

Вестник Педагогических Инноваций



ВЕСТНИК ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

УЧРЕДИТЕЛЬ:

ФГБОУ ВПО «НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Редакционная коллегия:

Алтыникова Н. В., главный редактор, канд. пед. наук, проректор по инновационной работе НГПУ;
Безродная Л. В., зам. главного редактора, канд. мед. наук;
Барматина И. В., канд. пед. наук;
Кошман Н. В., канд. пед. наук;
Кохан Н. В., канд. пед. наук;
Кардаш Я. А., канд. психол. наук

Редакционный совет:

Андриенко Е. В., д-р пед. наук, проф. (Новосибирск);
Артамонова Е. И., д-р пед. наук, проф., президент МАНПО (Москва);
Герасёв А. Д., д-р биол. наук, проф. (Новосибирск);
Дахин А. Н., д-р пед. наук (Новосибирск);
Каменская Е. Б., д-р философии, проф. (Зальцбург);
Ковалёва Т. М., д-р пед. наук, проф., президент межрегиональной тьюторской ассоциации, вед. науч. сотр. ИТИП РАО (Москва);
Майер Б. О., д-р филос. наук, проректор по научной работе НГПУ (Новосибирск);
Ромм Т. А., д-р пед. наук, проф. (Новосибирск);
Сапожников Г. А., д-р физ.-мат. наук (Новосибирск);
Лопаткин В. М., д-р пед. наук, проф. (Новосибирск);
Синенко В. Я., д-р пед. наук, проф., чл.-корр. РАО (Новосибирск);
Фиофанова О. А., д-р пед. наук, проф. (Москва);
Федоров А. М., д-р филос. наук, проф. (Нижний Новгород);
Мирошиченко А. А., д-р пед. наук, проф. (Глазов);
Жафяров А. Ж., д-р пед. наук, проф., чл.-корр. РАО (Новосибирск);
Шульга И. И., д-р пед. наук (Новосибирск)

СОДЕРЖАНИЕ

Инновационное обеспечение образовательного процесса

<i>Федосеева И. А.</i> Синергетический подход как инновация в системе высшего профессионального образования.....	5
<i>Чернов Д. В.</i> Проблемы реализации компетентностной модели подготовки бакалавров социальной работы в высшей школе	12
<i>Семизарова Т. Н., Костина Е. А.</i> Интегрированный подход в обучении китайскому языку как средство формирования социокультурной компетенции обучаемых	19
<i>Разуменко И. А.</i> Технология активизация самостоятельной работы студентов в процессе изучения графических дисциплин ...	26
<i>Макиев О. Б., Дейч Б. А.</i> Инновационные пути развития молодежной политики на региональном и муниципальном уровнях.....	34
<i>Андрюенко Е. В.</i> Исследование педагогического профессионализма с использованием метода моделирования	42

Инновационные практики инклюзивного образования

<i>Колокольцева М. А., Юнкина А. А.</i> Педагогические средства воспитания школьников инклюзивного класса.....	54
<i>Сунцова А. С.</i> Технологии комплексного сопровождения участников инклюзивного образовательного процесса	65
<i>Абрамова И. В.</i> Психолого-педагогические условия реализации индивидуального образовательного маршрута учащихся с ограниченными возможностями здоровья.....	78
<i>Чистохина А. В.</i> Обеспечение инклюзии: поиск оптимальных путей.....	89

GONTENTS

Innovation of the educational process

<i>Fedoseeva I. A.</i> Synergetic approach as an innovation in the higher education system.....	5
<i>Chernov D. V.</i> Problems of implementing competency models for undergraduate students in social work program	12
<i>Semizarova T. N., Kostina E. A.</i> Integrated approach to teaching chinese as a means of forming students' sociocultural competence	19
<i>Razumenko I. A.</i> Methods of boosting students' independent work in graphic disciplines	26
<i>Makiev O. B., Deich B. A.</i> Innovative ways of developing youth policy at regional and municipal levels	34
<i>Andrienko E.V.</i> Modelling method for research into educational professionalism	42

Innovative practices of inclusive education

<i>Kolokoltseva M. A., Yunkina A. A.</i> Educational means used for educating schoolchildren in an inclusive class.....	54
<i>Suntsova A. S.</i> Technology of complex support of participants in inclusive educational process.....	65
<i>Abramova I.V.</i> Psychological and educational environment for implementing individualised education programs for students with disabilities	78
<i>Chistokhina A. V.</i> Provision of inclusion: search for optimal pathways	89

ИННОВАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

УДК 378

И. А. Федосеева

*(канд. пед. наук, доц. кафедры педагогики факультета
психологии ФГБОУ ВПО «НГПУ», г. Новосибирск)*

СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК ИННОВАЦИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье обозначены проблемы современного образования. Рассмотрены основные положения синергетического подхода. Представлен сравнительный анализ системы образования с позиций концепции синергетики.

Ключевые слова: образование, синергетика, нелинейность, незамкнутость, неравновесность, бифуркация.

I. A. Fedoseeva

SYNERGETIC APPROACH AS AN INNOVATION IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM

The paper identifies the problems of modern education and the main points of the synergistic approach. It also presents a comparative analysis of the education system from the standpoint of the concept of synergetics.

Keywords: education, synergetics, nonlinearity, nezamkнутnost, disequilibrium, bifurcation.

На фоне глобального цивилизационного кризиса, поразившего мировую экономику (экономический, экологический, демографический, духовно-нравственный, культурный, управленческий, социально-психологический), судьба отечественного образования напрямую связана с социально-экономическими изменениями, происходящи-

ми в обществе. Отличительной чертой современного мира является неустойчивость, нестабильность, техногенность, что, безусловно, влияет на формирование человека, становление его мировоззрения. Источником этих проблем выступает человеческий фактор, который формируется в процессе социализации, и зависит от функционирования в обществе образовательных и воспитательных систем. Эта мысль находит отражение в высказываниях Г. В. Ф. Гегеля, о том, что «...необразованный человек не идет дальше непосредственного созерцания. Он не видит суть, <...> потому что только знание всеобщих аспектов направляет человека на то, что нужно рассматривать главным образом» [3, с. 63]. Этот тезис не потерял своей актуальности и в наши дни, поскольку формирующаяся система ценностей с европейским ориентиром и представления о современной системе образования с экономикоцентристской направленностью внесли свою лепту в создание кризисной ситуации в стране. Основу такой ценностно-мировоззренческой установки составляет система образования с формированием узкого одностороннего (одномерного) специалиста, в отличие от формирования целостной личности – Человека, руководствующегося отношением к миру своими родовыми качествами – стремлением к истине, свободе, добру и красоте. Поэтому одним из направлений российского образования III тысячелетия является воспитание человека способного, владеющего знаниями и умениями, обладающего концептуальным мышлением в планетарном масштабе, способного формировать контуры будущей российской цивилизации.

Поиски концептуального инструментария, позволяющего не только объяснять, прогнозировать, но и по-новому нетрадиционно взглянуть на изменения, протекающие в обществе и образовании, привели ученых к мысли о возможности продуктивного применения идей, положений и методов синергетики. Выступая в роли «интегратора естественнонаучного и социогуманитарного знания», данная парадигма открывает путь к подлинно всестороннему и гармоничному развитию личности, сочетающий целостный конгломерат человеческих качеств: ум, чувства, волю [2, с. 10]. Новая комбинация концептов с позиции синергетики предстает несколько в ином обличье. Принципиальная особенность данной концепции заключа-

ется в том, что в системе образования акцентируется внимание не на процесс обучения индивида, а на «добывание» знаний и конструирование личности, личности мыслящей, разумной, творчески действующей, имеющей высокие духовно-нравственные ориентиры.

Синергетика – молодое междисциплинарное направление, возникшее в последней трети (70-х гг.) XX столетия. В переводе с греческого языка *synergetikos* означает совместный, согласованно действующий [5, с. 587]. Научный подход к проблеме получил отражение в дефинициях, которые включены в источники различного рода. Так, согласно философскому словарю, «синергетика исследует комплекс явлений, специфичных для переходов сложных систем от неупорядоченного состояния к упорядоченному и обратно» [там же]. Продолжая эту справедливую мысль, бельгийский ученый И. Пригожин трактует «синергетику как теорию о самоорганизации, связываемую с исследованием феноменов самоорганизации, нелинейности, неравновесности, изучением «порядка через хаос» [7]. Обозначая эту проблему как одну из важных для развития современной цивилизации, Е. Н. Князева и С. П. Курдюмов трактуют синергетику как науку, «...ориентированную на выявление законов самоорганизации и коэволюции сложных систем любой природы...» [6].

Анализ терминологического аппарата данного феномена разных авторов позволяет показать синергетику как науку, действие которой можно продемонстрировать 3-й формой глагола: объясняет..., прогнозирует..., выявляет..., рассматривает..., исследует..., изучает... – процессы, протекающие в самых разных системах, представляющие мир в русле бифуркационного этапа своего развития, нетрадиционно, нелинейно. Ее универсальный характер помогает не только изучать сложные системы, но и демонстрирует единый междисциплинарный подход к исследуемым предметам, а также позволяет моделировать рассматриваемые явления и процессы с учетом динамики их развития. Если принять за основу, что в узком смысле синергетика – это учение о самоорганизации систем различной природы, то необходимыми условиями данного процесса являются *незамкнутость*, *нелинейность* и *неравновесность*. Проанализируем эти характеристики в контексте феномена образования.

С точки зрения нашего исследования, образование как *открытая система* осуществляет практическую связь со всеми социальными институтами общества и государства, проникая в социокультурную ткань человеческой цивилизации, воздействуя, а зачастую определяя устойчивое развитие всего общества. Заметим, что чем сложнее система, тем влияние внешних детерминант становится менее значимым.

Понятие «*нелинейность*» раскрывает иное видение проблемы, отличное от стандартизированного мышления. «Нелинейность» позволяет при достаточно сложной и жесткой конструкции, сохраняя определенную инертность, принимать вызовы времени, революционно модернизироваться и при этом сохранять свою ментальность.

Образованию, как и любой открытой системе, присущи такие характеристики, как *неустойчивость*, *неравновесность*. Планирование, контроль, традиционная парадигма с жестко регламентированной формой обучения ведут к устойчивости системы, но не способствуют ее развитию. Инновации, эксперименты, творчество неизбежно толкают к неустойчивости системы, но способствуют ее развитию, предполагая качественные изменения в ней. Такое столкновение внешних и внутренних сил в сложной системе может привести к определенному «беспорядку» и возникновению новой траектории развития, системы иного качества, более сложной диссипативной структуры, отвечающей вызовам нового времени.

Отметим, что синергетическое видение мира как новая общенаучная и философская парадигма позволяет провести анализ образовательных систем в исторической ретроспективе, выявляя специфику их государственно-национальных проявлений, обозначая пути преодоления противоречий, определяя стратегическое направление в развитии образовательного пространства.

Для советского образования практически до середины 90-х годов XX столетия была характерна «знаниевая» парадигма. Стратегия такой системы была направлена на создание у субъектов образовательного процесса большого и прочного запаса знаний в области фундаментальных и специализированных наук и оперирование ими из разных дисциплин. Такая традиционная модель образования со-

ответствовала идеологии советского государства, демонстрировала некое представление об универсальной личности.

Либерально-рыночная революция (1990-е годы) создала серьезные проблемы в отечественном образовании, навязав ему новую модель личности, соответствующую радикальной модернизации российского общества, рыночной экономики, что нашло отражение в разработке новых образовательных стандартов. Формирование нового человека в контексте методологических принципов новых стандартов есть его профессиональная подготовка в рамках компетентностного подхода. Основные качества такого человека: профессионализм, деловитость, мобильность, работоспособность, компетентность, конкурентоспособность.

Иной посыл сопровождает смену парадигмы образования в контексте синергетического подхода. Основным достоинством является не просто овладение личности ЗУНами и компетенциями, но и умение находить пути к знанию, решению в нестандартных ситуациях, привитие «вкуса» к познанию нового с высокими духовно-нравственными ориентирами.

Сегодня встает вопрос о новом представлении всесторонней и гармонически развитой личности. Суть этой установки с позиции синергетики хорошо выразил Н. И. Киященко: «Новая комбинация взаимоотношений чувств, ума и воли в личности-субъекте с точки зрения синергетики предстает в ином обличии. Универсализм личности состоит в овладении общей системой ориентации в океане информации, <...> создании четких способов отбора ценной информации, <...> формировании умения пополнять и достраивать свою личностную систему знаний» [4, с. 312].

Анализ состояния современного российского образования свидетельствует о парадигмальном изменении мира науки, переходе ее в междисциплинарную стадию постнеклассической науки, парадигм и доктрин, которые сменяют друг друга исторически, а с другой – она должна быть естественно-прогностической, «работать» на будущее, поскольку выпускники учебных заведений должны жить и работать в условиях увеличивающейся социокультурной динамики (во времени и пространстве), легко адаптируясь к социокультурным изменениям в обществе.

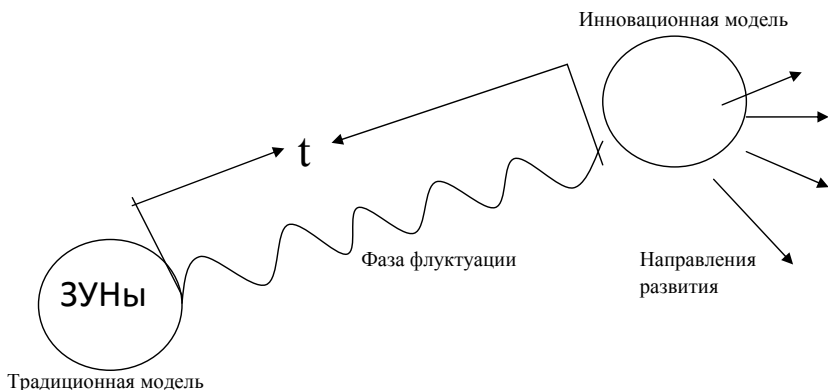


Рис. Бифуркационная диаграмма трансформации системы образования

Мы разделяем точку зрения З. Абасовой, которая утверждает, что «в контексте синергетического подхода существующие инновационные процессы являются своеобразными флуктуациями, расшатывающими традиционную знаниево-просветительскую, сциентистскую модель образования» [1, с. 4]. В определенный момент (см. рис.), «расшатанная» под воздействием флуктуаций неравновесная система образования достигает точки бифуркации, в которой происходит сложный процесс «выброса» – выбора пути: личностно-ориентированного, культуроцентричного, когнитивного, культуросообразного, компетентностного и др. Однако предвидеть и прогнозировать дальнейшее направление, по которому пойдет развитие системы, очень трудно. Это зависит от времени (фазы флуктуации), условий, включающих случайные обстоятельства, тех изменений, которые происходят в обществе. Переход точки бифуркации будет означать, что неравновесная система перешла на новую более качественную сложную устойчивую диссипативную структуру.

Исходя из выше изложенного, можно сказать, что новые векторы развития в системе образования, проявляющиеся в точке бифуркации, не могут не повлиять на образовательные траектории, системы, содержание, технологии, методы, формы обучения. Необходимо понять, как выводить системы на эти пути, способствовать

собственным национальным тенденциям развития, не разрушая, но сохраняя свой менталитет, идентичность, национальное богатство. Синергетический подход в системе высшего профессионального образования демонстрирует, что нельзя навязывать, «заимствовать» чужой путь развития, необходимо определить свою линию, учитывая мировые и национальные тенденции развития общества.

Список литературы

1. *Абасова З.* Инновации в образовании и синергетика // *Alma mater. Вестник высшей школы.* – 2007. – № 4. – С. 3–17.
2. *Аршинов В. И.* Синергетика как феномен постнеклассической науки. – М., 1999.
3. *Гегель Г. В. Ф.* Работы разных лет. – М., 1971. – Т. 2.
4. *Киященко Н. И.* Синергетические проблемы образовательного процесса. Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007.
5. Краткий словарь по философии. Более 1000 статей / авт.-сост. Н. Н. Рогалевич. – Минск: Харвест, 2008.
6. *Князева Е. Н., Курдюмов С. П.* Антропный принцип в синергетике // *Вопросы философии.* – 1997. – № 3. – С. 62–79.
7. *Пригожин И., Стенгерс И.* Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой: пер. с англ. – 4-е изд., стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2003.

Д. В. Чернов

(канд. ист. наук, доц., зав. кафедрой социальной работы ИМПИСР ФГБОУ ВПО «НГПУ»)

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Представленный анализ проблем реализации бакалавриата по направлению 040400.62 «Социальная работа» является результатом научных исследований и образовательной деятельности преподавателей кафедры социальной работы ИМПИСР НГПУ. В статье описаны наиболее противоречивые элементы компетентностного подхода и предложены меры по совершенствованию дальнейшей работы.

Ключевые слова: социальная работа, профессиональное образование, высшая школа, бакалавриат, компетенции.

D. V. Chernov

PROBLEMS OF IMPLEMENTING COMPETENCY MODELS FOR UNDERGRADUATE STUDENTS IN SOCIAL WORK PROGRAM

The given analysis of introducing undergraduate programs in “Social Work” is done through scientific research and practice of professors working at the department of Social Work (NSPU). The article provides the most contradictory elements of competence-based approach and describes the ways for further improvement.

Keywords: social work, professional education, higher education institution, undergraduate studies, competence.

Исходным теоретико-методологическим подходом, в русле которого происходит стандартизация и унификация профессиональной подготовки студентов высшей школы, является сегодня компетентностный подход. Реализуемый в третьем поколении образова-

тельных стандартов, он имеет некоторое научное обоснование, повторяющееся в многочисленных исследованиях, но пока не доказал свою состоятельность в вузовском образовательном процессе.

В контексте идей интеграции и мобильности компетентный подход, по сути, заменяет собой понятие профессионализма. Однако, как справедливо считают отечественные и зарубежные специалисты в области педагогики высшей школы, владение профессией не заключается только во владении суммой компетентностей, которые можно получить во время выполнения профессиональных функций. Не случайно такой поворот в профессиональной подготовке, в частности, социальных работников называют «беспрецедентным» (М. Отэс). Профессиональная социальная деятельность в отличие от других видов гуманитарных практик характеризуется особой смысловой насыщенностью. Подготовка к ней предполагает постепенное введение в мир других смыслов, в другие, иные субкультуры. Образовательный процесс в вузе представляет собой длительную и сложную деятельность по формированию профессиональной идентичности, личностного и профессионального самоопределения студентов, изменения в ценностно-смысловых координатах их жизненного мира. По мнению наших западных коллег из вузов Франции, Германии, также работающих в русле Болонского соглашения, признание профессиональной компетенции в качестве исходной в реформировании профессионального социального образования несет в себе значительный риск утраты ценностно-смысловой миссии образовательного учреждения, отказа **«от логики передачи ценностей и профессиональной культуры в пользу логики функционального, практически дегуманизированного управления»**. [2, с. 120].

Как известно, социальная работа представляет собой организацию диалога с людьми по поиску, обнаружению, пониманию, обогащению смыслов их жизни. Вся социальная и воспитательная деятельность, по мнению М. Отэса, «строится на различиях и поисках смысла». Эта смысловая стратегия развития образовательного пространства оказывается невостребованной. Профессионализация высшего образования не означает его полной рационализации, выражающейся в доминировании принципов модульно-рейтингового

обучения и функционально-компетентностного структурирования содержания образования [5].

При проектировании образовательных систем новым типом целеполагания выступают компетенции, знаменующие сдвиг от преимущественно академических норм оценки к внешней оценке профессиональной и социальной подготовленности выпускников. В рамках болонских реформ это в идеале означает трансформирование систем высшего образования и самих вузов в направлении их большей адаптации к миру труда в долгосрочной перспективе и широком плане с целью подготовки конкурентоспособного на рынке труда, компетентного работника.

Можно, конечно, предположить, что поиск адекватных компетенций как интегрированного результата образования – это одна из общецивилизационных попыток «восстать» против процесса десоциализации, смягчить фрустрационные травмы будущих социальных работников, вероятность которых многократно повышается в условиях стремительного нарастания динамизма и неопределенности. Однако эти же процессы значительно ослабляют конкурентность самих национальных образовательных моделей.

С точки зрения идеологов перемен в области образования, компетенция выступает как интегральный социально-лично-поведенческий феномен в совокупности мотивационно-ценностной, когнитивной составляющих. В документе «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» отмечается, что понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операциональную (технологическую) составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Компетенции охватывают знания, способности, готовность, умения, отношения, которые необходимы для выполнения деятельности.

Компетентный (от лат. «надлежащий», «способный») – знающий, сведущий в определенной области, имеющий право по своим знаниям или полномочиям делать или решать что-либо, судить о чем-либо [4, с. 63]. Компетентность имеет собирательный, интегративный характер, выступает как характеристика личности, позволяющая ей (или даже дающая право) решать, выносить суждения в определенной области. Основой этого качества выступают знания, осведомлен-

ность, опыт социально-профессиональной деятельности человека. Таким образом, считаем, что компетенция – это скорее функциональные требования, предъявляемые специалисту. Полноценно сформироваться они могут только в производственной среде, и только у того специалиста, у которого уже сформировано ценностно-смысловое понимание жизни и профессии, что в свою очередь является результатом глубокого, основанного на знаниях, понимании, творчестве и целостности образования.

В европейском образовательном сообществе нет единого, четкого, однозначно понимаемого определения понятия «компетентность» применительно к его использованию для описания желательного образца выпускника той или иной ступени. Понятие «компетенция», входя в ряд таких понятий, как «умение», «способность», «мастерство», содержательно до сих пор точно не определено. Тем не менее, все исследователи соглашались с тем, что понятие «компетенция» ближе к понятийному полю «знаю, как», чем к полю «знаю, что». Но возможно ли одно без другого? Здесь мы опять возвращаемся к главному тезису о том, что сама по себе компетентностная модель перспективна и прагматично эффективна. Однако в такой профессии, как социальная работа значительную роль играют ценностные установки, этические нормы, знание человека и самого себя.

Необходимо подчеркнуть, что компетентностная модель специалиста не является моделью выпускника-теоретика, она неразрывно связана с опытом его успешной практической деятельности, которого в ходе обучения в вузе студент в должном объеме приобрести не может. Это требует изменения отношения и к практике, и к организации внеучебной деятельности.

Можно конкретизировать это на примере подготовки социальных работников: если на первом курсе будущие специалисты по социальной работе изучают дисциплину «История благотворительности», то на втором курсе участие в благотворительных акциях, проводимых в вузе преподавателями или старшекурсниками, для них должно стать долгом чести, а на третьем и последующих курсах они уже должны выступить непосредственными инициаторами и организаторами таких акций. В этом случае с большей уверенностью можно будет говорить о формировании компетентности

и в личностном, и в деятельностном, и в социально-коммуникативном, и в профессиональном планах. Но воспроизвести данную систему в современных условиях еще достаточно проблематично.

Компетентностный подход, по мнению его идеологов в эшелонах государственной власти, позволит осуществить переход в образовании от его ориентации на воспроизведение знания к применению и организации знания; поставить во главу угла междисциплинарно-интегрированные требования к результату образовательного процесса; теснее увязать цели с ситуациями применимости в мире труда [3]. Однако внедряемый уже сегодня компетентностный стандарт по социальной работе демонстрирует свою несостоятельность с точки зрения осуществления производственных практик, продолжительность которых по сравнению с предыдущим стандартом сократилась более чем в три раза.

Говорить же о результатах реализации компетентностного подхода в целом пока действительно рано, однако точки над «и» будут расставлены в ближайшие три-четыре года. Вместе с тем, значительное число преподавателей и подавляющее – студентов весьма обеспокоены качеством реализуемого в рамках бакалавриата третьего поколения образования.

Модернизируя национальное высшее образование, следует учитывать сложившиеся традиции, особенности и потребности развития национальной модели образования, что предполагает сохранение национальных традиций и обычаев, особенностей исторического Российского государства. В условиях вступления в Болонский процесс наша страна оказалась перед выбором модели образования. Актуальным стал вопрос о том, какого человека должно сформировать и подготовить современное социальное образование: человека знания, человека функционала или человека культуры.

Компетентностная модель, реализацию которой в нашей стране в системе высшего образования можно считать фактом свершившимся, по нашему глубокому убеждению, должна быть расширена дополнительными более глубокими ценностными национальными образовательными подходами. В противном случае мы действительно получим хорошо функционально подготовленных профессионалов, не до конца идентифицирующих себя со своей специальностью, а значит

не способных полноценно транслировать обществу образовательные смыслы, ценностные идеи, которые являются сцепляющей силой для всех элементов общественного бытия и качественно, а не только количественно, приближают нас к социальному благополучию.

Интересной в этом отношении является культуроцентрично-ориентированная концепция, которая понимает образование как совместный процесс познания окружающей действительности, осуществляемый учителем и учеником. В деятельности учителя происходит трансформация его функций передачи знаний. Он становится как бы помощником ученика в процессе поиска новых знаний. В свою очередь, учащийся ориентируется не на получение готовых знаний и их заучивание, а на самостоятельное добывание и усвоение знаний в процессе творческой, поисковой деятельности. Он выступает в качестве субъекта образовательной деятельности. Целью образования в этом случае становится формирование творчески активной личности, обладающей определенной суммой знаний, совокупностью умений и навыков, позволяющих ей не только адаптироваться к динамично развивающимся структурам, но и изменять их. В соответствии с этим основной функцией образования становится не просто подготовка к жизни, как это рассматривалось в других концепциях (знаниевой, личностно-ориентированной и компетентностной), а непосредственное включение личности в социальный процесс (В. С. Библер, Е. В. Бондаревская, С. И. Григорьев, Л. Г. Гусликова, С. В. Кульневич, А. Ф. Малышевский, А. И. Субетто).

Многогранность и сложность воздействия образования на общество и индивидуумов находят отражение в качестве жизни. Личность сможет достичь достойного качества жизни только на основе непрерывного образования, поддержания определенного уровня интеллектуальной инициативы, социального интеллекта. Эту идею сформулировал еще в середине XIX в. известный немецкий педагог Адольф Дистервег в своей работе «Наставления к немецким учителям». К числу других свойств личности, позволяющих ей добиться достойного качества жизни, можно отнести высокий уровень интеллектуальной готовности к самообучению, самообразованию, саморазвитию, профессиональной переквалификации [1, с. 57]. Образование как специфический социальный институт взаимодействует с основ-

ными сферами общества: экономической, социальной, политической, духовной, – участвующими в создании условий для обеспечения достойного качества жизни. Качество жизни определяет качество образования, его приоритеты, основные направления развития; в свою очередь образование детерминирует качество жизни через такие его составляющие, как уровень экономического развития, качество здравоохранения и прочее. Механизм взаимосвязи образования и качества жизни заключается в том, что образование, социализируя личность, развивая ее креативность, высокий уровень коммуникативных способностей, социальных компетенций, толерантности, выступает фактором, обеспечивающим тот или иной уровень качества жизни.

Список литературы

1. *Rolf, Bicker*. Sozialpädagogik in neuer Bundesländer. – Hamburg, 1993. – 265 s.

2. *Турченко В. Н.* Перспективы качества подготовки кадров в результате перехода на двухуровневую систему высшего образования // Вопросы обеспечения качества подготовки высококвалифицированных специалистов с высшим образованием при двухуровневой системе обучения (2–3 февраля 2010 г.): сборник тезисов докладов. – Новосибирск: НГАСУ, 2010. – С. 132.

3. Философский взгляд на проблемы социального образования // Электронный журнал. – 2011. – Июнь–июль. – № 6. – С. 1.

4. *Фирсов М. В.* Теория социальной работы: учебник для бакалавров. – М.: Юрайт, 2012. – 455 с.

5. Электронный журнал. Современные проблемы науки и образования – 2006. – № 4. – С. 12.

Т. Н. Семизарова

(ст. преп. кафедры английского языка факультета иностранных языков ФГБОУ ВПО «НГПУ», г. Новосибирск)

Е. А. Костина

(канд. пед. наук, доц. кафедры английского языка, декан факультета иностранных языков ФГБОУ ВПО «НГПУ», г. Новосибирск)

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЕМЫХ

Данная статья посвящена вопросу использования интегрированного подхода в обучении китайскому языку. В ней освещается актуальность педагогической интеграции на занятиях по иностранному языку, реализуемая в межпредметных взаимосвязях и комплексном использовании инновационных методов и приемов, а также описаны механизмы формирования социокультурной компетенции обучаемых в условиях расширяющихся межкультурных связей между Россией и КНР и с учетом коммуникативной парадигмы в обучении китайскому языку.

Ключевые слова: педагогическая интеграция, интегрированный подход, социокультурная компетенция, межкультурная коммуникация, рефлексия.

T. N. Semizarova, E. A. Kostina

INTEGRATED APPROACH TO TEACHING CHINESE AS A MEANS OF FORMING STUDENTS' SOCIOCULTURAL COMPETENCE

This article is devoted to the integrated approach to teaching the Chinese language. It highlights the fact that educational integration has become topical in teaching foreign languages and is realised in cross-subject relations and combined use of innovative methods and techniques. The article also describes the ways to form sociocultural

competence that is considered necessary with the increasing intercultural connections between Russia and China. The given ways are based on the communicative approach to teaching the Chinese language.

Key words: educational integration, integrated approach, sociocultural competence, intercultural communication, reflective teaching.

В последнее время в обществе значительно возрос интерес к изучению китайского языка. Сейчас в России китайский язык изучают во многих школах и почти во всех вузах. В связи с этим становится актуальной необходимость теоретических исследований и методических разработок в преподавании китайского языка.

КНР со своей стороны предпринимает все меры по продвижению китайского языка в России: во многих городах открыты Школы Конфуция (культурологические вузы), ведется подготовка местных педагогических кадров по преподаванию китайского языка, а также организуются курсы по обучению китайскому языку. Российские вузы также поддерживают отношения с вузами Китая, принимая участие в программах по академическому и международному обмену.

Говоря о преподавании китайского языка как иностранного, необходимо учитывать тот факт, что из-за большого количества диалектов не все университеты КНР могут предложить изучение официального языка путунхуа (кит. трад. 普通話, упр. 普通话, пиньинь: *Pǔtōnghuà*), принадлежащего к северной группе диалектов китайского языка. Поэтому курсы, предлагаемые Северо-восточным педагогическим университетом в г. Чанчунь, имеют не только практическую значимость, но и ценность с лингвистической точки зрения. Северо-восточный педагогический университет входит в пятерку лучших педагогических вузов КНР, а в аттестациях учебных заведений 2001 и 2007 гг., организованных Министерством просвещения КНР, университет получил высокую оценку.

Поддерживая идею международного обмена и сотрудничества, Северо-восточный педагогический университет регулярно проводит курсы повышения квалификации учителей и преподавателей китайского языка. Целью данных курсов помимо повышения уровня владения языком является анализ инновационных методов и приемов, используемых в преподавании китайского языка как иностранного

в рамках профессионального и дополнительного профессионального образования, а также обсуждение возможностей по популяризации китайского языка и культуры в России.

В рамках методической программы курсов рассматриваются следующие вопросы:

- коммуникативная направленность в обучении китайскому языку;
- различие в преподавании китайского языка в российских и китайских вузах;
- педагогическая и методическая поддержка научно-исследовательских работ и творческих проектов изучающих китайский язык;
- организация и реализация инновационной деятельности в системе преподавания китайского языка как иностранного.

В языковом плане обучения затрагиваются следующие темы:

- китайский язык и культура: проблемы взаимосвязи и взаимобусловленности;
- актуальные вопросы современной китайской литературы в контексте преподавания языковых дисциплин.

Однако одной из приоритетных задач курсов является нахождение комплексного подхода в формировании и развитии социокультурной компетенции учащихся при обучении китайскому языку. Для реализации этой задачи был использован интегрированный подход.

Идея интеграции на уроках иностранного языка весьма актуальна. Под педагогической интеграцией понимается процесс и результат объединения элементов содержания образования и процессуальных характеристик обучения для повышения уровня целостности системы знаний, умений и навыков обучаемых, в результате чего формируется единая научная картина мира [7].

Интегрированные курсы имеют очевидные преимущества: за определенную единицу времени студенты получают знания не только по иностранному языку, но и по нескольким предметам в комплексе, что позволяет формировать у них целостную картину мира во всех взаимосвязях и отношениях; при этом повышается мотивация и познавательный интерес учащихся к изучению предмета; снижается утомляемость за счет переключения их внимания на разнообразные виды деятельности на занятии; интегрированные уроки служат развитию памяти, внимания, воображения, мышления (в том

числе логического) и речи обучаемых, их коммуникативных способностей, а также творческого потенциала преподавателя [3]. Интеграция расширяет тематику изучаемого материала, вызывает необходимость более глубокого анализа и обобщения явлений, круг которых увеличивается за счет других предметов [2].

Применительно к занятиям по иностранному языку в общем и по китайскому языку в частности интеграция дисциплин дает возможность реализовать социокультурный подход в формировании компетенций учащихся.

Социокультурное образование – это неотъемлемая часть обучения иностранному языку. Оно направлено на формирование готовности личности к интеграции в культурно-образовательное пространство современного общества, на развитие коммуникативной культуры обучающихся, их способности к межличностному взаимодействию с представителями различных народов и культур в социально-бытовой, профессиональной и культурной сферах общения [1].

Целью социокультурного образования средствами иностранного языка является ознакомление учащихся с той частью национального достояния, которую знает и которой гордится каждый носитель языка; необходимо также показывать культуроведческую ценность национального достояния.

При обучении важно не только достижение качественных результатов в овладении иноязычным общением, но и поиск реального выхода в иную культуру его носителей. Речь идет не просто о знании языка, а об умении использовать его в реальном общении, т. е. о практическом владении языком и, следовательно, о развитии межкультурной компетенции. Формирование данной компетенции неразрывно связано с социокультурными и страноведческими знаниями. Без знания социокультурного фона нельзя сформировать коммуникативную компетенцию даже в ограниченных пределах. Только культура в различных ее проявлениях содействует формированию личности человека [4].

В качестве путей и средств реализации социокультурного компонента в обучении китайскому языку используется интегрирование разных видов.

Первый тип интеграции возникает в межпредметных взаимосвязях, которые помогают сформировать у студентов целостную кар-

тину мира, при этом сам иностранный язык служит средством нахождения новой информации, расширения кругозора и, выполняя свою основную функцию, общения.

Так, на занятиях по практической грамматике и разговорной практике использование тех или иных грамматических конструкций или разговорных структур рассматривается с точки зрения культурологических особенностей говорящего (принадлежность его к определенному слою общества, с учетом его уровня образования). А работа с лексикой может проводиться в рамках параллельного изучения творчества китайских художников или писателей.

Второй тип интеграции, который успешно применяется на курсах повышения квалификации, касается приемов и методов, используемых на занятиях. Среди многообразия инновационных форм и методов проведения учебного занятия по иностранному (китайскому) языку, как показывает практика, наиболее продуктивной является технология обучения в сотрудничестве совместно с методом проектов.

Благодаря интеграции этих видов учебной деятельности создаются условия для оптимального усвоения материала, а также для речевой активности каждого из участников. Эта комплексная технология – одна из наиболее интенсивных еще и потому, что задачи, реализуемые в ней, активизируют личный опыт участника, связанный в разной степени со смыслом дальнейшей деятельности. Сам педагог исполняет роль помощника или координатора, делая возможным путь к самопознанию и самообразованию. Так как в рамках интегрированного подхода деятельность учащегося и преподавателя осуществляется с опорой на способность к рефлексии, весь познавательный процесс направлен на самостоятельную постановку целей и задач дальнейшей работы, нахождение информации по интересующим вопросам, а также формулировку полученных результатов. Роль педагога заключается не просто в передаче готовых сведений, а в создании проблемных ситуаций, которые стимулируют учащихся на желание найти пути их решения через критическое отношение к имеющимся сведениям и самостоятельное решение творческих задач.

В этом отношении этап рефлексии является необходимым, так как дает возможность всем участникам учебного процесса соотне-

сти свою деятельность с деятельностью остальных, а также представить созданный продукт. Это помогает понять направление и способы деятельности всех участников, оценить гипотезы и идеи, а также найти возможности для их реализации. Таким образом, на данном этапе внимание учащихся сосредотачивается на способах и формах работы в группе и выработке своего направления изучения и представления нового материала.

В рамках интегрированного подхода при обучении иностранному (китайскому) языку становится возможным использование разнообразных форм занятий, таких как урок-исследование, урок-конференция, уроки по типу «ток-шоу», уроки-соревнования, телемосты, а также традиционные занятия с элементами творческой деятельности. Нестандартный подход позволяет снять напряжение «языкового барьера», характерного для занятий по иностранному языку, что создает положительный эффект во всех отношениях, как с образовательной, так и с психологической точек зрения. Ведь для успешной реализации поставленных задач необходимо обеспечить психологический комфорт учащихся.

Эффективность интегрированного подхода в обучении иностранному языку очевидна. Однако его применение не должно ограничиваться только отдельными показательными занятиями. В этой связи целесообразной представляется разработка интегрированных курсов и программ. Такого рода курсы должны носить системный характер с возможностью их своевременной корректировки и дополнения. В этом случае они смогут стимулировать творческий потенциал и поддерживать познавательный интерес учащихся.

Таким образом, при использовании интегрированного подхода при обучении иностранному (китайскому) языку решаются следующие задачи:

- повышение уровня общего и языкового образования студентов;
- расширение объема потенциального словаря учащихся для решения коммуникативных задач;
- приобретение знаний и умений практического характера, необходимых для успешного взаимодействия в различных ситуациях межкультурного общения;
- усиление мотивации к изучению иностранного языка и иноязычной культуры за счет нестандартного подхода к изучению нового материала;

– приобщение к историческому и культурному наследию страны изучаемого языка;

– повышение уровня познавательной и интеллектуальной деятельности при самостоятельной постановке целей и задач и выборе способов их реализации.

Результатом решения вышеперечисленных задач является актуализация знаний о Китае, повышение уровня мотивации обучения китайскому языку, формирование учебно-познавательных компетенций, совершенствование умения взаимодействовать в коллективе, развитие творческой деятельности и индивидуальных способностей.

Список литературы

1. Дроздова О. В. Формирование профессионально-направленной социокультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку // Иностранный язык в школе. – 2006. – № 8. – С. 76.

2. Кашина Е. А. Прогнозирование структуры интегрированного курса информатики: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1997. – 18 с.

3. Костина Е. А. Развитие социокультурного компонента профессиональной компетентности будущего учителя в образовательном процессе вуза (на материале интегрированного курса «Английский язык и страноведение»): дис. ... канд. пед. наук. – Новосибирск, 2006. – 214 с.

4. Пассов Е. И., Кузовлев В. П., Коростелев В. С. Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества // Иностранный язык в школе. – 1987. – № 6.

5. Сафонова В. В. Социокультурный подход в обучении иностранным языкам как специальности: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1992. – 528 с.

6. Сафонова В. В. Проблемы социокультурного образования в языковой педагогике // Культуроведческие аспекты языкового образования: сб. науч. тр. – М., 1998. – С. 27–35.

7. Страшнюк С. Ю. Интеграция на модульной основе гуманитарных дисциплин в техническом вузе для развития комплексных умений студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Кемерово, 2003. – 24 с.

8. Шатилов С. Ф., Еремин Ю. В. Некоторые актуальные педагогические вопросы профессионально направленного обучения иностранному языку в педагогическом вузе // Профессионально направленное обучение иностранному языку в педагогическом вузе: межвуз. сб. науч. тр. – Л.: ЛГПИ, 1985. – С. 3–16.

9. Щербакова А. В. Формирование социокультурной компетенции школьников в процессе обучения иностранному языку // Неродные языки в учебных заведениях. – Воронеж, 1999. – Вып. 4. – С. 8–9.

И. А. Разуменко

*(канд. пед. наук, доц. кафедры декоративно-прикладного искусства
Института искусств ФГБОУ ВПО «НГПУ», г. Новосибирск)*

ТЕХНОЛОГИЯ АКТИВИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГРАФИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

В статье обоснована необходимость активизации учебной деятельности студентов и их самостоятельной работы при изучении графических дисциплин. Данный процесс рассматривается посредством создания определенных педагогических условий: определение модулей дисциплины; интеграции графических и специальных дисциплин, информационно-методического обеспечения, рейтинга и индивидуализации обучения.

Ключевые слова: активизация учебной деятельности, самостоятельная работа студентов, информационно-методическое обеспечение, педагогические условия.

I. A. Razumenko

METHODS OF BOOSTING STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN GRAPHIC DISCIPLINES

The article explains the need to enhance students' learning activity and their independent work in studying graphic disciplines. This process is seen through the creation of certain pedagogical conditions: defining discipline modules, integration of graphics and special disciplines, providing dataware and materials for study, rating and individualisation in learning.

Keywords: activation of educational activity; students' independent work, informational and methodological support; teaching environment.

Одной из ведущих тенденций инновационного развития в системе высшего профессионального образования является усиление внимания к проблеме подготовки кадров качественно нового уровня.

В связи с этим приоритетными становятся вопросы реализации современных подходов к процессу обучения в высшей школе. Реализация такого подхода в образовательном процессе требует внедрения новых обучающих технологий и педагогических приемов, способствующих, с одной стороны, приобретению определенной системы ключевых компетенций, а с другой – целенаправленному формированию самостоятельности, навыков и потребности в самообразовании.

Решение этих задач неразрывно связано с максимальной активизацией учебной деятельности студентов. Проблема активизации учебной деятельности студентов существовала и решалась на всех этапах развития педагогической науки и в настоящее время не утратила своей актуальности. В Институте искусств Новосибирского государственного педагогического университета предпринята попытка решить проблемы активизации учебной деятельности студентов в процессе изучения графических дисциплин комплексно, охватывая все ее направления: планирование, организация, руководство, создание педагогических условий, контроль и коррекция. Решение этой проблемы мы видим посредством эффективной организации самостоятельной работы и создания комплексного информационно-методического обеспечения (ИМО) учебной деятельности студентов.

Для более глубокого понимания сущности ИМО дисциплины необходимо проанализировать основные положения его построения. К их числу, прежде всего, следует отнести *принцип системности* (иногда его называют «принципом структурирования»), под которым обычно понимают объединение некоторого разнообразия в единое и четко расчлененное целое, элементы которого по отношению к целому и другим частям занимают соответствующие им места [2]. Ученые отмечают, что проблему методического обеспечения необходимо рассматривать в контексте с применяемыми инновационными технологиями обучения. В большинстве исследований отмечается приоритетность *модульной педагогической технологии* как наиболее целесообразной для формирования компетентного специалиста и позволяющей создать условия для самостоятельной творческой работы. Одним из основных положений при формировании информационно-методического обеспечения является *рейтинговая система оценивания* выполнения учебных поручений студентов.

Основой этого является хорошо продуманная система организации учебного процесса и СРС, в частности, важнейший ее элемент – контроль, как со стороны преподавателя (педагогический контроль), так и со стороны студента (самоконтроль) [4]. При формировании информационно-методического обеспечения дисциплины необходимо учитывать *принцип межпредметной интеграции*, где важно выявить межпредметные связи и учесть их профессиональную направленность [6]. *Мотивация* определяет цели и задачи студента в профессиональном саморазвитии, а *индивидуализация* учебного процесса модульно-рейтингового обучения с использованием ИМО дисциплины позволяет легко обеспечивать возможность приспособления содержания обучения и путей его усвоения к индивидуальным способностям студентов [3].

Как отмечают педагоги-исследователи Т. В. Андрушина и О. Б. Болбат, графические дисциплины наиболее эффективно и целенаправленно помогают развивать пространственное мышление будущего специалиста, занимающее значительное место в различных творческих процессах. При овладении этими дисциплинами формируется репродуктивное и продуктивное воображение личности, проявляющееся в создании визуальных образов окружающего мира и построении новых (совершенствование, преобразование и т. д.). Формирование пространственных представлений дает возможность развивать у человека результативные способы переработки информации – визуализации, которые значительно экономят время. В этом уникальность и универсальность графических дисциплин, их положительное влияние на процесс формирования познавательных способностей студента [1, с. 18–19].

Автором статьи разработано информационно-методическое обеспечение цикла графических дисциплин для студентов Института искусств педагогического университета, которое основано на положениях системности, модульности, рейтинга, межпредметной интеграции, мотивации и индивидуализации.

Одним из неперенных условий активизации учебной деятельности студентов, реализуемой через ИМО дисциплины, является модульная технология обучения. При модульном структурировании весь цикл графических дисциплин разделен на большие блоки,

изучаемые в отдельных семестрах. Каждый блок содержит модули, которые в свою очередь представлены набором субмодулей, разделенных при необходимости на микромодули. Под модулем мы понимаем определенный объем учебной информации, необходимой для выполнения какой-либо конкретной профессиональной деятельности.

Субмодули – это логические части, озаглавленные и связанные между собой определенными родственными категориями. Они в свою очередь могут включать несколько модульных единиц (микромодулей), каждая из которых содержит описание одной законченной операции или приема [5, с. 212]. Результат проведенного структурирования цикла графических дисциплин, изучаемых в Институте искусств НГПУ при обучении студентов специальности «Изобразительное искусство», представлен в виде схемы (см. рис.).

Положение межпредметной интеграции цикла графических дисциплин нами реализуется следующим образом. При изучении графических дисциплин студенты используют знания и умения, приобретенные на занятиях по композиции (расположение изображений на листе), истории искусств (проведение анализа картин художников), цветоведения (цветовое решение интерьера, перспективы сооружения), стилизации (создание композиции при выполнении задания по лекальным кривым). В свою очередь знания, полученные при изучении графических дисциплин, используются студентом на занятиях многих специальных дисциплин, таких как – живопись, рисунок, декоративно-прикладное искусство и т. д. Перспектива является основой рисунка, а рисунок – основой живописи. Изображение любого сооружения или предмета, построение теней от них и отражений в зеркалах, все это требует знаний перспективы. Умения провести анализ картины художника, определить размеры изображенных на ней предметов, установить источник света и угол зрения способствуют более глубокому и осмысленному изучению истории искусств. Построение лекальных кривых, линий сопряжения, деление окружности на равные части, построение разверток поверхностей – это та основа, на которой базируется составление орнамента, изучение геометрической резьбы по дереву, художественной обработки бересты и кожи, математической вышивки, художественной

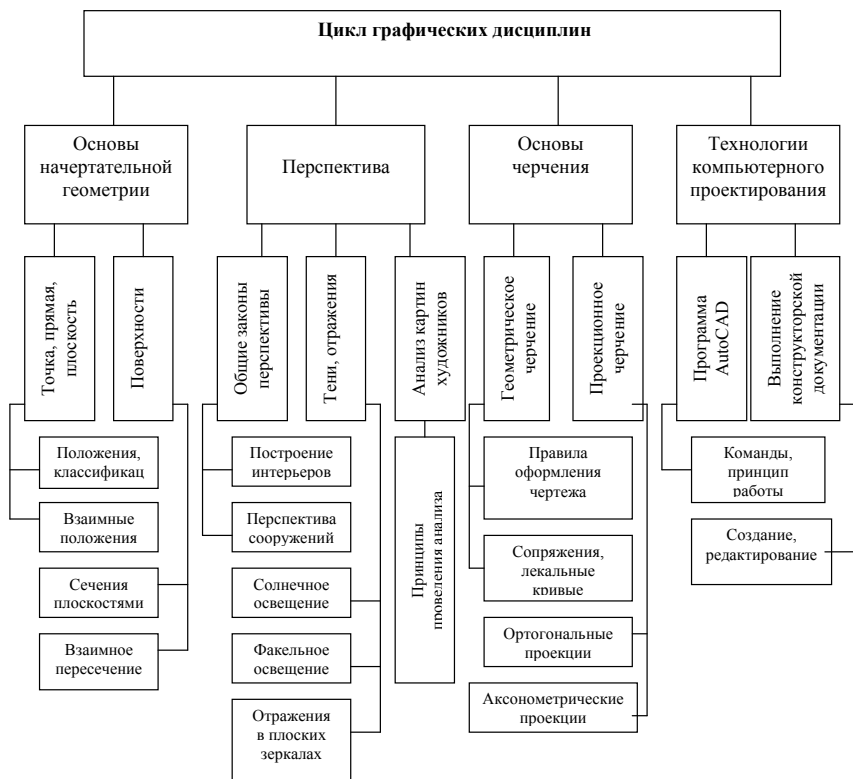


Рис. Модульная структура цикла графических дисциплин Института искусств НГПУ

росписи по дереву, бумагопластики, т. е. большого блока дисциплин, изучаемых на ДПИ и ТНХР. Умение использовать шрифты, в том числе и чертежные, начертание которых изучается в блоке «Геометрическое черчение», лежит в основе дисциплины «Художественное оформление в школе». Овладение художественно-производственной графикой основано на использовании различных компьютерных программ, одна из которых – AutoCAD – изучается в блоке «Технологии компьютерного проектирования».

Индивидуализация и мотивация учебной деятельности каждого студента в информационно-методическом обеспечении цикла графических дисциплин реализуются посредством системы заданий.

Вторым педагогическим условием активизации учебной деятельности студентов является рейтинговая система оценивания учебных поручений. В рамках нашего исследования на основании государственного образовательного стандарта и рабочей программы сформированы объем обязательных знаний, умений и навыков для студентов по каждому модулю с соблюдением твердого графика сдачи (защиты) соответствующих модулей. По каждому из них разработаны варианты заданий для аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы.

Для аудиторной СРС выдаются задания одинаковой сложности – репродуктивно-поисковые и поисковые задачи, и оценка производится по двум параметрам – правильность решения и своевременность отчета. Для внеаудиторной самостоятельной работы студентам предлагается выполнить графические работы творческого характера. Например, построить фронтальный интерьер помещения по собственной композиции, разработав его цветовое решение. Такие задания позволяют в полной мере осуществлять индивидуализацию обучения. Студент самостоятельно определяет уровень сложности своей работы, график и порядок ее выполнения. При оценивании таких работ учитывается не только правильность выполнения и своевременность отчета, но и композиционное и цветовое решение, оригинальность и интересные находки в области дизайна интерьера, навыки графической работы и аккуратность чертежа. Помимо этого преподавателем проводится проверка знаний теоретического материала по дисциплине на каждом практическом занятии в форме фронтального опроса, по итогам которого студент получает определенное количество баллов.

Как показал формирующий эксперимент, рейтинг как педагогическое условие является одним из ведущих мотивационных факторов в активизации учебной деятельности студентов. Использование рейтинговой системы с 2005 года позволило нам, прежде всего, правильно спланировать самостоятельную работу: определить ее формы, методы, оценить каждый ее вид в зависимости от трудоемкости и сложности. Кроме этого решается задача систематического контроля за выполнением студентом заданий по самостоятельной работе. При этом происходит повышение уровня активности студентов

на протяжении всего периода обучения. К сожалению, рамки данной статьи не позволяют детально изложить рейтинговую систему оценивания учебных поручений студентов, используемую в Институте искусств НГПУ при изучении цикла графических дисциплин.

Проведенный анализ учебных программ различных образовательных учреждений, осуществляющих обучение графическим дисциплинам, позволяет заключить, что элементы активизации учебной деятельности студентов носят дискретный характер, не взаимосвязаны друг с другом и не образуют нового интегративного качества – активности студента. В нашей работе активизация учебной деятельности студентов определена документально – учебной программой и учебно-методическим комплексом дисциплины. Информационное и методическое обеспечение цикла графических дисциплин представляет собой систематизированный набор методических и дидактических материалов, включающих учебные пособия по модулям дисциплин, методические рекомендации и указания по субмодулям и отдельным темам, рабочие тетради, а также комплекты заданий для аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы, обеспечивающие активную учебную деятельность студентов.

Результатом внедрения информационно-методического обеспечения графических дисциплин явилось не только повышение уровня знаний и умений студентов, о чем говорит мониторинг качества подготовки специалистов, но и формирование важнейшей ключевой компетенции специалиста – учителя изобразительного искусства – его активность в процессе обучения.

Использование разработанной технологии активизации самостоятельной работы студентов при изучении графических дисциплин позволяет сделать следующие выводы:

- в содержании профессиональной подготовки важнейшим элементом является компетентностный подход;
- федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования является нормативным документом, регламентирующим процесс активизации учебной деятельности студентов и в частности их самостоятельной работы;

– учебно-методический комплекс дисциплины должен стать основой для разработки учебной программы, определяющей систему средств активизации учебной деятельности студентов.

Список литературы

1. *Андрюшина Т. В., Болбат О. Б.* Формирование пространственного мышления студентов технических вузов при изучении инженерной графики: монография. – Новосибирск, 2004. – 115 с.
2. *Беляева А.* Управление самостоятельной работой студентов // Высш. образование в России. – 2003. – № 6. – С. 105–109.
3. *Гликман И. З.* Управление самостоятельной работой студентов (системное стимулирование): учебное пособие. – М.: Логос, 2002. – 24 с.
4. *Неделяев В., Мартынова Т.* Рейтинговая система оценки знаний при изучении общетехнических дисциплин // Высшее образование в России. – 1997. – № 2. – С. 103–107.
5. *Чошанов М. А.* Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 21–29.
6. *Чуприна О. В.* Роль межпредметных связей для совершенствования профессиональной деятельности // Инновационные процессы в высшей школе: материалы VIII Всероссийской научно-практ. конференции. – Краснодар, 2001. – С. 150–153.

О. Б. Макиев

(ст. преп. кафедры теории и методики воспитательных систем ИМПИСР ФГБОУ ВПО «НГПУ», г. Новосибирск)

Б. А. Дейч

(канд. пед. наук, доц., зав. кафедрой теории и методики воспитательных систем ИМПИСР ФГБОУ ВПО «НГПУ», г. Новосибирск)

ИННОВАЦИОННЫЕ ПУТИ РАЗВИТИЯ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ НА РЕГИОНАЛЬНОМ И МУНИЦИПАЛЬНОМ УРОВНЯХ

В статье рассматриваются инновационные подходы к реализации государственной молодежной политики на региональном и муниципальном уровнях, основанные на идее создания условий для повышения степени интеграции молодых граждан в социально-экономические, общественно-политические и социокультурные отношения с целью увеличения их вклада в развитие территорий.

Ключевые слова: молодежь, молодежная политика, самоопределение молодежи, капитализация территорий.

O. B. Makiev, B. A. Deich

INNOVATIVE WAYS OF DEVELOPING YOUTH POLICY AT REGIONAL AND MUNICIPAL LEVELS

This article discusses innovative approaches to implementation of state youth policy at the regional and municipal levels. These approaches are based on the idea of creating the conditions for increasing the degree of integration of young people in socioeconomic, sociopolitical and sociocultural relations in order to increase their contribution to the development of territories.

Keywords: youth, youth policies, self-determination of youth, capitalisation of territories.

В настоящее время государственная молодежная политика претерпевает значительные изменения. Это связано с осмыслением предыдущего опыта деятельности в сфере реализации молодежной политики, актуализацией целого ряда проблем современной молодежи и необходимостью обновления существующих подходов к организационной работе с молодежью, связанной и с определенными изменениями в молодежной среде, и с теми проблемами, которые становятся актуальными для нашего общества в целом. На протяжении ряда лет постепенно осуществляется концептуальный переход от идеи поддержки и социальной защиты молодежи к идее создания условий для повышения степени интеграции молодых граждан в социально-экономические, общественно-политические и социокультурные отношения с целью увеличения их вклада в социально-экономическое развитие страны. Актуальные проблемы организации работы с молодежью в большей степени связаны именно с новым подходом, при котором молодежь понимается как важная движущая сила процессов модернизации и социально-экономического развития страны. Необходимо отметить, что от эффективной молодежной политики на муниципальном уровне во многом зависит «самочувствие» муниципальных образований в современных социально-экономических условиях. Инновационный подход к молодежной политике предполагает, что молодежи отводится роль субъекта молодежной политики, гражданского (территориального и местного) сообщества и стратегического партнера в процессах реализации программ социально-экономического развития. Включение молодежи в реальные процессы социально-экономического и культурного развития тех территорий, на которых они живут, приведет к повышению уровня ответственности молодежи за процессы развития территорий; к ответственному самоопределению молодежи и, как следствие, повышению уровня капитализации территорий; к эффективному использованию инновационного потенциала молодежи в реализации проектов и программ стратегического развития территорий регионов и страны в целом.

Реализация государственной молодежной политики на региональном и муниципальном уровне должна осуществляться через консолидацию усилий всех институтов территорий по основным приоритетным направлениям:

– включение молодежи в реальные процессы политического и социально-экономического развития территорий регионов и страны в целом;

– эффективное использование политического, социального, экономического и инновационного потенциала молодежи в процессах формирования и реализации стратегий развития территорий России;

– организация условий успешного самоопределения молодежи в деятельности и здоровом образе жизни;

– принятие молодежью гражданской и исторической ответственности перед будущими поколениями;

– включение молодежи в процессы формирования и реализации стратегий социально-экономического, политического и культурного развития территорий регионов и муниципальных образований, регионов России;

– формирование инфраструктуры и механизмов межрегиональной, межведомственной координации и общественно-государственного управления молодежной политикой в России;

– повышение образовательной и трудовой, межрегиональной и внутрирегиональной мобильности молодежи;

– создание условий для молодежного предпринимательства, формирование и развитие предпринимательского образа жизни и образа мышления в молодежном сообществе, а также благоприятной среды развития молодежного предпринимательства;

– развитие механизмов, обеспечивающих формирование социально успешной личности с потенциалом развития территорий в молодежной среде;

– развитие механизмов, обеспечивающих формирование субъектной позиции молодежи как стратегического партнера власти, бизнеса и общества;

– формирование благоприятной социально-экономической среды, максимально эффективно способствующей реализации потенциала молодых на всех уровнях административно-территориального деления сибирских регионов и во всех субъектах и сферах хозяйственной деятельности.

Инновационный подход к реализации молодежной политики на региональном и муниципальном уровнях предполагает отношение

к молодежи не только как к особой социально-демографической группе, но и как к основному системообразующему элементу устойчивого политического и социально-экономического развития территорий муниципальных образований. Молодежь – это человеческий капитал территорий.

При таком подходе молодежная политика на региональном и муниципальном уровнях должна рассматриваться как деятельность субъектов молодежной политики территорий по формированию модели реализации государственной молодежной политики и реализации федеральных задач в области государственной молодежной политики с учетом региональных особенностей через передачу «молодежным профессиональным командам» «зон ответственности» по реализации направлений программ социально-экономического развития территорий.

Сегодня можно выделить несколько традиционных направлений, предполагающих оценку эффективности молодежной политики:

- первое направление характеризуется ростом в органах молодежной политики материальной базы: чем больше материальной базы на балансе, тем лучше реализуется молодежная политика;
- второе направление характеризуется количеством культурно-массовых мероприятий: чем больше мероприятий, тем лучше качество молодежной политики;
- третье направление характеризуется грантовой поддержкой молодежных инициатив;
- четвертое направление характеризуется сочетанием всех перечисленных направлений в разном процентном соотношении.

Следствием такого подхода к эффективности молодежной политики стало формирование социальной пассивности и потребительского отношения части молодежи к обществу и государству.

Традиционные формы и методы работы с молодежью охватывают сегодня не более 15–20 % молодежи и достигли предела своих возможностей, следовательно, многие мероприятия молодежной политики дублируют функции других учреждений и органов исполнительной власти.

В реализации молодежной политики на муниципальном уровне возникла необходимость перехода от отдельных не связанных друг

с другим мероприятий к политике включения молодежи в реальные процессы «строительства будущего» – процессы управления территориями муниципальных образований.

Инновационный подход к молодежной политике в качестве ее базового процесса определяет процесс самоопределения молодежи и всех участников молодежной политики и имеет ряд основных отличий от традиционного подхода.

1. Молодежная политика на региональном и муниципальном уровнях рассматривается как дело не только органов исполнительной и законодательной властей, но и всех социальных институтов региональных и муниципальных образований и различных ведомственных структур. Исходя из этого, и строится модель не только межведомственного характера, но и общественно-государственного характера управления молодежной политикой на муниципальном уровне.

2. В данном контексте цель молодежной политики – консолидация усилий всех институтов региональных и муниципальных образований для организации условий в самоопределении молодежи в деятельности и образе жизни, принятия молодежью гражданской и исторической ответственности в «строительстве будущего», прежде всего, посредством включения молодежи в решение проблем развития и капитализации территорий муниципальных образований.

3. Самоопределение молодежи происходит в процессе деятельности по развитию или капитализации территории регионов и муниципальных образований.

4. Молодежная политика на региональном и муниципальном уровнях предполагает деятельность, направленную на осознание молодежным сообществом своей особой роли:

- как системообразующего элемента социально-экономических процессов развития территорий;
- как основного капитала территорий – «человеческого капитала», без которого немислима никакая экономика.

5. В основу организации модели молодежной политики положен матричный подход, позволяющий построить систему последовательного сопровождения молодого человека с 14-летнего возраста до 30 лет по основополагающим процессам формирования нравственной

и социально успешной личности, обладающей потенциалом, необходимым для развития (капитализации) территорий муниципальных образований.

6. Создается «открытая карта» молодежной политики регионов и муниципальных образований, которая предоставляет возможность отдельным представителям молодежи и молодежным организациям находить место себе и своим инициативам в процессах развития территорий муниципального образования (повышения уровня социального самоопределения, самоорганизации и самосознания территориальных сообществ и экономического развития территорий).

Рассматривать реализацию на региональном и муниципальном уровнях молодежной политики как основного потенциала «капитализации территории» необходимо не с точки зрения социальной защиты молодежи, а с позиции рассмотрения молодежной политики в качестве категории экономической политики и элемента экономической безопасности территорий муниципальных образований. Такой подход позволит, в том числе:

- изменить предъявляемые требования местного сообщества к роли молодежи и, как следствие, к молодежному сообществу;
- пересмотреть роль молодежи в процессах повышения уровня гражданского самоопределения, самоорганизации молодежных сообществ;
- определить новые подходы муниципального образования к формированию основных целей, задач, форм и методов работы с молодежью в территориях регионов и муниципальных образований;
- сформировать новый взгляд на содержание региональной и муниципальной молодежной политики, соответствующий современным представлениям о целях и задачах стоящих перед территориальными сообществами в условиях современной экономики;
- определить основные задачи по совершенствованию правового, методического, научного, кадрового и организационного обеспечения региональной и муниципальной молодежной политики.

Целевая установка предлагаемой модели молодежной политики на региональном и муниципальном уровнях предполагает, что основным направлением молодежной политики становится не решение проблем молодежи, а деятельность по эффективному использо-

ванию инновационного потенциала молодежи в процессах развития территорий регионов и муниципальных образований.

Решая «несуществующие» проблемы молодежи (у большинства молодежи нет проблем, которые они не могут решить самостоятельно, проблема только в выборе алгоритма решений), государство и общество воспитывает в молодежи пассивную потребительскую, безнравственную и безответственную структуру личности. Молодежная политика на региональном и муниципальном уровне должна мобилизовать молодежную инициативу в интересах политического, социального и экономического развития территорий регионов и муниципальных образований.

Предлагаемая система мер молодежной политики на региональном и муниципальном уровнях предполагает проектирование сложной системы, в которой все мероприятия – это мероприятия одной сложной системы, ориентированные именно на развитие территорий регионов и муниципальных образований и как следствие на повышение уровня качества жизни в этих территориях.

Реализация данной модели опирается на предпринимательскую деятельность молодежи, но предпринимательство понимается как образ жизни и как образ мышления. Т. е. как осуществление каких-либо действий для достижения определенных целей и решения определенных задач по строительству своего будущего, будущего сообщества регионов и муниципальных образований. Молодежь необходимо приучать к предпринимательству, к приобретению опыта предпринимательства, начиная как можно раньше, с 14–15-летнего возраста в реальных процессах развития территорий и управления территориями, т. к. только в реальных процессах происходит капитализация территорий.

В молодежной политике, к сожалению, по-прежнему присутствует взгляд на молодежь как социально-демографическую группу, находящуюся в состоянии потребителя социальных и бюджетных услуг, различных видов безвозмездной помощи, поддержки со стороны государства. В предлагаемой модели молодежной политики на региональном и муниципальном уровнях бюджетная услуга становится одной из форм взаиморасчета с молодежью (молодежной профессиональной командой) за выполнение муниципального задания.

Базовой целевой установкой молодежной политики на региональном и муниципальном уровнях должно стать:

- создание условий для формирования социально успешной личности гражданина с потенциалом развития территорий муниципального образования;
- инвестиционная политика вложения средств в деятельность молодежи по капитализации территории как основного экономического потенциала развития территорий муниципального образования;
- представление о том, что будущее регионов и муниципальных образований формируется в значительной мере через работу всех институтов муниципальных образований с молодежью и молодежными сообществами.

Основным содержанием такого подхода является то, что будущее своего муниципального образования надо начинать строить с себя, со своей семьи, своего дома, улицы, муниципального образования, региона. В строительстве будущего территорий необходимо сформировать молодежные и территориальные сообщества и кооперироваться с другими социальными институтами. В молодежной политике принятие ответственности за развитие своего муниципального образования начинается с принятия ответственности за себя, со своего самоопределения, самореализации, самоутверждения, относительно своей деятельности и предпринимательского образа жизни именно в процессах развития и капитализации муниципального образования региона и страны в целом.

Поэтому молодежная политика на региональном и муниципальном уровнях должна, в первую очередь, помочь молодежи в самоопределении по жизненно важным вопросам. Именно с этого начинается процесс формирования нравственной и социально успешной личности гражданина своего региона и муниципального образования. От реализации этой базовой установки – удовлетворение реальных потребностей молодежи – будет зависеть эффективность реализации региональной и муниципальной молодежной политики.

Е. В. Андриенко

(д-р пед. наук, проф. ФГБОУ ВПО «НГПУ», г. Новосибирск)

ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ

В статье рассматриваются возможности использования метода моделирования при исследовании некоторых аспектов педагогического профессионализма: профессиональной самоактуализации, профессиональной зрелости и т. д. Автор анализирует проблемы совершенствования профессиональной подготовки педагогов в системе высшего образования.

Ключевые слова: метод моделирования, педагогический профессионализм, высшее образование.

E. V. Andrienko

MODELLING METHOD FOR RESEARCH INTO EDUCATIONAL PROFESSIONALISM

The article analyses possible use of modelling method for research into educational professionalism: professional self-actualisation, professional maturity, etc. The author considers problems of improving professional training of teachers in the higher education system.

Keywords: modelling method, educational professionalism, professional training, higher education.

Педагогический профессионализм – одно из ведущих направлений современных психологических и педагогических исследований как в России, так и за рубежом. Значимость разработок в этом направлении определяется совершенствованием образовательных процессов и их влиянием на все сферы жизнедеятельности общества. Относительно недавно, а именно четыре десятилетия назад, появились первые исследования формирования основ профессионализма в образовательной системе вуза. Профессионализм исследовался по

различным направлениям. Но в основе таких исследований почти всегда лежал принцип соотнесения личности и деятельности.

Для разработок проблем педагогического профессионализма, связанных с высшим образованием, базовыми категориями являются «готовность» и «направленность». Готовность, рассматриваемая в качестве активно-действенного состояния личности, установки на определенное поведение, мобилизации сил для выполнения задания, всегда анализировалась по структурным компонентам. В различных исследованиях выделяли такие компоненты, как: мотивационный, ориентационный, операционный, волевой, оценочный. Готовность включает в себя вооруженность человека необходимыми для успешного выполнения действий знаниями, умениями, навыками; способность реализовать имеющуюся программу действий на высоком уровне исполнения. В определенном смысле категория готовности является весьма близкой к категории обученности, но в большей степени определяет предрасположенность человека действовать определенным образом.

Направленность рассматривается как одно из важнейших свойств личности, которое выражается в целях и мотивах поведения, потребностях, интересах, идеалах, убеждениях, установках. Направленность характеризует мотивационный аспект деятельности личности, который связан с ее мировоззрением, склонностями и способностью к интенциональной вовлеченности в деятельность.

Один из основоположников российской педагогики высшей школы и исследователь процесса формирования профессионально-педагогической направленности личности учителя в системе высшего педагогического образования В. А. Сластенин выделял в направленности избирательное отношение к действительности и иерархическую систему мотивов [2]. При этом он связывал побуждающую, мобилизующую силу человека с актуализацией его подчас скрытых способностей. В рамках его научной школы разрабатывались проблемы формирования готовности педагога к профессиональной деятельности в различных образовательных системах, теория педагогической деятельности и подготовка к ней в системе высшего педагогического и непрерывного образования. Специфика исследований научной школы В. А. Сластенина заключается, на наш взгляд, в разработке позитивных факторов профессионализма педагогов [2].

Если мы проанализируем тематику научных исследований по педагогическим и психологическим наукам (по бюллетеню ВАК) (докторские диссертации), то только за последние несколько лет обнаружим явную тенденцию к разработкам тем, связанных с негативными явлениями социализации, образования, воспитания и обучения. Исследуются деструктивные явления социальной и образовательной действительности: развитие отклоняющегося поведения по различным типологиям, трудности педагогической деятельности, нормативные и ненормативные кризисы профессиональной деятельности, коммуникативные барьеры, негативные факторы влияния образовательной занятости и т. д.

Несомненно, такие исследования представляют собой большую важность и необходимы для того, чтобы преодолевать негативные феномены. Однако не менее важным и значимым является исследование позитивных факторов развития: самоактуализации, достижений, зрелости, успеха, саногенного мышления и др. В настоящее время в педагогике и психологии сложились определенные предпосылки для достаточно глубокого изучения таких вопросов. К одному из них мы относим изучение педагогического профессионализма в контексте позитивных результатов его становления и развития.

Сегодня можно исследовать позитивные факторы педагогического профессионализма, поскольку есть все теоретические предпосылки для этого. Определены фундаментальные положения о личностно-профессиональном развитии учителя и личностно-деятельностном подходе в образовании (И. А. Зимняя, Л. М. Митина). В рамках гуманистической психологии дано описание феномена самоактуализации личности как механизма саморазвития, мотива, результата и процесса (А. Маслоу, К. Роджерс, Д. А. Леонтьев). Разработана психологическая концепция профессионализма (А. К. Маркова). Достаточно глубоко изучена профессиональная подготовка к педагогической деятельности в системе высшего образования (В. А. Сластенин и др.). Весьма результативны акмеологические исследования в области современного образования (Н. В. Кузьмина, А. А. Деркач, А. А. Бодалев и др.). Именно в рамках акмеологии изучаются проблемы достижений и позитивных факторов профессионального становления.

Несколько лет назад автором данной статьи было проведено исследование психолого-педагогических основ формирования профессиональной зрелости учителя. Исследовался начальный этап формирования зрелости, поскольку под «основами» понимается источник, то, на чем строится весь процесс, исходные положения, начальный, отправной момент динамики развития. Мы базировались на понятиях, уже разработанных в науке («профессионализм», «профессионально-педагогическая направленность личности», «профессиональная зрелость», «формирование профессионализма», «готовность к педагогической деятельности», «формирование готовности к педагогической деятельности» и др.). В процессе исследования был освоен новый познавательный и научный материал, разработаны категории «самоактуализация в педагогической деятельности», «профессиональная зрелость учителя», «формирование профессиональной зрелости учителя в системе высшего педобразования» [1].

Была сделана попытка выявить ведущие тенденции, психолого-педагогические условия и механизмы формирования профессиональной зрелости учителя. При этом профессиональная зрелость учителя рассматривалась как социально-педагогический и акмеологический феномен. А сам процесс формирования профессиональной зрелости исследовался в его начальной, базовой основе – в системе высшего педагогического образования.

Анализ теоретико-методологической и информационной основы исследования включал в себя достаточное количество акмеологических, педагогических, психологических теорий, концептуальных идей и разработок. Ключевые моменты анализа были связаны с психолого-педагогическим подходом к решению проблемы. При исследовании состояния разработанности проблемы мы обнаружили некоторые положения и концепции, имеющие принципиальное значение при определении собственной исходной научной позиции.

Это, прежде всего, существование двух схем анализа профессиональной зрелости по макро- и микроакмеологическим моделям: одновершинная и многовершинные модели (А. А. Деркач, А. А. Бодалев, Н. В. Кузьмина); разработанность критериальной оценки профессиональных достижений наиболее эффективных учителей (В. П. Панасюк); идея о детерминации профессиональной зре-

лости процессом самоактуализации личности на основе ее интенциональной направленности в деятельность (А. А. Бодалев, А. Маслоу, К. Роджерс и др.), и, наконец, положение о сензитивности студенческого возраста к достижениям, экспериментально обоснованное Б. Г. Ананьевым и его научной школой еще в 60-х годах XX века.

Наличие данных разработок позволило нам, во-первых, проанализировать феномен профессиональной зрелости учителя в двух аспектах и соотнести результаты анализа. Во-вторых, обеспечило возможность выделения обязательных направлений профессионального развития, ведущих к формированию зрелости и детерминирующих соответствующую подготовку. В-третьих, определило необходимость изучения профессиональной самоактуализации в качестве базовой основы и ядерного компонента профессиональной зрелости. В-четвертых, предопределило анализ высшего педагогического образования как начального (исходного) этапа формирования профессиональной зрелости учителя.

Мы предположили, что детерминация процесса формирования профессиональной зрелости учителя на начальном этапе его профессионального пути может быть обусловлена следующими обстоятельствами. Во-первых, единством социально-педагогического воздействия и профессионального саморазвития, самоактуализации, определяющей динамику перехода специалиста из объектной позиции в субъектную. Во-вторых, направленностью процесса высшего педагогического образования на модель формирования профессиональной зрелости и профессиональной самоактуализации учителя, обусловленную эталонным вариантом психологической структуры педагогической деятельности и индивидуальной неповторимостью каждого субъекта деятельности. В-третьих, ориентацией образовательной программы вуза на технологическое обеспечение, разработанное с учетом развития основных структурных составляющих профессиональной зрелости; психолого-педагогическим обеспечением динамики профессиональной самоактуализации учителя; моделированием и реализацией педагогических технологий с учетом их ориентированности на единство структурных компонентов зрелости и самоактуализации в педагогической деятельности.

При проведении исследования был использован комплекс аналитических, диагностических, наблюдательных, праксиметриче-

ских и экспериментальных методов, однако особая роль была отведена методам моделирования и обобщения педагогического опыта.

Моделирование широко применялось нами в связи с существованием значимых в контексте нашего исследования теорий и разработок профессионализма, профессиональной зрелости и развития личности учителя, которые, будучи достаточно обоснованными, определили границы допустимых упрощений при моделировании. Кроме того, предметом моделирования были относительно сложные системные образования. Их эффективное функционирование зависит от большого количества взаимосвязанных факторов. Поэтому использовалось несколько моделей, дополняющих друг друга. В качестве объектов моделирования выступили: профессиональная зрелость учителя (в широком смысле – преподавателя), процесс актуализации особенностей профессионала в деятельности, подготовка к профессиональной самоактуализации, педагогические технологии, реализуемые в системе высшего образования.

Нами было разработано шесть взаимодополняющих моделей:

- 1) структурно-функциональная модель зрелости учителя как системного образования;
- 2) модель актуализации индивидуальных, личностных и субъектных особенностей учителя в педагогической деятельности;
- 3) модель содержания процесса актуализации индивидуальных особенностей учителя в педагогической деятельности;
- 4) модель подготовки учителя к самоактуализации в педагогической деятельности;
- 5) модель технологического обеспечения процесса формирования профессиональной зрелости учителя;
- 6) модель педагогической технологии, реализуемой в системе психолого-педагогической подготовки учителей [1].

Мы использовали возможности моделирования не только как средство отображения исследуемых объектов, но и в качестве критерия проверки научных знаний, осуществляемой в ходе установления отношений рассматриваемой модели к другой модели или теории, адекватность которой считается практически обоснованной. Например, теория индивидуального стиля деятельности (Е. А. Климов, Я. Стреляу, Т. Томашевский); профессиограмма педагогической де-

тельности (Н. В. Кузьмина); концепция содержания образования (М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, В. В. Краевкий) и др.

Исследование феноменов на их моделях позволило нам определить структуру и функции профессиональной зрелости учителя как системного образования, социально-педагогического и акмеологического феномена. Была выявлена значимость профессиональной самоактуализации – ядерного компонента и базовой основы формирования профессиональной зрелости учителя, обосновано конкретное содержание профессиональной самоактуализации, включающее в себя проявление типологических свойств нервной системы, ведущего эго-состояния и ценностных ориентаций в общепедагогических видах деятельности.

Для того чтобы выявить закономерности, тенденции и психолого-педагогические условия формирования профессиональной зрелости специалиста, необходимо иметь ясные представления о специфике взаимосвязи между закономерностью, тенденцией и условием. Вполне очевидно, что основные сущностные представления о закономерности, тенденции и условии лежат в области философии и этимологии русского языка. Мы опирались на философское понимание закономерности как наиболее устойчивой, необходимой, существенной и повторяющейся внутренней и внешней связи исследуемого феномена; философскую трактовку тенденции в качестве ведущего направления развития и «классическую» интерпретацию условий как наиболее существенных компонентов комплекса объектов, из наличия которых с необходимостью следует осуществление данного явления.

В то же время, используя системный подход к анализу психолого-педагогических явлений, нельзя было игнорировать факт специфики их функционирования и развития. Эта специфика определялась по наличию одновременной вовлеченности системного объекта в различные виды практик. То есть процесс формирования профессиональной зрелости, будучи системным, по своим основным характеристикам рассматривался со стороны вовлеченности в различные виды социальных, педагогических, психологических, собственно акмеологических практик. В таких случаях один и тот же объект в одном отношении является системой, а в другом – нет. Система от-

носителю и эта относительность определяется по ведущей функции (а их несколько, и в разных обстоятельствах их ведущие роли меняются). Поэтому исследование закономерностей было еще связано и с фактом выявления таких связей, которые определяют сущностные характеристики исследуемого феномена как полифункционального объекта. Раскрытие тенденций опиралось на понимание таких направлений развития, которые детерминируют целевые динамические процессы развития объекта относительно его ведущих функций.

Теоретическое и эмпирическое исследование психолого-педагогических основ формирования профессиональной зрелости учителя позволило нам сделать следующие выводы.

1. Профессиональная зрелость учителя – это системное личностное образование, которого человек может не только достигать (достижение профессиональной зрелости), но и формировать. Формирование профессиональной зрелости было рассмотрено как направленный процесс новообразований социально-феноменологического характера, обуславливающий высшие достижения педагога в профессиональной сфере на определенном этапе его развития. Этот процесс обеспечивается единством социально-педагогического целенаправленного влияния организованной образовательной среды; собственной интрагенной активности специалиста как индивида, личности и субъекта деятельности; требованиями профессиональной педагогической деятельности в современных условиях. Конечно, без инициирования интрагенной активности, т. е. такой активности, которая определяется собственными установками и стремлениями человека, трудно представить себе профессиональную зрелость. В то же время никакие установки не помогут субъекту в достижении профессионализма высокого класса без серьезного образования.

Таким образом, формирование является двусторонним, т. е. социально-феноменологическим процессом, который включает в себя, с одной стороны, направленную на развитие личности учителя педагогическую систему, с другой – динамику профессионально-личностных новообразований человека, сложившуюся под влиянием данной системы и собственной активности.

2. Начальный этап формирования профессиональной зрелости учителя обуславливается необходимостью подготовки специалиста

к профессиональной самоактуализации как базовой основы профессионализма. Самоактуализация детерминируется имманентным процессом перехода потенциального в актуальное и взаимодействием человека с окружающим миром. При самоактуализации происходят внутренние самопроизвольные изменения, но под опосредованным влиянием внешних факторов. Опосредованность внешних, социальных по своей сущности влияний связана с наличием внутреннего контура регулирования самой личности. Этот контур регулирования направляет саморазвитие личности по пути ее наибольшей внутренней согласованности.

Динамика перехода потенциальных особенностей в актуальные определяется осознанием, адекватностью и активностью как специфическими состояниями личности, характеризующими ее самопроявление. Самоактуализация в широком смысле есть активное, адекватное, осознанное самопроявление личности (на всех уровнях ее функциональной динамической структуры) в педагогической профессиональной деятельности. Можно рассмотреть профессиональную самоактуализацию и как особую деятельность, направленную на осознание собственных профессионально-значимых интегральных личностных особенностей, адекватное и активное проявление их в педагогической деятельности с учетом требований, которые данная деятельность предъявляет специалисту.

Таким образом, подготовка специалиста к профессиональной самоактуализации должна включать в себя изучение феноменологических и социально-профессиональных факторов самоактуализации, а также область регулирующих взаимодействий, включающую в себя индивидуальный стиль деятельности, позицию в педагогическом взаимодействии, установки, определяющие отбор профессионально значимой информации. Кроме того, при профессиональной подготовке будущий специалист должен оценить свои возможности и соотнести их с предстоящими трудностями. Область самопознания включает в себя понимание типологических свойств нервной системы, ведущего эго-состояния и ценностных ориентаций, которые собственно и выступают в качестве внутреннего контура регулирования при актуализации особенностей в деятельности – в нашем случае это индивидуальные, субъектные и личностные особенности учителя.

ля. Область профессионального самосовершенствования определяется по выявлению специальных индивидуализированных способов деятельности с учетом ее общепедагогических видов: конструктивной, организаторской, коммуникативной, гностической.

3. Готовить специалиста к профессиональной самоактуализации целесообразно именно в системе высшего образования. Это возможно и необходимо делать по ряду причин.

Высшее образование выступает в качестве главного функционального компонента всей системы профессионального образования и его ресурсы должны быть максимально использованы. Значимость высшего образования обуславливается также его специфическим статусом, определяющимся по наличию базовой подготовки специалиста, по единству фундаментального образования и гибких образовательных структур, по приоритету развивающей функции образования.

Высшее образование выделяется особо во всей системе непрерывного образования, которая характеризуется функциональной иерархичностью компонентов. Функции компонентов системы непрерывного педагогического образования не имеют равной значимости исходя из общих функций самой системы. По критериям содержательности (базовая фундаментальная подготовка) и масштабности выделяется высшее педагогическое образование как основной компонент системы. В высшем образовании развивающая функция является ведущей (по сравнению, например, с системой повышения квалификации, где приоритет явно за адаптационной функцией), а компенсирующая и адаптационная функции – вспомогательными. Особая роль в подготовке к профессиональной самоактуализации отводится наличию сензитивности у молодых людей студенческого возраста для формирования готовности к достижениям.

4. Основная роль при подготовке специалиста должна быть отведена психолого-педагогическому блоку учебных дисциплин. Эффективность организации психолого-педагогической подготовки в рамках любого курса, нацеленного на содействие формированию профессиональной зрелости учителя, осуществляется на основе кумулятивной связи информационного, актуализирующего и моделирующего этапов, в последовательном единстве следующих видов учебно-познавательной деятельности студентов: ознакоми-

тельной, аналитической, нормативной, варьирующей, эвристической, праксиологической.

На информационном этапе профессиональной подготовки учителя формируется гностический компонент его профессиональной самоактуализации, результатом чего является осознание субъектом индивидуальных особенностей своей личности применительно к особенностям педагогической деятельности. Актуализирующий этап определяет формирование регулирующего компонента самоактуализации, обеспечивающего адекватность самопроявления индивидуальных особенностей в педагогической деятельности. На моделирующем этапе развивается процессуально-результативный компонент самоактуализации, проявляющийся в профессионально-педагогической активности личности педагога.

5. Моделирование педагогической технологии, применимой для формирования компонентов профессиональной зрелости учителя и реализуемой в системе психолого-педагогической подготовки, ориентируется на единство технологических компонентов, иерархично выстроенных по блокам: общее направление реализации технологии, выделение ведущих противоречий и концептуальных блоков; система субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и студентов; дополнительные возможности реализации.

Технологическое обеспечение формирования профессиональной зрелости учителя связано с реализацией когнитивных, активно-деятельностных, гуманистических и психотерапевтических технологий. Когнитивные технологии обеспечивают содержательный аспект психолого-педагогической подготовки будущих учителей с приоритетным статусом формирования знаний. На уровне реализации активно-деятельностных технологий приоритетный статус получает формирование профессиональных умений и навыков. Гуманистические и психотерапевтические технологии объединены в одну группу по приоритетности статуса усвоения опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения человека к себе и к миру.

Эти три группы технологий являются технологиями развития и саморазвития учителя в профессиональной педагогической деятельности. В то же время каждая из этих технологий выступает

в качестве педагогической технологии. Педагогическая технология в рамках нашего исследования понималась следующим образом. Это заранее спроектированная относительно автономная система развивающих, обучающих и воспитывающих процедур, реализуемых в процессе высшего образования и направленных на формирование личностных и субъектных качеств студента как будущего специалиста и профессионала в соответствии с требованиями педагогической деятельности и с учетом актуальных потребностей личностно-профессионального развития специалиста, ориентированного на достижения в педагогической деятельности.

В качестве основных тенденций реализации образовательного процесса, ориентированного на формирование профессиональной зрелости учителя в вузе, можно выделить следующие:

- направленность психолого-педагогической подготовки специалиста на его профессиональную самоактуализацию;
- интеграция всех компонентов содержания образования в технологическом обеспечении психолого-педагогической подготовки учителя на основе смены приоритетного статуса каждого компонента (знания, умения и навыки, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру) в следующих направлениях реализации технологий: когнитивном, активно-деятельностном, гуманистическом и психотерапевтическом;
- обусловленность процесса формирования профессиональной зрелости требованиями педагогической деятельности, меняющимися (модифицированными, конкретизированными) в зависимости от динамики социально-экономической жизни общества.

Список литературы

1. Андриенко Е. В. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной зрелости учителя. – М.; Новосибирск, 2002.
2. Сластенин В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры // Педагогический профессионализм как фактор развития современного образования: материалы Международной научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2009. – С. 3–19.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.0+371+376

М. А. Колокольцева

*(канд. пед. наук, ФГБОУ ВПО «Астраханский
государственный университет», г. Астрахань)*

А. А. Юнкина

*(магистрант 1-го года ФГБОУ ВПО «Астраханский
государственный университет», г. Астрахань)*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ИНКЛЮЗИВНОГО КЛАССА

В статье рассматривается проблема выбора эффективных педагогических средств воспитания школьников инклюзивного класса. Приводятся примеры создания воспитывающих ситуаций, использования метода семейных проектов в работе с учащимися с ограниченными возможностями здоровья. Подчеркивается значимость личностно-ориентированного взаимодействия педагога с субъектами инклюзивного образования.

Ключевые слова: воспитывающие ситуации, дети-сироты, воспитывающиеся в приемных семьях, педагогическое взаимодействие.

М. А. Kolokoltseva, A. A. Yunkina

EDUCATIONAL MEANS USED FOR EDUCATING SCHOOLCHILDREN IN AN INCLUSIVE CLASS

The article covers the problem of choosing effective educational means used for educating children in an inclusive class. The article contains examples of educative situations, a method of creating family projects when working with physically disabled pupils. The authors emphasise the importance of

personalised interaction between a teacher and children in an inclusive environment.

Keywords: eeducative situations, orphan children in foster families, educational interaction.

В настоящее время в практике работы школ, реализующих идеи инклюзивного образования, отчетливо обозначилось противоречие между потребностью педагогов в организации процесса воспитания в инклюзивных классах и имеющимися затруднениями в его организации во внеурочной работе, в выборе наиболее эффективных способов педагогического взаимодействия с воспитанниками с ограниченными возможностями здоровья.

Профессиональная неготовность педагога к организации воспитательной работы в инклюзивном классе, неумение выстраивать личностно-ориентированные отношения с учащимися не позволяет в полной мере реализовать потенциал инклюзивного образования.

С. В. Алехина, С. О. Брызгалова, Н. В. Ермолина, Т. Г. Зубарева, В. И. Трофимова и др. считают, что профессиональная компетентность педагогов в области инклюзивного образования является важным фактором, влияющим на успешность инклюзивного образования [1; 2; 3; 4; 15].

Специалисты в области инклюзивного образования (С. В. Алехина, Е. Н. Кутепова, Н. М. Назарова, В. В. Рубцов, Е. В. Самсонова, Н. Я. Семаго, Е. Н. Сороколетова и др.) подчеркивают необходимость разработки методического обеспечения процесса совместного воспитания и обучения детей с различными образовательными возможностями, обобщения существующего положительного опыта инклюзивного образования в России [1; 6; 11; 12; 13; 14].

В данной статье, опираясь на проведенное диссертационное исследование и обобщенный опыт воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы № 9 г. Астрахани, мы рассмотрим наиболее эффективные, с нашей точки зрения, педагогические средства воспитания школьников инклюзивного класса [7].

Выбор педагогических средств воспитания школьников зависит от индивидуально-личностных характеристик и специфических особенностей субъектов инклюзивного образования, обусловленных

определенным видом нарушения, социальной ситуацией, в которой воспитывается ребенок с ограниченными возможностями здоровья. Поэтому, прежде всего, педагогу необходимо выявить эти особенности: изучить медицинскую документацию, заключение медико-психолого-педагогической комиссии, социальные условия жизни ребенка с ОВЗ, обратиться за консультацией к специалистам медико-психолого-педагогического консилиума образовательного учреждения, провести собственные психолого-педагогические наблюдения.

В качестве иллюстрации к сказанному приведем пример выписки из психолого-педагогической характеристики детей с ОВЗ, составленной педагогом школы № 9 г. Астрахани.

«Максим М. и Маша К. обучаются в данной школе третий год, возраст – 12 лет. Ранее они воспитывались в детском доме. В настоящее время они проживают в приемной семье, в которой кроме Максима и Маши воспитывается еще четверо детей из этого детского дома. Дети проживают с мамой (которая является опекуном) в благоустроенном двухэтажном частном доме, имеется двор, гараж, машина. Приемные дети распределены по комнатам, мальчики – на первом этаже, девочки – на втором этаже. У опекуна есть помощница – женщина, которая готовит еду, помогает следить за детьми.

Для обучения этих детей была выбрана частичная (фрагментарная) форма инклюзии. Учащиеся посещают некоторые занятия в массовой школе, в остальное время они находятся на домашнем обучении, т. к. имеют отклонения в интеллектуальном и физическом развитии. Приемная мама положительно относится к предложенной форме обучения, поощряет посещение детьми уроков в школе, школьных мероприятий. Максим и Маша с удовольствием посещают школу, участвуют во внеурочной деятельности.

В медицинской карте Маши К. записано: «задержка психоречевого развития и умственная отсталость с нарушением поведения». Внешне девочка отличается от своих сверстников – она астеничного телосложения, наблюдается нарушение координации движений, обильное слюноотделение. В процессе обучения проявляется отставание в интеллектуальном развитии. У ребенка слабо развита память, внимание, воображение, что отрицательно сказывается на результатах обучения. Девочка общительна, знает всех охранников в школе, технический персонал, вахтера, со всеми поговорит, спросит как дела, расскажет про себя. Однако в процессе общения со взрослыми девочка не соблюдает

дистанцию, обращается к учителю на «ты». Окружающие обращают внимание на излишне громкую речь Маши К.

Максим М. имеет официальный статус инвалида, ему поставлен диагноз «аномалии развития позвоночника». Внешне ребенок очень отличается от своих сверстников, у него астеничное телосложение, нарушение опорно-двигательного аппарата: врожденное искривление позвоночника, одна ножка короче другой, особенная походка. Речь связная, в диалог вступает легко. У мальчика хорошая память, читает разборчиво, но медленно. Может хитрить: придумать историю и не прийти на урок.

Одеты дети неопрятно, приходят иногда в грязной одежде, не умыты, с грязными руками. Это свидетельствует о том, что приемная мама недостаточно следит за детьми, не уделяет внимание привитию навыков личной гигиены.

В свободное от уроков время учащиеся посещают художественную школу. Периодически приемные дети проходят санаторное лечение на курортах черноморского побережья Краснодарского края».

Перед классным руководителем была поставлена задача создать оптимальные педагогические условия для адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к новым условиям обучения, новому коллективу сверстников, организовать воспитательную работу с «особыми» учащимися.

Процесс адаптации всегда требует особого внимания педагогов, тем более в случае, когда речь идет о детях с ограниченными возможностями здоровья. Многочисленные данные научной литературы и собственные наблюдения авторов свидетельствуют о том, что в действительности чаще всего наблюдается достаточно негативное или равнодушное отношение к «особым» детям, как со стороны взрослых, так и со стороны детского коллектива. Заметим, что особенности личности, характера взаимодействия и общения детей, обусловленные различными видами нарушений, могут существенно осложнить процесс воспитания школьников в инклюзивном образовании. Учет этих особенностей потребует от педагога специфических профессиональных компетенций в построении воспитательного процесса в инклюзивном классе.

Для многих педагогов, по утверждению Л. В. Кузнецовой, дополнительным вызовом является способность учителя к организа-

ции учебно-воспитательного процесса, отвечающего специфике развития личности ребенка с «особыми» образовательными потребностями [9].

Например, в процессе воспитания школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата следует учитывать возможные у них расстройства эмоционально-волевой сферы. По данным И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько, они могут проявляться как в виде повышенной возбудимости, раздражительности, двигательной расторможенности, так и в виде заторможенности, застенчивости, робости. Нарушения поведения могут проявляться в виде агрессии, реакции протеста по отношению к другим детям. У некоторых детей можно наблюдать состояние полного безразличия, равнодушия, безучастности [10].

Проиллюстрируем это на конкретном примере. Выписка из дневника наблюдений классного руководителя за Максимом М.:

«Максим М., приходя в школу, испытывает неловкость от посторонних взглядов, стесняется выходить из кабинета во время перемены, чтобы не попадать на глаза учащимся. Он всячески старается оградить себя от различного рода контактов с детьми. Заранее предупреждает меня, что хорошо было бы закончить урок за несколько минут до звонка, чтобы они успели перейти в другой кабинет, пока в коридоре никого нет. Реагирует агрессивно в отношении детей, которые на него обращают пристальное внимание. Однажды в отвлеченном разговоре о жизни Максим сказал, что когда он вырастет, он никогда не женится и у него не будет детей, так как не хочет, чтобы дети были такими же, как он. Можно сделать вывод, что Максим очень переживает, что он не такой, как все...»

Кроме специфических характеристик, обусловленных различными видами нарушения, школьники с ограниченными возможностями здоровья имеют и общие личностные особенности, выражающиеся в замкнутости, нежелании взаимодействовать со сверстниками, доминировании узколичностных мотивов, слабо выраженном желании помогать другим детям и родителям, повышенном уровне тревожности, фобиях, обидчивости.

Важно учитывать, что различные виды нарушений, социальная ситуация развития ребенка с ограниченными возможностями здоро-

вья, ребенка-сироты, воспитывающегося в приемной семье могут оказывать негативное влияние на становление личности ребенка. Это может выражаться во вторичных нарушениях: замкнутость, агрессивность, подозрительность, боязливость, что, безусловно, затрудняет процесс воспитания.

Несмотря на остроту существующей проблемы, в настоящее время выявлены некоторые условия успешного включения детей с ОВЗ в среду обычных сверстников. Так, Ю. А. Ильина выявила ведущую детерминанту позитивной интеграции дошкольников, в частности, с умеренной умственной отсталостью в компетентности педагога интегративной группы в установлении *личностно-ориентированных отношений* со всеми воспитанниками [5].

Известно, что личностно-ориентированный подход опирается на индивидуальные запросы и особенности учащегося, предполагает тщательное изучение личности. Именно поэтому данный подход стал приоритетным в работе с детьми с ОВЗ, воспитывающимися в приемных семьях. В качестве ведущего педагогического средства были выбраны воспитывающие ситуации, которые отвечают принципам и основным положениям личностно-ориентированного подхода.

Весьма значимо, что педагог создавая ситуацию, преследует конкретную цель, но поскольку эта ситуация органично и естественно включается в повседневную жизнь, ребенок не чувствует себя объектом воспитания, сущность педагогической позиции скрыта от него. Поэтому неслучайно метод воспитывающих ситуаций считается методом косвенного воспитательного воздействия. Создание воспитывающей ситуации позволяет педагогу инклюзивного класса избежать назидательности, авторитарности в процессе общения с учащимися с ограниченными возможностями здоровья и предоставляет возможность самому ребенку занять активную позицию, получить многогранный социальный опыт.

Рассмотрим далее реализацию личностно-ориентированного подхода в работе с детьми с ОВЗ на примере создания воспитывающей ситуации. Приведем фрагмент из дневника наблюдений классного руководителя.

«Приближался международный женский день. Однажды на уроке Маша К. спросила меня: «Правда, что девочкам в школе дарят на 8

марта подарки?». На что я ответила: «В нашей школе на таком празднике мальчики обязательно подарят всем девочкам подарки». Маша К. загрустила и сказала, что она не знает об этом ничего. Я попыталась приободрить ее: «Давай не будем заранее переживать об этом». Но Машу, видимо, очень сильно волновал этот вопрос, потому что она еще несколько раз, отвлекаясь от урока, вспоминала об этом.

Тогда меня настолько взволновала эта ситуация, что я решила сама сделать этой девочке подарок. Я долго думала и решила купить на ее маленькие тоненькие пальчики два колечка. И вот наступил этот долгожданный день. В 5а классе, где учились Маша К. и Максим М., утром был праздничный классный час, куда, конечно же, были приглашены дети из приемной семьи. По сценарию мальчики читали стихи и говорили красивые добрые слова всем присутствующим мамам, бабушкам, учительнице и девочкам. В конце праздника всем девочкам подарили красивые блокнотики с кнопочкой.

Маша К. сразу начала мне показывать свой блокнотик, рассказывала, как ей понравилось на празднике. Тогда я сказала: «Мне тоже хочется подарить тебе подарочек. Машенька, ведь любая девочка должна быть красивой и привлекательной и у нее должны быть какие-то украшения». Я достала маленькую коробочку, где лежали колечки, и хотела надеть их ей на пальчики, но заметила, что у нее не совсем чистые руки и ногти.

Пришлось осторожно сказать Маше, что нужно обязательно помыть руки, перед тем как надевать украшения, иначе это будет некрасиво смотреться. Маша сразу побежала к умывальнику и очень тщательно стала мыть ручки и чистить каждый ноготок. Колечки ей пришлись в пору и очень сильно понравились.

Насколько трогательно было смотреть на этого ребенка, который, возможно, никогда и не получал в своей жизни никаких подарков. Пока шел урок, Маша К. писала в тетрадке и все время смотрела на свои ручки, радовалась такому маленькому счастью в своей небольшой еще жизни. В моей душе тоже было солнечно от того, что с ее лица не сходила улыбка.

Когда через день дети снова пришли ко мне на урок, то в руке этой маленькой хуленькой девочки был букетик из семи одуванчиков, она забежала в класс и сказала: «Это я для тебя собрала сегодня».

Мы вместе нашли в шкафу маленькую фигурку треугольной призмы, налили туда воды и поставили одуванчики. Пока мы занимались математикой, эта маленькая вазочка радовала наши глаза, а у меня на душе было приятно от того, что я посеяла доброе зерно в Машином сердце».

На данном примере отчетливо видно, что созданная ситуация действительно была воспитывающей, т. к. она оказалась значимой для данного конкретного ребенка. Педагогу удалось понять особенности мотивационно-потребностной и эмоциональной сферы «особой» ученицы. В результате использования ситуации подготовки к празднику, удачно выбранного педагогического приема, учителю удалось добиться основной воспитательной цели – побудить ребенка к определенному поведению. Учителю удалось не только обратить внимание ребенка на соблюдение норм гигиены и побудить к конкретным действиям по уходу за своей внешностью, но главное, пробудить желание отблагодарить своего учителя, сделать ему приятное. Педагогу удалось установить доверительные, личностно-ориентированные отношения со своей ученицей, что, безусловно, является одним из педагогических условий воспитания «особого» ребенка.

Воспитывающая ситуация может быть создана не только для отдельного «особого» ученика, но и для группы или всего коллектива учащихся инклюзивного класса. Следует учитывать, что воспитывающую ситуацию составляют не любые обстоятельства, а лишь те, которые включены в конкретные дела (праздники, конкурсы, уроки и т. д.). При этом в процессе подготовки и проведения одного коллективного дела может быть создано много разнообразных ситуаций как для детей с ОВЗ, так и для обычных учащихся.

Умение педагога вовлечь ребенка в совместную деятельность, и даже такой распространенный метод воспитания, как беседа оказываются эффективными педагогическими средствами в работе с ребенком с ограниченными возможностями здоровья.

Приведем пример применения данных педагогических средств в работе педагога в инклюзивном классе. Для этого снова обратимся к фрагменту из дневника наблюдений классного руководителя.

«Мы часто разговариваем с Максимом М. на темы спорта, влияния физической нагрузки на организм человека. Когда мы делали физкультминутку на уроке, он всячески под любыми предлогами пытался отказаться. Говорил, что у него не получится, что у него болит спина, что ему не нравится физкультура. Но глядя на Машу К. (дети вместе живут в приемной семье), как она с удовольствием разминает

свои ручки, ножки, шею, Максим постепенно начал присоединяться к выполнению упражнений вместе со всем классом.

Через некоторое время Максим поделился со мной, что начал понемножку дома заниматься физкультурой, привлекая младшего брата, которому сделали операцию на ноге и рекомендовали тренировать мышцы, делая комплекс физических упражнений».

В данном примере мы также видим положительный результат педагогического взаимодействия с ребенком с ограниченными возможностями здоровья – Максим не только сам стал выполнять физические упражнения, но вовлек в эти занятия младшего брата. Фактически ребенок был вовлечен в социально полезную деятельность в семье, что является очень значимым для развития личности детей-сирот, воспитывающихся в приемных семьях.

Поэтому неслучайно еще одним эффективным педагогическим средством в воспитательной работе с детьми с ОВЗ является *метод семейных проектов*. Применение метода семейных проектов способствует преодолению эгоизма и потребительского отношения к своим близким, особенно ярко выраженное у детей с ограниченными возможностями здоровья. Осуществление социально-значимых действий «особым» ребенком способствует преодолению замкнутости на своих проблемах, пробуждает чувство гордости, чувство собственного достоинства и уверенности в своих силах, позволяет пережить ситуацию успеха (этот результат мы наглядно продемонстрировали на примере с Максимом М).

Целью семейных проектов являлось: проявление внимания, заботливого отношения младших школьников к близким людям, оказание им посильной помощи, создание атмосферы доброжелательности и совместной радости.

Как показал опыт разработки данной идеи, прежде всего было необходимо обучить родителей, в том числе и приемных, способам организации взаимодействия с ребенком в процессе работы над проектом. С целью решения данной задачи одно из родительских собраний было посвящено технологии организации семейных проектов. Технология работы над семейным проектом подробно изложена в публикации автора [8].

Таким образом, мы рассмотрели проблему выбора средств воспитания школьников с ОВЗ в аспекте взаимоотношений с педагогом и близкими в семье. Выяснили, что наиболее эффективными педагогическими средствами воспитательной работы в инклюзивном классе являются воспитывающие ситуации, индивидуальные беседы, вовлечение в совместную деятельность и семейные проекты. Важно подчеркнуть, что весьма значимым при этом является характер педагогического взаимодействия педагога с ребенком с ОВЗ. Он должен быть доверительным, личностно-ориентированным.

В данной статье мы не затронули другой аспект организации воспитательной работы в инклюзивном классе – воспитание нравственных взаимоотношений со сверстниками. Процесс воспитания в инклюзивном классе невозможен без последовательной работы по формированию взаимоотношений в коллективе учащихся. Подробно эта тема отражена в диссертационном исследовании и публикациях автора [7].

Список литературы

1. *Алехина С. В.* О мониторинге инклюзивного процесса в образовании // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: матер. междунар. науч. конф. – М.: МГППУ, 2011. – С. 20–22.
2. *Брызгалова С. О.* Разработка муниципальной модели интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями на основе системно-комплексного подхода: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2007. – 175 с.
3. *Ермолина Н. В.* Формирование готовности будущего специалиста по физической культуре к работе с семьей ребенка с нарушением опорно-двигательного аппарата: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Астрахань, 2008. – 22 с.
4. *Зубарева Т. Г.* Компетентностно-ориентированное повышение квалификации специалистов по созданию инклюзивной образовательной среды: автореф. ... канд. пед. наук. – Курск, 2009. – 24 с.
5. *Ильина Ю. А.* Формирование взаимоотношений со сверстниками у дошкольников с умеренной степенью интеллектуальной недостаточности в условиях интегративной среды: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2008. – 18 с.
6. *Кутепова Е. Н.* Опыт взаимодействия специального (коррекционно-го) и общего образования в условиях инклюзивной практики // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 103–112.

7. Колокольцева М. А. Воспитание нравственных взаимоотношений младших школьников в инклюзивном образовании: дис. ... канд. пед. наук. – Махачкала, 2012. – 153 с.

8. Колокольцева М. А. Семейные проекты как средство нравственного воспитания младших школьников // Начальное образование: научно-методический журнал. – М., 2011. – № 3. – С. 21–26.

9. Кузнецова Л. В. Построение «культуры включения» – профилактика рисков инклюзивного образования // Инклюзивное образование. Выпуск 1 / сост. С. В. Алехина, Н. Я. Семаго, А. К. Фадина; под ред. Т. Н. Гусевой. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – С. 37–43.

10. Левченко И. Ю., Приходько О. Г. Технология обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. – М.: Академия, 2001. – 192 с.

12. Назарова Н. М. Теоретические и методологические основы образовательной интеграции // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: матер. междунар. науч. конф. – М.: МГППУ, 2011. – С. 9–11.

13. Рубцов В. В. Подготовка педагогов для инклюзивного образования. – URL.: <http://www.gosbook.ru/node/60410> (дата обращения: 08.09.2013).

14. Семаго Н. Я., Семаго М. М., Семенович М. Л., Дмитриева Т. П., Аверина И. Е. Инклюзивное образование как первый этап на пути к включающему обществу // Психологическая наука и образование: научный журнал. – М., 2011. – № 1. – С. 51–59.

15. Сороколетова Е. Н. Педагогическое взаимодействие в классах коррекционно-развивающего обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Махачкала, 2008. – 26 с.

16. Трофимова В. И. Воспитание гуманных взаимоотношений нормально развивающихся детей и их сверстников с ограниченными возможностями // Воспитание школьников: научный журнал. – М., 2007. – № 6. – С. 23–27.

А. С. Сунцова

*(канд. пед. наук, доц. ФГБОУ ВПО «Удмуртский
государственный университет», г. Ижевск)*

ТЕХНОЛОГИИ КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАСТНИКОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В статье представлено описание технологий сопровождения участников инклюзивного образования. Показана актуальность, взаимосвязь, комплексность применяемых технологий при командной работе специалистов в условиях средней общеобразовательной школы, реализующей принципы организации инклюзивной образовательной среды.

Ключевые слова: технология сопровождения, уровни, субъекты сопровождения, технология адаптации ребенка к новой образовательной ступени, технология помощи ребенку в процессе обучения, технология взаимодействия с семьей, технология воспитания личности, технология психологического сопровождения педагога.

A. S. Suntsova

TECHNOLOGY OF COMPLEX SUPPORT OF PARTICIPANTS IN INCLUSIVE EDUCATIONAL PROCESS

The article presents the description of technologies for supporting participants of inclusion. It shows why it is topical and how the technologies are related when used by a team of specialists at comprehensive secondary school with inclusive environment.

Keywords: technology of support, levels, subjects of support, technology for adaptation of a child to a new stage of education, technology for child assistance in learning, technology of interaction with the family, technology of educating a personality, technology of psychological support for a teacher.

Современное состояние инклюзивного образования можно охарактеризовать как переход от отдельных пилотных проектов и экспериментальных практик к построению целостной системы, что актуализирует научно-практический поиск эффективных механизмов его реализации, разработку транслируемых технологий деятельности. Основными затруднениями организации инклюзивной образовательной практики выступают проблемы ценностного порядка, профессиональной и личностной готовности педагогов к принятию инновационной модели. Не менее значимым выступает и дефицит педагогических технологий как целенаправленного, алгоритмизированного, диагностируемого, научно-обоснованного подхода к проектированию и реализации образовательного процесса, направленного на достижение прогнозируемых результатов.

Сегодня инклюзивный процесс в образовании понимается как специально организованный образовательный процесс, обеспечивающий включение и принятие ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду обычных сверстников в общеобразовательном учреждении, обучение по адаптированным или индивидуальным образовательным программам с учетом его особых образовательных потребностей [3]. На этапе внедрения инклюзивной практики, пожалуй, одними из самых востребованных выступают технологии сопровождения участников образовательного процесса в целях поддержки в освоении нововведений. Основное назначение сопровождения заключается в гармонизации отношений в образовательном пространстве, предотвращение неблагополучия и преодоление трудностей участников педагогического процесса. Технологии сопровождения призваны способствовать раскрытию возможностей как педагогов, так и детей и их родителей.

Коллективом средней общеобразовательной школы № 77 г. Ижевска разработаны и находятся в процессе апробации пять взаимосвязанных технологий сопровождения участников инклюзивного образования, которые в совокупности реализуют комплексный разноуровневый характер поддержки участников педагогического процесса:

- технология адаптации ребенка к новой образовательной ступени;
- технология помощи ребенку в процессе обучения;

- технология взаимодействия с семьей;
- технология воспитания личности;
- технология психологического сопровождения педагога.

Разработка технологий велась в совместной проектной деятельности творческой группы специалистов по следующим этапам: диагностика проблем, теоретический поиск решения проблем, целеполагание, определение критериев и параметров оценки эффективности процесса и результатов деятельности, концептуальное обоснование технологии, планирование (постановка задач), моделирование, поиск средств и условий реализации деятельности сопровождения, обсуждение и утверждение на педагогическом совете, апробация. В процессе апробации ведется мониторинг.

Под технологией сопровождения мы понимаем научно обоснованную, логически выстроенную и воспроизводимую систему действий субъектов, направленную на достижение целей социализации, развития и самоактуализации личности. Любая технология, применяемая в образовательной практике, как проект действий субъектов образовательной среды строится на определенной теоретической основе [2].

В качестве базовых теоретических конструктов разработки технологий комплексного сопровождения для нас выступили:

– положения Л. С. Выготского о ведущей роли среды в развитии ребенка и о компенсаторных возможностях психики как синтеза биологического и социального факторов. Это означает, что при грамотном построении социально-образовательной среды учреждения возможно добиться полноценного социального развития ребенка;

– исследования отечественных ученых (С. В. Алехина, Е. В. Самсонова, М. М. Семаго и др.), в которых теоретически обоснованы принципы инклюзивного подхода к организации развивающей среды для детей с особыми образовательными потребностями, разработаны модели инклюзии, ведется поиск эффективных технологий обучения и воспитания детей в условиях инклюзивной педагогической среды;

– концепции технологического подхода в сфере образования (Г. К. Селевко, В. П. Беспалько, Н. В. Бордовская), предлагающие принципы поэтапной реализации деятельности, направленной на достижение конкретных целей;

– концепции психолого-педагогического сопровождения развития ребенка (Я. Л. Олиференко, Л. М. Шипицына, Г. И. Симанова и др.), в которых обоснованы сущность, принципы, структура, направления сопровождения развития ребенка как системы помощи в преодолении трудных жизненных ситуаций.

Виды (направления) работ по комплексному сопровождению:

- профилактика;
- диагностика (индивидуальная и групповая);
- консультирование (индивидуальное и групповое);
- развивающая работа (индивидуальная и групповая);
- коррекционная работа (индивидуальная и групповая);
- психологическое просвещение и образование: формирование психологической культуры, развитие психолого-педагогической компетентности учащихся, администрации образовательного учреждения, педагогов, родителей.

Уровни сопровождения:

– Уровень личности (ребенка и педагога). На данном уровне работа ведется администрацией школы, научным консультантом, педагогами-психологами, социальным педагогом. Основная цель их деятельности – выявление затруднений в профессиональной деятельности педагога, проблем в развитии детей и оказание первичной помощи в преодолении трудностей в обучении, взаимодействии.

– Уровень класса (группы). На данном уровне ведущую роль играют учителя и классный руководитель, логопед, сурдопедагог, обеспечивающие необходимую педагогическую и коррекционную поддержку ребенку в решении задач обучения, воспитания и развития. Основная цель деятельности – развитие самостоятельности в решении проблемных ситуаций, предотвращение дезадаптации ребенка, возникновения острых проблемных ситуаций.

– Уровень образовательного учреждения. На данном уровне работа ведется педагогами-психологами, учителем-логопедом, социальным педагогом, сурдопедагогом (объединенными в службу). На этом уровне реализуются профилактические программы, охватывающие значительные группы учащихся, осуществляется экспертная, консультативная, просветительская работа с администрацией и учителями.

Представим краткую аннотацию разработанных нами технологий.

Технология адаптации ребенка к новой образовательной ступени

Обоснование. Среди актуальных аспектов современной проблемы взаимодействия личности и социума одним из наиболее значимых является вопрос своевременного формирования у человека, особенно ребенка, адаптивных способностей. В процессе обучения школьник переживает процесс адаптации несколько раз. Выделяются три возрастные группы, для которых наиболее болезненно протекает адаптационный синдром: дошкольник – первоклассник (6,5–7 лет); выпускник начальной школы – пятиклассник (9–11 лет); младший подросток – старшеклассник (15–16 лет). Немалая роль в успешном прохождении периода адаптации отводится личностным особенностям детей, сформировавшимся на предшествующих этапах развития: умению контактировать с другими людьми, владению необходимыми навыками общения, способности определить для себя оптимальную позицию в отношениях с окружающими. Предложенная организация процесса адаптации детей обеспечивает возможность реализации индивидуального подхода к каждой конкретной личности; каждый ребенок имеет возможность адаптироваться в своем индивидуальном темпе.

Целью реализации технологии является создание для разных возрастных групп наиболее благоприятных условий для адаптации и преемственности.

Задачи:

- помощь учащимся в обеспечении постепенного и нетравматичного перехода от одной образовательной ступени к другой;
- предупреждение возникновения проблем развития ребенка;
- развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) родителей, педагогов в вопросах адаптации.

Принципы реализации технологии:

- признание ценности личности независимо от ее способностей;
- признание индивидуальности ребенка;
- приоритет личностного развития, когда обучение выступает не как самоцель, а как средство развития личности каждого ребенка;
- эмоционально-ценностная ориентация учебно-воспитательного процесса.

Сущность и алгоритм реализации технологии:

1. Создание специальной программы психолого-педагогического сопровождения школьника на протяжении адаптационного периода.

2. Разработка организационно-содержательной модели на период адаптации для учащихся каждой возрастной группы.

3. Реализация разработанной модели для каждой возрастной группы.

4. Корректировка процесса организации адаптации в образовательном учреждении.

Этапы реализации сопровождения:

1-й этап: диагностический (диагностика на этапе адаптации).

2-й этап: консультативная работа с педагогами и родителями.

3-й этап: профилактическая работа, осуществляемая психологом и направленная на оказание поддержки каждому ребенку.

4-й этап: коррекционно-развивающая работа с учащимися, испытывающими трудности в школьной адаптации.

5-й этап: оценочно-рефлексивный (осмысление проводимой психологической помощи, деятельности по адаптации детей к новым условиям, оценка эффективности работы).

Критерии оценки эффективности технологии:

– улучшение психологического климата в ученическом коллективе;

– повышение качества преподавания;

– улучшение взаимоотношений с учащимися.

Прогнозируемый результат:

– сформированность у первоклассников, пятиклассников и десятиклассников психологических свойств и умений, необходимых для успешного развития, обучения и общения на соответствующем этапе обучения;

– сформированность у педагогов и родителей навыков психологического мониторинга, потребности в рефлексии.

Технология помощи ребенку в процессе обучения

Обоснование. В процессе обучения у детей возникают затруднения в освоении программы, которые важно своевременно диагностировать, предупреждать, корректировать. Сущность техноло-

гии определена ее дидактической направленностью, заключается в реализации организованной помощи ребенку в успешном освоении программного материала посредством развития комплекса учебных умений, развития его познавательных процессов и мотивации на основе моделирования ситуаций успешности ребенка в учебной деятельности.

Целью реализации технологии является создание ситуаций успешности ребенка в процессе обучения.

Задачи:

- своевременное выявление учебных затруднений ребенка;
- составление программы поддержки и коррекции согласно индивидуальным затруднениям;
- обеспечение индивидуальной и групповой работы по преодолению учебных затруднений;
- повышение психолого-педагогической компетентности педагогов в вопросах помощи ребенку, испытывающему трудности в обучении.

Принципы реализации технологии:

- сотрудничество с семьей;
- уважение и доверие;
- опора на формирование базовых учебных умений;
- приоритет дозированной помощи и самостоятельности ребенка в преодолении учебных затруднений.

Сущность и алгоритм реализации технологии:

- выявление затруднений ребенка в учебной деятельности;
- определение условий и способов преодоления затруднений;
- формирование необходимых учебных умений, развитие познавательной деятельности, повышение учебной мотивации.

Этапы реализации сопровождения:

1-й этап: диагностический (диагностика учебных достижений и затруднений).

2-й этап: формирующий (развитие учебных умений, обучение родителей конструктивным способам помощи ребенку в выполнении домашнего задания, индивидуальная работа).

3-й этап: поддержка в условиях реальных учебных ситуаций, оказание индивидуальной помощи.

4-й этап: оценочно-рефлексивный (оценка достижений, изменений, эффективности реализуемой деятельности).

Критерии оценки эффективности технологии:

- повышение академической успеваемости ребенка;
- развитие познавательной деятельности, мотивации учения;
- формирование общеучебных умений.

Технология взаимодействия с семьей

Обоснование. В современной социокультурной ситуации возрастает роль и ответственность семьи за воспитание детей. Однако, как свидетельствует практика, многие родители испытывают недостаток знаний в области педагогики и психологии, имеют недостаточный уровень педагогической и психологической культуры. Взаимодействие школы и семьи в вопросах воспитания ребенка позволяет оказывать систематическую помощь семье в данных вопросах и формировать единую воспитательную среду для ребенка. Необходимо рассматривать семью не только как объект, но и как субъект сопровождения, включить семью в структуру педагогической системы.

Целью реализации технологии является формирование партнерских отношений с семьей, направленных на формирование единой воспитательной среды для ребенка.

Задачи:

- содействие ребенку в решении проблемы взаимоотношений с родителями;
- включение родителей в школьную жизнь;
- повышение психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах воспитания детей;
- повышение психолого-педагогической компетентности педагогов в вопросах взаимодействия с семьей.

Принципы реализации технологии:

- сотрудничество;
- уважение и доверие;
- взаимная ответственность.

Сущность и алгоритм реализации технологии:

- выявление затруднений родителей в вопросах воспитания ребенка;

- выявление затруднений педагогов в вопросах взаимодействия с семьей;
- определение условий преодоления затруднений;
- формирование необходимых умений у родителей как в традиционных формах консультирования и просвещения, так и в формах совместных (родители и дети) семинаров-тренингов по развитию навыков общения, сотрудничества, разрешения конфликтов.

Этапы реализации сопровождения:

1-й этап: диагностический (диагностика и рефлексия существующих достижений и затруднений).

2-й этап: формирующий (развитие навыков общения, сотрудничества, разрешения конфликтов).

3-й этап: поддержка в условиях реальных педагогических ситуаций (помощь в организации и реализации ситуаций взаимодействия).

4-й этап: оценочно-рефлексивный (оценка достижений, изменений, эффективности реализуемой деятельности).

Критерии оценки эффективности технологии:

- включенность семьи в школьную жизнь;
- высокая степень осведомленности родителей о психологических особенностях детей;
- субъективная оценка процесса взаимодействия как эффективного его участниками;
- создание семьей необходимых предпосылок для успешного выполнения ребенком его социальной роли ученика.

Технология воспитания личности

Обоснование. Образовательное пространство школы ориентировано на моделирование Школы социального успеха, в которой предполагается создание условий для реализации интересов, потребностей ребенка в сфере социализации. Необходимо предоставить возможность реализоваться личности ребенка в различных социально-значимых сферах, предотвратить «выпадение» ребенка из школьного пространства.

Целью реализации технологии является создание условий для успешной самореализации ребенка в различных видах социальной деятельности.

Задачи:

- изучение интересов, особенностей личности, возможностей социальной среды;
- создание условий для проявлений социальной инициативы, интересов ребенка;
- содействие ребенку в решении проблем эмоционально-волевой сферы, проблем взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями;
- повышение компетентности педагогов и родителей в сфере социального развития ребенка.

Принципы реализации технологии:

- обеспечение включения каждого ребенка в социально-значимую и досуговую деятельность;
- ориентация на личностные интересы;
- сотрудничество.

Сущность и алгоритм реализации технологии:

- оптимальный выбор методов, приемов и средств воспитательного взаимодействия;
- разработка модели организации, содержания и технологий социального воспитания в образовательном учреждении;
- вовлечение ребенка в различные виды социальной деятельности, предоставление права выбора;
- взаимодействие с социальными институтами окружающего социума.

Этапы реализации сопровождения:

1-й этап: констатирующий (анализ состояния воспитательного процесса), проведение диагностического исследования интересов и досуговых потребностей детей.

2-й этап: формирующий – определение организационных и содержательных условий, различных направлений, форм, методов деятельности школы в процессе воспитания учащихся, развития ученического самоуправления, формирование обобщенной модели деятельности школы по социальному воспитанию учащихся; организация внедрения указанной модели; мониторинг внедрения.

3-й этап: обобщающий (оценка достижений, изменений, эффективности реализуемой деятельности).

Критерии оценки эффективности технологии:

- включенность учащихся в различного рода социальную деятельность;
- успешная самореализация ребенка, удовлетворенность собственными социальными достижениями;
- повышение педагогической культуры родителей в вопросах социального развития ребенка.

Технология психологического сопровождения педагога

Обоснование. Профессиональная деятельность педагога представляет собой процесс многочисленного решения сложных ситуаций взаимодействия с детьми, родителями, коллегами. Многочисленные затруднения в ситуациях профессионального общения связаны с недостаточными знаниями и умениями оценивать и учитывать психологические особенности участников образовательного процесса, их особые образовательные потребности, специфику развития познавательной деятельности, индивидуальные особенности их семейного воспитания и др. В связи с этим возникают проблемы в определении способов и позиций взаимодействия. Технология психологического сопровождения педагога призвана помочь участникам образовательного процесса строить отношения на основе диалога, предотвращать конфликтные ситуации, находить конструктивные способы решения возникающих трудных ситуаций общения.

Целью реализации технологии является повышение эффективности профессионального взаимодействия и саморазвития педагога.

Задачи:

- повышение психолого-педагогической компетентности педагогов;
- помощь в решении профессиональных затруднений;
- предупреждение ситуаций профессионального выгорания педагогов;
- поддержка молодых специалистов.

Принципы реализации технологии:

- безусловное принятие личности педагога и его профессиональных затруднений;

- индивидуальный подход к личности и деятельности педагога;
- создание ситуаций взаимообучения, взаимопомощи;
- обучение приемам профессиональной саморегуляции и творческого саморазвития;
- сопровождение педагога в условиях реальных педагогических ситуаций;
- формирование ситуаций профессионального успеха.

Сущность и алгоритм реализации технологии:

- определение сильных сторон деятельности педагога (повышение профессиональной самооценки, мотивации деятельности, поиск точки профессиональной опоры);
- выявление затруднений в профессиональной деятельности педагога (в процессе взаимодействия с детьми, в определении индивидуальных психологических особенностей детей, в реализации индивидуального подхода к ребенку, в формировании вариативности приемов и средств взаимодействия и др.);
- типологизация и характеристика существующих затруднений, поиск причин возникающих затруднений, рефлексия;
- определение вариантов и условий преодоления затруднений;
- формирование необходимых профессиональных умений (тренинги, программы практического обучения);
- сопровождение и поддержка в условиях реальной педагогической ситуации.

Этапы реализации сопровождения:

1-й этап: диагностический (диагностика и рефлексия существующих достижений и затруднений).

2-й этап: формирующий (обучение профессиональным умениям в ходе психолого-педагогических практикумов, тренингов, курсов повышения квалификации).

3-й этап: поддержка в условиях реальных педагогических ситуаций (помощь в организации и реализации ситуаций взаимодействия).

4-й этап: оценочно-рефлексивный (оценка достижений, изменений, эффективности реализуемой деятельности).

Критерии оценки эффективности технологии:

- повышение мотивации к профессиональному саморазвитию;
- повышение компетентности в решении различных ситуаций взаимодействия;

- степень удовлетворенности профессиональной деятельностью;
- снижение уровня тревожности в профессиональных ситуациях.

Указанные технологии были разработаны с учетом возникших потребностей педагогического коллектива, реализующего принципы инклюзивного образования. Благодаря включению детей с нарушениями слуха в обычные классы была начата работа по диагностике проблем в образовательной среде, которая вскрыла совокупность разнонаправленных затруднений педагогов, детей, родителей. Мы надеемся, что деятельность по разработанным технологиям позволит найти оптимальные способы помощи участникам образовательного процесса в их разрешении, а комплексное сопровождение станет неотъемлемым элементом системы образования как командный способ работы специалистов разного профиля в решении задач обучения, воспитания и развития каждого ребенка с учетом его особенностей, возможностей, образовательных потребностей.

Список литературы

1. *Симанова Г. И.* Педагогическое сопровождение социальной адаптации учащихся: монография. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2005.
2. *Современные образовательные технологии: учебное пособие / под ред. Н. В. Бордовской.* – М.: КНОРУС, 2010.
3. *Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: методическое пособие / под общ. ред. С. В. АLEXИНОЙ, М. М. СЕМАГО.* – М.: МГППУ, 2012.

И. В. Абрамова

(канд. пед. наук, доц. ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В статье представлены психолого-педагогические условия реализации индивидуального образовательного маршрута в рамках организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы, приведены примеры психолого-педагогического представления на учащегося с ограниченными возможностями здоровья и индивидуальной коррекционной программы, пример реализации индивидуального образовательного маршрута.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, индивидуальный образовательный маршрут.

I. V. Abramova

PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR IMPLEMENTING INDIVIDUALISED EDUCATION PROGRAMS FOR STUDENTS WITH DISABILITIES

The article describes psychological and educational environment for implementing individualised education program (IEP) at comprehensive secondary schools, which deal with creating psychological and educational environment for children with disabilities. The article provides examples of psychological and educational presentation for a student with disabilities as well as an example of implementing an individualised education program.

Keywords: psychological and educational support, inclusive education, children with disabilities, individualised education program (IEP).

Интеграция российской системы образования в мировое образовательное пространство определяет необходимость его кардинальной перестройки, в том числе и в отношении обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Одним из механизмов этого процесса является реализация моделей интегрированного и инклюзивного образования. В основе такого обучения лежит идея принятия индивидуальности каждого отдельного учащегося, и, следовательно, обучение должно быть организовано таким образом, чтобы удовлетворить особые потребности каждого ребенка [5; 6].

Учитывая это обстоятельство, организация психолого-педагогического сопровождения учащегося с ОВЗ в условиях массового образования является важной и актуальной проблемой, требующей дальнейшего рассмотрения и обсуждения. Для создания оптимальных условий обучения учащихся с ОВЗ в массовой школе требуется организация психолого-педагогического сопровождения. Успешность данного процесса определяют следующие факторы: 1) внешние условия: создание адекватной возможностям ребенка предметно-развивающей среды и программно-методического обеспечения учебно-воспитательного процесса, психолого-педагогическое сопровождение учащегося с ОВЗ, желание родителей обучать такого ребенка в массовой школе и их готовность помогать ему в процессе обучения, сотрудничать со специалистами; 2) внутренние условия: уровень психоречевого развития ребенка, возможность овладения учащимся с ОВЗ общими образовательными стандартами, психологическая готовность к обучению в условиях массового образования [1].

Индивидуальная коррекционно-педагогическая работа, осуществляемая в рамках сопровождения ребенка с ОВЗ, предполагает не только выявление особенностей его психофизического развития, но и определение учебных трудностей, далее основных направлений специального коррекционного воздействия специалистов: дефектолога (учебная и познавательная деятельность), логопеда (речевая деятельность), психолога (познавательная деятельность и эмоционально-личностное развитие); составление индивидуальных ком-

плексных программ развития ребенка в условиях взаимодействия специалистов ПМПК, динамическое изучение уровня умственного развития ребенка и результатов коррекционного воздействия; отслеживание соответствия выбранной программы, форм, методов и приемов обучения реальным достижениям и уровню развития ребенка; проведение индивидуальных занятий, обеспечивающих усвоение программного материала и осуществление переноса сформированных на занятиях умений и навыков в учебную деятельность; консультирование педагогов и родителей по проблемам развития, обучения и воспитания ребенка с ОВЗ, выбору оптимальных форм, методов, приемов обучения и воспитания в соответствии с его индивидуальными особенностями [2].

Основной составляющей индивидуальной комплексной коррекционно-образовательной программы является индивидуальный коррекционно-образовательный маршрут, который составляется учителем совместно со специалистами психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПК) и администрацией. В индивидуальном образовательном маршруте учащегося с ОВЗ определяется необходимая психологическая, логопедическая, медицинская, социальная коррекция, определяются направления коррекционного воздействия в системе дополнительного образования. Учебная нагрузка определяется учебными планами (у учащихся с разным уровнем умственного развития еженедельная нагрузка складывается из количества учебных занятий в общеобразовательном классе, классе коррекционно-педагогической поддержки и коррекционных занятий). Затем составляется расписание учебных и коррекционных занятий для каждого ученика. Направления коррекционного сопровождения зависят от психологических и социальных особенностей развития ребенка, а также рекомендаций специалистов ПМПК. Индивидуальный коррекционно-образовательный маршрут составляется на учебный год, но в него могут вноситься изменения по результатам контрольных диагностических мероприятий или вследствие ухудшения состояния здоровья ребенка. Все участники образовательного процесса и родители должны быть информированы о тех уроках, которые ребенок посещает в общеобразовательном классе, об уроках в классе коррекционно-педагогической поддержки и в системе коррекционных ка-

бинетов. Реализация индивидуального образовательного маршрута осуществляется как в урочное, так и внеурочное время [3].

В качестве необходимых условий составления индивидуального образовательного маршрута выделяют следующие:

1) необходимость полного или частичного присутствия тьютора в образовательном процессе;

2) организация индивидуального щадящего режима (снижение объема заданий, дополнительное время для отдыха);

3) организация обучения в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся с ОВЗ по учебным программам и учебникам общеобразовательных школ или специальных (коррекционных) школ соответствующего вида;

4) организация индивидуальных и групповых занятий общеразвивающей и предметной направленности;

5) организация обязательных дополнительных внешкольных и внеклассных коррекционно-развивающих занятий с дефектологом, психологом, логопедом и другими специалистами;

6) целесообразность нахождения учащихся с ОВЗ в школе полного дня, а также форма и продолжительность самоподготовки учащихся [4].

Приведем примеры психолого-педагогического представления на учащихся с проблемами в развитии и индивидуальных коррекционно-образовательных программ.

1.1. Психолого-педагогическое представление на учащегося с задержкой психического развития (ЗПР)

Ученик: Алексей С., 2-й класс.

Эмоциональное реагирование в ситуации обследования (контактность, проявление негативизма, реакции на неуспех, похвалу, наличие аффективных реакций): *в контакт вступает легко, адекватно реагирует на предлагаемые задания.*

Развитие общей и мелкой моторики: *недоразвитие мелких мышц рук, ребенок расторможен.*

Понимание инструкции, воспринятой на слух и прочитанной самостоятельно (понимает сразу / после повтора / после разъяснения /

не понимает): *испытывает трудности понимания многозвеньевых учебных инструкций, требуется их объяснение и уточнение.*

Обучаемость: 1) восприимчивость к помощи (стимулирующая, направляющая, обучающая помощь): *нуждается в помощи направляющего, стимулирующего и обучающего характера;* 2) способность переноса на аналогичные задания: *перенос осуществляет частично.*

Особенности организации деятельности, сформированность регуляторных функций (целенаправленность деятельности, наличие ориентировочного этапа, использование рациональных способов действий, импульсивность / инертность действий, самоконтроль: *не может организовать самостоятельно деятельность, не ищет способы решения действий, проявляет инертность, которая может в процессе сменяться импульсивностью.*

Темп работы (на учебном и неучебном материале): *низкий.*

Работоспособность (на индивидуальных и фронтальных занятиях): *средняя в начале работы, но к концу низкая или отказывается работать вовсе.*

Общая осведомленность и социально-бытовая ориентация: *соответствует нижней границе нормы.*

Сформированность пространственно-временных представлений: *сформированы недостаточно.*

Особенности восприятия (зрительное восприятие, слухомоторная координация, стереогноз): *зрительное восприятие без особенностей, трудности в слухомоторной координации в связи с невозможностью удерживать речевые звенья инструкции.*

Особенности внимания: *снижение устойчивости и произвольности внимания.*

Особенности памяти: *трудности в запоминании материала, сужение объема слухоречевой памяти.*

Особенности мышления: 1) уровень развития наглядных форм мышления: *в пределах возрастной нормы;* 2) словесно-логическое мышление: *уровень развития ниже возрастной нормы.*

Особенности конструктивной деятельности: *ошибается в определении правильного расположения деталей, недостаточно руководствуется образцом.*

Общая характеристика речевого развития: *словарь в пределах обихода.*

Сформированность учебных навыков:

Математика: 1) сформированность понятий числа, числовой последовательности: *навык сформирован;* 2) вычислительный навык: *навык сформирован;* 3) навык решения задач: *испытывает трудности;* 4) характерные ошибки: *невнимателен.*

Русский язык: 1) навык каллиграфического письма: *не сформирован на достаточном для возраста уровне, работы небрежные;* 2) навык орфографического письма под диктовку: *допускает большое количество орфографических ошибок;* 3) списывание текста: *много исправлений;* 4) выполнение грамматических заданий: *выполняет с ошибками.*

Чтение: 1) темп чтения: *средний;* 2) способ чтения: *целые слова, многосложные слова читает по слогам;* 3) понимание прочитанного: *не нарушено;* 4) навыки работы с текстом: *элементарные;* 5) характерные ошибки: *трудности контроля целенаправленной деятельности.*

Общая характеристика учебной деятельности (мотивация, способности учебной работы): *учебная мотивация низкая, нарушены плановность деятельности, самоконтроль, произвольность.*

Заключение: *специфические трудности формирования учебных навыков обусловлены снижением познавательной деятельности, целенаправленной деятельности и низкой мотивацией к учению.*

1.2. Индивидуальная коррекционная программа учащегося с ЗПР, испытывающего трудности в обучении

Формирование учебной мотивации

Занятие 1. Развитие психологических предпосылок овладения учебной деятельностью (умение копировать образец, умение слушать и слышать учителя, умение следовать словесным указаниям учителя; умение учитывать в своей работе заданную систему требований).

Формирование целенаправленной деятельности

Занятие 2. Формирование принимать и удерживать многозвеньевую инструкцию.

Занятие 3. Развитие умения производить операцию сличения с намеченным планом, образцом.

Занятие 4. Развитие умения ориентироваться в задании.

Занятие 5. Формирование навыков процесса самоконтроля и саморегуляции.

Формирование познавательных процессов

Занятие 6. Развитие внимания (устойчивость, концентрация, расширение объема, переключение и т. д.).

Занятие 7. Развитие памяти (формирование навыков запоминания, устойчивости, развитие смысловой памяти).

Занятие 8. Формирование и развитие процессов мышления.

2.1. Психолого-педагогическое представление на учащегося с нарушением речи

Ученик: Елизавета Г., 3-й «Б» класс.

Эмоциональное реагирование в ситуации обследования (контактность, проявление негативизма, реакции на неуспех, похвалу, наличие аффективных реакций): *испытывает трудности в общении с одноклассниками, на контакт идет с трудом.*

Развитие общей и мелкой моторики: *тонкая моторика сформирована плохо.*

Понимание инструкции, воспринятой на слух и прочитанной самостоятельно (понимает сразу, после повтора, после разъяснения, не понимает): *испытывает трудности понимания инструкций, требуется их объяснение и уточнение.*

Обучаемость: восприимчивость к помощи (стимулирующая, направляющая, обучающая помощь): *нуждается в помощи направляющего и обучающего характера, поэтапный контроль взрослого; способность переноса на аналогичные задания: перенос осуществляет частично.*

Особенности организации деятельности, сформированность регуляторных функций (целенаправленность деятельности, наличие ориентировочного этапа, использование рациональных способов действий, импульсивность/инертность действий, самоконтроль): *не может организовать самостоятельно деятельность, проявляет инертность и незаинтересованность.*

Темп работы (на учебном и неучебном материале): *низкий*.

Работоспособность (на индивидуальных и фронтальных занятиях): *достаточно низкая*.

Общая осведомленность и социально-бытовая ориентация: *соответствует нижней границе нормы*.

Сформированность пространственно-временных представлений: *сформирована недостаточно*.

Особенности восприятия (зрительное восприятие, слухомоторная координация, стереогноз): *отмечается снижение скорости, дифференцированности зрительного восприятия и недоразвитие слухомоторной координации*.

Особенности внимания: *низкая устойчивость и концентрация, плохая переключаемость*.

Особенности памяти: *низкая граница нормы*.

Особенности мышления: уровень развития наглядных форм мышления: *в пределах возрастной нормы*; словесно-логическое мышление: *уровень развития ниже возрастной нормы*.

Особенности конструктивной деятельности: *небрежность в работах, неряшливость*.

Общая характеристика речевого развития: *бедность словаря, низкая грамотность речи*.

Сформированность учебных навыков:

Математика: 1) сформированность понятий числа, числовой последовательности: *навык сформирован*; 2) вычислительный навык: *навык сформирован*; 3) навык решения задач: *испытывает трудности*; 4) характерные ошибки: *невнимателен*.

Русский язык: 1) навык каллиграфического письма: *не сформирован на достаточном для возраста уровне*; 2) навык орфографического письма под диктовку: *не сформирован*; 3) списывание текста: *много исправлений и ошибок*; 4) выполнение грамматических заданий: *выполняет с ошибками*; 5) характерные ошибки: *специфические трудности формирования навыка письма*.

Чтение: 1) темп чтения: *ниже среднего*; 2) способ чтения: *целые слова*; 3) понимание прочитанного текста: *не нарушено*; 4) навыки работы с текстом: *элементарные*; 5) характерные ошибки: *специфические трудности формирования навыка письма*.

Общая характеристика учебной деятельности (мотивация, способности учебной работы): *не в полной мере сформированы навыки письма и чтения, нарушены навыки общения, познавательные процессы на сниженном уровне.*

Заключение: *специфические трудности формирования навыков письма и чтения, снижение познавательной деятельности, трудности в общении.*

Планируемые мероприятия специалиста: формирование навыков письма и чтения, формирование навыков коммуникации, коррекция и формирование познавательных процессов.

2.2. Индивидуальная коррекционная программа на учащегося с нарушением речи, испытывающего трудности в обучении

Формирование двигательных навыков письма и чтения

Занятие 1. Развитие психомоторной сферы учащегося (формирование двигательных навыков письма, развитие психомоторной сферы, развитие зрительно-двигательной координации; развитие микромоторики; дифференциация мышечных усилий).

Занятие 2. Формирование речевых умений учащегося (формирование двигательного навыка чтения; речевых умений учащегося; развитие артикуляции; развитие зрительного анализа; развитие техники чтения).

Формирование и коррекция коммуникативных навыков

Занятие 3. Формирование коммуникативных навыков при общении со сверстниками (в ходе игры способствовать формированию внимания к сверстнику, на согласование движений, на вербальное выражение своего отношения к сверстнику).

Занятие 4. Формирование коммуникативных навыков при общении со взрослыми (развитие чувства понимания и потребности в общении; выработка у детей положительных черт характера, способствующих лучшему взаимопониманию в процессе общения).

Занятие 5. Развитие умения общаться в коллективе (развитие таких качеств, как доброжелательность, вежливость, внимательность; формирование значимости для ребенка мнения окружающих).

Формирование познавательных процессов

Занятие 6. Развитие внимания (устойчивость, концентрация, расширение объема, переключение и т. д.).

Занятие 7. Развитие памяти (формирование навыков запоминания, устойчивости, развитие смысловой памяти).

Занятие 8. Формирование и развитие процессов мышления.

Приведем также пример индивидуального образовательного маршрута, разработанного для учащегося с ограниченными возможностями здоровья и реализуемого на базе Центра продленного дня, созданного при МордГПИ:

Краткие сведения о ребенке: 12 лет, ученик общеобразовательной школы; диагноз: ДЦП (гемипарез), ЗПР церебрально-органического генеза; посещал начальную общеобразовательную школу.

Проблемы: нарушены познавательные процессы, общая и мелкая моторика, испытывает стойкие трудности в обучении, дизорфография, грубых нарушений поведения не выявлено.

Рекомендации ПМПК: рекомендованы обучение в общеобразовательной школе по индивидуальному маршруту, коррекционно-развивающие занятия с дефектологом.

Организация обучения:

- общеобразовательные предметы (природоведение, история, музыка, рисование, трудовое обучение) изучаются фронтально;
- основные общеобразовательные предметы (русский язык, математика) изучаются индивидуально с учителем-предметником;
- организована дистанционная поддержка ребенка и семьи со стороны общеобразовательного учреждения;
- на базе Центра продленного дня, созданного при МордГПИ, проводятся коррекционно-развивающие занятия с дефектологом (2 раза в неделю, продолжительностью 60 минут во внеурочное время). Основной формой коррекционно-педагогической работы с данным учеником являются индивидуальные занятия, направленные на: сенсорное и сенсомоторное развитие, формирование пространственно-временных отношений; умственное развитие (коррекция и развитие всех психических процессов – внимания, памяти, восприятия, мышления); формирование разносторонних представлений о предметах и явлениях окружающей действительности, обогащение

словаря, развитие связной речи; готовность к восприятию учебного материала и формирование необходимых для усвоения программного материала умений и навыков.

Несомненно, организация и содержание индивидуальной коррекционно-педагогической работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы является важной составляющей современной системы образования, имеющей непосредственное отношение к профилактике и преодолению школьной неуспеваемости, повышению качества образования, и, прежде всего, обеспечения равных прав всем гражданам в получении образования, независимо от состояния здоровья. Учитывая это обстоятельство, разработка технологий проектирования индивидуального образовательного маршрута учащегося с ОВЗ является важной и актуальной проблемой, требующей дальнейшего рассмотрения и обсуждения.

Список литературы

1. *Абрамова И. В., Пушкова И. Е.* Подготовка специалистов для инклюзивного образования // Гуманитарные науки и образование: научно-методический журнал. – 2011. – № 1. – С. 30–32.
2. *Вильшанская А. Д.* Содержание и методы работы учителя-дефектолога в общеобразовательной школе. – М.: Школьная Пресса, 2008. – 112 с.
3. *Екжанова Е. А., Резникова Е. В.* Основы интегрированного обучения: пособие для вузов. – М.: Дрофа, 2008. – 286 с.
4. Интегрированное и инклюзивное обучение в образовательном учреждении. Инновационный опыт / авт.-сост. А. А. Наумов [и др.]. – Волгоград: Учитель, 2012. – 147 с.
5. *Малофеев Н. Н.* Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – № 6. – С. 3–9.
6. Специальная педагогика: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н. М. Назаровой. – М.: Академия, 2008. – С. 151–152.

А. В. Чистохина

(канд. биол. наук, доц. ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», г. Красноярск)

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНКЛЮЗИИ: ПОИСК ОПТИМАЛЬНЫХ ПУТЕЙ

В статье рассмотрены подходы к формированию дидактики, адекватной задачам инклюзивного образования, особенности образовательных программ рамочного типа. Представлены размышления о проблемах подготовки педагогов для инклюзивных образовательных практик.

Ключевые слова: образовательная программа рамочного типа, психологическая зрелость, инициатива, ресурс, поддержка, наблюдение и планирование, ключевые компетенции, смысл жизни, идентификация.

A. V. Chistokhina

PROVISION OF INCLUSION: SEARCH FOR OPTIMAL PATHWAYS

The article describes some approaches to formation of didactics that is adequate to problems of inclusive education; peculiarities of educational programs of frame type. It also presents some thoughts on problems of training teachers for inclusive educational practices.

Keywords: educational program of frame type, psychological maturity, initiative, resource, support, observation and planning, key competences, purpose of life, identification.

Анализируя имеющуюся в Красноярском крае и некоторых других регионах России практику инклюзивного образования, автор статьи пришел к убеждению, что школы способны преодолеть многие барьеры, препятствующие внедрению идеологии и принципов инклюзивного образования, самостоятельно, особенно если учесть, что основные барьеры содержатся в мышлении и дискрими-

национальных профессиональных установках сотрудников и администраций школ, в недостаточности знаний и отсутствии последовательной школьной политики в отношении инклюзии. Минимизация подобных барьеров на пути образования предполагает не только изменение физической среды школы в направлении большего доступа, увеличение финансирования, но и изменение методики ведения предметов, практики внеучебной работы общеобразовательных школ. Немаловажным фактором является выстраивание такого уклада школы, такой организационной культуры образовательного учреждения, которая бы позволяла развиваться коллективу в целом, каждому члену коллектива, каждому субъекту образовательного процесса, поддерживая его индивидуальность и создавая атмосферу принятия людей такими, какие они есть. В таком образовательном учреждении («учащейся – на – непрерывной – основе – организации»), представляющем собою живое меняющееся образовательное пространство, создается система обратных связей, рефлексий и анализа деятельности. За счет этого складывается наукоемкая и развивающаяся образовательная среда, насыщенная интеллектуальной работой по освоению новых видов деятельности, что формирует у субъектов образовательного процесса способность к рефлексии как метакомпетенцию.

В настоящее время в российской практике представлено мало устоявшихся педагогических технологий, позволяющих полноценно реализовать идею инклюзии. Еще меньшее их количество качественно проанализировано и описано. Однако, опираясь на представление о гуманистическом характере философии инклюзивного образования и идею создания инклюзивного общества, мы можем сформулировать критерии, которым должны соответствовать технологии, претендующие на применение в инклюзивных образовательных практиках. Так, на наш взгляд, они, прежде всего, должны быть ориентированы на поддержку и развитие внутреннего потенциала личности, на становление и укрепление субъектности, направлены на расширение зоны самостоятельности, независимости образующегося, способствовать становлению его психологической зрелости [5].

В связи с обозначенными ценностными установками наиболее приемлемым форматом педагогической технологии, применимой

в инклюзивных практиках, нам представляется так называемая «рамочная» образовательная программа. Хорошим примером такой разработки может служить программа «Сообщество» [9; 10; 11], разработанная коллективом авторов в Джорджтаунском университете (США) в начале 90-х гг. XX века и реализуемая уже в 26 странах мира (первоначальное название “Step by step”). Программа «Сообщество» вобрала в себя все лучшее из личностно-ориентированных педагогических систем и представляет собой программу, где тщательно прописываются основания и принципы педагогической работы с ребенком, подробно и измеримо описываются ожидаемые результаты и необходимые условия для их достижения, однако конкретные педагогические действия, последовательность изучаемого фактического материала не обозначается, поскольку основным «дирижером» ситуации образования в данном случае является сам ребенок, мотором – его инициатива и познавательный, исследовательский интерес. Задача педагога – на основе наблюдения за ребенком в нужный момент *поддержать его инициативу, оснастить необходимым ресурсом*. Это принципиальное отличие от традиционных подходов нужно отметить особо, поскольку даже в литературе, описывающей результаты реализации программы «Сообщество», можно иногда встретить фразы о том, что роль педагога в программе «заключается в том, чтобы *ставить перед каждым ребенком и перед группой подходящие цели, учитывая интересы, способности и потребности каждого*» [3]. Это смещение показывает, насколько глубоко в профессиональном сознании педагогов укоренилась позиция управления познавательной активностью ребенка, приоритет инициативы взрослого.

Обратимся теперь к особенностям программы «Сообщество». Она, безусловно, относится к образовательным программам нового поколения. Очерчивая базовые философские подходы к восприятию ребенка и его отношений с миром, к вопросам его уникальности и определяя допустимые формы воздействия на его уникальный мир, эта программа предоставляет педагогу необходимую творческую свободу. Этот аспект представляет собой исключительную значимость, поскольку работа в условиях разнообразных ограничений традиционных образовательных систем (требования пошаговых

тематических программ, образовательные стандарты, основанные на измерении фактологической осведомленности учеников и т. д.) делает педагогическое творчество и проявление индивидуального интереса к конкретному ученику невозможной и недопустимой роскошью.

Нацеленность программы на формирование и поддержание собственной инициативности детей, на развитие их исследовательского интереса [9; 10; 11] обеспечивается исключительным вниманием к пространственной организации и «богатству» образовательной среды и особенностями организации процесса обучения. Весь предметный материал сконцентрирован в так называемых «центрах активности», а дети на основании собственного интереса выбирают вид и форму своей работы в этих центрах с тем, чтобы максимально выполнить ту познавательную задачу, которую они для себя определили при помощи взрослого. Выбор ребенка обеспечивается как существованием процедуры «выбирания», так и необходимыми техническими и материальными ресурсами. Непосредственным партнером в этом процессе является семья – она также вовлекается в создание необходимой «ресурсной базы» для обеспечения познавательного процесса. Так, семья может поделиться со всей группой учеников особенностями своих культурных традиций, родитель может научить ребят каким-то видам рукоделия или приготовления особенного блюда, организовать детям экскурсию на свою работу и т. д. Кроме такого эффекта, как укрепление взаимопонимания родителей и детей, такое партнерство укрепляет и взаимодействие школы и семьи, интегрируя пусть даже самые скромные ресурсы вокруг образовательных интересов детей.

Что же касается задач формирования ключевых компетенций современного человека (напомним, это: *автономное действие, интерактивное использование инструментов*, включая язык и знания из академических дисциплин, *функционирование в социально неоднородных группах*), то можно с уверенностью утверждать, что подходы, заложенные в программе «Сообщество», фокусируют содержание образования именно вокруг обозначенных задач.

Так, в ходе утреннего общего «Круга» у каждого ребенка есть возможность оформить свой собственный познавательный интерес

и выбрать способ его реализации в последующих своих занятиях в «центрах активности». При необходимости педагог помогает ему найти нужные ресурсы для осуществления замысла. Таким же необходимым ресурсом могут стать родители и сверстники ребенка, имеющие в интересующей его области свой уникальный опыт, так же как и сам ребенок может предложить другим участникам процесса свои умения и знания в интересующих их областях.

Реализуя свое *автономное действие* по удовлетворению познавательной потребности, ребенок в то же время побуждается всей организацией образовательного процесса и образовательной среды к взаимодействию с педагогом и другими детьми, т. е. к *интерактивному использованию инструментов*. Включаясь во взаимодействие со сверстниками, педагогами и родителями и осуществляя свои уникальные замыслы, ребенок осваивает навык *функционирования в социально неоднородных группах*, поскольку всякий раз у него возникает необходимость выбора кооперантов для реализации «проекта», и, соответственно, работы в малых группах сменного состава (создаваемых для решения конкретной задачи на основе взаимных познавательных или социальных интересов).

Важно подчеркнуть, что в основе философии программы «Сообщество» лежит убеждение, что ребенок наилучшим образом развивается тогда, когда он действительно увлечен процессом обучения, активно включен в деятельность. При этом философия программы основана на гуманистических принципах, утверждающих *право ребенка на собственный путь развития*. Реализация программы опирается на личностно-ориентированную технологию, в рамках которой планирование тем, задач и видов деятельности осуществляется при непосредственном активном участии детей и их родителей, а тщательно продуманная и созданная в процессе совместной деятельности взрослых и детей развивающая среда побуждает ребенка к исследованию, проявлению инициативы и творчества [9; 10; 11].

В таком образовательном пространстве найдется место **любому** ребенку, поскольку каждый здесь может двигаться в собственном темпе и по уникальной образовательной траектории. Потому с уверенностью можно утверждать, что при применении такой методики включающее образование (инклюзия) становится возмож-

ностью *всех* детей обучаться в собственном темпе и с ориентацией на индивидуальные сильные стороны и интерес. Модель инклюзивного образования отнюдь не является вариантом специальной образовательной услуги для детей с ограниченными возможностями здоровья, как нередко пытаются представить данную инициативу в различных источниках информации.

В заключение можно отметить, что образовательная технология, представленная программой «Сообщество», может с успехом быть применена к разным возрастным группам – от младших дошкольников до студентов вузов. Автор данных строк неоднократно (и – по отзывам студентов – с пользой и эффективно) применяла технологию «Сообщество» для построения отдельных блоков таких учебных дисциплин, как: «Общая педагогика и психология», «Коррекционная педагогика с основами специальной психологии», «Методика и технология работы социального педагога» при преподавании в Красноярском государственном, а затем и в Сибирском федеральном университете.

Однако следует подчеркнуть, что существенным условием успешности педагогических систем, центрированных на интересах ребенка, является искренний интерес к каждому ученику, его успехам и судьбе в целом. Такой процесс должен быть технологически обеспечен грамотным *наблюдением* за детьми и *планированием* педагогических шагов в соответствии с обнаруженными особенностями познавательных тактик, инициативности и эмоционально-аффективных проявлений и регулятивно-волевых качеств каждого конкретного ученика.

Очевидно, что совершенно особое внимание стоит обратить на фигуру педагога – субъекта, который может реализовать потенциально применимые в образовании технологии и идеи инклюзии. Что это за фигура и как происходит его профессиональное становление? Насколько в этом процессе важны личностное развитие и разнообразный личный опыт? В чем состоят наиболее распространенные сомнения и опасения работающих учителей и тех ребят, которые только осваивают профессию педагога? Не ответив максимально глубоко и обоснованно на эти и ряд подобных вопросов, мы вряд ли сможем в действительности подойти к решению технологических задач инклюзивных практик.

В этой связи считаем важным обратиться к книге классика гуманистического подхода в психологии и педагогике Карла Роджерса и его сподвижника Джерома Фрейберга «Свобода учиться», оставившей глубокий след в нашем личном профессиональном становлении. Развивая идею о таком феномене педагогической практики, как фасилитация, Роджерс выделяет сущностные характеристики педагога как профессионала, которые порой трудно или даже невозможно разграничить с его личностными качествами. Среди важнейших стоит обратить внимание на то, что можно назвать психологической, или личностной, зрелостью. Это именно тот фундамент, на котором только и возможно осуществление «полноценного человеческого бытия в классе» [6]. Развивая тезис и философию свободного «осмысленного» учения, Роджерс предвосхитил развитие идей модели инклюзии, поскольку ее основной характеристикой является именно «включенность», «вовлеченность» всех участников в образовательный процесс.

Отмечая на основе анализа современной ему американской школьной практики, что «тысячи школьников не рискуют быть в классе самими собой», Роджерс констатирует, что «подавляющее большинство наших учебных заведений оказывается в плену традиционного, общепринятого подхода, делающего осмысленное (значимое) учение нежелательным, если не невозможным» [6, с. 92]. В своей книге авторы убедительно показывают, что «реализуя систему обучения, в которую входят: предписанное содержание обучения, единые требования ко всем учащимся, лекционная форма (как приоритетный способ преподавания), стандартные тесты, обеспечивающие внешнее оценивание всех учащихся, и обычная система отметок, – мы практически гарантированы от осмысленного учения» [6, с. 86].

Размышляя над положением и ролью педагога в образовательной системе, Роджерс пишет: «Педагоги следуют такой саморазрушающейся системе обучения отнюдь не по причине какой-то своей внутренней порочности. Они поработаны бюрократическими правилами; они боятся “гнать волну”; зачастую они не знают, как практически осуществить какую-либо альтернативу» [6, с. 87]. Такая картина почти тотальной несвободы учителя характерна для

любой традиционной образовательной системы, и ведущую роль в формировании (или, напротив, в «недоформировании») профессиональной позиции, на наш взгляд, играет отсутствие у педагогов опыта проживания «бытия в личностно-ориентированных системах», где растущий человек получает необходимую ему заботу и поддержку в своих пробах, развитии своего творческого начала, своего осмысленного учения. Стоит отметить, что для инклюзивной модели образования способность педагога чутко реагировать на индивидуальные запросы детей, подстраиваться, адаптировать и модифицировать учебный план, способ подачи нового материала, стратегии вовлечения ребенка в познавательный процесс, интегрировать имеющиеся образовательные ресурсы вокруг его индивидуальных образовательных потребностей – ключевая компетенция, основой которой является такое качество личности, как способность выстраивать отношения с Другим. Возможность развития такого качества связана с определенным уровнем самосознания, осмысленности собственной жизни, понимания своих границ, своей уникальности. Человек, «прочно стоящий на своих ногах», как правило, спокоен и уверен, он не защищается, не конкурирует в ситуациях взаимодействия с другими людьми. Потому и появляется психологическая база для партнерских содержательных отношений, для кооперации, вырастающей на глубоком интересе к опыту и личности другого человека.

В течение нескольких лет нам довелось работать с первокурсниками юридического института Сибирского федерального университета. Проводя опрос в завершении курса «Педагогика и психология», занятия в рамках которого проходили в диалогичной манере и предполагали достаточно большую свободу в выборе тем и форм работы, нам удалось зафиксировать определенную тенденцию в тяготении студентов к определенным формам работы в ходе курса. Сравнимые между собой потоки разделяет 3 года – незначительный срок для возможных преобразований школьных укладов и систем. Однако, вероятно, большей значимостью для формирования предпочтений в способах обучения обладают общие контексты современной общественной жизни и социальных процессов. Так, ни один из опрошенных студентов (потоки по 50 человек 2008 и 2010

года) не отметил в качестве наиболее приемлемой для себя традиционную систему обучения в чистом виде (лекции в сочетании с традиционными семинарами, предполагающими опросы по домашнему заданию или письменную самостоятельную работу по домашнему заданию). Однако в 2008 году 16 из 50 опрошенных студентов отдают предпочтение смешанному подходу (лекция, традиционный семинар-опрос в сочетании с дискуссиями, анализом конкретных ситуаций и другими формами обучения, опирающимися в большей степени на активность самих студентов). В чистом виде дискуссионный формат занятий в 2008 году отмечают как наиболее привлекательный 34 человека. Через 3 года картина несколько меняется и уже из 51 опрошенных 49 студентов демонстрируют лояльность к дискуссионным формам и лишь двое выбирают смешанный вариант, выбирая, однако, из традиционных форм лишь лекцию и отвергая традиционный семинар-опрос.

Приведенные данные, безусловно, невозможно назвать полноценным исследованием, однако «ухваченная» здесь тенденция очевидна и дает некоторую надежду на то, что сама жизнь подталкивает современников к освоению гуманистически ориентированных практик и большему осмыслению собственного опыта. Вместе с тем, анализ ситуации в российском образовании последних двух десятилетий вызывает тревогу из-за заметной тенденции к выхолащиванию изучаемого предметного содержания, к «выдавливанию» из практики обучения таких видов учебной активности, которые связаны с необходимостью размышлять над фактами, анализировать, сопоставлять, и замене их поисками и заучиванием готовых решений. Эту же тревожную тенденцию отмечал в американском школьном образовании в свое время Уильям Глассер, призывая коллег по профессиональному сообществу к разработкам новых образовательных технологий, позволяющих учитывать различия детей [2].

Изменение задач образования требует и пересмотра содержания и приемов обучения, таким образом, назрело время для разработки новой школьной дидактики. Обращаясь к теме обеспечения равного доступа к качественному образованию для детей с ограничениями жизнедеятельности, Томас Скритик [7] отмечал, что наиболее продуктивной стратегией будет не тот вариант, когда ставка делается

на технологии сопровождения, а именно прорыв в области самого содержания и технологий обучения. Причем если в традиционном подходе разноразность детей становится серьезным препятствием к качеству обучения, то в моделях совместного обучения детей с разным культурным и жизненным опытом, разными стратегиями и темпами обучения, разными функциональными особенностями, ограничениями и возможностями сам факт различия рассматривается как колоссальный, до сих пор не обнаруженный педагогикой ресурс, которым необходимо научиться пользоваться с максимальной эффективностью для всех участников образовательного процесса. Такой разворот кардинально меняет роль и место педагога, учителя в процессе образования, делает родителя стратегическим и тактическим партнером не на словах, а в реальности, и, что самое важное, такой процесс немыслим без каждогомоментного самоопределения и вовлеченности самого учащегося, какими бы особенностями он ни обладал.

Итак, общим выводом можно считать то, что любой вариант *применения личностно-ориентированного подхода в педагогике* дает максимальные шансы для раскрытия имеющегося потенциала *любому ученику* – как одаренному, так и ребенку с функциональными и/или интеллектуальными нарушениями. Именно это нам представляется самым важным – нет смысла искать какие-то особенные подходы в работе с детьми, имеющими нарушения развития. То, что с максимальной эффективностью работает на благо любого ребенка, в точности так же будет с максимальной эффективностью обеспечивать право на развитие и доступ к качественному образованию и для особенных детей. Идя по этому пути, мы, безусловно, не минуем необходимости решать проблему собственной идентичности, которая, по убеждению многих ученых, является «исключительно современной проблемой» [1; 4; 6; 8]. Поиск человеком своего подлинного «Я», своего смысла жизни – стержень индивидуального развития в современном мире. По словам Карла Роджерса, «от этого мучительного поиска сегодня не страдает только тот, кто добровольно отказывается от своей индивидуальной идентичности в пользу некоторой организации (или института), определяющей цели, ценности, философию, которым надо следовать» [6]. Нам же

этот стержень, этот поиск представляется в образе некой волшебной палочки, «оживляющей» образовательные технологии и разворачивающей педагогические практики лицом к ребенку. А завершим статью мы цитатой из письма 24-летней учительницы Карлу Роджерсу, в котором она делится с автором «Свободы учиться» тем, как на нее повлияла книга: «Я открыла для себя новую жизнь, переполненную чувствами и событиями. Я нашла в самой себе силы любить других людей, понимать их, чтобы помочь им стать более уверенными и независимыми. Вернувшись к преподавательской работе, я стала получать радость от наблюдений за детьми, которые, оказавшись в подходящей атмосфере, прорываются сквозь свои защиты и тянутся вверх, рискуют перекинуть мост от своей изолированности к моей» [6, с. 109]. Мы от всей души желаем всем участникам педагогических преобразований подобных открытий и счастья творческих побед!

Список литературы

1. *Ваништендаль С.* «Резильентность» или оправданные надежды. Раненный, но не побежденный / пер. А. М. Герцик // Международное Католическое Бюро Ребенка. – 3-е изд. – Женева, 1998. – 79 с.
2. *Глассер У.* Школы без неудачников: пер. с англ. / общ. ред. и предисл. В. Я. Пилиповского. – М.: Прогресс, 1991. – 184 с.
3. Детская психология для родителей [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.psyparents.ru/courses/dou/10997/> (дата обращения: 15.10.2012).
4. *Лэнгле А.* Person: Экзистенциально-аналитическая теория личности: сборник статей: пер. с нем. / вступ. ст. С. В. Кривцовой. – 2-е изд. – М.: Генезис, 2008. – 159 с.
5. Основы инклюзивной педагогики: теоретические основания, модели и методология ана лиза практик: монография / А. В. Бутенко, А. В. Чистохина, И. С. Багдасарьян и др. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2012. – 232 с.
6. *Роджерс К., Фрейберг Д.* Свобода учиться. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.
7. *Скртик Т.* Парадокс специального образования: равноправие как путь к качеству // Социальная реабилитация детей средствами образования. – Нытва, 1995. – С. 56–70.
8. *Франкл В.* Страдания от бессмысленности жизни. Актуальная психотерапия. – Новосибирск, 2009. – 105 с.

9. Хансен К. А., Кауфман Р. К., Уоли К. Б. Организация программы, ориентированной на ребенка: программа «Сообщество» – первая часть / предисл. П. А. Коглин. – М.: Гендальф, 1999. – 276 с.

10. Хансен К. А., Кауфман Р. К., Сайфер С. Образование и культура демократии: педагогическая методика для младшего возраста / вступ. В. Гавела. – М.: Гендальф, 1999. – 167 с.

11. Эллен Р. Дениэлс, Кэй Стеффорд. Включение детей с особыми потребностями в обычные дошкольные образовательные учреждения и школы. – СПб.: Российский фонд по развитию образования «Сообщество», 2006. – 266 с.

ВЕСТНИК ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ

Научно-практический журнал

Редактор – *О. А. Разумова*
Компьютерная верстка – *И. С. Заковеряшина*

Подписано в печать 30.12.2013 г. Формат бумаги 60x84/16.
Печать RISO. Уч.-изд. л. 5,0 . Усл. печ. л. 5,9. Тираж 300 экз.
Заказ №

ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный
педагогический университет»
630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28
Отпечатано: ФГБОУ ВПО «НГПУ»