913 гг. оно увеличилось в 4,8 раза.

По статистическим данным на 1908 г. из общего числа детей дошкольного возраста (812000 чел.), находящихся в пределах Кавказского учебного округа, получили образование всего 38%. Начальное образование из 248981 учащихся получили: русских – 53,6%, грузин – 13,3%, армян – 15,3%, татар – 6,0%, горцев – 6,8%, других национальностей – 4,5%.

К началу XX в. Черноморская губерния была самым новым из административных делений России. Заселение Черноморского побережья Кавказа начиналось в 1862 г. Административно-территориальная система управления быстро менялась: в 1866 г. Черноморский округ учрежден как самостоятельная административная единица в составе Российского государства, затем упразднен как самостоятельный субъект и причислен к Кубанской области.

По инициативе Особой Комиссии по принятию мер и скорейшему заселению края, под председательством гофмейстера Н.С. Абазы, 23 мая 1896 г. Черноморский округ преобразован в губернию площадью 6500 кв. верст и населением в 60 тысяч душ. Результаты переписи 1897 г. дают представление о разнородности и смешанном составе населения Черноморской губернии отмечавшей 42 наречия, на которых говорят местные жители Черноморской губернии.

Распространение образования в Черноморской губернии являлось составной частью социально-культурного развития всего округа. Процесс развития первоначального образования в Черноморской губернии отличался от других регионов России, что связано с ее территориально-приграничным расположением и смешанным составом населения. Основная часть населения, жившая сельскими общинами, оставалась вне рамок государственной системы образования. Это ставило перед руководством губернии задачу открытия начальных училищ МНП для детей различных слоев населения и национальностей.

Ключевым вопросом для российского правительства был вопрос об объединении и единстве всего многонационального населения, в основе которого должно было лежать изучение единого государственного русского языка, гармоничное сочетание региональных и национальных компонентов, формирование национального сознания, морально-нравственных установок и ценностей. По статистическим данным всеобщей переписи 1897 г. грамотность населения в Черноморской губернии составляла 31,2%, что было выше показателей грамотности по другим областям и губерниям, входившим в Кавказский округ. Это объяснялось тем обстоятельством, что в Черноморской губернии преобладало русское население, тяготеющее к образованию. Поставленные в новые для них условия, поселяне понимали, чем именно угрожает неграмотность. Многие из них свое пребывание на новых местах ставили в прямую зависимость от возможности обучения своих детей грамоте. Народная школа должна была стать надежным каналом распространения сельскохозяйственных знаний.

Первое начальное училище было открыто в 1870 г. в Новороссийске. К 1899 г. в Черноморской губернии (включая Новороссийский, Туапсинский и Сочинский округа) уже работало 30 начальных училищ МНП и 21 церковно-приходская школа Духовного ведомства.

Основным источником содержания в губернии начальных училищ МНП было государство (55%). Остальная часть расходов ложилась на городские (посадские) власти (16,3%), сельские общества (8,4%), частные пожертвования и прочие источники (20,3%). Такая поддержка начальных училищ со стороны правительства объяснялась экономической несостоятельностью большинства переселенцев и малочисленностью сельских обществ. Для сравнения – в других областях и губерниях Кавказа на долю казны в содержании начальных училищ в среднем приходилось около 12%, а на долю сельских обществ – до 46%.

К 1 января 1908 г. в Черноморской губернии было открыто 69, а к 1 января 1913 г. – 102 начальных училища. Однако для того чтобы начальное образование было доступным для всех, требовалось открыть не менее 137 начальных училищ. К концу 1917 г. в Черноморской губернии насчитывалось уже 127 начальных училищ (исключая города).

Сложившаяся образовательная система в Черноморской губернии, была призвана решать образовательные задачи, полно и разносторонне выполнять социальный заказ общества в соответствии с задачами межнационального, культурного и экономического развития. Именно в сфере образования формировались перспективы социально-экономических преобразований в регионе, достижения необходимого уровня благосостояния населения.

ГОТОВНОСТЬ УЧАЩИХСЯ К ПРАВОЗАЩИТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В.И. Рудоманов (г. Армавир)

Конечной целью педагогического процесса защиты прав детей является формирование у учащихся готовности к правозащитной деятельности.

В психологии «готовность» понимается как «целенаправленное выражение личности, включающее ее убеждения, взгляды, отношения, мотивы, чувства, волевые и интеллектуальные качества, знания, навыки, умения, установки, настроенность на определенное поведение» [1].

Исследователи рассматривают готовность как сложное целостное образование, динамическое явление, детерминированное внутренними и внешними факторами; как систему интегрированных структурных компонентов.

В психолого-педагогических исследованиях имеют место два основных подхода к пониманию структуры готовности: функциональный и личностный. С точки зрения функционального подхода (А.Г. Ковалев [2], Н.Д. Левитов [3], В.А. Мижериков [4] и др.) готовность рассматривается как предстартовая активизация психических функций, а ее структура соотносится со структурой определенного вида деятельности (познавательный, эмоциональный, мотивационный, волевой компоненты).

С позиции личностного подхода (В.А. Крутецкий [5], А.И. Щербаков [6], В.А. Сластенин [7] др.) готовность рассматривается как наличие личностных предпосылок эффективного осуществления определенной деятельности, а ее структура соотносится со структурой личности (мотивационный, ориентационный, операционный, волевой, оценочный, нравственный компоненты).

При определении структуры готовности ребенка к правозащитной деятельности мы опираемся преимущественно на личностный подход к структуре готовности и выделяем следующие компоненты готовности ребенка к правозащитной деятельности.

1. Мотивационно-волевой компонент

- эмоционально-ценностное отношение к своим правам и обязанностям;
- эмоционально-ценностное отношение к правам других людей;
- эмоционально-ценностное отношение к защите своих и чужих прав;
- принятие гуманистических ценностей (уважения личности другого человека, его свободы, его мнения, его индивидуальности, его интересов и потребностей, ценность гуманных взаимоотношений и др.).

2. Социально-информационный (культурологический.) компонент:

- знание принятых в определенном обществе, культуре правовых норм, своих прав и обязанностей, а также прав и обязанностей других людей;
- знание принятых в определенной культуре способов защиты своих и чужих прав;
- знание культуросообразных способов правовой регуляции поведения и деятельности.

3. Операционно-деятельностный компонент включает группы правозащитных умений:

- *умения правовой идентификации* (умения распознавания прав; умения соотнесения прав с социальными ролями, принятыми в культуре ценностями, правовой ситуацией; умения выявления ценностей, лежащих в основе правовых норм; умения смыслополагания и смыслоизвлечения в правозащитной деятельности);
- *умения правовой интеракции* (умение уважать и защищать свои права и права других людей, владение способами правозащитной деятельности);
- *умения правовой презентации* (умение гуманно предъявлять свои права и права других людей);
- *умения правовой регуляции* – умение устанавливать права и обязанности в коллективе, социальной группе, межличностном общении; составлять правоустанавливающие нормативные документы (например, правила поведения на уроке, на перемене, Устав школы и др.); регулировать свое поведение и деятельность в соответствии с установленными правами [обязанностями].

Исходя из представленной структуры, выделяются *критерии и показатели сформированности готовности учащихся к правозащитной деятельности:*

1) *мотивационно-волевой критерий:* эмоционально-ценностное отношение к своим правам и обязанностям, к правам других людей, к защите своих и чужих прав, принятие гуманистических ценностей;

2) *социально-информационный критерий:* знание принятых в обществе правовых норм, своих прав и обязанностей, а также прав и обязанностей других людей; принятых в современной культуре способов защиты своих и чужих прав; культуросообразных способов правовой регуляции поведения и деятельности;

3) *операционно-деятельностный критерий:* умения правовой идентификации, правовой интеракции, правовой презентации, правовой регуляции.

Перейдем далее к описанию *диагностического инструментария оценки уровня готовности учащихся к правозащитной деятельности*. Для оценки *мотивационно-волевого критерия* можно использовать *методику «Акт добровольцев»* [8], которая применяется следующим образом. В диагностируемом классе размещаются три объявления:

1. Ребята! В нашем классе произошла ссора. Мы должны помочь! Кто хочет помочь в примирении, собираемся завтра в 14-00 в классном кабинете.

2. Ребята! В субботу наш класс должен поработать на субботнике-высадить на территории школы 20 деревьев. Если кто-то не придет, за него придется работать другим! Просьба всем прийти в субботу к 13-00 во двор школы и поработать на субботнике!

3. Всех желающих приглашаем на тренинг «Что делать, если твои права нарушили?» сегодня в ауд. 25 в 14-00!

Затем подсчитывается число пришедших по объявлениям. Отклик на первое объявление свидетельствует о наличии эмоционально-ценностного отношения к защите чужих прав и о наличии гуманистических ценностей, отклик на второе объявление – об эмоционально-ценностном отношении к своим обязанностям и правам других людей, отклик на третье объявление – об эмоционально-ценностном отношении к своим правам и их защите. При обработке результатов этой методики учащихся, откликнувшихся на все три объявления, относят к высокому уровню готовности к правозащитной деятельности по мотивационно-волевому критерию, на 1-2 объявления – к среднему уровню, не откликнувшихся ни на одно объявление – к низкому уровню.

Для оценки *социально-информационного критерия* используется *тестирование*. Школьникам предлагается тест из 9-ти вопросов направленных на оценку знаний ими принятых в обществе правовых норм, своих прав и обязанностей, а также прав и обязанностей других людей; принятых в современной культуре способов защиты своих и чужих прав; культуросообразных способов правовой регуляции поведения и деятельности. Учащихся, правильно ответивших на 12-15 вопросов теста, относят к высокому уровню готовности к правозащитной деятельности по социально-информационному критерию, правильно ответивших на 8-11 вопросов – к среднему уровню, менее чем на 8 вопросов – к низкому уровню.

Для оценки *операционно-деятельностного критерия* готовности к правозащитной деятельности используются *экспертные оценки поведения учащихся в ситуациях нарушения прав*. В качестве экспертов могут выступать классный руководитель, социальный педагог, психолог, завуч по воспитательной работе. Они дают оценку поведения ученика в баллах: 3 балла – *высокий уровень* (адекватными способами защитил свои права, или права других), 2 балла – *средний уровень* (пытался защитить свои адекватными способами, но это не удалось), 1 балл – *низкий уровень* (отказался защищать свои права либо защищал их неадекватными способами). По результатам оценок экспертов выводится средняя оценка, согласно которой учащийся относится к определенному уровню готовности

по операционально-деятельностному критерию. Для диагностики можно создавать следующие ситуации нарушения прав: учитель перебивает ученика во время ответа; учитель не дает ученику возможности высказать свое мнение и настаивает на том, что только его точка зрения единственно правильная. Обобщенно диагностический инструментарий готовности к правозащитной деятельности представлен в табл.

Таблица

Инструментарий диагностики готовности учащихся к правозащитной деятельности

Критерии	Показатели	Диагностические методики
Мотивационно-волевой критерий	<ul style="list-style-type: none"> • эмоционально ценностное отношение к своим правам и обязанностям, • к правам других людей, • к защите своих и чужих прав, • принятие гуманистических ценностей 	Методика «Акт добровольцев»
Социально-информационный критерий	<ul style="list-style-type: none"> • знание принятых в обществе правовых норм, своих прав и обязанностей, а также прав и обязанностей других людей, • принятых в современной культуре способов защиты своих и чужих прав, • культуросообразных способов правовой регуляции поведения и деятельности 	Тестирование знаний учащихся
Операционально-деятельностный критерий	<ul style="list-style-type: none"> • умения правовой идентификации, • правовой интеракции • правовой презентации • правовой регуляции 	Экспертные оценки действий учащихся в ситуациях нарушения прав

Литература

1. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: изд-во БГУ, 1967.
2. Ковалев А.Г. Психология личности. 3-е изд., перераб. и доп. М., 1970.
3. Левитов Н.Д. О психологических состояниях человека. М.: Просвещение, 1964.
4. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей образовательных учреждений /Под ред. В.А. Мижерикова. Ростов н/Д: Феникс, 1999.
5. Крутецкий В.А. Психология. М.: Просвещение, 1980
6. Щербаков А.И. Формирование личности учителя советской школы в системе высшего педагогического образования. Л., 1968.
7. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М.: Просвещение, 1976.
8. Рожков М.И. Социальные пробы как фактор социализации учащихся //Ярославский педагогический вестник. 1994. №1. С. 16-19.

КОРРЕКТИРОВКА ОШИБОЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПОДРОСТКОВ «ГРУППЫ РИСКА» КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

Н.И. Нескормных (г. Сочи)

Значительные социокультурные и экономические преобразования, происходящие в современном российском обществе, обострили проблему безнадзорности несовершеннолетних. Среди причин подростковой безнадзорности (наряду с социально-экономическими, медико-социальными, социально-психологическими, социально-педагогическими и др.) особое место занимают психолого-педагогические, связанные с деформациями воспитания в семье и обществе, психологическими особенностями возрастного развития ребенка, а также его ошибочными представлениями.

Формирование коммуникативных, интеллектуальных, организаторских, познавательных, общеучебных и иных умений подростков осложняется теми рассогласованиями, противоречиями, искажениями, неадекватными интерпретациями явлений и событий, которые составляют основу ошибочных представлений, имеющих у несовершеннолетних. Под такими представлениями понимается особая социально-обусловленная форма мышления, в которой что-либо утверждается или опровергается о сущности, свойствах, взаимосвязях объектов и субъектов, предметов и явлений окружающего мира; при этом наблюдается несоответствие реальности, воспринимаемое человеком как истинное.

При отсутствии целенаправленной работы по преодолению у подростков ошибочных представлений (например, об ослаблении связи ребенка с семьей и школой, причинах ухода несовершеннолетнего из дома, «привлекательности» уличного образа жизни, возможности / невозможности возвращения к прежнему образу жизни, «плохих» / «хороших» родителях и др.) степень их негативного влияния на социальное развитие ребенка будет усиливаться, что в конечном итоге может обострить «ситуацию риска», послужить причиной безнадзорности подростка, привести его к уходу из дома. Поэтому важным условием профилактики безнадзорности подростков «группы риска» является подготовка будущих социальных педагогов к проектированию процесса преодоления ошибочных представлений, не соответствующих принятым смысловым и этическим нормам, обуславливающих выбор социально-нежелательных моделей поведения несовершеннолетних.

Для подготовки будущих социальных педагогов к реализации коррекционных технологий необходимо задействовать дисциплины психолого-педагогического цикла, некоторые дисциплины специальной подготовки. При этом важно сформировать у студентов умения диагностировать у подростков ошибочные представления; формулировать конкретные профилактические, развивающие, коррекционные цели и задачи;

планировать и организовывать процесс корректировки; использовать систему методических приемов; осуществлять групповую работу, адекватную целям и задачам процесса преодоления ошибочных представлений; отбирать дидактические средства; оценивать результаты процесса корректировки [1].

Во время учебной и производственной практики будущих социальных педагогов в рамках методических занятий следует обобщить знания студентов, полученные ими в процессе теоретической подготовки, и обсудить следующие вопросы: 1) социальная и общепедагогическая значимость проблемы корректировки ошибочных представлений и мифологем подростков [2]; 2) сущностный, функциональный и содержательный анализ ошибочных представлений несовершеннолетних; 3) особенности влияния ошибочных представлений на социальное развитие подростка «группы риска»; 4) базовые теоретические положения по организации групповой и индивидуальной коррекционной работы, проводимой социальным педагогом [3]; 5) педагогические условия процесса корректировки ошибочных представлений подростков (основные принципы, лежащие в основе социально-педагогического процесса позитивного изменения искаженных представлений; проектная и практическая реализация системы соподчиняющихся целей различных уровней; специфика этапов коррекционной работы и их социально-педагогическое обеспечение); 6) четырехкомпонентная структура коррекционных мероприятий (диагностико-мотивирующий, реконструктивно-установочный, закрепляющий, рефлексивно-оценочный этапы); 7) технологический (инфраструктурный) блок процесса преодоления ошибочных представлений. Таким образом, в рамках методических занятий раскрываются целевые, содержательные, структурные, процессуальные и организационные характеристики процесса корректировки ошибочных представлений подростков «группы риска».

Закрепление, обобщение полученных знаний, формирование и совершенствование умений выбирать коррекционные технологии, приемы и средства корректировки ошибочных представлений подростков, организовывать развивающий досуг школьников с учетом имеющихся у них искаженных представлений осуществляется во время выполнения практикантами заданий, которые последовательно усложняются по доминирующим профессиональным задачам, структуре, содержанию.

Сначала будущие социальные педагоги ведут аспектные наблюдения, фиксируя деформации в сфере поведения и общения подростков; проводят социально-педагогическую и психолого-педагогическую диагностику (в том числе и ошибочных представлений несовершеннолетних); наблюдают за профессиональной деятельностью социального педагога по позитивному изменению таких представлений, за особенностями институционального взаимодействия субъектов профилактики подростковой безнадзорности; определяют основные проблемы подростка во взаимоотношениях с членами семьи, изучают причины семейного неблагополучия и деструктивных отношений в семье; отслеживают социальные контакты подростка и прогнозируют на этой основе зоны его актуального и потенциального

развития. Далее практикантам предлагается с учетом результатов проведенной диагностики разработать соответствующую коррекционную программу и реализовать ее в индивидуальной или групповой работе.

Во время стажерской практики будущие социальные педагоги реализуют модель процесса корректировки ошибочных представлений подростков в собственной профессиональной деятельности, воздействуя на факторы риска подростковой безнадзорности. Студенты убеждаются, что коррекционная работа будет продуктивной при соблюдении следующих психолого-педагогических условий: создание пространства для реализации коррекционных, профилактических и развивающих задач; моделирование многократного вхождения подростков в ситуации рефлексивного анализа содержания представлений поля «подросток – семья – улица» и соответствующих стратегий поведения; создание благоприятной психологической атмосферы, сопровождающей коррекционный процесс и др.

Во время педагогической практики используются следующие формы и методы взаимодействия студентов и руководителей практики: оказание методической помощи; раскрытие причин коммуникативных барьеров и затруднений, возникающих у студентов; создание определенного психологического настроя, способствующего успешному выполнению практикантами заданий; методические занятия; консультации в школе и вузе; посещение и анализ коррекционных мероприятий, наблюдение за социально-педагогической деятельностью будущих социальных педагогов, анализ ее результатов; подведение итогов дня практики и др.

Выстроенная таким образом практическая подготовка студентов к осуществлению процесса корректировки ошибочных представлений подростков «группы риска» (наблюдения, построение коррекционных занятий, анализ социально-педагогического процесса, конструирование коррекционных процедур, применение разнообразных коррекционных приемов и др.) в целом будет способствовать улучшению психолого-педагогической и методической подготовки будущих социальных педагогов, а в дальнейшем – эффективности их работы по профилактике подростковой безнадзорности.

Литература

1. Тюнников, Ю. С. Проектные позиции и алгоритм проектирования инновационного педагогического процесса//Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательной сферах: Матер. 3-й Междунар. науч.-метод. конф., Сочи, 12–14 июня 2000 г. В 2 ч. Ч.1 /Отв. ред. Ю. С. Тюнников, Г.В. Яковенко. Сочи: РИЦ СГУТиКД, 2000. С. 81–84.

2. Мазниченко, М.А. Мифологемы и архетипы как причины детской беспризорности и безнадзорности и средство их профилактики //Теоретически и прикладные аспекты профилактики детской беспризорности и безнадзорности: сб. науч.-метод. материалов /Под ред. М.А. Мазниченко, Н.И. Нескоромных. Сочи: РИО СГУТиКД, 2007. С. 88-94.

3. Фалько, В. В. Социально-педагогические аспекты взаимодействия социального педагога с безнадзорными и беспризорными детьми в условиях учреждения дополнительного образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тюмень, 2007.

ДЕТСКО-ВЗРОСЛОЕ СООБЩЕСТВО КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ЗАЩИТЫ ПРАВ ДЕТЕЙ: МОДЕЛЬ И ДИАГНОСТИКА

В.И. Рудоманов (г. Армавир)

Формой практической реализации межсферного взаимодействия субъектов педагогического процесса защиты прав детей может служить детско-взрослое сообщество. Такое сообщество включает всех субъектов защиты детских прав и обеспечивает их эффективное взаимодействие. Структура сообщества (см. рис.) строится в соответствии с задачами педагогического процесса защиты детских прав, соотносится с его педагогическим инструментарием.

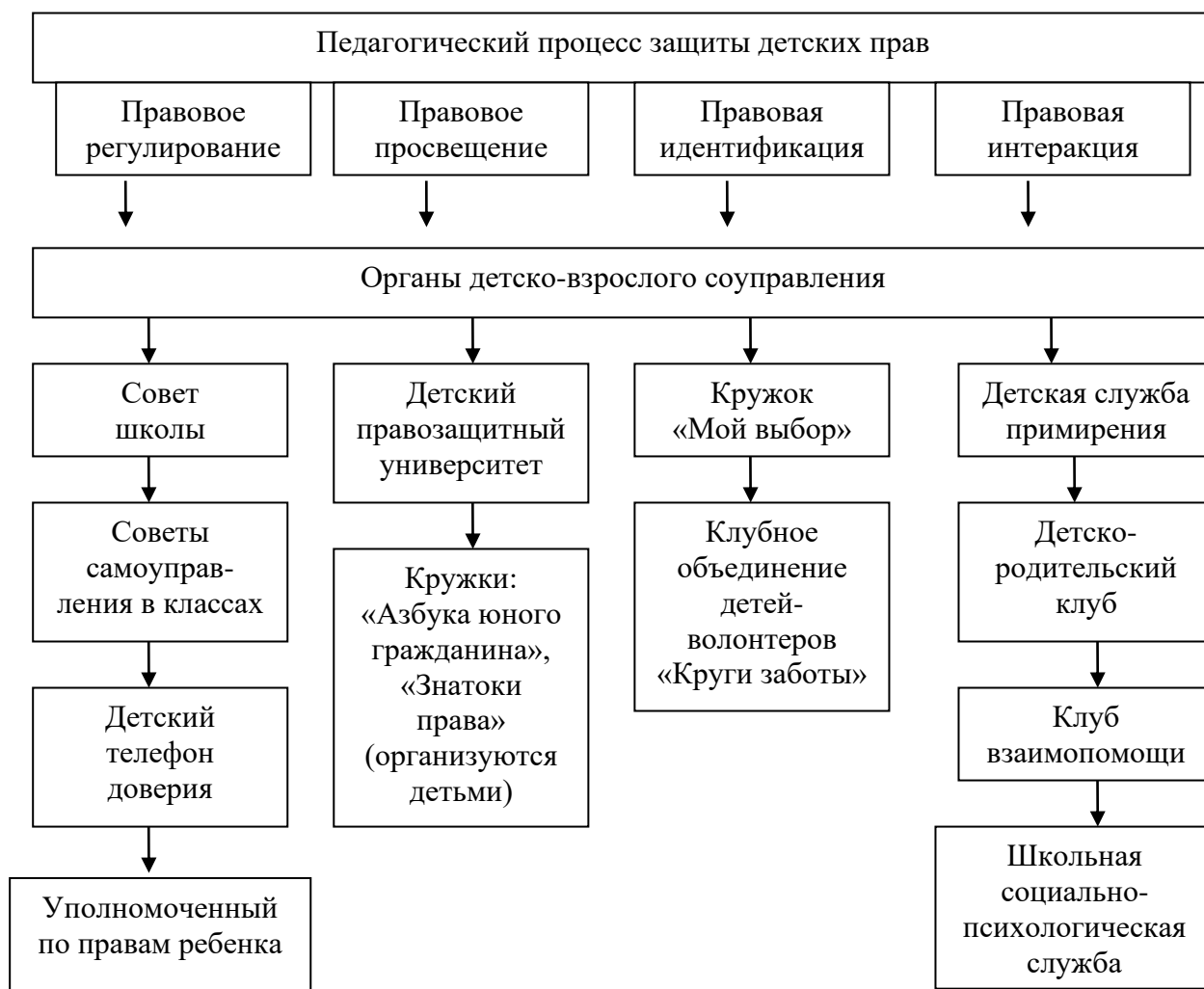


Рис. Модель детско-взрослого сообщества

Как видно на рисунке, структура детско-взрослого сообщества представлена *органами детско-взрослого самоуправления*, которые дифференцируются на органы правового регулирования (Совет школы, советы самоуправления в классах, детский телефон доверия, уполномоченный по правам ребенка), правового просвещения (детский правозащитный университет, кружки «Азбука юного гражданина», «Знатоки права»), правовой идентификации (кружок «Мой выбор», клубное объединение детей-волонтеров «Круги заботы»), и правовой интеракции (детская служба примирения, детско-родительский клуб, клуб взаимопомощи, социально-психологическая служба).

Проанализировав различные методики диагностики результативности воспитательных систем (М.И. Рожков [1], Л.Н. Степаненко [2], Е.Н. Степанов [3], П.В. Степанов [4], Н.Л. Селиванова [5], и др.), мы пришли к выводу, что основными *критериям и показателями эффективности детского сообщества* могут служить:

- 1) количество правонарушений в школе; количество детей, состоящих на учете в детской комнате милиции, других органах работы с несовершеннолетними правонарушителями (*количественный критерий*);
- 2) уровень тревожности учащихся школы (*фоновый критерий*);
- 3) гуманность отношений в детском коллективе, уровень конфликтности взаимоотношений в коллективе, защищенность прав детей в коллективе (*качественный критерий*).

Опишем *диагностический инструментарий оценки результативности детско-взрослого сообщества*.

Количественный критерий определяется путем анализа *школьной документации* (количество обращений к уполномоченному по правам ребенка, жалоб в детскую службу примирения или классному руководителю, анализ журналов учета подростков, состоящих на учете в детской комнате милиции, количество обращений сотрудников правоохранительных органов с жалобами на учащихся школы, количество и содержание замечаний в дневниках учащихся и др.).

Для оценки *качественного критерия* используется методика «Наши отношения» представленная в работе М.И. Рожкова, Л.В. Байбородовой [6]. Школьнику предлагается ознакомиться с несколькими сериями утверждений. В каждой серии нужно отметить то утверждение, которое больше всего совпадает с его мнением. При обработке результатов выявляются те суждения, которые в каждой из серий отмечены большинством учащихся. Они свидетельствуют о состоянии взаимоотношений и атмосфере в коллективе. Учащимся для выбора предлагаются серии утверждений. Первая серия направлена на выявление гуманности взаимоотношений в коллективе, вторая — конфликтности взаимоотношений в коллективе, третья — защищенности прав детей в коллективе.

В *первой серии* детям предлагаются следующие утверждения:

1. В нашем классе принято помогать без напоминания

2. В нашем классе помощь оказывается только своим друзьям
3. В нашем классе помогают только тогда, когда об этом попросит сам ученик
4. В нашем классе помощь оказывается только тогда, когда этого требует учитель

5. В нашем классе не принято помогать друг другу
6. В нашем классе отказываются помогать друг другу

Во *второй серии* учащимся предлагаются следующие утверждения:

1. Наш класс очень дружный и сплоченный
2. Наш класс дружный
3. В нашем классе нет ссор, и конфликтным наш класс назвать нельзя
4. В нашем классе иногда бывают ссоры, но конфликтным наш класс назвать нельзя

5. Наш класс недружный. Часто возникают ссоры
6. Наш класс очень недружный. Трудно учиться в таком классе.

В *третьей серии* подросткам предлагаются следующие утверждения:

1. В нашем классе всегда уважают и защищают права друг друга и никогда их не нарушают
2. В нашем классе не нарушают прав друг друга, но не всегда помогают одноклассникам в защите своих прав
3. В нашем классе права друг друга нарушают очень редко
4. В нашем классе часто нарушают права друг друга
5. В нашем классе постоянно нарушают права друг друга
6. В нашем классе специально нарушают права друг друга, чтобы сделать больно, посмеяться, унижить.

Для оценки *фоновой критерия* (уровень тревожности) используется тест школьной тревожности Филипса [7], предназначенный для изучения уровня и характера тревожности, связанной со школой, у детей младшего и среднего школьного возраста. Тест состоит из 58 вопросов, которые зачитываются школьникам. На каждый вопрос требуется ответить однозначно «Да» или «нет». При обработке результатов выделяются вопросы, ответы на которые не совпадают с ключом теста. При обработке подсчитывается общее число несовпадений по всему тесту. Если оно больше 50%, ребенка относят к повышенному уровню тревожности, если больше 75% от общего числа вопросов теста – к высокому уровню тревожности, если меньше 50% – уровень тревожности соответствует норме.

Литература

1. Социальные М.И. Социальные пробы как фактор социализации учащихся // Ярославский педагогический вестник. 1994. № 1. С. 16-19.
2. Степаненко Л.Н. методика определения уровня воспитанности учащихся гимназии № 1 г. Белгорода // Классный руководитель. 2003. № 6. С. 87-96.

3. Степанов Е.Н. Воспитательная система образовательного учреждения: [Сред. шк.] //Классный руководитель. 2001. № 8. С.11-17.
4. Степанов П.В., Д.В.Григорьев, И.В. Кулешова. Диагностика и мониторинг процесса воспитания в школе. М.: Академия АПКипРО,2003.
5. Селиванова Н.Л. Воспитательная система и воспитательное пространство – эффективные механизмы воспитания личности //Воспитать человека. М.: Вентана-Графф, 2002. С. 174-189.
6. Рожков М.И. Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе. М.: ВЛАДОС, 2001.
7. Филипс Б.Н. Тест тревожности. М: Когито-центр, 2005.

РОЛЬ ЧАСТНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СОЧИНСКОГО ОКРУГА В НАЧАЛЕ XX В.

В.В. Крылова (г. Сочи)

Тенденции развития культурно-образовательного пространства Сочинского округа на рубеже XIX-XX вв. требовали изменение образовательной системы и ее структурной организации, в которой функционирование и развитие новых видов образовательных учреждений имели нормативные и социально-педагогические основания. Становление образовательной системы должно было соответствовать тенденциям развития общества, в котором она функционирует.

В начале XX в. в Сочинском округе, стали открываться частные учебные заведения. Частные училища открывались в основном в окружных центрах, за исключением Краснополянского греческого училища, которое было открыто в 1912 г. с. Красная Поляна.

Первое частное учебное заведение II разряда в посаде Сочи было открыто в 1903 г. Лидией Александровной Покровской с программой VIII, VII, VI классов Мариинских женских училищ ведомства Учреждений Императрицы Марии (для обоего пола). В своей работе учителя руководствовались «Положением о частных заведениях» (1896 г.), «Правилами о приеме и выпуске воспитанниц Московского Мариинского училища ведомства Учреждений Императрицы Марии» (1902г.), «Программой преподавания Императрицы Марии» (1897г.).

Училище находилось в центре Сочи – это было трехэтажное здание с 23 комнатами, балконами и коридорной системой. В училище было 2 класса: первый – с двухгодичным курсом (приготовительный и основной) и второй – с одногодичным курсом (измененным). В училище обучались дети от 8 до 11 лет из привилегированных сословий. Учебный год длился с 1 сентября по 15 мая. Источником содержания училища была плата учащихся за обучение, она составляла 60 руб. в год. В учебный курс входили следующие предметы: Закон Божий, русский язык, арифметика, французский, немецкий языки,

чистописание. География не преподавалась. В программы по некоторым предметам вносились изменения и дополнения. Например, для подготовительного отделения первого класса по русскому языку вводилось чтение и пересказ текста по вопросам учителя, легкие статьи из классной книги для чтения «Вешние всходы» Д.И. Тихомирова. По арифметике – усвоение устных упражнений с помощью задач и примеров, таблицы сложения, вычитания, умножения и деления в пределах от 1 до 20. Рекомендовалось проводить занятия по задачникам В.И. Евтушевского и Троцкого.

Для основного отделения первого класса по русскому языку добавлялись практики склонений и спряжений в предложениях, для диктантов использовались отрывки, уже разработанные в классе.

По арифметике – изучение чисел от 1 до 50, а также усвоение таблицы сложения, вычитания, умножения и деления в пределах трех чисел от 20 до 100 с помощью устных упражнений, задач и примеров по задачнику А. Гольденберга.

Во втором классе по арифметике исключалось всестороннее рассмотрение чисел от 50 до 100.

Вся остальная программа, которой руководствовались преподаватели в своей работе, оставалась без изменений.

В 1907 г. первое частное учебное заведение Л.А. Покровской было преобразовано в женское училище второго разряда с пансионом и детским садом для девочек. Плата за обучение составляла 65 руб. в год.

К 1915 г. в Сочи работало 3 частных учебных заведения: частное училище М.В. Мец, в котором обучалось 29 учащихся (11 м. и 18 д.); частное училище И.П. Языковой – дата открытия 1913 г., (сведения о количестве учеников отсутствуют) и греческое училище – дата открытия 1908 г. Все частные училища имели III разряд. В списке частных учебных заведений за 1915 г. не упоминается женское частное училище Л.А. Покровской. Возможно, оно было закрыто.

Все руководители частных учебных заведений имели гимназическое образование. Например, И.П. Языкова окончила 7 классов Владимирской женской гимназии, М.В. Мец – Харьковскую Мариинскую женскую гимназию.

К типу частных инородческих училищ в Сочинском округе относились: греческое училище, которое находилось в посаде Сочи и Краснополянское греческое училище.

Частное греческое Краснополянское училище до 1912 г. было церковно-приходским, существовало на средства, которые состояли из оплаты за обучение и пожертвований. Наемное помещение, в котором оно находилось, было обставлено очень бедно. Учителей было двое: учитель – грек и учительница русского языка. Школьный Комитет, состоящий из местных учителей, обратился к инспектору народных училищ с просьбой принять училище в ведение МНП, не нарушая его строя. Епархиальное ведомство было согласно, чтобы преподавание проводилось на русском языке, а

греческий язык преподавался бы отдельным предметом.

К 1917 г. в Сочи работало всего 2 частных учебных заведения – училище М.В. Мец и И.П. Языковой. Остальные частные учебные заведения были закрыты или переданы в ведомство Министерства народного просвещения.

Таким образом, одной из главных проблем, которая стояла перед российским правительством, было открытие различных типов образовательных учреждений, которые должны были помочь в реализации целей, и задач, возникающих при формировании культурно-образовательного пространства в Сочинском регионе и создать условия для воспитания и развития подрастающего поколения.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Н.В. Черненко (г. Сочи)

Учебно-познавательная деятельность в системе развивающего обучения непосредственно связана с возникающими в процессе обучения трудностями, которые и становятся движущей силой развития и формирования личности ребенка.

Развитие интеллектуальных способностей учащихся предполагает целенаправленную работу по организации в процессе обучения определенным образом упорядоченных «актов творчества», направленных на формирование творческих познавательных структур. К такого рода структурам психологи относят умения самостоятельно переносить знания и умения в новую ситуацию, умения обнаруживать новые проблемы в знакомых ситуациях, способности видеть структуру объекта, конструировать новый способ из известных ранее и др. Одна из центральных проблем, которая возникает в этой связи – это проблема средств управления учебно–познавательной деятельностью, т.е. с помощью чего задаются «акты творчества» и чем они управляют.

Палитра дидактического инструментария здесь довольно широка и многообразна. Мы остановимся на рассмотрении лишь одного, достаточно специфического, дидактического средства. Это дидактический прием типа «Ловушка», предложенный разработчиками развивающего обучения (Э.И. Александрова [1], В.В. Давыдов [2], В.В. Репкин[3]). Спектр функций этого дидактического приема достаточно широк. «Ловушки» могут выводить учащихся на новую предметную деятельность, использоваться для диагностики усвоенных знаний, умений и навыков. Вместе с тем они стимулируют развитие личностных качеств учащихся, их интеллектуальных и творческих способностей, мотивируют учебно-познавательную деятельность. Так же учебные задания типа «Ловушка» являются важным

инструментарием создания учебно-познавательных барьеров [4]. Для их преодоления учащиеся включаются в поисковую деятельность в специфической роли исследователя, тем самым, повторяя путь, проделанный учеными к открытию, проходят ступени познания, выраженные тремя категориями диалектической логики: единое, особенное, всеобщее.

Если попытаться как-то определить само понятие «Ловушка», то следует иметь в виду, что «Ловушка» – это прежде всего задания, в которых от детей требуется решить заведомо нерешаемую задачу, тем самым учитель как бы «ловит» учащихся. Как правило, это задания с недостающими или с избыточными («лишними») данными, требующие от учащихся дополнительной работы по доопределению его условий. Это могут быть также задания с ошибками. В каждом отдельном случае обнаружение такой ошибки стимулирует самостоятельное суждение учащегося, помогает ему проявить свою личностную позицию, умение отстаивать ее не только перед сверстниками, но и перед взрослыми. Другим вариантом «Ловушки» является задание, способ выполнения которого очевиден или уже знаком школьнику, однако при изменении условий становится не только непригодным, но даже нелепым, что, соответственно, побуждает к созданию нового способа решения. При этом учащиеся выходят на новую предметную деятельность, с которой они ранее не сталкивались.

Укажем основные признаки дидактической «Ловушки»:

1. Создание условия познавательного затруднения. Такого рода познавательные затруднения достигаются с помощью постановки проблемных вопросов, проблемных практических заданий.

2. Наличие некоторой парадоксальности, неожиданного поворота мысли, преднамеренно неправильного («ошибочного») действия со стороны учителя.

3. Указание основного направления поисковой деятельности для преодоления затруднения.

Задания типа «Ловушка» является эффективным инструментарием управления учебно-познавательной деятельностью. Они содержат в себе элемент игры, позволяют вести полемику непосредственно друг с другом без посредника (учителя), мотивируют учебную деятельность. С помощью такого рода заданий учитель может выстраивать УПБ на любом этапе урока, создавать необходимые условия для организации дискуссии и учебного сотворчества.

Как показала опытно-экспериментальная работа, существует три уровня применения данного приема: дети находят «Ловушку», дети составляют «Ловушки» сами, дети могут научить составлять «Ловушки» других учащихся. Для того, чтобы выполнить адекватную привязку «Ловушки» к этапам урока, необходимо осуществить их соответствующую группировку. Такую группировку можно провести, используя классификацию Э.И. Александровой, в которой «Ловушки» подразделяются на учебные и диагностические и каждая из этих групп, в свою очередь, на две подгруппы – решаемые и нерешаемые.

В методической работе с «Ловушками» можно выделить следующие взаимосвязанные этапы:

1. Создание «ситуации успеха». Ученик получает возможность убедиться в том, что он может хорошо разбираться в данной теме, другими словами, получает положительный настрой «я все знаю, все могу».

2. Введение фактора новизны с элементами парадоксальности. На этом этапе происходит изменение условий успешно выполненного задания с тем, чтобы ученик мог посмотреть на него со стороны незнания (возникновение УПБ).

3. Поисковая деятельность, в ходе которой ученик ищет выход из проблемной ситуации, созданной «Ловушкой».

4. Содержательное обобщение: ученик доказывает свою точку зрения по данному вопросу, обсуждает все варианты, выбирает более эффективный путь решения.

Некоторые модели познавательных барьеров оказываются непрочными и быстро исчезают. Они преодолеваются сами собой, как только до сознания учащихся доходит истина. Поэтому их преодоление не требует подсказки. В более сложных и трудных ситуациях без подсказки не обойтись.

В качестве необходимой помощи можно использовать не прямую подсказку, а прием аналогий, дающий возможность через сопоставления жизненных ситуаций, через сюжеты знакомых сказок, через теоретические аналогии из других областей знаний прийти к правильным решениям.

Можно выделить те качества личности, которые развиваются у детей в ходе работы с учебными заданиями типа «Ловушка».

На этапе сбора исходной информации, когда устанавливаются новые факты, развивается наблюдательность. Ученик может не суметь объяснить новый факт, но он должен, во всяком случае, заметить его, уловить новизну, сравнивая его с другими, ранее известными фактами.

На этапе систематизации информации формируется способность группировать факты, связывать их между собой, а значит, мыслить, причем, мыслить индуктивно, формально–логически.

На этапе обобщения развивается способность к абстрактному, теоретическому мышлению, раскрывающим сущность изучаемых явлений.

«Ловушка» как дидактический инструмент создания и управления «актом творчества» является мощным средством развития познавательной самостоятельности, формирования творческого мышления и мотивации учебной деятельности.

Литература

1. Александрова Э.И. К вопросу о построении учебника для системы развивающего обучения //Межрегиональный Вестник школ развития личности «Феникс». 1994. № 0. С. 33–35.

2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.

3. Репкин В.В. Развивающее обучение и учебная деятельность. Рига, 1992.

4. Тюнников Ю.С. Проектные характеристики учебно-познавательных барьеров //Развитие творческих способностей личности в условиях гуманизации образования: Тез. междунар. семинара Сочи: СФРГПУ им. А.И. Герцена, 1996. С. 15–18.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ГОТОВНОСТИ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ

В.И. Шаповалов (г. Сочи)

В современном бурно развивающемся обществе социально-психологическая диагностика ребенка рассматривается не только как чисто теоретическая проблема, но и как система прикладного знания, изучающая субъективные особенности человека в процессе обучения и воспитания и позволяющая педагогу практику совершенствовать свою работу с детьми.

Практическая направленность социально-психологической диагностики ребенка приобретает особую значимость в связи с задачами, выдвигаемыми социальными изменениями в повседневной жизни и требованиями общества к качеству подготовки будущих профессиональных кадров. Сегодня каждому понятно, что это качество закладывается в недрах дошкольного и школьного формирования личности. Школа, говоря языком финансистов, наилучшая форма вложения национального капитала, ибо отсюда общество рассчитывает получить самые верные и самые большие прибыли.

Конкретная практическая польза от применения социально-психологической диагностики зависит от уровня социально-экономического развития социума; социокультурной парадигмы, определяющей степень влияния субъективного, человеческого фактора в сфере педагогической практики в целом; и, наконец, от того, каким и чьим целям служат психодиагностические данные.

Важнейшее условие полезности использования психодиагностики ребенка – это её научность. Научная психодиагностика основывается на знании принципов строения и природы диагностируемых качеств, на знании закономерностей процесса психодиагностики и характеристик её инструментов.

Психодиагностика непосредственно связана с проблемой создания в школе социально-психологической службы. Часто именно некорректное использование методического и практического инструментария, который находится в арсенале психодиагностики, делает невозможным осуществление другой работы в рамках социально-психологической службы школы – психологического консультирования, коррекции поведения,

ротации учащихся по образовательным уровням, реализации личностно-ориентированного обучения и другой. Действительно, в какой бы форме не осуществлялась психологическая поддержка процесса обучения и воспитания ребенка, она обладает общей характеристикой – индивидуализированностью своей направленности. Эта индивидуализация базируется на глубоком проникновении в личность ребенка, особенности его психической структуры, мотивы поведения, чувства, переживания, установки, структуру взаимоотношений с окружающими. Для такого проникновения недостаточно одного лишь психологического чутья и интуиции, требуются специальные психодиагностические методы.

В отличие от других известных методических разработок в нашем подходе, наряду с исследованием познавательной сферы, приводятся методики исследования личностно-мотивационной сферы ребенка, которая выступает в качестве важного фактора успешности осуществления познавательных процессов. Реализуемый в работе системный подход к изучению личности ребенка позволяет получить информацию о разнообразных взаимосвязанных сторонах его жизнедеятельности. Использование такой информации в практике психологического консультирования и коррекции познавательной, личностно-мотивационной и социальной областей ребенка дошкольного и младшего школьного возраста поможет рассматривать его личность как многокомпонентное образование, каждый компонент которого в отдельности является важной детерминантой развития ребенка в целом.

Одной из трудноразрешимых проблем социально-психологической диагностики школьной зрелости является разработка критериев, по которым делается общее заключение о готовности ребенка к обучению. Необходимо отметить, что сам процесс определения «готовности-неготовности» ребенка к обучению исключительно тонкая и ответственная процедура. Часто ребенок, не прошедший «конкурс», по своему познавательному уровню реально вполне готов к обучению, но, не имея навыка выполнения предложенных по программе «конкурса» упражнений, остается «за бортом» школы на один год. Это нравственная ответственность, которую взрослые должны понимать и принимать на себя. В действительности школа обязана обучать всех и особое внимание уделять тем, кто, являясь нормальным ребенком, по какой-либо причине отстает от своих сверстников. Педагог должен располагать набором технологий обучения и использовать их в зависимости от индивидуальных качеств ребенка. Ребенка надо учить такого, какой он есть, а не «подгонять» его под стандарт образовательной технологии. Но для этого необходимо иметь постоянно действующую систему, диагностирующую уровень изменения индивидуальных качеств ребенка в процессе его развития (обучения и воспитания).

В предлагаемой работе сделана попытка технического разрешения проблемы критериев готовности ребенка к обучению. Так как речь идет о сформированности познавательной и личностно-мотивационной сфер на уровне, необходимом для обучения в первом классе, то усредненные

показатели уровня развития указанных сфер учеников первого класса, измеренные в начале учебного года, могут выступать в качестве критериев готовности к обучению. Такой подход предполагает заблаговременную подготовку к процедуре оценки школьной зрелости. Целесообразно в начале каждого учебного года со школьниками первого класса проводить психодиагностику по комплексу показателей школьной зрелости, что даст возможность построить надежные оценочные критерии «готовности-неготовности» к школьному обучению дошкольников. Построенные таким образом оценочные критерии имеют, кроме всего, еще одно важное свойство – они учитывают специфику и динамику развития обучения в конкретном образовательном учреждении, а также позволяют проводить сопоставительный анализ различных образовательных программ.

И, наконец, приведем несколько общих утверждений, которые по нашему мнению должны составлять методологическую основу изучения различных сфер деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста.

1. С позиции системного подхода личность ребенка есть система, представляющая собой саморазвивающееся целое, которое в процессе своего индивидуального развития проходит последовательно этапы усложнения и дифференциации. Задача психодиагностики выявить особенности и потенциальные возможности индивидуального развития каждого ребенка с точки зрения «школьной зрелости», либо готовности обучаться в той или иной возрастной группе (классе).

2. Личности ребенка присуще постоянное развитие, в ходе которого происходят качественные изменения как всей системы, так и отдельных ее структурных элементов. Задача психодиагностики проследить весь сложный путь развития ребенка, вовремя отмечая прогрессивные тенденции, либо отставания в этом процессе; выявляя т. н. «зоны ближайшего развития» и основные ориентиры для наиболее целесообразного формирования тех или иных показателей учебного и воспитательного процессов. Осуществить такую работу возможно только на основе компьютерной базы данных, получаемой в лонгитюдном обследовании, и используя современные методы комплексной обработки полученной информации о различных сторонах личности ребенка.

3. Целенаправленное формирование личности ребенка требует знание общих закономерностей развития личности, выявление источников и условий, при которых это развитие происходит и происходило. Ясное понимание его причин и особенностей на том или ином этапе жизни дает возможность научно обоснованно строить соответствующую работу. До настоящего времени многие педагоги действуют при этом ситуативно, реагируя прямыми воздействиями на те или иные поступки или нарушения ребенком норм поведения, не учитывая особенности формирования личности и развития психических процессов конкретного ребенка. По сути дела на сегодняшний день у педагога в процессе формирования воспитательного или обучающего воздействия нет целостной картины объекта (ребенка), на

которого направлены эти воздействия. Такой целостной картиной, позволяющей педагогу в малейшей подробности увидеть объект своего воздействия, может являться «компьютерная» индивидуальная характеристика ребенка. При необходимости она может быть распечатана на принтере для подробного знакомства с ней. Сохраняясь в компьютере, индивидуальная характеристика постоянно пополняется (по результатам лонгитюдных обследований) и видоизменяется, отражая весь путь и особенности развития личности ребенка и формирования его психических процессов. Такой подход соответствует сегодня широко рекламируемому принципу личностно ориентированного обучения, который ставит на первый план проблему личностного становления и роста ребенка.

ИГРОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

С.С. Новикова (г. Сочи)

В последние годы происходит активное реформирование системы дошкольного воспитания: растет сеть альтернативных дошкольных учреждений, появляются новые программы дошкольного воспитания, разрабатываются оригинальные методические материалы.

На фоне этих прогрессивных изменений развитию эмоциональной сферы дошкольника не всегда уделяется достаточное внимание в отличие от его интеллектуального развития.

Существующие данные, свидетельствуют о том, что эмоции являются важнейшим фактором регуляции процессов познания. Вопрос эмоций и процессов познания важен тем, что отражает представление о положении эмоций в системе психического, главной особенностью и основой которого всегда рассматривались процессы познания. В последние годы, особенно в последнее десятилетие, резко контрастируя с предшествующими десятилетиями, неуклонно растут знания, относящиеся к сфере эмоций. Эти знания представляются самыми различными специальностями, потому что эмоция – поистине междисциплинарный предмет, считает К.Е. Изард. С трудом можно себе представить какую-нибудь человеческую деятельность, не относящуюся, так или иначе, к области эмоций.

Особенности формирования и функционирования эмоциональной сферы в дошкольном возрасте давно признаны психологами важной проблемой. По мнению А. Валлона, эмоции в генезисе психической жизни проявляются раньше всего. Ребенок способен к психической жизни только благодаря эмоциям. Именно эмоции объединяют ребенка с его социальным окружением, через эмоции ребенок обретает опору для своей биологии, в эмоции осуществляется симбиоз органического и психического, происходит как бы переливание одного в другое, А. Фрейд отмечала, что настроение

матери, ее эмоциональное отношение к ребенку оказывает на него решающее влияние. Быстрее всего развивается то, что больше всего нравится матери, и что ею оживленнее всего приветствуется. Собственно эмоциональное развитие ребенка осуществляется под прямым давлением эмоциональности матери. Л.С. Выготский считал, что влияние среды меняется в процессе развития ребенка, определяясь его переживаниями. Он ввел понятие ключевое переживание – комплекс осознаваемых и неосознаваемых ребенком отношений с важными элементами окружающей среды.

Д.Б. Эльконин подчеркивал важность эмоционально-положительного фона вокруг ребенка как фактора благополучного психического и физического развития. Принцип единства интеллекта и аффекта обоснован в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна. Ж. Пиаже, рассматривая детский эгоцентризм как особую познавательную позицию, характеризующуюся зависимостью мышления ребенка от непосредственных впечатлений, считал, что он (эгоцентризм) сохраняется вплоть до начала систематического обучения.

Современные исследования свидетельствуют, что эмоциональность сказывается на интеллектуальном развитии ребенка. Если ребенок свыкся с состоянием уныния, если он постоянно расстроен или подавлен, он будет не в той мере, как его жизнерадостный сверстник, склонен к активному любопытству, к исследованию окружающей среды. Имеются данные Е.И. Янкиной (1999г.), что уровень развития интеллекта выше у дошкольников с преобладанием положительных эмоций и ниже – с преобладанием отрицательных. Е.И. Янкина отмечает, что нарушения в эмоциональном развитии ребенка дошкольного возраста ведут к тому, что ребенок не может использовать другие способности, в частности интеллект, для дальнейшего развития.

Одной из основных задач психологической службы дошкольного образования на современном этапе является сопровождение становления личности ребенка, поскольку многие основные его свойства и личностные качества складываются именно в данный период жизни. От того, что будет происходить с ним в это время, во многом зависит все его последующее развитие. В последние годы увеличилось число тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью, и поэтому проблема эмоциональной сферы, и в особенности ее коррекции, в настоящее время наиболее актуальна.

Использование игры в целях коррекции впервые опробовал З. Фрейд, как вспомогательный метод. Вопросами применения игры в целях психологической терапии также занимался Морено, Г. Леманн, М. Клейм. Применение игры как психотерапевтического средства отечественными психологами основывается на теории игры Д.Б. Эльконина, Л.С. Выготского, А.М. Леонтьева, Д.Н. Узнадзе, А.И. Захарова. Игра также является предметом систематического научного изучения с различных позиций: физиологических (Г. Спенсер, М. Лацарус и др.); биогенетических (Г.С. Холл, Л.Э. Эпплтон и др.); социальных (К. Гросс и др.);

био психологических (У. Макдауголл, Г. Мерфи и др.); социологических (К. Рэйнуотер, Д. Рисмен, Э. Неймер); теорий, синтезировавших несколько подходов к игре как самовыражению (Жан Пиаже) и др.

Однако недостаточно прослежено влияние игротерапии на эмоциональную сферу личности. Обзор литературы показал, что у практического психолога недостаточно методических средств по развитию и коррекции эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста средствами игротерапии. Анализ теоретических и практических подходов в исследовании влияния игротерапии на развитие эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста стал основой для разработки программы занятий по развитию эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста.

В исследовании приняло участие 62 испытуемых старшего дошкольного возраста. Исследование проводилось на базе дошкольных образовательных учреждений №80, №32, №45 г. Сочи. Был проведен констатирующий эксперимент, по результатам которого разбили выборку на 2 группы – контрольную и экспериментальную. На начальном диагностическом этапе определили уровень тревожности по трем методикам («Тест тревожности (Р. Тэмпл, М. Дореки, В. Амен)», Анкета для родителей по выявлению тревожного ребенка, методика «Дом-Дерево-Человек»). По методике «Тест тревожности» и методике «Дом-Дерево-Человек» было выявлено, что у большинства испытуемых уровень тревожности находится в пределах оптимальной нормы (средний уровень тревожности), но также немало испытуемых с высоким уровнем тревожности, низкий уровень тревожности не обнаружился. Показатели анкет по выявлению тревожного ребенка, заполняемых родителями отличаются от тех данных, которые мы получили по методике «Тест тревожности» и методике «Дом-Дерево-Человек». Например, у ребенка по данным теста тревожности высокий показатель уровня тревожности, а по данным анкеты, заполненной родителями показатель уровня тревожности низкий. Можно предположить, что родители не могут адекватно оценить состояние ребенка в связи с тем, что проводят с ним недостаточное количество времени. По данным диагностики наличия страхов было выявлено, что и в контрольной и в экспериментальной группах доминируют страх смерти (является основным страхом старшего дошкольного возраста), страхи, связанные с причинением физического ущерба, «медицинские» страхи. По методике «Выражение лиц по Полу Экману» было выявлено, что наибольшие трудности у детей вызывало распознавание эмоции «страх», «удивление», «злость».

Далее нами был проведен формирующий эксперимент по развитию эмоциональной сферы старших дошкольников средствами игротерапии. В экспериментальной группе на протяжении шести месяцев проводилась специальная коррекционно-развивающая программа в рамках игротерапевтического подхода. При первичном тестировании было выявлено, что дети не имеют правильных представлений об эмоциях, об их проявлениях и дифференцировке. Это было принято нами во внимание при

проведении формирующей работы. Особое внимание в формирующей работе было уделено выработке адекватных представлений об эмоциях, их дифференцировке, а также формированию у детей объективных представлений о провальном проявлении своих эмоций и распознавание эмоций других.

Мы сравнили данные экспериментальной группы до и после коррекции и контрольной группы на начальном и конечном диагностических этапах и получили следующие показатели:

- по данным теста тревожности в экспериментальной группе различия между показателями уровня тревожности до коррекции и после коррекции находятся на высоком уровне значимости ($t=4,2$, $P=0,001$). То есть после коррекции количество детей с высоким уровнем тревожности значительно снизилось;

- по данным теста тревожности в контрольной группе различия между показателями на начальном и конечном диагностических этапах не наблюдаются ($t=-0,352$, $P=0,726$). Таким образом, за время между начальным и конечным диагностическими этапами никаких изменений не произошло;

- по данным анкет по выявлению тревожного ребенка, заполняемых родителями различия показателей в экспериментальной группе до и после коррекции находятся на невысоком уровне значимости ($t=1,7$, $P=0,07$). То есть количество детей со средним уровнем тревожности и с низким уровнем тревожности до и после коррекции практически не изменилось;

- по данным анкет по выявлению тревожного ребенка, заполняемых родителями различия показателей в контрольной группе на начальном и конечном диагностических этапах не значимы ($t=-1,4$, $P=0,15$);

- по данным методики «Дом-Дерево-Человек» в экспериментальной группе после коррекции количество детей с высоким уровнем тревожности значительно уменьшилось, а показатели эмотивности увеличились;

- по данным методики «Дом-Дерево-Человек» в контрольной группе на конечном диагностическом этапе показатели практически не изменились по сравнению с данными полученными на начальном диагностическом этапе;

- по данным диагностики наличия страхов в экспериментальной группе после коррекции в целом снизилось количество различных страхов;

- по данным диагностики наличия страхов в контрольной группе на конечном диагностическом этапе повысилось количество детей, у которых выражен страх смерти и страхи, связанные с причинением физического ущерба;

- по данным методики «Выражение лиц по Полу Экману» в экспериментальной группе после коррекции увеличилось количество детей правильно распознавших эмоции на высоком уровне значимости ($t=-3,6$, $P=0,001$);

- по данным методики «Выражение лиц по Полу Экману» в контрольной группе на конечном диагностическом этапе увеличилось количество детей правильно распознавших эмоции на достаточном ($t=-2,75$ $P=0,008$).

По методике «Выражение лиц по Полу Экману» необходимо заметить, что улучшилось распознавание эмоций у детей с которыми проводилась коррекция и у детей с которыми не проводилась коррекция. То есть распознавание эмоций находится в зоне актуального развития, ребенок становится старше и тем самым улучшаются его знания об эмоциональных состояниях людей.

Целью данного исследования было обоснование возможности применения программы коррекции эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста средствами игротерапии, так как при планировании коррекционных и психотерапевтических мер упор следует делать на ведущую в данном возрасте деятельность – игровую. Благодаря игре личность ребёнка совершенствуется: развивается мотивационно-потребностная сфера, преодолевается познавательный и эмоциональный эгоцентризм. Это помогает ребёнку ориентироваться во взаимоотношениях между людьми, способствует развитию самосознания и самооценки, развивается произвольность поведения, когда ребёнок учится постигать и учитывать нормы и правила поведения, формируется план представлений, развиваются способности и творческие возможности ребёнка.

В ходе формирующего эксперимента обнаружилось влияние предложенной нами программы на детей экспериментальной группы, посещающих занятия по программе. Выявлено, что представленная программа особенно эффективна в отношении снижения уровня тревожности, и уменьшения напряжения в ситуациях, моделирующих отношения «ребёнок – ребёнок», способствует развитию эмоциональной сферы. В отношении системы «ребёнок – родитель» исследование показало, что у большинства родителей имеется тенденция к занижению в представлении об уровне тревожности, то есть родители, неадекватно оценивают состояние своего ребенка.

Кроме этого в результате проведения коррекционного воздействия умение распознавать эмоций в экспериментальной группе значительно возросло, а понимание своих эмоций и чувств является важным фактором в становлении личности растущего человека. Ведь, чем больше ребенок знает, какие бывают эмоции, тем более точнее он поймет состояние другого.

Полученные в настоящем исследовании результаты дают основания для заключения о возможности развития эмоциональной сферы через систему коррекционно-развивающих занятий с помощью средств игротерапии, направленных на снижение эмоционального напряжения, что подтверждает нашу гипотезу.

Предложенная программа может быть использована, воспитателями, психологами, родителями для развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста, позволит снизить эмоциональную напряженность, уменьшить уровень тревожности, гиперактивность, повысить самооценку.

Литература

1. Гордеева О.В. Развитие языка эмоций у детей //Вопросы психологии. 1995. №2. С. 137-149.
2. Лэндрет Г.Л., Хоумер Л., Гловер Дж. Свини Д. Игровая терапия как способ решения проблем ребенка: Пер. с англ. Л.Р. Мошинской. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001.
3. Лэндрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений: Пер. с англ. М., 1994.
4. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В.В. Лебединский, О.С. Никольская, М.М. Либлинг и др. М.: Изд-во МГУ, 1990.
5. Хорошун М.Э. Развитие эмоциональной компетентности мальчиков и девочек 4-5 лет // Психология XXI века: Матер междунауч. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых специалистов «Психология XXI века» 22–24 апреля 2005 г. /Под науч. ред. В.Б. Чеснокова. СПб.: Изд-во С.-Петербургского Университета, 2005.

АНАЛИЗ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЙ И ЗАКОНОДАТЕЛЬНОЙ БАЗЫ В АСПЕКТЕ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕТСКОЙ БЕЗНАДЗОРНОСТИ

И.А. Мушкина, О.П.Садилова (г. Сочи)

Значительные социокультурные и экономические преобразования, происходящие в современном российском обществе, обострили проблему беспризорности и безнадзорности несовершеннолетних. Ослабление или прерывание связи подростка с семьей обусловлено следующими факторами:

- социально-экономическими;
- медико-социальными;
- социально-демографическими;
- социально-психологическими;
- криминалистическими;
- социально-педагогическими;
- психолого-педагогическими;
- политическими;
- социально-правовыми и др. [1, с. 84].

Практика показывает, что существующая система профилактики данных негативных социальных явлений не является эффективной. Это обусловлено многими причинами, в т.ч. несовершенством нормативно-правовой и законодательной основ профилактической работы.

Одно из первых определений понятия «беспризорность» относится к 1913 г. На Первом Российском съезде по вопросам детского суда был предложен проект закона «О мерах попечения над беспризорниками» [2, с. 11], где к данной категории причислялись дети-сироты, несовершеннолетние,

находившиеся в условиях не гарантирующих им определенного минимума для развития в физическом и нравственном отношениях. В Советский период (с 1917 по 1991гг.) данная категория детей отсутствовала в связи с успешной социальной политикой по защите детства. Например, в 30-е гг. XX в. разрабатываются специальные экономические программы и социальные законы, на основании которых выстраивается теоретическая модель социального обеспечения и страхования в России. В 70-х – 80-х гг. социальное обеспечение рассматривается как «...совокупность отношений, связанных с производством и распределением частей необходимого и прибавочного продукта в составе общественных фондов потребления» [3, с. 177]. Соответственно, в юридической литературе также не было необходимости рассматривать вопросы профилактики беспризорности.

В процессе развития социальной системы СССР аспекты практического и теоретического осмысления детской беспризорности становятся менее актуальными, и такое понятие, как «беспризорность» включает круг проблем, связанных только с нищенством и проституцией. Однако, к 50 гг. и эти направления постепенно утрачивают актуальность. В русле парадигмы социального обеспечения рассматриваются вопросы инвалидности и др. социальных проблем детства; выходят сборники по теории и практике социального обеспечения «Вопросы теории и практики социального обеспечения»; «Проблемы развития социального обеспечения на современном этапе» и др. На страницах этих изданий обсуждаются вопросы обучения, переобучения и трудоустройства инвалидов (в т.ч. несовершеннолетних), оптимизации пенсионного обеспечения.

Таким образом, развитие нормативно-правовой базы в аспекте профилактики детской беспризорности и безнадзорности относится к периодам 1992-1995 гг., 1995-1998 гг., 1998-2000 гг., 2001-2008 гг. Эти периоды связаны с данными миграционных служб и др. учреждений по учету беженцев и вынужденных переселенцев на постсоветском пространстве. При этом в различных частях СНГ в разное время (в том числе и сегодня) возникают точки « социального взрыва», когда количество детей группы риска резко увеличивается.

Все это обусловило необходимость создания целостной нормативно-правовой базы по профилактике детской безнадзорности, беспризорности и др. социально-негативных явлений в среде несовершеннолетних.

В начале 90-х гг. в стране создается ряд социальных учреждений для жизнеустройства беспризорных детей, и детей, оставшихся без попечения родителей. Для решения этой проблемы был разработан Указ Президента Российской Федерации от 01.06.1992 г. «О первоочередных мерах по реализации всемирной декларации об обеспечении выживания, защиты и развития детей в 90-е гг.»; Указ от 06.09.1993 г. «О профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних и защите их прав» [4 с. 173]. В письме Правительства Российской Федерации от 04.02.1994г. определено примерное положение «О создании и основных направлениях деятельности специальных учреждений (служб) для несовершеннолетних,

нуждающихся в социальной реабилитации». В 1994 г. Министерство социальной защиты населения Российской Федерации утвердило примерное положение «О специализированных учреждениях для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации». Одновременно в г. Москве утверждены санитарно-гигиенические правила и нормы устройства, оборудования и содержания приютов [Там же, с. 173].

Основным нормативным документом по решению проблем детской беспризорности, действующим в современной социально-педагогической практике является Федеральный закон «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» от 24.06.1999 г. № 120-ФЗ с внесением поправок, в т.ч. в июне 2007 г. [4, с. 23; 5, с. 53].

В период с 1998 по 2000 гг. резко увеличилось число беспризорников по России в целом и в Южном Федеральном округе; в связи с этим было издано Постановление Совета Федерации от 05.12.2001г. № 389 – СФ, в котором детская безнадзорность и беспризорность признаны факторами угрозы национальной безопасности России.

13.01.2001 г. был принят Закон Российской Федерации «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», в котором ликвидируется юридический пробел в определении понятий «беспризорность» и «безнадзорность». Очередной нормативный документ, регламентирующий права данной группы детей вышел в 13.04.2002 г. – постановление Правительства РФ «О дополнительных мерах по усилению профилактики беспризорности и безнадзорности», в котором более глубоко представлены характеристики понятий и категорий «беспризорность» и «безнадзорность».

Одним из последних разработан закон Краснодарского края «О мерах по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних в Краснодарском крае» (принят Законодательным Собранием Краснодарского края 16 июля 2008 г.). В текущем году он принят на рассмотрение Государственной Думой Российской Федерации.

Последнее время создаются нормативно-правовые документы, регулирующие вопросы опеки и попечительства несовершеннолетних: «Правила осуществления отдельных полномочий органов опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних граждан образовательными организациями, медицинскими и социальными учреждениями, иными организациями, в том числе организациями для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей», утвержденные постановлением Правительства Российской Федерации от 18.05.2009г. № 423; Федеральный закон от 24.04.2008 г. № 48-ФЗ «Об опеке и попечительстве».

Подводя итоги можно отметить следующее:

Одним из направлений социальной политики России является совершенствование законодательно-нормативной базы в аспекте профилактики детской безнадзорности и беспризорности.

Основным нормативным документом по профилактике детской беспризорности и безнадзорности, обеспечивающим работу всех органов, учреждений, комиссий, советов и т.п. является Федеральный закон от 24.06.1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних».

Отдельно следует отметить Закон Краснодарского края «О мерах по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних в Краснодарском крае» (принят Законодательным Собранием Краснодарского края 16 июля 2008 г.)

Региональная законодательная инициатива была поддержана на Федеральном уровне. В 2009 г. подписан Федеральный закон «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» от 26.09.2009 г.

В настоящее время работа по совершенствованию нормативно-правовых основ профилактической работы с беспризорными и безнадзорными несовершеннолетними продолжается.

Литература

1. Павленок П.Д. Основы социальной работы: Учебник. М.: ИНФРА-М, 2001.
2. Ковалева А.Г., Мушкина И.А., Нескоромных Н.И. [и др.] Профилактика беспризорности и безнадзорности подростков: Учеб.-метод. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений /Под общ. ред. Ю.С. Тюнникова. Сочи: РИО СГУТиКД, 2006.
3. Фирсов М.В. История социальной работы в России: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2008.
4. Образование в документах: информационный бюллетень. М.: Роспечать, 1999. № 15 (102).
5. Вестник образования: сб. приказов и инструкций Министерства образования и науки РФ. М.: Просвещение, 2009.

ЛОГИКО-СМЫСЛОВЫЕ ДИАДЫ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ ГУМАНИТАРНЫМ ПРЕДМЕТАМ

Т.В. Уколова (г. Сочи)

Интерпретация служит важным элементом познания, является механизмом культурного совершенствования человека. Это одновременно и способ формирования и показатель сформированности образного мышления, метод актуализации личностного опыта учащихся при работе с материалами гуманитарных дисциплин.

Культурологическая интерпретация неразрывно связана с применением гуманитарных знаний, так как обязательно содержит культурологические обобщения, выявляет скрытый смысл текстов, объектов, явлений, расширяет количество их толкований, но опирается на ценностный и нравственный элементы структуры познавательной деятельности, а, значит, служит показателем степени культурологической компетентности личности.

Интерпретационные умения культурологического характера в своей основе опираются на интуитивный компонент и потому являются еще репрезентантом картины мира и жизненных позиций личности учащегося, задействованные в педагогической практике, они способны обеспечить многофункциональность познавательных процессов и вычленения культурных смыслов при изучении материала.

В методике преподавания предметов гуманитарного цикла интерпретация широко используется не только как метод познания текста, но и как способ диагностики полученных знаний и сформированности герменевтических умений. В этой связи культурологическая интерпретация предоставляет возможность диагностировать целостность знаний учащихся по нескольким гуманитарным предметам параллельно, ведь культурологический опыт учащихся формируется художественными и историческим текстами, изобразительными и музыкальными произведениями искусства.

Рассмотрев учебные программы по литературе, истории, обществознанию, осуществив наблюдение за преподаванием этих дисциплин на уроках, проанализировав методическую литературу о свойствах интерпретаций, мы пришли к выводу, что данный педагогический опыт не носит системного или законченного характера. То есть интерпретационная работа ведется на каком-то определенном или единичном отрезке урока или лишь с определенным типом информации. В то время как одни при работе с иным типом информации, на другой стадии или форме урока работа не ведется вовсе. Случается, что интерпретация присуща различным всем этапам, формам урока, применяется по отношению к различным методическим средствам, однако не фиксируются или упускаются ее важные элементы. Тогда как результат интерпретационной деятельности напрямую зависит от фиксации этих элементов. В любом случае интерпретационная работа на уроке должна иметь завершенный цикл.

Зачастую в процессе интерпретации учитель не фиксирует инструменты, приемы, способы и этой интерпретации. Поэтому учащийся не имеет возможности реконструировать интерпретационный процесс, применить его схему или алгоритм в аналогичных, комбинационно близких ситуациях работы с культурологическим или любым другим материалом. Хотя учителю просто необходимо акцентировать внимание на используемых методах и приемах, указывая, где выводится общая часть, где, в таких ситуациях, при каких типах явлений происходит обобщение материала. При этом вычленяются, фиксируются способы мыслительной деятельности в логике интерпретации. Элементы культурологической интерпретации наполнены

дидактической значимостью. Однако в ходе обычного урока идет простая проработка материала, и эти элементы теряют дидактическую значимость, т.к. не вычленяются из контекста. Поэтому задача культурологической интерпретации заключается помимо прочего в раскрытии ее собственной схемы и логики процесса достижения результата.

Эту задачу способны решить, на наш взгляд, логико-смысловые диады и базовые культурологические диспозиции культурологической интерпретации. Природа культурологической интерпретации позволяет говорить не только о возможности вычленения ее структурных компонентов, выделенных нами ранее, но и о существовании в рамках культурологической интерпретации логико-смысловых диад, а также построении из них базовых культурологических диспозиций.

Существует несколько трактовок понятия «диада». Однако в любом случае диада (или двоица) – это единство, образуемое двумя отдельными членами или частями. «Термин «диада» в пифагорейско-платонической философии использовался для обозначения принципа неопределенности, неформальности, множества и материальной текучести в противоположность монаде («единице») как принципу единства, стабильности и формы» [4]. К примеру, в социологии диаду (dyad) понимают как социальную интеракцию или отношения, предполагающие два элемента (диада) [1].

В нашем понимании логико-смысловая диада – это парная ментальная мыслительная смысловая структура сознания (конструкт), компоненты которого взаимодействуют между собой в логике преодоления (снятия) некоего смыслового противоречия, а также с другими структурами (конструктами), порождая в процессе взаимодействия новые смыслы на основе культурного или жизненного контекста интерпретатора.

Прежде чем построить классификацию логико-смысловых диад необходимо задать основания для ее классов, которыми служат:

1. Смысловая (семантическая/семиотическая) идентификация: «В основе педагогической интерпретации лежит смысловая идентификация содержания, заложенного в тексте (учебном материале) и его адаптированного смыслового эквивалента» [2, с. 20];

2. Личностно значимая структура, находящая выражение в любой информации, тексте или сопутствующем контексте: «Личность должна допустить свое настоящее я, свое естественное я, глубинное я к своему социальному я, которое имеет предпонимание, данное существующими нормативно-ценностными установками, существующей культурой» [3, с. 38];

3. Логические селективные рецепции, отвечающие за отбор и структурирование логики учебной, а также иной информации;

4. Контекст жизненного коммуникативного опыта и социально-культурный контекст, в котором происходит развитие личности: «Смысловые интерпретации информации в большой степени обусловлены контекстом жизненного (в том числе коммуникативного) опыта людей, формирующего тот или иной тип сознания человека» [2, с. 22].

В основе каждой диады лежит как минимум одно из оснований. Таким образом, нет ни одной диады, не функционирующей в рамках или на основании данных детерминант.

Мы выделяем следующие основные *логико-смысловые* диады (или позиции): смысл – значение (смыслополагание – смыслоизвлечение), смыслополагание – обобщение, знак – значение, цель – целеполагание, цель – средство.

Также можно выделить еще одну категорию диад на основании ценностного компонента: смысл – оценка, ценность – смысл (смысл – ценность), ценность – значимость, ценность – цель, ценность – средство, ценность – выбор, ценность – поведение, ценность- мотив, ценность – статус, ценность – норма (данный список может иметь продолжение).

Каждая группа способна работать на содержание каких-то дидактических средств, элементы содержания соответствующих учебных предметов, он легче всего выводятся из этих классов.

Логико-смысловые диады задают содержание и средства работы, так как связаны с целями определенной коммуникативной или учебной ситуации, и могут комбинироваться или варьироваться между собой в определенных последовательностях. Эти вариации важно использовать в практике преподавания материала исторического и литературного характера, его разбора и анализа.

Эти комбинации диад мы назвали базовыми культурологическими диспозициями. Базовые культурологические диспозиции, выстроенные на основе логико-смысловых диад, имеют важное значение при построении процесса преподавания гуманитарных предметов. То есть литературный, исторический, любой гуманитарный материал может быть наложен на этот «ключ» – смысловую логическую связку в рамках интерпретационного процесса.

Диспозиция (от лат. *dispositio*) – буквально означает «распределение» и имеет свои определения в различных областях знания, однако во всех случаях под диспозицией имеется в виду определенная структурная часть, композиция, расположение.

Таким образом, *базовая культурологическая диспозиция* – это структурированная последовательность и взаимосвязь логико-смысловых диад в рамках интерпретационного процесса.

Главная цель базовых культурологических диспозиций – в увеличении смысловой нагрузки на изучаемый материал, то есть способность вычленить и зафиксировать способы мыслительной деятельности в логике интерпретации. Главное дидактическое свойство диад и диспозиций – не только в упрощении усвоения содержания изучаемого материала, но и в осознании логики его построения, а также логики вычленения «добычи» этого знания. Материал фрагментированный и сфокусированный в ключевых наиболее значимых местах, предстает в сознании учащегося в качестве базовых точек, или фрагментов, связанных логически между собой, так что видно систему построения данного материала.

То есть любой поступок исторического лица/персонажа книги, иные события рассматриваются педагогом как в свете любой ценностно-смысловой диады, так и через призму логико-смысловой. Событие, поступок проходит и логический, и смысловой, и аксиологический «фильтры» диад в рамках культурологической интерпретации, но всегда с личностным осмыслением личности интерпретатора (в нашем случае учащегося).

Иногда один и тот же пример может рассматриваться через набор диад: «цель – мотив», «ценность – мотив», «мотив – поведение» и т.д. Причем при необходимости параллельно может быть выбран иной набор диад. Типовые комбинации базовых культурологических диспозиций позволяют интерпретировать любой гуманитарный материал в культурологическом ключе, обобщать культурологические материалы разных предметов.

Литература

1. Большой толковый социологический словарь (COLLINS) /Сост. Дж. Джери, Д. Джери. М.: Вече, АСТ. Т. 1: А - О. 2001.
2. Данюшенков В.С. Сыкчина Л.А. Педагогическая интерпретация как форма информационного взаимодействия в процессе обучения //Наука и школа. 2000. № 2. С. 19-24.
3. Сулима И.И. Философская герменевтика и образование //Педагогика. 1999. №1. С. 36-43.
4. Толковый словарь обществоведческих терминов. СПб.: Лань, 1999.

ИДЕАЛ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

А.Г. Стаканчикова (г. Сочи)

Как показывает педагогическая практика, обращение к идеалам в процессе обучения и воспитания младших школьников имеет высокий стимулирующий эффект. По мнению психологов, идеалы младших школьников и подростков воплощаются в основном в представлениях о конкретных, достаточно известных людях – ученых, писателей, общественных деятелей, и т.д. Не маловажную роль в выборе своего идеала играют телевизионные передачи, литературные произведения и кинофильмы, сказки. Важно помочь выбрать для внеклассного чтения такие книги, которые бы учили правильному поведению. При этом необходимо приучать к осмысленному чтению, к анализу поступков и действий героев литературных произведений, к сопоставлению их с личным поведением. Большое значение имеет и выбор кинофильмов, театральных постановок для коллективного просмотра и обсуждения. Немаловажное значение в воспитательной работе имеют идеалы, примеры добросовестного поведения, труда и учебы, которые проявляют лучшие школьники. Однако их

необходимо тактично использовать. Приводя примеры лучших учащихся, нужно заострять внимание не столько на их расхваливании, сколько на осмыслении моральной сущности их поступков с тем, чтобы не вносить в детскую среду соперничества и не противопоставлять учащихся друг другу. Большого внимания заслуживает и такая деталь. Некоторые школьники, особенно дети и подростки, не всегда вдумчиво подходят к оценке тех идеалов, которые они перенимают. Между тем, в ряде случаев эти идеалы имеют отрицательный характер. Так, следуя рискованному примеру своих товарищей, отдельные учащиеся проявляют «смелость» прыгая со второго этажа здания или включаясь в воровство и т. д. В этих случаях большую роль играют разъяснительные мероприятия, коллективные и индивидуальные беседы, а главное – организация содержательной и разнообразной внеклассной работы. Особенно велико влияние на формирование сознания и поведения детей и подростков личности воспитателя, его морального облика. Это влияние по своему значению ни с чем не сравнимо и ничем не заменимо. Личный идеал воспитателя влияет на учащихся независимо от его воли и желания. Никакие слова учителя не могут дать такого ясного представления о правилах поведения, как его поступки и действия. Дети постоянно наблюдают, как учитель держит себя на уроке и в жизни, как он одет, как обращается с окружающими его людьми. Чтобы вырастить детей мужественными, правдивыми и честными, учитель должен сам быть таким. Как не объясняй, как ни требуй, а если нет живого, конкретного примера, трудно добиться положительных результатов в воспитании. На формирование и развитие детей серьезное влияние оказывает идеал родителей, старших членов семьи. А.С.Макаренко говорил, что детей и молодежь воспитывает все: люди, вещи, явления. Но прежде всего и больше всего воспитывают люди. Из них на первом месте находятся родители, которые постоянно влияют своим поведением, моральным обликом. [1, с. 57-60].

Воспитательное значение личного идеала взрослых во многом зависит от их авторитета. Школьники подражают взрослым, лишь в том случае, если те пользуются авторитетом. Чем выше авторитет взрослых, тем сильнее влияют они на сознание и поведение учеников. Поэтому завоевание авторитета учителем и родителями – одно из условий повышения воспитательной силы их личного примера, идеала. При использовании положительного идеала в воспитании существенное значение имеет учет особенностей личностного развития учащихся. С возрастом у школьников повышается критичность в оценке поведения собственных товарищей и взрослых. В их глазах только тот хороший поступок заслуживает одобрения и подражания, который совершен авторитетным и уважаемым человеком. Это особенно относится к учителям. В одной из лекций А.С.Макаренко говорил, что «без авторитета невозможен воспитатель». Близкие по существу мысли высказывала и Н.К. Крупская: «Для ребят, – отмечала она, – идея не отделена от личности. То, что говорит любимый учитель, воспринимается совсем по-другому, чем то, что говорит презираемый ими, чуждый им человек. Самые высокие идеи в

его устах становятся ненавистными» [2, с. 1-82]. Поэтому важно морально закалять их, делать невосприимчивыми к отрицательным идеалам. А этого можно добиться не путем изоляции от отрицательных явлений, а путем участия в борьбе с отрицательными явлениями нашей жизни. Пути использования идеалов или примеров в процессе воспитания разнообразны. Это, прежде всего подражание или воспроизведение образца поведения.

Подражание может быть бессознательным или осознанным копированием поведения других людей. Один из способов использования положительных идеалов – заимствование. Оно предполагает сознательное и выборочное воспроизведение качеств личности, приемов и способов ее деятельности, поведения. Иногда заимствуются даже манеры, походка, одежда. Заимствование и подражание во многом зависят от чувства уважения и симпатии к человеку, который служит идеалом, на которого желают быть похожи воспитанники. В ряде случаев следование примеру других людей проявляется в соревновании, в стремлении превзойти образец, которому подражают, в желании достигнуть больших результатов в труде, в повседневном поведении. Важно в процессе воспитания использовать и другие способы усвоения примеров поведения других людей. Так большое значение имеет организации совместной деятельности воспитанников с передовыми тружениками старшего поколения, создание общественного идеала, помогающего проектировать будущую деятельность. Все это помогает обогатить личный опыт, создает лучшие условия для самовоспитания.

Литература

1. Немов Р.С. Психология: В 3-х т. Т.2. 4-е изд. М.: ВЛАДОС, 2001.
2. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. СПб.: Питер, 2000.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Агамиров Артур Карленович – ст. преп. каф. гражданско-правовых дисциплин ГОУ ВПО «Сочинский государственный университет туризма и курортного дела».

Андреева Валентина Николаевна – зам. директора ГУ ЦКПО, г. Москва.

Андреева Ирина Геннадьевна – д-р. мед. наук, ведущий научный сотрудник Центра реабилитационного и коррекционного образования ФГУ «Федеральный институт развития образования».

Багдасарян Анна Арамовна – канд. пед. наук, доц. каф. педагогики ГОУ ВПО «Сочинский государственный университет туризма и курортного дела».

Белявский Борис Викторович – зам. руководителя Центра реабилитационного и коррекционного образования ФГУ «Федеральный институт развития образования».

Богданова Тамара Геннадиевна – канд. псих. н., проф. каф. специальной педагогики и научно-методического обеспечения подготовки кадров для системы специального образования ГОУ ВПО «Московский городской педагогический университет».

Большунов Андрей Яковлевич – канд. пс. наук, научный руководитель Центра инновационного мышления, ФГОУ ДПО «Государственная академия инноваций».

Буланова Анна Александровна – аспирант ГОУ ВПО «Сочинский государственный университет туризма и курортного дела».

Варламова Алла Вячеславовна – аспирант каф. специальной педагогики и научно-методического обеспечения подготовки кадров для системы специального образования ГОУ ВПО «Московский городской педагогический университет», учитель химии СКОШИ I вида № 65 г. Москвы.

Власов Владислав Алексеевич – студент 5-го курса СПФ ГОУ ВПО «Сочинский государственный университет туризма и курортного дела».

Горшкова Елена Александровна – канд. пед. наук, ведущий научный сотрудник Центра реабилитационного и коррекционного ФГУ «Федеральный институт развития образования».

Давиденко Дарья Николаевна – студентка 5-го курса СПФ ГОУ ВПО «Сочинский государственный университет туризма и курортного дела».

Дмитриев Алексей Андреевич – д-р. пед. наук, проф, зав. кафедрой специальной педагогики Тюменского госуниверситета, главный научный сотрудник Центра реабилитационного и коррекционного образования ФГУ «Федеральный институт развития образования».

Долгова Елена Георгиевна – ст. преп. филиал ГОУ ВПО «Донской государственный университет» г. Волгодонск, соискатель ФГУ «Федеральный институт развития образования», г. Москва.

Жеребятъева Екатерина Александровна – канд. пед. наук, доц. каф. специальной педагогики и научно-методического обеспечения подготовки кадров для системы специального образования ГОУ ВПО «Московский городской педагогический университет».

Казаков Игорь Сергеевич – канд. пед. наук, доц. каф. общей и профессиональной педагогики ГОУ ВПО «Сочинский государственный университет туризма и курортного дела».

Кальянова Александра Павловна – учитель-дефектолог ФТУ «Сергиево-Посадский детский дом», аспирант ГОУ ВПО МПГУ.

Ковтун Владимир Григорьевич – управляющий ООО «Своевременное управление».

Кокишунова Людмила Есиновна – канд. мед. наук, доц., ведущий научный сотрудник Центра реабилитационного и коррекционного образования ФГУ «Федеральный институт развития образования».

Колесникова Юлия Анатольевна – преп. Московского суворовского военного училища, аспирант ФГУ «Федеральный институт развития образования».

Коротовских Екатерина Владимировна – психолог Центра образования 1406, г. Москва, аспирант ГОУ ВПО МПГУ.

Крылова Валентина Владимировна – канд. пед. наук, доц. каф. общей и профессиональной педагогики ГОУ ВПО «Сочинский государственный университет туризма и курортного дела».

Кухтицкая Анастасия Евгеньевна – студентка 4-го курса СПФ ГОУ ВПО «Сочинский государственный университет туризма и курортного дела».

Ларина Инесса Павловна – канд. пед. наук, доц. каф. специальной педагогики и научно-методического обеспечения подготовки кадров для системы специального образования ГОУ ВПО «Московский городской педагогический университет».

Лобанов Игорь Витальевич – руководитель Центра «Психология средствами театра».

Мингалева Валерий Сергеевич – канд. ист. наук, проф. руководитель консалтингового центра ВНИИДАД Федеральной архивной службы РФ.

Мойся Майя Константиновна – канд. пед. наук, доц. каф. общей и профессиональной педагогики ГОУ ВПО «Сочинский государственный университет туризма и курортного дела».

Мушкина Ирина Анатольевна – канд. пед. наук, доц., зав. каф. социальной педагогики и педагогики начального образования ГОУ ВПО «Сочинский государственный университет туризма и курортного дела».

Нелидовская Ирина Николаевна – директор Центра инновационного мышления, ФГОУ ДПО «Государственная академия инноваций».

Нескоромных Наталия Ивановна – канд. пед. наук, доц. каф. социальной педагогики и педагогики начального образования ГОУ ВПО «Сочинский государственный университет туризма и курортного дела».

Никифорова Анна Александровна – канд. пед. наук, доц. каф. общей психологии ГОУ ВПО «Сочинский государственный университет туризма и курортного дела».

Новикова Маргарита Александровна – канд. философ. наук, доц. каф. социологии и управления ГТУ (государственный технический университет) МАДИ, ведущий научный сотрудник Центра реабилитационного и коррекционного образования ФГУ «Федеральный институт развития образования».

Новикова Светлана Сергеевна – канд. пед. наук, доц. каф. общей психологии ГОУ ВПО «Сочинский государственный университет туризма и курортного дела».

Осипова Ирина Викторовна – канд. пед. наук, доц. каф. преподавания русского языка и литературы АПКиППРО.

Павлова Жанна Павловна – преп. каф. РиГЯ ГОУ ВПО «Сочинский государственный университет туризма и курортного дела».

Пастухова Ирина Павловна – канд. пед. наук, доц., зам. директора ГУ ЦКПО, г. Москва.

Потёмкина Татьяна Валерьевна – канд. пед. наук, доц., ведущ. науч. сотрудник Центра дошкольного, общего и дополнительного образования ФГУ «Федеральный институт развития образования».

Путий Татьяна Николаевна – ст. преп. Запорожского областного института последипломного педагогического образования (Украина).

Пьянкова Нина Ивановна – канд. пед. наук, доц., зав. сектором основного общего образования Центра дошкольного, общего и дополнительного образования ФГУ «Федеральный институт развития образования».

Речицкая Екатерина Григорьевна – канд. пед. наук, проф., зав. кафедрой сурдопедагогики ГОУ ВПО «Московский государственный педагогический университет».

Риттер Олег Константинович – канд. тех. наук, проф. ГОУ ВПО «Российский государственный университет туризма и сервиса».

Риттер Людмила Михайловна – канд. пс. наук, зам. директора Института менеджмента Всемирного технологического университета.

Рожнова Елена Николаевна – преп. спецдисциплин ОГОУ СПО «Кадомский технологический техникум».

Рудоманов Василий Иванович – помощник уполномоченного по правам человека в Ставропольском крае.

Садилова Оксана Павловна – канд. пед. наук, доц. каф. социальной педагогики и педагогики начального образования ГОУ ВПО «Сочинский государственный университет туризма и курортного дела».

Скворцова Марина Владимировна – учитель СКОШИ 22, г. Москва, аспирантка ГОУ ВПО МПГУ.

Смирнов Игорь Викторович – эксперт-преподаватель по экономике и финансам, аспирант ГОУ ВПО «Сочинский государственный университет туризма и курортного дела».

Соловьёва Ирина Леонидовна – канд. пед. наук, доц. каф. специальной педагогики и научно-методического обеспечения подготовки кадров для системы специального образования, заместитель декана факультета специальной педагогики ГОУ ВПО «Московский городской педагогический университет», ведущий научный сотрудник Центра реабилитационного и коррекционного образования ФГУ «Федеральный институт развития образования».

Стаканчикова Анжелика Геннадьевна – аспирант ГОУ ВПО «Сочинский государственный университет туризма и курортного дела».

Тарасова Наталья Владимировна – канд. пед. наук, доц., зам. руководителя Центра дошкольного, общего и дополнительного образования ФГУ «Федеральный институт развития образования».

Татосьян Маргарита Мовсесовна – аспирант ГОУ ВПО «Сочинский государственный университет туризма и курортного дела».

Тюнников Юрий Станиславович – д-р. пед. наук, проф., зав. каф. общей и профессиональной педагогики ГОУ ВПО «Сочинский государственный университет туризма и курортного дела».

Тюнникова Светлана Михайловна – канд. пед. наук, проф. каф. иностранных языков ГОУ ВПО «Сочинский государственный университет туризма и курортного дела».

Уколова Татьяна Викторовна – аспирант ГОУ ВПО «Сочинский государственный университет туризма и курортного дела».

Царева Мария Викторовна – аспирант ФГУ «Федеральный институт развития образования».

Черненко Наталья Ивановна – канд. пед. наук, доц., каф. социальной педагогики и педагогики начального образования ГОУ ВПО «Сочинский государственный университет туризма и курортного дела».

Шановалов Владимир Иванович – д-р. пед. наук., проф. каф. менеджмента ГОУ ВПО «Сочинский государственный университет туризма и курортного дела».

Яхнина Елена Захаровна – канд. пед. наук, проф. каф. сурдопедагогики ГОУ ВПО «Московский государственный педагогический университет».

Научное издание

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВЕННОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА
В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

*Материалы межрегиональной
научно-практической конференции
г. Москва – г. Сочи, 23; 27 октября 2009 г.*

Подписано в печать 25.11.09. Бумага офсетная.
Гарнитура шрифта Times New Roman.
Печать трафаретная. Уч.-изд. 15,78 л. Усл. печ. 14,2 л.
Тираж 150 экз.

Редакционно-издательский отдел Сочинского государственного университета туризма и курортного дела. 354003, г. Сочи, ул. Пластунская, 94. Тел. 68-25-72.

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии Сочинского государственного университета туризма и курортного дела. 354003, г. Сочи, ул. Пластунская, 94.

