

**ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. С. ПУШКИНА**

ВЕСТНИК

**Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина**

Научный журнал

№ 2

Том 3. Педагогика

Санкт-Петербург

2015

**Вестник
Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина**

Научный журнал
№ 2. 2015
Том 3. Педагогика
Основан в 2006 году

Учредитель: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина

Редакционная коллегия:

В. Н. Скворцов, доктор экономических наук, профессор (главный редактор);
Л. М. Кобрина, доктор педагогических наук, профессор (зам. гл. редактора);
Н. В. Поздеева, кандидат географических наук, доцент (отв. секретарь);
Т. В. Мальцева, доктор филологических наук, профессор;

Редакционный совет:

Т. А. Бороненко, доктор педагогических наук, профессор;
О. А. Денисова, доктор педагогических наук, профессор;
Л. М. Кобрина, доктор педагогических наук, профессор (отв. за выпуск);
Т. С. Кошманова, доктор педагогических наук, профессор (США);
Н. А. Лобанов, кандидат экономических наук, профессор;
Е. Т. Логинова, доктор педагогических наук, профессор;
Н. Н. Малофеев, доктор педагогических наук, профессор;
М. И. Никитина, доктор педагогических наук, профессор;
Х. Ф. Рашидов, доктор педагогических наук, профессор (Республика Узбекистан);
М. К. Шеремет, доктор педагогических наук, профессор (Украина)

**Журнал входит в Перечень российских рецензируемых научных журналов,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты
диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук,
определенный Высшей аттестационной комиссией
Министерства образования и науки Российской Федерации**

Свидетельство о регистрации: **ПИ № ФС77-39790**
Подписной индекс Роспечати: **36224**

Адрес редакции:
196605, Россия, Санкт-Петербург,
г. Пушкин, Петербургское шоссе, д.10
<http://www.lengu.ru>

© Ленинградский государственный
университет (ЛГУ),
имени А. С. Пушкина, 2015

Содержание

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ	7
<i>Е. Д. Бабанова, Т. В. Карасёва</i>	7
Психолого-педагогическое сопровождение личностного развития в процессе дистанционного образования	7
<i>Т. Г. Юсупова</i>	13
Формирование социально-личностной компетенции учащихся в педагогическом процессе школы	13
<i>И. М. Дугин</i>	22
Особенности нравственного воспитания учащихся общеобразовательных учебных заведений военно-профессиональной направленности в странах ближнего зарубежья	22
<i>А. П. Живлюк, И. И. Толстикова</i>	31
Формирование модели сетевого взаимодействия в учреждениях общего и дополнительного образования.....	31
<i>И. В. Маричев</i>	39
Партнёрство как фактор развития морского образования.....	39
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ....	48
<i>И. В. Дужак</i>	48
Проблемы и перспективы развития педагогического консалтинга в учреждениях системы социальной защиты населения.....	48
<i>Е. И. Кустова</i>	57
Социально-психологические качества личности студентов, влияющие на будущую профессиональную успешность.....	57
<i>А. В. Волчек</i>	66
Компьютеризация курса по формированию фоновых знаний студентов- нефилологов	66
<i>Л. В. Коновалова</i>	72
Педагогические условия формирования этнокультурной компетентности педагогов в вузе	72
<i>В. И. Селезнев</i>	81
Общепрофессиональная начальная подготовка сотрудника полиции: основные проблемы и перспективы развития.....	81

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА.....	87
<i>Е. М. Старобина</i>	87
Совершенствование профессионального образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья в свете новых законодательных актов.....	87
<i>Т. С. Овчинникова</i>	96
Музыкальное воспитание дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования	96
<i>Т. С. Овчинникова</i>	105
Метод коррекционной ритмики в музыкальном воспитании дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.....	105
<i>Т. В. Лисовская</i>	113
Исследование образовательных потребностей людей с инвалидностью в психоневрологических домах-интернатах (по результатам анкетирования).....	113
Сведения об авторах	126

Content

THEORY AND METHODOLOGY OF TRAINING AND EDUCATION 5

- E. D. Babanova, T. V. Karaseva
Psycho-pedagogical support of personal development in the
process of distance education5
- T. G. Yusupova
The formation of social-personal competence of students
in pedagogical process of school 11
- I. M. Dugin
Peculiarities of moral education of pupils of educational
institutions of military-vocational orientation in the countries
of the near abroad20
- A. P. Guluk, I. Tolstikova
Forming a model of network interaction in institutions
of General and additional education.....29
- I. V. Marichev
Partnership as a factor in the development of Maritime education.....37

THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

- I. V. Konstantin
Problems and prospects of development of pedagogical
consulting in the institutions of social protection of the population46
- E. I. Kustov
Socio-psychological qualities of the personality of students,
influences their future professional success54
- V. A. Volchek
Computerization of the course on the formation of background
knowledge students nefrologu.....63
- L. V. Konovalova
Pedagogical conditions of formation of ethnocultural
competence of teachers in higher education69
- V. I. Seleznyov
General initial training of a police officer: the main
problems and prospects78

CORRECTIONAL PEDAGOGY

- E. M. Starobin
Improving vocational education for persons with disabilities
in the light of new legislative acts84
- T. S. Ovchinnikova
The musical education of preschool children with
disabilities in terms of inclusive education

T. S. Ovchinnikova	
Method of correction of rhythm in the music education of preschool children with disabilities	
T. V. Lisovskaya	
A study of the educational needs of people with disabilities in psychoneurological houses-boarding schools (survey results).....	110

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 37.03:004:159.9

Е. Д. Бабанова, Т. В. Карасёва

Психолого-педагогическое сопровождение личностного развития в процессе дистанционного образования

В статье представлено обоснование психолого-педагогического сопровождения дополнительного дистанционного образования взрослых. Описаны методика и особенности его использования для целей личностно-профессионального развития обучающихся. Раскрыты основные цели, задачи и этапы реализации психологических тренингов, направленных на развитие различных сфер личности, сделан акцент на специфику их применения в условиях онлайн-образования.

Summary: the article presents a study of psycho-pedagogical support of distance education for adults. Describes the methodology and features of its use for purposes of personal and professional development of students. The author reveals the basic goals, objectives and stages of implementation of psychological trainings aimed at the development of different areas of personality, with emphasis on the specifics of their application in the context of online education.

Ключевые слова: личностно-профессиональное развитие, психолого-педагогическое сопровождение, дистанционное образование.

Key words: psychological-pedagogical support of distance education, personal and professional development.

Современное общество, являясь информационным, требует совершенствование системы многоуровневого доступного образования для всех слоёв общества. В 2013 г. при участии экспертов более чем из 20 стран были разработаны «Рекомендации ЮНЕСКО по политике в области мобильного обучения» (UNESCO Policy Guidelines for Mobile Learning). Как указано в этих материалах, мобильное обучение – это мощное и зачастую недооцененное средство, способное вывести образование на новый уровень. Законом «Об образовании» РФ также предусматривается развитие дополнительного образования и дистанционных форм обучения. Проблемы психолого-педагогического сопровождения дистанционного образования приобретают все большую актуальность [1, 5].

Целью нашей работы было обоснование психолого-педагогического сопровождения дополнительного дистанционного образования взрослых.

Предметом исследования послужили содержание и формы психолого-педагогического сопровождения дистанционного образования, в качестве объекта исследовалось влияние психолого-педагогического сопровождения на личностно-профессиональное развитие взрослых, обучающихся дистанционно. Обобщение данных зарубежных и отечественных исследований и опыт успешной собственной профессиональной деятельности позволил нам в 2012 г. разработать и внедрить проект дополнительного онлайн образования «Система сферического развития». Данное название обусловлено сущностью проекта, представляющего для обучающихся возможности направленного личностно-профессионального развития в любой из сфер жизнедеятельности – здоровый образ жизни, финансовая сфера, профессиональная деятельность и т. д. Целевую аудиторию проекта онлайн образования представляют лица, старше 18 лет, которые имеют потребность в достижении высоких результатов в основных жизненных сферах, мотивацию и готовность к продуктивному освоению теоретической информации, трансформации мышления и поведения.

Только за два года существования проекта 59 277 чел. подписались на получение информационных материалов проекта, продолжили обучение около 2 тыс. человек. Согласно аналитическому отчёту LiveInternet для сайта «Системы Сферического Развития» географический охват аудитории составляет более 134 стран мира. Примерно половину обучающихся (55,2%) составляют россияне. Контингент участников программ очень широк. Это представители технических, экономических, коммуникативных, гуманитарных, медицинских, творческих профессий – менеджеры, руководители компаний, преподаватели, тренеры, социальные работники, бухгалтера и т. д.

Теоретико-методологические основания данного проекта включают фундаментальные теории личности, ее психологической структуры и системности ее становления в процессе индивидуального развития (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) и профессионального становления (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Н.В. Кузьмина). Нами также использованы теории психолого-педагогического сопровождения образования (Б.Г. Ананьев, П.К. Анохин, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, В.А. Кручинин, Н.В. Кузьмина, И.Я. Лернер, Б.Ф. Ломов, В.В. Рыжов, В.Д. Шадриков, В.А. Якунин и др.).

Ведущими в работе являются три взаимосвязанных подхода: системно-личностный, системно-деятельностный и системно-структурный. Последний означает выявление состава компонентов системы и связей между ними, обеспечивающих целенаправленное функционирование целостного объекта [3]. В нашем исследовании системно-структурный подход позволяет выявить состав различных сфер развития личности, обеспечивающих гармоничное её развитие. Системно-личностный подход позволяет целенаправленно формировать необходимые для развития индивида качества [2]. Системно-деятельностный подход обеспечивает

достижение планируемых результатов в освоении актуальных для обучающихся видов деятельности.

Данный проект реализуется с целью внедрения психолого-педагогического сопровождения для создания оптимальных условий саморазвития личности средствами дистанционного образования.

Технология реализации психолого-педагогического сопровождения включает три последовательных этапа которые учитывают стартовые возможности обучающихся. Результатом каждого этапа являются соответственно возрастающие уровни обученности - репродуктивный, рефлексивно-исполнительский, рефлексивно-творческий [4].

Первый этап проекта ориентирован на лиц, находящихся на начальном этапе саморазвития. На данном этапе любой заинтересованный в личном развитии человек может ознакомиться с бесплатными развивающими материалами, которые представлены на сайте проекта (www.elizavetababanova.com). Обучающемуся здесь принадлежит в основном пассивная роль. Содержание образования представлено в шести основных форматах, призванных повысить интерес к обучению, продемонстрировать привлекательность информации.

Во-первых, это четкий структурированный план личного саморазвития, который представлен в виде «Таблицы сферического развития». Второе – видеокурс «7 шагов к новой жизни», в котором представлены основные направления развития различных сфер личности. Следующая форма, пользующаяся популярностью у слушателей – трансформационный сериал, в котором раскрываются наиболее проблемные моменты сферического развития личности. Затем на протяжении месяца слушатели имеют возможность пройти программу по саморазвитию «30-day Challenge» Пятый формат представлен информационно-образовательными статьями и видео материалами на темы личностного роста, продвижения в карьере, начала собственного бизнеса, улучшения отношений. Эти ресурсы дополняются отзывами автора на новинки книжного рынка в сфере саморазвития и бизнеса, размещаемые в читательском клубе «Book Club с Елизаветой».

Следующая степень психолого-педагогического сопровождения предполагает активизацию обучающихся в форме участия их в бесплатных вебинарах в прямом эфире. Данный структурный компонент сопровождения представлен десятью вебинарами, на которых раскрываются технологии саморазвития в семи основных жизненных сферах. Особенностью содержания вебинаров является то, что каждый из них может быть реализован как отдельный элемент, так и в комплексе. Задачами вебинаров является определение направления и целей развития, а также диагностика образовательных потребностей. На вебинарах для слушателей разрабатывается примерный план работы и предлагается принять участие в программах, соответствующих их целям. Таким образом, подготавливается переход на третий этап (уровень) обучения.

Третий структурный этап проекта представлен двенадцатью образовательными программами, которые охватывают все сферы личностного развития и позволяют на практике выработать и закрепить необходимые навыки. Каждая программа предусматривает большой объем индивидуальных консультаций с автором проекта. Консультации проводятся в формате разовых занятий, а также в формате длительного индивидуально-психологического сопровождения. Основными направлениями консультативной работы являются: бизнес-консультации руководителей (построение эффективной бизнес-системы, введение контроля качества работы сотрудников, создание эффективной системы мотивации сотрудников и др.); интернет-маркетинг (запуск информационных продуктов, анализ и улучшение существующих интернет-компаний, анализ и улучшение маркетинговых текстов); консультации по личным вопросам (повышение уровня личностного и профессионального развития, преодоление внутренних и внешних факторов, мешающих эффективному саморазвитию и выход из личных кризисов); бизнес-консультации (система 12-ти тематических консультаций по выводу личного бизнес-проекта на новый наиболее эффективный уровень функционирования). Целью личных консультаций является не только получение образовательной информации в рамках темы консультации, но и составление пошагового плана ее внедрения в деятельность клиента.

Можно выделить следующие организационно-методические особенности разработанной нами модели дополнительного онлайн-образования, определяющие её конкурентные преимущества на рынке образовательных услуг и позволяющие её рекомендовать для более широкого внедрения.

В данном проекте представлен широкий спектр индивидуальных образовательных маршрутов с учетом информационных потребностей слушателей. Это обеспечивается разнообразием методов поддержки связи с клиентом: электронные письма, телефонные звонки, общение в скайпе посредством менеджеров по работе с клиентами, общение с тренером напрямую каждый месяц в формате вебинара «Вопрос-Ответ», проведение личных консультаций, возможность прохождения уже завершившейся образовательной программы в записи или в Личном кабинете клиента.

Психолого-педагогическое наполнение тренинговых программ происходит с ориентацией на глубокие изменения в личностном развитии каждого участника программы. Предоставление образовательных услуг основывается на индивидуальном подходе к каждому клиенту. Для участия в образовательных программах проекта принимаются все желающие, но процесс обучения естественным образом дифференцирует участников в зависимости от их личных приоритетов, индивидуального темпа и ритма самообучения.

В содержании образовательных программ проекта представлен широкий спектр экспертных мнений в виде личных интервью известных сер-

тифицированных специалистов и успешных предпринимателей, психологов, врачей, миллиардеров, выдающихся спортсменов и известных людей, которые личным примером вдохновляют к саморазвитию и самосовершенствованию участников программ.

Особое внимание придается научному обоснованию информационных материалов с соблюдением принципа информационной безопасности. Этому способствует обширная база исследовательской работы, проводимая в рамках каждой образовательной программы, направленная на улучшение как самих программ, так и на дальнейшее развитие «Системы сферического развития» в целом.

Необходимым условием реализации проекта является постоянное саморазвитие и повышение квалификации автора проекта посредством участия в разнообразных тематических тренингах и международных научных конференциях.

Важным является доступность в прохождении программы: онлайн-программу можно проходить в удобном месте, в удобное время с использованием четко структурированного, яркого информационного сайта. В сопровождении клиента строго придерживается политика лояльности и «доведения до результата».

Фактически все обучающиеся отмечают высокий уровень сервиса в сопровождении клиента (творческий подход к решению проблем и удовлетворению запросов клиентов, возможности скидок, рассрочек, быстрые ответы на вопросы (как письменные, так и через звонки). С целью улучшения качества обслуживания и повышения лояльности клиентов в рамках проекта «Система сферического развития» функционирует отдел «Client Love», который представлен командой коммуникабельных, креативных и ответственных менеджеров.

Контроль эффективности образования включает постоянный мониторинг количественных и качественных показателей. Среди количественных показателей позитивная динамика отмечена нами по следующим критериям: увеличение образовательных программ, количества участников, увеличение доли участников, продолжающих дальнейшее обучение по программам, нацеленных на другую сферу саморазвития. Качественные показатели эффективности обучения включают динамику компонентов готовности к личностно-профессиональному развитию и удовлетворенность клиентов образовательными услугами.

С учетом вышесказанного можно сделать вывод о том, что разработанная нами модель психолого-педагогического сопровождения дистанционного образования способствует поиску, обогащению и распространению современных технологий личностно-профессионального и делового развития, а также расширению независимого образовательного онлайн-пространства. Доказанная эффективность предлагаемой модели позволяет рекомендовать её для более широкого внедрения в системе дополнительного образования взрослых.

Список литературы

1. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография / под ред. Бадарча Дендева – М.: ИИТО ЮНЕСКО, 2013. – 320 стр.
2. Кисляков П.А. Системно-личностный подход к формированию социальной безопасности будущего педагога // Психол. наука и образование. – 2013. – № 2. – С. 73–79.
3. Королёва Т.П. Системно-структурный подход к анализу и развитию профессионально важных качеств // Теория и практика общественного развития. – №13/2014. – С. 48–51. [Электрон. ресурс]. – URL: http://teoriapractica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2014/13/psychology/koroleva.pdf
4. Макарьев И.Н. Педагогическая диагностика по определению уровней обученности старшеклассников математике в системе открытого дистанционного обучения // Совр. наука: Актуальные проблемы теории и практики. Сер. Гуманитар. науки. – № 7–8. – 2013 [Электрон. ресурс]. – URL. – [http://www.vipstd.ru/nauteh/index.php/--gn13-07/922- a](http://www.vipstd.ru/nauteh/index.php/--gn13-07/922-a).
5. Рекомендации ЮНЕСКО по политике в области мобильного обучения. [Электрон. ресурс]. – URL: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214738.pdf>

Формирование социально-личностной компетенции учащихся в педагогическом процессе школы

Социально-личностное развитие школьников – одно из ведущих направлений образовательного процесса. Развитие личности школьника происходит по двум направлениям: социализации и индивидуализации. Основным признаком развитой социально-личностной компетенции является диалогичность.

Формирование компетенций осуществляется в процессе решения практических и исследовательских задач, направленных на интеграцию ранее полученного опыта и приобретения нового в процессе совместной деятельности с учителем.

Personal-social development of a student is one of the main components of the process of education. The development of a student's personality includes socialization and individualization. Dialogism is the main indication of a developed personal-social capacity.

This capacity is formed in the process of solving of practical and researching problems directed to the integration of early received experience and attainment of a new one in common with a teacher.

Ключевые слова: социально-личностная компетенция, социально-личностное развитие, развивающая вариативная образовательная среда.

Key words: personal-social capacity, personal-social development, developing variational educational environment.

Развитие личности школьника в целом происходит по двум направлениям: социализации (присвоение общественного опыта) и индивидуализации (развитие самостоятельности в принятии решений и в организации своей деятельности).

Именно на гармонизацию этих двух линий развития школьника и должна быть направлена обучающая и воспитывающая деятельность в средней общеобразовательной школе, что ведет за собой сохранение и развитие индивидуальности учащегося, сущность которой проявляется прежде всего в творчестве и стремлении к совершенству.

Интеллектуальное развитие должно рассматриваться в качестве главного условия сохранения индивидуального в детях, так как именно разум и воображение позволяют человеку строить осмысленную картину мира и осознавать свое место в нем. Основное место в связи с этим в педагогической деятельности должно занимать содержание взаимодей-

ствия и общения педагога с обучаемыми, основанное на понимании того, что каждый ребенок обладает неповторимой индивидуальностью и ценностью и способен к непрерывному развитию.

В современном обществе чувствовать себя уверенно могут лишь социально развитые личности, обладающие интеллектуальным, психологическим и социокультурным потенциалом. Поэтому уже со школьного возраста у детей необходимо развивать коммуникативно-речевые умения, самостоятельность мышления, активизировать познавательную и творческую деятельность, учить быть соучастниками событий, разрешать споры и управлять своим эмоциональным состоянием.

При этом в отношениях педагога и обучаемых многое зависит от качества общения: что сказано, как сказано, когда сказано. Школьник учится выражать себя, управлять своими эмоциями, вступать в разнообразные отношения. Чтобы осуществлять дальнейшую эффективную коммуникацию в обществе, он должен овладеть рядом умений:

- внимательно и заинтересованно слушать собеседника, стараясь понять смысл его высказываний, переспрашивать, если что-то непонятно;
- проявлять уважение к говорящему, не перебивать его, выражать свое отношение к предмету разговора – излагать собственное мнение, делать это убедительно, приводить примеры, сравнивать свое мнение с мнением собеседника, оценивать его, соглашаться с ним или возражать, спрашивать или отвечать, ясно и последовательно выражать свои мысли;
- ориентироваться в ситуации общения, т. е. выстраивать его с учетом ситуации, быть активным, уверенным в общении;
- договариваться, планировать совместные действия, обсуждать достигнутые результаты;
- завершать общение, используя этикетные формулы.

Очевидно, что социально-личностное развитие школьников представляет сегодня собой одно из ведущих направлений образовательного процесса и имеет неразрывную связь с освоением нравственных и эстетических ценностей.

Важно отметить, что социально-личностное развитие школьников происходит благоприятно при условии удовлетворения педагогом их потребностей в положительных эмоциональных контактах с окружающими, в любви и поддержке, активном познании, самостоятельной деятельности по интересам, самоутверждении, самореализации и признании своих достижений со стороны окружающих.

Личный опыт обучаемого организуется так, чтобы он естественным путём в доступных ему видах деятельности осваивал средства и способы познания, общения и деятельности, позволяющие проявить самостоятельность, отзывчивость, культуру общения, гуманное отношение к миру.

Для учителя важным является создание эмоционально-комфортного климата в классе и содержательного личностно ориентированного взаимодействия педагога с детьми, умение поддерживать

инициативу учащихся. При этом предпочтение должно отдаваться практическим методам организации детского опыта культуры общения, активному использованию жизненных обстоятельств. Организация педагогом разнообразных ситуаций, обеспечивающих освоение положительного опыта и ценностных ориентаций – одно из актуальнейших средств социально-личностного развития школьников. Необходимо, чтобы их смысл был понятен каждому обучаемому, близок его личному социальному опыту, вызывал эмоциональный отклик и побуждал к проявлению активных действий.

При этом целесообразно отметить, что социально-личностное развитие в школьной образовательной среде происходит успешно лишь при условии его непрерывного осуществления, т. е. включения во все моменты образовательного процесса.

Потребность общества и экономики в специалистах – будущих выпускниках школы, обладающих не только глубокими знаниями, профессиональными навыками, но и определенными личностными качествами, определена и в Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы, которая отмечает необходимость внедрения новых стандартов образования, имеющих приоритетную ориентацию на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализацию, социализация и развитие индивидуальности.

Это активизирует разработку проблемы личностного и социального развития ребенка в педагогической науке. Социально-личностное развитие обучаемого в школе осуществляется через развивающую вариативную образовательную среду, которая носит коммуникативно-направленный характер и служит интересам и потребностям школьника и способствует его эмоциональному благополучию; через развивающую работу педагога.

Таким образом, время современной наукой установлено, что социально-личностное развитие школьника является комплексным явлением, содержание которого включает в себя систему следующих мероприятий:

- * целостную и мотивированную деятельность как основу всей жизни обучаемого и его учебной деятельности;

- * профилактику и психолого-педагогическую коррекцию негативных эмоциональных состояний детей в обучающем процессе, создание необходимых организационно-педагогических условий, способствующих развитию личности и ее адаптации в социуме;

- * целенаправленную работу по развитию и закреплению у обучаемых нравственных представлений и навыков их эффективной реализации в обществе;

- * насыщение нравственным содержанием учебных занятий по основным предметам и разделам образовательной программы;

* работу с семьей по выработке единых требований и методов личностного развития и воспитания обучаемых. Однако только один педагог школы не может справиться со всеми задачами, которые поставлены в среднем учебном учреждении по развитию и воспитанию детей. Именно сотрудничество всех специалистов и семьи помогает достичь высоких результатов в развитии личности ребенка и ее успешной адаптации в социуме [3, с.77].

Осваивая опыт предметно-практической деятельности, школьник учится «прислушиваться» к своим ощущениям, чувствам, мыслям; оценивать результативность этой деятельности с точки зрения удовлетворения собственных потребностей и пользы для окружающих. Знания становятся не самоцелью, а условием личностного развития. Важность их заключается не в их накоплении, а в возможности с их помощью решать жизненные задачи.

Развитое умение субъекта обучения распознавать ценности социальной действительности и ориентироваться на них представляется основным признаком развитой личностной идентичности, которая возникает как результат опыта и стремления личности соответствовать нормам и ожиданиям общества в согласии со своей индивидуальностью [7, 102]. Социальная идентичность исходит из осознания субъектом своей принадлежности к определенной социальной группе и сопровождается принятием ее основных ценностных ориентаций, установок и социальных представлений.

Соответственно в педагогическом процессе школы формирование социально-личностной компетенции учащихся должно быть неразрывно сопряжено с опытом выявления социально-культурных, универсальных ценностей человеческих отношений, а также с развитием способности субъектов обучения осуществлять ценностно-детерминированный выбор, реализовывать свои личностные и общеучебные задачи в согласии с внутренне принятыми аксиологическими универсалиями человеческой жизни. Для этого предметное знание школьника должно стать миропределяющим, в процессуальных характеристиках – мировоззренческим, а в результативной составляющей – знанием «живым», глубоко личностным, принятым как способ коммуникации с миром, с человеком и самим собой.

Диалогичность представляет собой основной признак развитой социально-личностной компетенции и одновременно – ключевую форму ее осуществления в человеке. Школьник с развитой способностью к построению диалогичных отношений должен обладать развитым умением строить отношения человекообразные, т. е. основанные на открытом, осознанном, эмпатическом и конструктивном отношении с другим субъектом. Речь идет о сущностной совместности между людьми, между человеком и миром, равно как и гармонии внутри человека. Подлинный (не искусственный и не внешний) диалог не опирается на эмпирические ка-

чества и состояния человека, среди которых, например, могут быть страх, неспособность понять, ограниченность видения и мышления. Он обращен к глубинному в человеке, актуализируя его социальную природу, потребность в социальном взаимодействии.

Толерантность как составляющую структуры социально-личностной компетентности следует рассматривать через умение субъекта понимать и принимать другого в его уникальности, самобытности познающего и действующего сознания. Принятие другого человека таким, каков он есть, означает изначальную ориентацию на его ценность как личности, готовность взаимодействовать с человеком, признать за ним право на собственные интересы, учитывать его особенности при допущении резкого отличия от других. В основе толерантности – готовность обучаемого признать множественность реальности, а значит, наличие и правомерность существования параллельно с тобой другого качества бытия, отказаться при этом от его количественной оценки по принципу «лучше-хуже», «больше-меньше», «сильнее-слабее».

Иными словами, именно толерантность становится тем личностным качеством, воспитание которого в условиях школьного образования должно обеспечить социально-личностный фундамент для способности личности школьника решать самые сложные проблемы современной действительности в дальнейшем при помощи:

- внимательного слушания, умения согласовывать свои действия с активностью партнера по общению;

- коммуникативной регуляции, которая стимулирует самораскрытие собеседника, понимание необходимости демонстрации уважительного отношения к другому человеку.

Особенную ценность в этом плане представляют навыки межкультурной коммуникации, развиваемые на занятиях по иностранному языку. Восприятие иностранного языка как дисциплины, развивающей языковое знание учащихся, должно уступить место представлению об иностранном языке как о средстве развития социально-личностной компетенции. Именно эта дисциплина благодаря ее сущностным гуманитарно-ориентированным ресурсам в содержании, методике обладает особой способностью развивать «настройку» на другого человека и воспринимать его как уникального носителя языковой культуры, а следовательно, и носителя истории народа, культуры, опыта индивидуальной жизни и самостроительства.

Конечным результатом социально-личностного развития обучаемых в системе школьного образования должно стать формирование и развитие соответствующих компетенций [2, с. 65]. При этом под социально-личностными компетенциями в целом понимается совокупность компетенций, относящихся к самому человеку как к личности и к взаимодействию личности с другими людьми, группой и обществом.

Формирование компетенций осуществляется в процессе решения практических и исследовательских задач, направленных на интеграцию полученного ранее опыта и приобретения нового в процессе совместной деятельности с преподавателем или под его руководством.

Важно подчеркнуть, что развитие социально-личностных компетенций школьников тесным образом связано с развитием других базовых компетенций обучаемых.

Основные критерии сформированности социально-личностных компетенций:

- переход обучаемых на более высокий уровень сформированности социально-личностных компетенций, показателями чего являются: гуманистическая направленность личности школьника, развивающийся уровень сформированности коммуникативной компетентности личности школьников и способность к рефлексии и эмпатии);

- эффективное межличностное взаимодействие в классе (психологически комфортный микроклимат и благоприятная атмосфера для взаимодействия обучаемых в классе).

Таким образом, являясь приоритетным, социально-личностное развитие обучаемых выводится сегодня в ранг стратегических направлений обновления российского образования. Опираясь на научные теории, действующие вариативные программы развития и воспитания детей школьного возраста предлагают сегодня технологии, различные по формам и методам работы, реализуемые на разном содержании. Однако анализ реальной ситуации, сложившейся в настоящее время в школьных учреждениях, показывает, что педагоги-практики, работая по новым воспитательно-образовательным программам, какими бы хорошо разработанными и обеспеченными они ни были, испытывают значительные трудности в реализации именно направления социально-личностного развития детей. На наш взгляд, причины этого сводятся к следующему: во-первых, человек изменяется вместе с окружающей действительностью, но совсем не так стремительно, как мир. Взрослые, даже понимая, что в новых условиях надо менять свой образ жизни, свои ценности, стиль деятельности, далеко не всегда в состоянии это сделать и лишь приспособляются к изменениям. Школьники, в свою очередь, воспринимают реалии жизни как данность. В этом различии взрослых и детей кроется сегодня самая большая проблема, так как воспитывать должны взрослые, среди которых большинство не вписывается органично в современную жизнь.

Во-вторых, социально-личностное развитие детей – это достаточно сложный, противоречивый процесс, носящий комплексный характер: задачи развития интеллекта, чувств, нравственных основ личности решаются во взаимосвязи, и отделить одни от других невозможно. Поэтому организация педагогического процесса, направленного на вхождение школьника в мир социальных отношений, требует от педагога особого

мастерства, знания психологии, собственного переживания, явно выраженного отношения.

В-третьих, новый подход к социально-личностному развитию детей в нашем обществе и осознанная работа в этом направлении предполагают понимание педагогами сущности процесса социализации, а также сложнейших психогенных механизмов (самопознание, самоотношение, саморегуляция, саморазвитие и т. д.) и их роли в развитии личности. Овладеть этими необходимыми психологическими знаниями самостоятельно практикам довольно сложно.

В-четвертых, не все современные вариативные программы развития и воспитания детей школьного возраста дают четкие рекомендации по реализации данного направления работы. Многие из них ограничиваются только общими задачами социализации, которые включаются в задачи других разделов. В связи с этим перед педагогами встает необходимость «перевести программу на язык реального педагогического процесса» и творчески подойти к вопросам подбора методики занятий, организации развивающей среды и деятельности.

Отмеченные выше моменты значительно затрудняют реализацию соответствующих практических мероприятий в области социально-личностного развития обучаемых в школе. Поэтому существенным аспектом деятельности методических служб отдельного учебного учреждения, педагогов-предметников, должны стать усилия, направленные на решение следующих задач:

1. Повышение профессиональной компетентности педагогов в области социально-личностного развития детей через курсовую подготовку, семинары-практикумы, круглые столы по данной проблеме.

2. Разработка методических рекомендаций для педагогов, в которых раскрывалась бы суть проблемы социально-личностного развития ребёнка, методы и пути её оптимизации в контексте различных предметов.

3. Поддержка инновационных форм работы, инновационных программ в обозначенном направлении.

4. Организация тренингов и семинаров для педагогов школьных образовательных учреждений, направленных на изменение стиля взаимодействия детей и педагогов, детей и родителей.

5. Информирование педагогических коллективов о новых программах, технологиях, учебно-методических пособиях по социально-личностному развитию детей и ознакомление с ними по запросам.

6. Поддержка инициативы педагогов и оказание им помощи в разработке авторских программ социально-личностного развития детей.

7. Организация обмена опытом между учебными заведениями, углубленно работающими по данной проблеме, с целью поиска новых оптимальных путей её решения.

8. Разработка технологии мониторинга результатов социально-личностного развития детей. Отслеживание эффективности этого процесса.

9. Создание информационного банка данных по обозначенной проблеме, включая опыт различных образовательных учреждений города.

10. Распространение передового педагогического опыта в области социально-личностного развития детей через систему ОМЦ, тиражирование и PR.

Таким образом, в завершение следует подчеркнуть тот факт, что социально-экономические изменения в современном обществе привели к существенным изменениям в сфере образования, направленным на акцентуацию внимания к аспекту социально-личностного развития обучающихся. В этой связи резкий рост информационных нагрузок, снижение общих показателей здоровья детей, все более высокие требования к человеку, в том числе и ребенку, к его знаниям, способностям, умениям и навыкам, проблема воспитания всесторонне развитой личности требуют новых подходов к организации педагогического процесса в школе.

В данном контексте наиболее эффективным средством, обеспечивающим целенаправленность, и реализацию задач социально-личностного развития учащихся, является качественная и направленная на данный аспект организация педагогического процесса.

Педагогический процесс рассматривается в педагогике как целенаправленное содержательно насыщенное и организовано оформленное взаимодействие педагогической деятельности взрослых и детей. Новый контекст образования предполагает качественно новые подходы к организации повышения педагогической компетенции педагогов и родителей, усиления взаимодействия между ними. При этом следует говорить о создании условий для повышения активности участников образовательного процесса.

В настоящее время активно изучается проблема педагогического взаимодействия. Взаимодействие – не только исходный момент, но и конечный результат познания объективной реальности. Педагогическое взаимодействие, в отличие от любого другого взаимодействия, представляет собой преднамеренный контакт (длительный или временный) педагога и воспитанников, следствием которого являются взаимные изменения в их поведении, деятельности и отношениях.

Педагогический процесс имеет цель, содержание, деятельность и результат. А его исполнителями обязательно являются две взаимосвязанные стороны – тот, кто воспитывает и тот, кого воспитывают. Можно выделить следующие задачи построения педагогического процесса в школьном учреждении в аспекте социально-личностного развития обучающихся:

1) учитывать возрастные возможности детей, опираться на интересы ребенка;

2) решать воспитательные и образовательные задачи в их единстве;

3) учитывать положение о ведущей деятельности школьников, смене деятельности и компенсаторной взаимосвязи разных видов деятельности в едином педагогическом процессе;

4) осуществлять взаимодействие педагога с детьми при руководящей роли взрослого;

5) создавать естественную обстановку в контексте образовательной среды;

6) стимулировать в педагогическом процессе педагога и обучаемых направленность к взаимному уважению и развитию.

Иерархия задач обусловлена тем, как в современной педагогической науке рассматривается образование: либо как образовательная система, либо как образовательный процесс, либо как образовательная деятельность, либо как индивидуальный или совокупный результат процесса и как образовательная среда. Последний подход представляется более целесообразным в контексте современных подходов к преподаванию иностранного языка в школе.

Список литературы

1. Валицкая А.П. Современные стратегии образования: варианты выбора // Педагогика. – 1997. – № 2. – С.3–8.
2. Воробьев Н.Е., Низовая Т.Н. Гуманистические идеи К.Роджерса в современной теории и практике обучения и воспитания // Известия Волгогр. гос. пед. ун-та. – 2006. – № 1. – С. 71–75.
3. Голубева Э.А. Способности и индивидуальность. – М., 1993.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 4–5.
5. Ковалёва Л.И. Кризис системы образования // Социологические исследования. – 1994. – № 3. – С. 36–48.
6. Миролубов А.А. Культуроведческая направленность в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 72–74.
7. Петрова Н.П. Новые технологии образования // Вестн. Рос. гуманитар. науч. фонда. – 1996. – № 1. – С. 154–162.
8. Скалкин В.Л. Плюрализм мнений и проблема выработки единой концепции учебного предмета «Иностранный язык» // Иностр. яз. в шк. – 1989. – № 4. – С. 45–50.
9. Хокридж Д.Дж. Педагогическая технология: настоящее и будущее // Перспективы: Вопр. образования. – 1983. – № 2. – С. 93–107.
10. Щепилова А.В. Проблемы развития многоязычного обучения в российской школе // Вестн. МГПУ. – 2002. – № 1. – С. 136–141.

**Особенности нравственного воспитания учащихся
общеобразовательных учебных заведений военно-
профессиональной направленности в странах ближнего зарубежья**

В статье рассмотрены некоторые особенности нравственного воспитания учащихся общеобразовательных учебных заведений военно-профессиональной направленности Белоруссии, Казахстана, Украины.

The article discusses some of the features of moral education of students of secondary educational institutions of professional military orientation of Belarus, Kazakhstan, Ukraine.

Ключевые слова: нравственное воспитание, особенности нравственного воспитания, системный характер нравственного воспитания, страны ближнего зарубежья.

Key words: moral education, features of moral education, systemic nature of moral education, neighboring countries.

В странах ближнего зарубежья за время их самостоятельного существования на постсоветском пространстве политическим руководством активно решались задачи, связанные с обеспечением государственного суверенитета, политической независимости и вооруженной защиты. Одна из таких задач заключалась в подготовке высокопрофессиональных, обладающих высокими нравственными качествами офицерских кадров для национальных армий. Для решения этой задачи в странах, ранее входивших в состав единого государства в качестве союзных республик, избирались разные пути. В ряде стран в силу их экономических возможностей, потребностей вооруженных сил в офицерских кадрах, взглядов политического и военного руководства на развитие национального военного образования, имеющейся учебно-материальной базы, существующих традиций обучения и воспитания офицерского корпуса и других причин был взят курс на создание системы общеобразовательных учебных заведений военно-профессиональной направленности. За постсоветское время достаточно эффективная система общеобразовательных учебных заведений военно-профессиональной направленности была создана в Республике Беларусь, Республике Казахстан и на Украине. В этих странах решение о создании таких общеобразовательных учреждений принималось на государственном и региональном уровне управле-

ния, при активной поддержке первых лиц государств и широкой ответственности. Анализ учебно-воспитательного процесса в общеобразовательных учебных заведениях военно-профессиональной направленности Беларуси, Казахстана и Украины позволил выявить ряд типичных особенностей в организации и содержании нравственного воспитания учащихся. Рассмотрим две из таких особенностей.

Системный характер нравственного воспитания учащихся общеобразовательных учебных заведений военно-профессиональной направленности. Эта типичная особенность проявляется в том, что нравственное воспитание рассматривается как важнейший компонент целостного образовательного процесса учащихся, осуществляется на единой концептуальной основе и совокупности принципов, характеризуется определенностью целей, задач, содержания, методов и форм реализации.

В Республике Беларусь в состав общеобразовательных учебных заведений военно-профессиональной направленности входят девять кадетских училищ, открытых в наиболее крупных городах этого государства, а также Минское суворовское военное училище. Основные цели деятельности кадетских училищ, находящихся в ведении Министерства образования республики, заключаются в интеллектуальном, культурном, физическом и нравственном развитии кадетов, их адаптации к дальнейшей жизни в обществе. Основными задачами деятельности этих общеобразовательных учреждений являются:

- обеспечение получения кадетами базового образования, среднего образования, а также первичных знаний и навыков, необходимых для службы в Вооруженных силах Республики Беларусь, других войсках и воинских формированиях Республики Беларусь, Следственном комитете, органах внутренних дел, органах и подразделениях по чрезвычайным ситуациям;

- патриотическое воспитание, формирование у кадетов чувства верности конституционному долгу по защите Республики Беларусь, дисциплинированности и ответственности, стремления к службе в Вооруженных силах Республики Беларусь, других войсках и воинских формированиях Республики Беларусь, Следственном комитете, органах внутренних дел, органах и подразделениях по чрезвычайным ситуациям;

- воспитание выносливости, стойкости, дисциплинированности, ответственности [9].

Нравственное воспитание в кадетских училищах рассматривается как одна из составляющих целостного процесса воспитания, которое наряду с процессом обучения составляют структуру процесса образования кадетов. Как составляющая целостного процесса воспитания нравственное воспитание основывается на общечеловеческих, гуманистических ценностях, культурных и духовных традициях белорусского народа, государственной идеологии, отражает интересы личности, общества и

государства. Оно осуществляется в единстве с гражданским, патриотическим, идеологическим, эстетическим, гендерным, семейным, трудовым, экологическим воспитанием. Нравственное воспитание имеет свою специфическую задачу – воспитание у учащихся нравственной культуры. Нравственная культура характеризует степень освоения кадетами морального опыта общества, меру воплощения этого опыта в поведении и в отношении с другими людьми. Воспитание нравственной культуры предполагает приобщение кадетов к общечеловеческим и национальным моральным ценностям, потребность в нравственном самосовершенствовании. Содержание воспитательной работы по формированию нравственной культуры личности включает в себя создание у кадетов представления и понимания нравственных основ общества, развитие нравственных чувств (совестливости, сопереживания, честности), воспитание высоких моральных качеств (доброты, милосердия и др.), формирование норм поведения (вежливости, тактичности, соблюдение правил этикета и др.). Условиями воспитания нравственной культуры кадетов являются: наличие нравственно-этической культуры педагога; нравственно благоприятная среда в кадетском училище, позитивное взаимодействие между педагогами и кадетами; актуализация нравственного потенциала личности; педагогическая поддержка потребности в нравственном самосовершенствовании; наличие нравственного идеала; реализация нравственного потенциала всех видов деятельности [8].

Основной целью деятельности Минского суворовского училища, относящегося к системе образовательных учреждений Министерства обороны, является подготовка суворовцев к поступлению в учреждения среднего специального и высшего образования, к дальнейшей военной или иной государственной службе. Задачами деятельности Минского СВУ являются:

- обеспечение качества образования, а также первичных знаний и навыков в военном деле, необходимых для выбора профессии, службы в вооруженных силах, других войсках и воинских формированиях;
- подготовка суворовцев к поступлению в учреждения образования, осуществляющие подготовку кадров по специальностям военного и спортивного профилей образования для вооруженных сил, других войск и воинских формирований, и иные учреждения образования;

- патриотическое воспитание, формирование у суворовцев чувства верности конституционному долгу по защите Республики Беларусь, дисциплинированности и ответственности, стремления к овладению профессией для прохождения военной службы, службы в других войсках и воинских формированиях;

- подготовка спортивного резерва для национальных команд Республики Беларусь по видам спорта и сборных команд Вооруженных Сил по видам спорта [6].

Нравственное воспитание суворовцев «встроено» в систему идеологической работы, которая представляет собой согласованную деятельность должностных лиц, командования, управления, офицерского и преподавательского состава, общественных объединений и организаций училища, призванная сформировать в сознании суворовцев систему мировоззренческих идеалов, ценностей и ориентиров, практически реализуемых в интересах обеспечения безопасности государства.

Система идеологической работы направлена на формирование ряда индивидуальных и групповых нравственно-психологических образований: патриотического сознания, любви к Родине, своему народу, личной ответственности за обеспечение ее безопасности; морально-психологического состояния и дисциплины на уровне, обеспечивающем выполнение стоящих перед училищем задач; морально-психологической устойчивости, невосприимчивости к деструктивной идеологии, духовных и моральных ценностей; сплоченности суворовских коллективов, социально-психологической адаптации суворовцев к условиям их жизнедеятельности в училище [5].

В Республике Казахстан в число общеобразовательных учреждений военно-профессиональной направленности входят три республиканские военные школы-интерната в городах Алма-Ата, Караганда, Шымкент, Республиканская школа «Жас Улан», специализированный военный лицей «Арыстан» для одаренных детей, кадетский корпус Министерства обороны, областная специализированная военная школа-интернат в Павлодаре. Все перечисленные общеобразовательные учреждения относятся к ведомству Министерства образования и науки Республики Казахстан, которое рассматривает развитие воспитания в системе образования республики как одну из приоритетных задач. В условиях возрастания роли воспитания в образовательном процессе именно воспитание нравственности, формирование и развитие нравственных качеств учащихся становится стержнем воспитательного процесса в общеобразовательных учреждениях с военно-профессиональной направленностью. Воспитательная работа по формированию и развитию нравственных качеств учащихся носит комплексный характер, ее основными направлениями (видами воспитания) являются: духовно-нравственное; гражданско-патриотическое; правовое и поликультурное; семейное; экологическое; эстетическое; физическое и формирование здоровьесберегающей среды, здорового образа жизни; трудовое и экономическое; профессионально-творческое; развитие интеллектуальной культуры; формирование коммуникативной культуры; социально значимых и индивидуальных качеств; потребности в самопознании и саморазвитии личности. Духовно-нравственное воспитание как приоритетное в совокупности направлений воспитательной работы реализуется с учетом требований ряда научно-педагогических принципов: природосообразности; культуросообразности; целенаправленности; гуманистической

направленности; этничности; обеспечения преемственности и единства требований; непрерывности; эффективности социального взаимодействия; социальной адекватности; демократизации; вариативности. Цель духовно-нравственного воспитания заключается в создании условий для развития у учащихся самосознания, формирования этических принципов личности, ее моральных качеств и установок, согласующихся с нормами и традициями жизни общества. В единстве с другими видами воспитания духовно-нравственное воспитание призвано сформировать и развить у учащихся гражданственность, патриотизм, активную жизненную позицию, интеллигентность, самостоятельность и другие личностные качества. Оно призвано способствовать также развитию у учащихся социальной адаптивности, активности и устойчивости, формированию коммуникативной культуры, индивидуального конструктивного стиля поведения, культуры межнациональных отношений, потребности в самосовершенствовании. Духовно-нравственное воспитание осуществляется в широком аксиологическом диапазоне и направлено на формирование в сознании учащихся следующих ценностей-идеалов: человек, семья, Родина, родной край, здоровье, здоровый образ жизни, труд, образование, культурное наследие, язык, дружба. Данные ценности-идеалы составляют основу для разработки содержания духовно-нравственного воспитания учащихся. Содержание духовно-нравственного воспитания учащихся сопряжено с освоением ими важных социальных ролей: сын (дочь), брат (сестра), внук (внучка), родственник, ученик, член коллектива (команды), лидер, патриот, гражданин [1; 2; 7].

На Украине в структуру общеобразовательных учебных заведений военно-профессиональной направленности входят шестнадцать лицеев с усиленной военно-физической подготовкой, размещенных в наиболее крупных городах, и военный лицей им. Ивана Богуна в Киеве.

Основными задачами лицеев с усиленной военно-физической подготовкой является получение учащимися образования сверх объемов, определенных государственным стандартом для полного общего образования, обеспечение знаний по военной и физической подготовке, воспитание у лицеистов высоких моральных качеств, дисциплинированности, любви к военной службе и профессии офицера на основе военно-патриотической ориентации, подготовка физически здоровых, волевых личностей, способных перенести трудности военной службы [10]. Несмотря на то что лицеи данного типа относятся к общеобразовательным учреждениям Министерства образования, методическое руководство ими осуществляется Главным Управлением военного образования Министерства обороны. Нравственное воспитание в лицеях с усиленной военно-физической подготовкой рассматривается как одно из направлений (задач) национального воспитания. Национальное же воспитание направлено на привлечение молодого поколения к глубинным пластам национальной культуры и духовности, формирование у детей и молоде-

жи национальных мировоззренческих позиций, идей, взглядов и убеждений, на объединение их на основе ценностей мировой и отечественной культуры. Национальное воспитание на государственном доктринальном уровне признается одним из главных приоритетов, органической составляющей образования украинской молодежи. Обосновывается необходимость обеспечения его непрерывного характера [4]. Нравственное же воспитание направлено на формирование у учащихся нравственных понятий, суждений, чувств, навыков и привычек поведения, соответствующих существующим общественным нормам. Оно призвано воспитать у учащихся лицеев с усиленной военно-физической подготовкой как общечеловеческие нравственные качества, так и нравственные качества, воспитание которых обусловлено особенностями развития современного Украинского государства. К общечеловеческим нравственным качествам относятся честность, справедливость, ответственность, достоинство, трудолюбие, уважение к старшим и др. Среди нравственных качеств, актуальных в современных условиях, выделяют патриотизм, честное и добросовестное отношение к труду, дисциплинированность, гражданский долг, требовательность к себе, равнодушие к событиям, которые происходят в обществе, социальную активность, уважение к законам, Конституции Украины, государства, органов власти, государственной символике и другие. Нравственное воспитание, как одно из направлений решения задач национального воспитания учащихся лицеев, осуществляется с учетом требований принципов гуманизации, демократизации, народности, природосоответствия, культурного соответствия, непрерывности, этнизации, дифференциации и индивидуализации, последовательности, систематичности, интегративности, вариативности форм и методов воспитания.

Опора на боевые традиции народа и его вооруженных сил в интересах развития у учащихся нравственно-патриотических качеств. В общеобразовательных учебных заведениях с военно-профессиональной направленностью Беларуси, Казахстане и Украине боевые традиции народа и его вооруженных сил рассматриваются в качестве важного средства нравственного воспитания учащихся. Вместе с тем, если формы воспитательной работы на основе традиций в общеобразовательных учреждениях каждой из республик в целом совпадают, то ее содержательная основа, и прежде всего, состав самих традиций различен.

В Республике Беларусь в некоторых общеобразовательных учреждениях акцент в воспитательной работе сделан на соблюдении традиций, заложенных кадетами времен императорской России и суворовцами советского периода существования республики. Такой акцент в воспитательной работе сделан руководством и педагогами Полоцкого кадетского училища, в котором бережно хранят традиции кадетов Полоцкого кадетского корпуса императорской России. Учащиеся училища носят форму, которая по цвету кителей, погон и фуражек аналогична

той, которую носили их исторические предшественники. Выпускники училища получают выпускной нагрудный знак, являющийся копией знака Полоцкого кадетского корпуса. В корпусе создан музей, в котором предусмотрены отделы: военно-исторический и истории кадетских корпусов с акцентом на историю Полоцкого кадетского корпуса и кадетских корпусов за рубежом. В музее училища хранится знамя, изготовленное по образцу и подобию знамени Полоцкого кадетского корпуса. В училище изучаются специально разработанные курсы «История кадетских корпусов» и «Геральдика». В систему воспитательной работы училища хорошо «вписалось» участие полоцких кадетов в работе военно-исторического клуба «Гренада». Клуб реконструирует форму Полоцкого пехотного полка императорской армии России. У полка есть знамя, барабан, флейта, ружья, артиллерийское орудие. Участники клуба уже в течение длительного времени принимают участие в военно-исторических реконструкциях в Беларуси, России, Польше, Литве. Тожественная по своей сути воспитательная работа проводится с учащимися Брестского кадетского училища, где нравственное воспитание основано на традициях Брест-Литовского кадетского корпуса императорской России.

В Минском СВУ важную роль в нравственном воспитании учащихся играют традиции служения Отечеству выпускников советского времени. В музее училища собраны материалы о его выпускниках-участниках боевых действий в Афганистане, регулярно организуются встречи суворовцев с выпускниками училища советского периода, добросовестно служившими Отечеству на военном и государственном поприще, собираются материалы об офицерских династиях, бывшие суворовцы часто приглашаются для участия в воспитательных мероприятиях нравственно-патриотического содержания.

Известно, что во время Великой Отечественной войны Белоруссия пострадала больше всех республик СССР – погиб каждый третий житель. Поэтому в общеобразовательных учреждениях с военно-профессиональной направленностью много внимания уделяется сохранению исторической памяти, воспитанию учащихся на примерах героизма, проявленного советскими воинами, участниками партизанского движения, тружениками тыла во время Великой Отечественной войны. Примером может служить воспитательная работа, организованная в кадетских училищах и суворовском училище, и посвященная 70-летию освобождения Республики Беларусь от немецко-фашистских захватчиков и Победы советского народа в Великой Отечественной войне. Основными направлениями воспитательной работы стали: гражданско-патриотическое воспитание учащихся; более полная реализация воспитательного потенциала учебных дисциплин, прежде всего, истории и литературы; активизация деятельности музеев кадетских училищ, как средства гражданско-патриотического воспитания учащихся; организа-

ция поисково-исследовательской и туристско-краеведческой работы; шефство над участниками Великой Отечественной войны, тружениками тыла и семьями погибших советских воинов; усиление взаимодействия с воинскими частями и подразделениями; проведение торжественных и военно-спортивных мероприятий; участие в проведении республиканских мероприятий и акций во взаимодействии с региональными комитетами общественной организации Белорусский республиканский союз молодежи.

В Казахстане, как и в Белоруссии, в общеобразовательных учебных заведениях с военно-профессиональной направленностью в качестве важного средства нравственного воспитания используются боевые традиции, рожденные в годы Великой Отечественной войны. Об этом свидетельствует, например, то, что некоторые из учреждений носят имена сынов казахского народа – героев войны. Так, республиканская школа «Жас Улан» носит имя Героя Советского Союза, генерала армии, первого министра обороны Республики Казахстан Нурмагамбетова С.К., а Алма-Атинская республиканская военная школа-интернат названа в честь Героя Советского Союза, панфиловца, Бауыржана Момышулы. Учащиеся изучают биографии Рахимжана Кошкарбаева, одним из первых среди советских воинов водрузившего знамя на фасад рейхстага, Маншук Маметова, которой первой из казахских женщин было присвоено звание Героя Советского Союза, Героя Советского Союза девушки-снайпера Алии Молдагуловой, Героя Советского Союза летчика Нуркена Абдирова и других сынов казахского народа. В общеобразовательных учреждениях Казахстана с военно-профессиональной направленностью в процессе нравственного воспитания учащихся используются и традиции кадетов императорской России. Например, в кадетском корпусе Министерства обороны много внимания уделяется воспитанию учащихся на примере жизни и деятельности выпускника Омского кадетского корпуса, офицера Генерального штаба Российской армии, ученого, историка, этнографа, путешественника и просветителя Шокана Уалиханова.

На Украине в соответствии с Концепцией национально – патриотического воспитания молодежи патриотическое сознание учащихся лицеев с усиленной военно-физической подготовкой активно формируется на примерах из истории украинского войска. Целью воспитательной работы, осуществляемой по этому направлению, является утверждение в сознании учащихся объективной оценки роли украинского войска в украинской истории, преемственности развития вооруженных сил в отстаивании идеалов свободы и государственности Украины и ее граждан от княжеской эпохи, Гетманского казацкого войска, войск Украинской народной республики, Сечевых стрельцов, Украинской повстанческой армии. Боевые традиции военнослужащих украинцев, воевавших в Красной армии во время Великой Отечественной войны, на концептуальном уровне не причисляются к средствам формирования националь-

но-патриотического сознания учащихся [3]. Однако в некоторых лицеях традиции такого содержания активно используются в воспитательной работе с учащимися. К таким лицеям можно отнести Луганский областной лицей с усиленной военно-физической подготовкой им. героев Молодой гвардии, Донецкий областной лицей с усиленной военно-физической подготовкой им. Г. Т. Берегового. Педагогический состав Сумского государственного лицея с усиленной военно-физической подготовкой им. П. И. Харитоненко при проведении воспитательной работы опирается на традиции кадетов императорской России. Учащиеся лицея считают себя приемниками традиций кадетов Сумского кадетского корпуса, в историческом здании которого расположен лицей. В лицее хранится копия знамени Сумского кадетского корпуса, в музее собраны сведения о его выпускниках, восстанавливается исторический облик кадетского корпуса. В Киевском военном лицее им. Ивана Богуна, функционирующем на базе Киевского суворовского военного училища, боевые традиции суворовцев, окончивших его в советский период, востребованы как средство формирования у лицеистов патриотизма, готовности служения Отечеству.

Список литературы

1. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011 – 2020 годы. – Астана, 2011.
2. Государственная программа патриотического воспитания граждан Республики Казахстан на 2006 – 2008 годы. – Астана, 2006.
3. Концепция национально-патриотического воспитания украинской молодежи. – Киев, 2009.
4. Национальная доктрина развития образования Украины в XXI веке. – Киев, 2002.
5. Об утверждении Инструкции о порядке организации работы военного учебного заведения Постановление Министерства обороны Республики Беларусь и Министерства образования Республики Беларусь 5 марта 2008 года № 20 / 20.
6. Об уставе учреждения образования «Минское суворовской военное училище»: приказ Министра обороны Республики Беларусь от 20 янв. 2012 г. № 50.
7. О Концепции воспитания в системе непрерывного образования: приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 16 ноября 2009 г. № 521.
8. Об утверждении Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь: постановление Министерства образования Республики Беларусь от 14 дек. 2006 г. № 125.
9. О кадетских училищах: указ Президента республики Беларусь от 28 янв. 2010 г. № 54. – Мн., 2010.
10. О государственных лицеях с усиленной военно-физической подготовкой: указ Президента Украины № 888 от 31 авг. 2010 г.

Формирование модели сетевого взаимодействия в учреждениях общего и дополнительного образования

Данная статья адресована педагогам, административным сотрудникам в образовательной сфере. Вопрос о сетевом взаимодействии сейчас очень актуален, данный вид партнерства представляет дополнительные возможности для ведения профориентационной деятельности. В работе освещаются возможные подходы, стратегии для осуществления сетевого партнерства.

This article is intended for teachers, administrative staff in the education sector. The question of networking is very relevant, this type of partnership provides additional opportunities for conducting career-oriented activities. The paper highlights the possible approaches, strategies for the implementation of the network partnership.

Ключевые слова: модель сетевого взаимодействия, школы, дополнительного образования, образовательного партнерства, стратегии, профильное образование.

Key words: model of networking, school, further education, educational partnership, strategy, specialized education.

В связи с тем, что вопрос формирования единого образовательного пространства в настоящее время является актуальным, это определяет актуальность научных изысканий в области проектирования сетевого взаимодействия учреждений общего и дополнительного образования.

Основной целью такого взаимодействия является создание единого образовательного пространства, формируемого на основе гармоничной взаимосвязи образовательных стандартов с возможностями дополнительного образования и предназначенного для разностороннего развития личности каждого ребенка в доступных ему видах деятельности, для постепенного самоопределения в конкретной профессиональной сфере [1].

Конечно, в педагогических научных трудах мы можем найти определенные теоретические предпосылки решения этой проблемы. Сфера образовательной деятельности, связанная с организацией подготовки школьников к будущему профессиональному самоопределению, а также социальной адаптации достаточно основательно проработаны в педагогических, психологических, экономических, социологических исследованиях. По версии А. Ф. Мазник, «в целом ряде фундаментальных иссле-

дований определены теоретические подходы о поддержке процесса профессионального самоопределения: философско-психологический подход (С.И. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.Ф. Сафин); психолого-культурологический подход (Л.С. Выготский); социологический подход (И.С. Кон, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Петровский)».

Теоретический анализ психологических проблем формирования готовности к профессиональному самоопределению представлен в исследованиях Е.А. Климова, М.Р. Гинзбурга, Н.С. Пряжникова, С.И. Вершинина, И.Б. Гриншпун и др.

Теоретическим основам педагогического проектирования посвящены работы Н.Г. Алексеева, Ю.В. Громыко, С.И. Зверева, В.И. Слободчикова, Ю.В. Крупнова, Ю.С. Тюнникова.

Методология исследования интеграционных процессов в педагогике обоснована в трудах В.И. Загвязинского, В.С. Леднева, В.Д. Семенова, Ю.С. Тюнникова и др.

Теория управления образовательными организациями обсуждается в исследованиях В.С. Лазарева, М.М. Поташника, П.И. Третьякова, К.М. Ушакова, Л.И. Фишмана, Т.И. Шамовой и др.

Идея сетевой организации профильного обучения в постановочном плане затронута авторами «Концепции профильного обучения» (А.А. Пинский и др.) [2].

В современной российской системе образования именно дополнительное образование представляется нам наиболее подготовленным для включения в единую образовательную сеть на практике. Несмотря на появление новой терминологии, дополнительным образованием уже накоплен солидный опыт осуществления профессионального самоопределения школьников: общение в разновозрастных и смешанных группах; практика социально значимых дел; поисково-исследовательская, творческая, проектная деятельность; разнообразные игровые методики; коллективные творческие дела; опыт проблемного обучения.

Таким образом, мы видим, что вся деятельность детских объединений, которые каждый ребенок выбирает в соответствии со своими возможностями и желаниями, – это первый этап профильного обучения, построенный на принципах добровольности, сотворчества детей и взрослых, достижения успеха каждым ребенком.

Дополнительное образование – благотворная среда для приобретения ребенком опыта межличностного и межкультурного общения, социальных навыков взаимодействия, а также его личностного развития.

В современном образовательном процессе дополнительное образование можно рассматривать как уникальную часть единого образовательного пространства, реализующего условия для становления личности в различных средах, способного предоставить детям широкий спектр образовательных услуг в соответствии с их растущими потребностями и изменяющимся социальным заказом общества.

При этом «общее школьное образование является систематизирующим образованием, охватывающим массовый контингент, а дополнительное образование по своей природной изначальной сути является вариативным образованием, ориентированным, прежде всего, на индивидуальное развитие детей. Взаимодополнение этих двух начал является неизбежным, если необходимо обеспечить целостность образовательного процесса. Целесообразность и объективная необходимость взаимодействия, интеграции общего и дополнительного образования может быть выведена также из двойного предназначения человека, заключающегося в познании мира и преобразовании мира» [5].

Организационное проектирование уже давно рассматривается в педагогической науке и, соответственно, уже имеет теоретическую основу для осуществления проектирования взаимодействия образовательных систем. К сожалению, остались нерассмотренными виды и формы взаимодействия общеобразовательных учреждений и дополнительного образования, а также содержание и особенности административно-управленческой деятельности по организации их взаимодействия.

Стоит сказать, что теоретические предпосылки развивались параллельно с практической работой по формированию условий для профессионального самоопределения и социализации личности. А.Ф. Мазник утверждает, что «в первую очередь, к ним следует отнести введение предпрофильной подготовки как первый шаг к переходу на профильное обучение в старшей школе, развертывание инновационной работы, направленной на ресурсное обеспечение этого перехода.

Несмотря на провозглашенную общую цель – профессиональное самоопределение и социализация личности – школа и учреждения дополнительного образования не всегда эффективно взаимодействуют для ее достижения. Имеет место несогласованность организационно-управленческих решений, педагогических усилий, а следовательно, неэффективное использование имеющихся ограниченных ресурсов, что нередко ограничивает возможность выбора дальнейшего профессионального образования и будущего трудоустройства выпускников. В определенной мере это объясняется отсутствием нормативно-организационной базы такого взаимодействия, что затрудняет сотрудничество даже при наличии стимулов для совместной работы по профильному обучению» [3].

На наш взгляд, можно говорить о наличии противоречия между потребностью построения взаимодействия общего и дополнительного образования для формирования единого образовательного пространства с целью профессионального самоопределения школьников, требующей разработки теоретической основы проектирования форм организации данного взаимодействия, с другой стороны.

Т.Н. Гущина считает, что «при таких условиях можно говорить об активизации и выходе на новый уровень процесса организации взаимо-

действия общего и дополнительного образования как механизма достижения успешного сетевого взаимодействия. Механизмом образовательного партнерства выступает совокупность методов и инструментов, с помощью которых обеспечивается достижение партнерского взаимодействия сторон.

Он имеет ряд составляющих рычагов, взаимодействие которых приводит к достижению целевой функции:

- переговорный процесс между сторонами-партнерами;
- процедуры выявления и согласования позиций партнеров (например, создание и работа творческих групп по изучению и нахождению “контактных” точек: выявление взаимных интересов; обозначение совместных целей, оценку имеющихся ресурсов, потенциалов, ролей и ожиданий партнеров, обязанностей, ответственности.)
- экспертная работа по анализу, оценке предлагаемых ожиданий и определению направлений совместной деятельности;
- создание нормативных документов, которые призваны фиксировать рамки взаимодействия» [5].

Основываясь на данном высказывании, которое характеризует подготовительный этап, мы можем сделать предположение, что эффективная модель сетевого взаимодействия может существовать при соблюдении следующих условий:

- При сетевом взаимодействии, участников объединяет единство целей, взаимодополняемое содержание, средства и ресурсы общего и дополнительного образования.
- Проектирование моделей организации основываются на теории и методах сетевого моделирования; для оценки ее эффективности используются научно обоснованные критерии и параметры.
- Модель сетевого взаимодействия должна быть согласована с моделью профильного обучения, иметь сформированную нормативно-правовую базу, а также быть самоорганизующейся системой, имеющей принцип функционального согласования процесса профессионального самоопределения, который основывается на взаимоотношениях учреждений-участников сети с равными правами.
- Модель сетевой организации состоит из основных звеньев, способствующих строительству условий, которые могут оказать помощь при выборе будущей профессии школьников.
- Существование организационно-функциональной модели, включающей спектр образовательных услуг, которые снабжаются сетевой организацией.
- Наличие матрицы распределения функциональных обязанностей между элементами сети.

- Наличие технологий основных процессов сетевой организации профильного обучения, основанных на коротких и изменяемых технологических цепочках.

Интересно обратиться к опыту ГБОУ СПб ЦД(Ю)ТТ, который находится в авангарде учреждений дополнительного образования в Санкт-Петербурге. Основываясь на опыте реализации профильного обучения в учреждениях дополнительного образования детей Государственного образовательного учреждения дополнительного образования детей, таких как Санкт-Петербургский центр детского технического творчества, мы можем выявить следующие формы взаимодействия учреждений дополнительного образования со школами в организации профильного обучения, которые базируются на целенаправленном и организованном привлечении образовательных ресурсов.

Первый вариант сетевого взаимодействия связан с объединением нескольких школ вокруг наиболее сильной школы, обладающей достаточным материальным и кадровым потенциалом, которая для группы школ выполняет роль «ресурсного центра». В этом случае каждая из школ данной группы обеспечивает в полном объеме базовые общеобразовательные курсы и ту часть профильного обучения (профильные и элективные курсы), которую она способна реализовать в рамках своих возможностей. Остальную профильную подготовку берет на себя «ресурсный центр».

Второй вариант основан на кооперации школы с иными образовательными учреждениями и образовательными ресурсами учреждений дополнительного, высшего, среднего и начального профессионального образования. В этом случае учащимся предоставляется право выбора получения профильного образования либо в собственной школе, либо в кооперированных с ней образовательных структурах (дистанционные курсы, заочные школы, Малые академии при вузах, учреждениях системы НПО/СПО и др.)

Существующий опыт профилизации показывает, что сегодня ведущую роль приобретают сетевые формы взаимодействия образовательных учреждений, когда роль ресурсного центра берет на себя учреждение дополнительного образования. Это, с одной стороны, определяется трудностями общеобразовательных школ в осуществлении преподавания профильных и предпрофильных курсов, а с другой стороны – стремлением максимально использовать возможности учреждений дополнительного образования детей.

Юридически процесс взаимодействия реализуется через договор о сотрудничестве, в котором регулируются отношения сторон и обязательства каждой [4, с. 11–12].

Исходя из вышесказанного, можно выявить, что переход к сетевому профильному обучению – большой системный проект, который может

быть осуществлен только в случае верного выбора стратегий его реализации.

Для осуществления стратегий сетевого варианта профильного обучения примем интерпретацию, предложенную П. Друкером. Стратегия рассматривается им как способ реализации теории организации практической деятельности. В свою очередь, под этим следует понимать совокупность представлений о том, в чем, собственно, заключается работа, на какие ценности опирается ее организация, какие цели преследуются, как определяются результаты, кто является потребителем, что он ценит и за что готов платить.

Стратегия организации сетевого профильного обучения имеет дело с ключевыми целями этого проекта и определяет долгосрочные глобальные способы действий по их достижению. При этом она отражает характер деятельности и демонстрирует ее отличительные особенности [7].

В нашей ситуации стратегия рассматривается как основное направление движения школ и учебных заведений, объединившихся в сеть, приводящее к намеченной цели, или как систему коллективных действий по ее достижению. Главное предназначение стратегии заключается в определении надежного курса развития проекта в существующих и предполагаемых в будущем условиях.

Эффективную стратегию характеризуют следующие моменты:

- стратегия – это выбор направления развития на долгий срок;
- этот выбор должен давать преимущество в долгосрочной перспективе;
- это преимущество появляется благодаря правильному распределению ресурсов для достижения цели;
- такое преимущество способно сохраниться и устоять даже в условиях постоянных изменений в среде;
- стратегия должна адекватно отвечать на потребности рынка;
- преимущество, которое обеспечивается стратегией, должно также соответствовать ожиданиям инвесторов и других лиц (в том числе и сотрудников), у которых есть значительная заинтересованность в таком развитии организации [7].

Таким образом, стратегия – сложный и потенциально мощный инструмент, с помощью которого образовательное учреждение может успешно ориентироваться в меняющейся внешней среде.

Руководители, обладающие даром выбирать, обосновывать и реализовывать стратегии, сочетают искусство предвидения с умением реагировать на неожиданные обстоятельства. Это обеспечивается способностью менеджмента устанавливать амбициозные, но достижимые цели, видеть будущее организации и делать его достоянием всех сотрудников, стимулировать поиск и находить новые нетривиальные решения во всех без исключения областях деятельности ОУ [7].

Отметим, что понятие «стратегия» включает множество смыслов и инструментов ее применения. Человек или группа, обладающие, например, большими стратегическими способностями, т. е. умением ставить долгосрочные глобальные цели и выбирать способы выполнения намеченного (стратегии), но не способные привлечь сподвижников, ничего не добьются [7].

Сейчас в сфере образования сложилась ситуация, когда люди, занятые в ней, зависят от сохранения существующего порядка вещей. Именно поэтому неоднократные попытки произвести какие-либо изменения, привели лишь к сохранению старых традиций. Пока очевидная угроза самому существованию системы не проявится в полной мере, склонность к переменам в ней, вероятнее всего, будет низкой, а существенные сдвиги невозможны.

За годы реформирования система образования в некотором смысле «привыкла» к безрезультатности предпринимаемых попыток нововведений, поэтому сохранение прежнего способа организации труда (в том числе и учебной деятельности) является самым эффективным поведением на начальном этапе воплощения проекта сетевой организации профильного обучения. Такая ситуация показывает важность и необходимость информирования всех участников образовательного процесса в доступной форме о потребности в переменам, которые вызваны временем.

Залог успеха проекта лежит в понимании чрезвычайной важности обновления и накопления компетенций для создания образовательной сети, представляющей систему коллективных действий в едином направлении. К сожалению, современная образовательная система достаточно консервативна и мобильность является ее слабым звеном. Они строятся на принципах социального партнерства, которое понимается как совокупность связей между всеми субъектами, чья деятельность затрагивает интересы системы образования, касающиеся формирования стратегических ориентиров, организующих ее жизнедеятельность и развитие, а также практики их воплощения в управлении образовательными услугами на различных уровнях.

Существует несколько основных вариантов выбора стратегий. Поэтому представим ряд общих рекомендаций, направленных на реализацию проекта сетевого варианта профильного обучения.

- Стратегия «сверху»: руководство разрабатывает стратегию и конкретные планы, которые затем доводятся до подразделений и сотрудников. Как показывает опыт, данный путь не дает никакого эффекта уже тремя уровнями ниже. При таком подходе инициаторы проекта столкнутся с неприятием стратегий педагогами и другими участниками сети. Подобный вариант может быть относительно успешным, если дополнить его передачей информации на нижние уровни, чтобы преодолеть психо-

логическое, политическое и организационное сопротивление переменам, а это потребует дополнительных ресурсов.

• Стратегия «снизу» исходит из предположения, что сотрудники на «нижних» уровнях организации имеют наибольшие знания и опыт в конкретных областях педагогической деятельности, и их умения и навыки могут быть весьма полезными в выборе стратегий. Кроме того, применение такого подхода является, по-видимому, единственным способом вдохновить людей на осуществление проекта перемен. Стратегия «снизу» начинается с широких дискуссий с сотрудниками и всеми потенциальными участниками задуманного проекта, заинтересованными сторонами, возможно, при помощи собраний, семинаров, процедур обучения и т. п.

• Стратегия «вовне»: при ее применении назначается «внешний» управляющий, который наделяется всей полнотой власти в организации сетевого обучения.

Как показал опыт, для осуществления сетевого профильного обучения следует использовать симбиоз подходов «сверху»-«снизу». Стратегии разрабатываются организаторами и руководителями проекта (проектная команда, совет сети), а затем в процесс реализации вовлекаются все учебные заведения, в каждом из которых в преобразованиях участвуют потенциальные участники и заинтересованные стороны: педагоги, администрация, школьники, родители. Главное в этом подходе – сохранение общего баланса сил [7].

Список литературы

1. Баязитова Г. А. Взаимодействие учреждений общего и дополнительного образования в предпрофильной и профильной подготовке учащихся // Фестиваль педагогических идей. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/572821/>

2. Субботина О.Г. Взаимодействие учреждения дополнительного образования детей и школы в развитии социокультурных компетенций учащихся: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01.

3. Гущина Т.Н., Евладова Е. Б., Золотарёва А. В. Интеграция общего и дополнительного образования: практическое пособие. – М.: АРКТИ, 2006. – 220 с.

4.; Организация сетевого профильного обучения // Управление школой. – URL: - http://upr.1september.ru/view_article.php?ID=200801910

5. Из практики реализации профильного обучения в учреждениях дополнительного образования детей: сб. метод. материалов для пед. работников / под ред. В.Н. Давыдова, Т.А. Таратенко, В.Ю. Давыдова. – СПб: С.-Петербург. центр дет. техн. творчества, 2005. – 64 с.

6. Мазник А. Ф. Сетевая организация профильного обучения на основе взаимодействия учреждений общего и дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук.

7. Стратегическое управление и планирование, (интерне-ресурс). – URL: <http://www.stplan.ru/articles/theory/strategy.htm>

Партнёрство как фактор развития морского образования

В данной статье рассматриваются различные формы партнерства морских вузов. Проанализированы основные направления взаимодействия, в частности целевая подготовка морских специалистов. Указано, что желаемый результат может быть достигнут только совместными усилиями на основе сотрудничества. Проблемы взаимодействия обозначены и способы их решения показаны. Доказано, что партнерство морской высшей школы и бизнеса – это не только способ создания эффективной, современной, инновационной системы профессионального морского образования, но и важный фактор развития отрасли морского транспорта.

In the article various forms of partnership of maritime high school are considered. The basic directions of interaction with business, in particular target contract preparation and maintenance of bases for sailing practice are allocated. It is specified that the desired outcomes are joint ones and only on a collaborative basis. Problems of interaction are designated and ways of their solution are shown. It is proved, that the partnership of maritime high schools and business is not only a way of creation of effective, modern and innovative system of professional maritime education, but also acts as the important factor of development of Maritime Transport branch.

Ключевые слова: морской транспорт, партнерство, сотрудничество, морской университет, возможности обучения и развитие навыков, трудоустройство, подготовка.

Key words: maritime transport, partnership, collaboration, maritime university, learning opportunities and skill development, recruiting, training.

Образовательное пространство представляет собой условия для выполнения образовательной взаимодействия. Её действия направлены на изменение объектов, расположенных в пространстве, поэтому при его создании решаются задачи определения необходимого состава объектов пространства, их качественных характеристик и количественного представления, а также учитывается продолжительность их существования и характер износа. Построение образовательного пространства учреждения осуществляется на основе понимания его сущности, но направлено на создание практических условий для выполнения образовательных действий[3; 4]. Одним из важных условий функционирования и развития образовательного пространства выступает такое явление, как партнёрство.

Исследователи выделяют разные формы партнёрства вузов: *научно-стратегическое*, осуществляющее координацию взаимодействия с представителями научного академического сообщества; *образовательное*, целью которого выступает координация взаимодействия с учреждениями образования всех уровней (среднее, высшее, постдипломное); *информационно-стратегическое*, координирующее информационное пространство; *государственно-частное*, выполняющее координацию взаимодействия с представителями сектора экономики или с органами государственной власти; *между предприятием и вузом*, направленное на обеспечение качественной подготовки специалистов для конкретной отрасли; *партнёрство вузов на международном уровне*, предполагающее развитие мобильности и студентов, и преподавателей [2; 5; 6; 7].

В данной статье мы остановимся на партнёрстве между предприятием и вузом, определяющим и организацию профессиональной подготовки в высшей морской школе, и гарантию успеха деятельности морской отрасли, и международном партнёрстве, необходимость которого продиктована самой природой деятельности морской отрасли, во многом детерминируемой интеграцией и глобализацией современной экономики.

В системе современных экономических отношений, характеризующихся высокой самостоятельностью хозяйствующих субъектов, прямые контакты каждого конкретного предприятия с образовательным институтом, способным обеспечить предприятие требующимися ему специалистами, продолжает оставаться объективной необходимостью. Различают разные формы сотрудничества с работодателями. Они включают целевой заказ на подготовку специалистов определенного профиля. Предусматриваются семинары, конференции, встречи с работодателями, прямое привлечение заказчиков в структуру вуза, например в методический или попечительский советы, участие представителей работодателей в разработке учебных планов, привлечение их к руководству курсовым и дипломным проектированием и т. д.

Быстрое развитие инновационных процессов в отрасли торгового мореплавания приводят к необходимости постоянного обновления знаний морских специалистов и непрерывного повышения качества их подготовки. Морское образование становится одним из ведущих факторов развития морской отрасли. Качество подготовки выпускников морских вузов к профессиональной деятельности зависит от многих условий. Это и качество образовательной (учебной) программы, и качество кадрового и научного обеспечения. Большое значение имеет качество средств образовательного процесса (материально-технической, экспериментальной базы, в частности тренажеров; учебно-методического обеспечения; используемых учебных аудиторий; учебных судов; транслируемых знаний и др.), качество образовательных технологий и, конечно, качество партнёрства с отраслевыми предприятиями.

Многообразии предприятий, осуществляющих деятельность в отрасли морского транспорта (судоходные, круизные, экспедиторские, агентские и др.), и множество различных требований, в первую очередь, конвенционных, предъявляемых к подготовке морских специалистов, достаточно сложно в полном объеме учесть и отразить в программах профессиональной подготовки. В то же время, игнорирование вузами требований работодателей может привести к ограничению востребованности выпускников образовательного учреждения. Следовательно, постоянное развитие взаимовыгодного сотрудничества предприятий и вуза выступает объективной предпосылкой успешной деятельности и вузов, и морских предприятий, а значит, и отрасли в целом.

Взаимодействие морских вузов и предприятий отрасли понимают как совокупность их взаимосвязанных отдельных действий и деятельности в целом. Характер современного взаимодействия сферы образования и производства определяется в первую очередь тем, что оно происходит в условиях рынка труда, большей частью международного. И основными направлениями здесь выступают следующие:

- привлечение отраслевых объединений работодателей (представителей Всемирной морской организации, министерства транспорта, Федерального агентства морского и речного флота, различных судоходных компаний и др.) к разработке предложений по совершенствованию процедур лицензирования образовательной деятельности и государственной аккредитации морских вузов, осуществляющих подготовку морских кадров;

- совершенствование планирования объемов подготовки морских кадров для отрасли торгового мореплавания (и речного, и морского транспорта);

- развитие и внедрение программы сопровождения курсантов на этапе их профессиональной адаптации;

- совершенствование системы организации производственных практик и стажировок на судах и в береговых компаниях как национальных, так и иностранных [6].

Предприятия отрасли, взаимодействуя с образовательными морскими учреждениями, готовящими морских специалистов, выполняют следующие функции:

- мониторинг спроса морских специалистов любого ранга на внутреннем и международном рынке труда;

- определение условий трудовой деятельности молодых специалистов и их сопровождение на этапе становления;

- частичное или полное возмещение затрат на подготовку молодых специалистов (целевая подготовка);

- установление требований к качеству подготовки морских специалистов с учётом требований морской отрасли и международных правил и конвенций (в первую очередь, Конвенции подготовки и дипломирова-

ния моряков и несения вахты 78/95 с учётом Манильских поправок, принятых в 2010 г.) [1].

Важным является и тот факт, что взаимодействие вузов и предприятий происходит в социально-экономической среде, которая испытывает влияние не только внутренних, но и внешних факторов, включающих следующее:

- профессиональное морское образование на сегодняшний день реализуется в основном на базе учебных заведений при незначительном участии работодателей и морских профсоюзов;

- предпочтение отдается стандартам профессии (без учёта полипрофильной природы деятельности морских специалистов);

- роль общеобразовательного (а не прикладного, в отличие от морского образования за рубежом) компонента остается лидирующей [6];

- ограничения, связанные с геополитическими изменениями (например, санкции, сокращение объёмов перевозок и др.).

Формы и механизмы партнёрства морских вузов и судоходных компаний при подготовке специалистов охватывают сферу отношений между субъектами, которая определяется интересами всех участвующих сторон. Поэтому есть смысл говорить о способах согласования интересов субъектов партнёрства. Организационно-договорные формы партнёрства «вуз – предприятие» являются самыми распространенными. Другая форма партнерства – это заключение двусторонних договоров о подготовке специалистов, направление студентов на береговые предприятия и в судоходные компании для прохождения производственной (или плавательной) практики, выбор темы выпускных квалификационных работ и др.

Партнёрство морских вузов и предприятий отрасли торгового мореплавания, адекватное новым условиям хозяйствования и требованиям рынка, и отрасли, основано в большинстве своём на долгосрочных контрактах между учебными заведениями и предприятиями на подготовку и переподготовку морских кадров. В качестве примера может выступать целевая контрактная подготовка специалистов, реализуемая на основе разработанных с учетом пожеланий работодателей интегрированных производственно-образовательных программ. Такой вид партнерства ставит предприятие-заказчика в позицию ответственности за планирование подготовки и переподготовки кадров и участие в её организации, что в свою очередь, усиливает связи учебного заведения с рынком труда, улучшает осуществление трудоустройства выпускников морских вузов. Учебное заведение также берёт на себя дополнительные обязательства на основании изучения потребностей рынка труда, вести работу по подбору организаций для осуществления целевой контрактной подготовки и (если возникает необходимость) осуществлять дополнительное целевое обучение студента.

Обычная практика такова, что при целевой подготовке работодатель обязуется выплачивать студенту/курсанту надбавку к стипендии, организовать его производственную практику и стажировки, заключить договор с учебным заведением о возмещении ему затрат на обучение по дополнительной целевой программе, принять его на работу после окончания вуза. Студент обязуется прибыть в организацию-работодателя для выполнения должностных обязанностей не позднее оговоренного срока. При невыполнении своих обязательств студент возмещает работодателю затраты на обучение.

Работа вуза по решению проблем трудоустройства выпускников также способствует формированию и поддержанию благоприятного имиджа образовательного учреждения и повышению эффективности его деятельности.

Другая форма партнерства морских предприятий с морскими вузами – это повышение квалификации персонала. В ГМУ им. адмирала Ф.Ф. Ушакова (г. Новороссийск) функционирует Институт повышения квалификации, который является крупнейшим тренажерным учреждением России по подготовке судовых специалистов. Институт повышения квалификации осуществляет специальную подготовку персонала судов, портов и судоходных компаний в соответствии с национальными требованиями Российской Федерации и требованиями международных конвенций. Наряду с преподавателями и инструкторами, работающими в университете, большинство из которых имеют ученые степени и звания, а также опыт работы на судах, приглашаются и представители морских компаний.

Практические занятия проходят только с применением реального судового оборудования (спасательные шлюпки, плоты, противопожарное оборудование). Система управления качеством соответствует стандарту ISO_9001:2000 и находится под контролем классификационного общества DNV (Норвегия). Это особенно важно, так как все представители плавательных специальностей каждые пять лет должны подтверждать свою квалификацию, чтобы иметь возможность продолжать работу на судне.

Все реализуемые ГМУ виды подготовки, оценки и сертификации находятся под контролем Морской администрации России.

Эффективной формой партнёрства бизнеса и морского образования являются также образовательно-промышленные группы, способные реализовывать инновационные проекты и программы, направленные на повышение качества образовательных услуг, способствующие оптимальному балансу компетенций специалистов, заложенных в процессе обучения, и требований морской отрасли к выпускникам и действующим специалистам.

Более того, образовательные центры и лаборатории, работающие в тесном сотрудничестве с бизнесом, наукой и образованием, позволяют

оптимизировать морское образование, поднять его на новый уровень и тем самым внести весомый вклад в повышение эффективности отрасли морского транспорта.

Мы попытались сгруппировать основные виды партнерства между вузом и предприятием и выработать их механизмы. К ним можно отнести:

- организационно-структурные, включающие консультативные советы, состоящие из представителей различных судоходных и береговых компаний;

- попечительские советы, отвечающие условиям конкретных регионов и конкретных работодателей (судоходных, круизных, экспедиторских, логистических и других компаний);

- трехсторонние договоры (включающие работодателя, образовательное учреждение, курсанта/студента), обеспечивающие гарантию дальнейшего трудоустройства и помогающие выпускнику быстрее адаптироваться в новых для него производственных условиях, особенно на судне во время рейса;

- организационно-технологические, обеспечивающие определение и реализацию способов выполнения производственной, в том числе плавательной практики на разных типах судов;

- психолого-педагогические, связывающие цели образования с интересами социальных партнеров и обеспечивающие развитие, определяемое социальным заказом;

- содержательно-целевые, включающие модель выпускника, соответствующую конвенционным требованиям к его подготовке; цели, обусловленные внутренними и внешними возможностями учебного заведения; целевую подготовку специалистов для конкретного предприятия морской отрасли;

- социально-психологические, обеспечивающие адаптацию, профессиональную социализацию, формирование профессиональной культуры и этики, что особенно важно, если учитывать большую вероятность работы выпускника в смешанных экипажах [6].

Профессиональная адаптация и построение профессиональной карьеры выпускника вуза являются важным условием профессионального развития и становления его как профессионала. В этом контексте целесообразно говорить не о профессии, а о поле профессиональной деятельности [2], имея в виду совокупность выполняемых морскими специалистами разных функциональных обязанностей из смежных областей, подтверждающих не только их функциональную подготовленность, но также и социальную зрелость и легкость адаптации, и детерминированную характером морского труда [5].

Для профессиональных учебных заведений, в том числе морских, характерно распространение образовательного пространства на суда, предприятия и производства. И чем шире это пространство, чем каче-

ственное их партнерство, тем больше уверенности в успехе решения поставленной задачи – подготовке морских специалистов в соответствии с национальными и международными нормами.

Следующий вид партнёрства, на котором мы хотели бы остановиться – это международное партнёрство.

В образовательное пространство любого современного вуза наряду с другими включается и международный компонент. Международные связи в этом пространстве нужны для обеспечения подготовки будущих специалистов к контактам с иностранными партнерами, к согласованию смежных производственных действий с иностранными фирмами, для усвоения ценностных ориентаций, сложившихся в мире, для подготовки к включению в международные программы, проекты, исследования. Это приводит к международным согласованиям некоторых компонентов образовательных программ и пространств.

Морские университеты продолжают искать новые возможности для улучшения качества подготовки морских специалистов, способных работать в отрасли торгового мореплавания. Одна из таких возможностей – это международное сотрудничество. ГМУ им. адмирала Ф.Ф. Ушакова вовлечено в ряд международных проектов, охватывающих не только контингент курсантов, но и преподавателей. Гарантия успеха в подготовке требует применение современных педагогических технологий, средств, форм, методов, и конечно, сотрудничество на международном уровне. Такое сотрудничество позволяет объединять единомышленников в одну сеть с целью распространения передового педагогического опыта и повышения мобильности и преподавателей, и студентов.

Самая распространенная форма сотрудничества между морскими вузами – это международные проекты, цель внедрения и реализация которых – помочь морским образовательным учреждениям и конкретным преподавателям обмениваться опытом, представлять новые образовательные продукты, участвовать в конференциях, форумах, семинарах и мастер-классах. Такая работа во многом способствует повышению конкурентоспособности и морских вузов, и морской отрасли в целом.

Разрабатывая международные образовательные проекты, необходимо учитывать следующие факторы:

- быстрый рост научно-технического прогресса и медленное внедрение его результата в процесс подготовки будущих специалистов;
- дифференциацию рынка товаров и услуг, требования бизнеса и ограниченные возможности образовательных учреждений;
- слабый учёт реальностей современного бизнеса, что связано со снижением уровня профессионализма выпускников;
- различные требования к уровню подготовки морских специалистов в разных странах/институтах/академиях/университетах.

Проекты, нацеленные на образовательное международное сотрудничество, оказывают своё влияние и на изменения в содержании образования, что способствует идее открытого образования [6; 7].

Значительное повышение конкурентоспособности будущего специалиста может быть достигнуто с помощью «личностной» диверсификации получаемого образования путём внедрения в образовательную деятельность вуза международных дуальных программ подготовки, способствующих значительному расширению набора индивидуальных образовательных траекторий.

Дуальные образовательные программы в системе высшего профессионального образования можно рассматривать как продуктивное средство модернизации высшего образования и одновременно как инновационную модель организации образовательной деятельности в вузе. Дуальная образовательная программа является способом модернизации образовательной деятельности вуза, обеспечивающим синергетический эффект повышения качества подготовки за счет интеграции, слияния и взаимопроникновения различных компонентов объединяемых образовательных программ [7].

Интернационализация образования влечет за собой структурные инновационные изменения на разных уровнях, в том числе и на вузовском. Для вуза интернационализация образования означает качественное изменение стратегии и постановку инновационных системных образовательных целей по трём главным направлениям: интернационализация студенческого контингента; организация присутствия учебного заведения в других странах через совместные проекты; интернационализация инновационного педагогического опыта.

Регулирующее воздействие на систему непрерывного опережающего кадрового обеспечения морской отрасли могут оказывать заинтересованные федеральные министерства и ведомства, высшие органы власти субъектов Федерации и муниципалитетов и, конечно, работодатели.

Тесные контакты системы образования и действующего производства, реального бизнеса стимулируют профессиональный рост преподавательского состава образовательных учреждений; гарантируют выпускникам учреждений профессионального образования трудоустройство по избранной специальности с ясной перспективой карьерного роста, способствуют формированию и совершенствованию их профессиональной компетентности; обеспечивают учреждениям профессионального образования гарантированный оплачиваемый заказ на подготовку специалистов, возможность развития экспериментально-учебной базы, повышения уровня и диверсификации предоставляемого образования, уровня материальной поддержки преподавательского состава и стимулирования его профессионального роста, а заказчику дают возможность на базе учреждений профессионального образования готовить высококвалифицированные кадры.

Список литературы

1. ИМО, Конвенция ПДМНВ 78/95 с поправками 2010 г.
2. Макашина И.И. Оптимизация системы многоуровневого профессионального морского образования на основе полипрофильно-коммуникативного подхода / Методология исследования в профессиональном педагогическом образовании: сб. тр. 6 Междунар. методол. семинара / под общ. ред. И.И. Соколовой – СПб.: ФГНУ ИПООВ РАО. – 2013. – С. 184–191.
3. Маричев, И.В. Системная организация образовательного пространства. – Новороссийск: ГМУ им. адмирала Ф.Ф.Ушакова, 2013. – 216 с.
4. Маричев И.В. Современный морской университет в мировом образовательном пространстве. – Palmarium Academic Publishing. AV Akademikerverlag GmbH and CoKG. Saarbrücken. Deutschland / Germany. – 2014. – 84 с.
5. Makashina I. Cooperation Projects as a way of further BSAMI development/ Conference proceedings. International scientific conference «Science and technology for sustainable maritime development». Nikola Vaptsarov Naval Academy. – Varna 13–14 May. 2015. – С. 47–54.
6. Marichev I. Cooperation Projects in Maritime Education/ Conference paper. “Looking ahead. Innovation in maritime education” 15th IAMU Annual General Assembly. Published by: Australian Maritime College. Launceston, Tasmania, Australia. 2014. – pp. 402–406.
7. Fayvisovich A., Makashina I., Truschenko I. Joint educational programs within the frame of BSAMI: condition, problems, prospects / Conference proceedings. International scientific conference «Science and technology for sustainable maritime development». Nikola Vaptsarov Naval Academy. – Varna 13–14 May. 2015. – 37–40.

УДК

И. В. Дужак

Проблемы и перспективы развития педагогического консалтинга в учреждениях системы социальной защиты населения

В статье рассматриваются вопросы развития рынка консалтинговых услуг в России. Дано определение педагогического консалтинга, который понимается как вид сопровождения клиента в образовательном процессе и оказание ему консультационной помощи в разрешении проблем, связанных с учебно-познавательной деятельностью и личностно профессиональным развитием.

In the article the questions of development of consulting services market in Russia. The definition of pedagogical consulting, which is understood as a form of customer support in the educational process and the provision of Advisory assistance in resolving problems associated with the educational-cognitive activity and personal professional development.

Ключевые слова: консалтинг, социальная защита, профессия, развитие, концепция, социальная политика, население.

Key words: consulting, social security, occupation, development, concept, social policy, population.

Изменения в политической и экономической жизни России способствовали принятию ряда законов, направленных на укрепление и улучшение социальной политики страны. Распоряжением Правительства Российской Федерации от 17.11.2008 г. утверждена «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года», которая предусматривает «определение путей и способов обеспечения в долгосрочной перспективе (2008–2020 гг.) устойчивого повышения благосостояния российских граждан, национальной безопасности, динамичного развития экономики, укрепления позиций России в мировом сообществе» [9].

Таким образом, рассматривается совершенно новая модель государственной социальной политики, которая во главу угла ставит развитие человеческого капитала и адресную социальную поддержку граждан, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Для реализации задач, поставленных в Концепции, необходимо развитие новой профессии –

специалиста по социальной работе, назначение которой – оказание компетентной социальной помощи населению, гуманизация социокультурной среды в нашем обществе, содействие в социализации и развитии личности. Социальная работа – это сложный процесс, требующий основательных знаний по психологии, социологии, педагогике, медицине и даже экономике и правоведению. Специалист по социальной работе, работающий с семьей, выполняет различные виды деятельности: содействует решению проблем семьи; при необходимости решает вопросы трудоустройства членов семьи; содействует решению психологических проблем; сопровождает процесс обучения в школе и правовую защиту детей и т. д., т. е., как правило, ведет свою деятельность на стыке трех отраслей: образования, медицины, социальной защиты.

Успех и эффективность социальной помощи во многом зависит от специалиста, его знаний, опыта, личностных особенностей и качеств. К профессиональной компетентности специалиста по социальной работе предъявляются повышенные требования, поэтому одной из важнейших задач успешного развития учреждения социальной защиты населения является работа с кадрами. Учитывая это, приходится признать, что в учреждениях социальной защиты населения существует потребность в решении управленческих задач: грамотный подбор кадров, повышение компетентности и квалификации специалистов, контроль качества оказанных услуг, определение содержания индивидуальных программ предоставления социальных услуг, привлечение финансовых источников и т.д. Значит, учреждению необходимо проводить профессиональный консалтинг своего кадрового состава.

Понятие консалтинга – это достаточно новое понятие для современной России. В силу исторических предпосылок наша страна жила долго в условиях плановой экономики, где четко исполнялись распоряжения «сверху», и только с развитием деловой активности в постперестроечной России возникла необходимость профессионального консалтинга сначала в бизнесе, а затем и в государственных структурах. Россия перешла в новую экономическую реальность, и этот достаточно стремительный переход от социализма к капиталистическим отношениям привнес свои особенности в становление консалтинговых услуг. Опираясь на исследования А. В. Толстиковой [8], можно выделить четыре особенности развития консалтинговых услуг в России:

во-первых, быстрота экономических преобразований потребовала совершенствования механизмов управления как в бизнес-структурах, так и в государственных учреждениях;

во-вторых, общество расслоилось на классы, появились новые профессии и социально-профессиональные группы;

в-третьих, стремительное развитие науки и инноваций способствовало внедрению достижений науки в производство: инновации распро-

страняются на все сектора экономики, в том числе и на педагогические и социальные услуги;

в-четвертых, модернизации порождают смену экономических моделей и социальных технологий, что сопровождается появлением новых социальных институтов, в том числе и социального института педагогического консалтинга.

К сожалению, литературы по педагогическому консалтингу и проблемам его становления в системе социальной защиты населения очень мало, так как это относительно новая страница развития педагогической науки, но, тем не менее, мы постараемся проанализировать не только классические издания, но и диссертационные исследования по данному направлению.

Само понятие консалтинга происходит от латинского слова *consultatio* – советоваться, совещаться, а в переводе с английского *consulting* означает консультация. В настоящее время определены два подхода к понятию консультирование [5]:

- первый: используется широкий профессиональный взгляд на понятие, как в определении Ф. Стееле: «Под процессом консультирования я понимаю любую форму оказания помощи в отношении содержания, процесса или структуры задачи или серии задач, при которой консультант сам не отвечает за выполнение задачи, но помогает тем, кто ответствен за это»;

- второй: консультирование – особая профессиональная служба, характеризующаяся некоторыми особенностями, согласно определению Л. Грейнера, «управленческое консультирование – это консультативная служба, работающая по контракту и оказывающая услуги организациям с помощью специально обученных и квалифицированных лиц, которые помогают организации-заказчику выявить управленческие проблемы, проанализировать их, дают рекомендации по решению этих проблем и содействуют необходимости выполнения решений».

Существует множество определений консалтинга, основанных на том или ином подходе, рассмотрим некоторые из них.

Консалтинг: 1) рекомендации специалистов; деятельность по консультированию; 2) экономическая работа специальных компаний по консультированию производителей, продавцов, покупателей в области экспертной, технической и экономической...[6]

Консалтинг: 1) консультирование; 2) вид услуги, заключающийся в предоставлении профессиональных консультаций в сфере производства, торговли или иной профессиональной деятельности, осуществляемый специализированными фирмами.[4].

В выше представленных определениях можно выделить следующие главные моменты:

- основным содержанием консалтинговых услуг являются консультации;

- консультации предоставляются независимыми от заказчиков лицами;
- поставщики услуг являются опытными, хотя и не обязательно квалифицированными;
- потребителями услуг являются предприятия и отдельные клиенты, требующие различные услуги, которыми надо управлять;
- услуга предоставляется по запросу заказчика.

Тем не менее, консультационные услуги обладают рядом свойств, которые придают специфику отношениям между консультантом и клиентом [1]:

1) нематериальность (отсутствие физического выражения, что затрудняет оценку качества и стоимости);

2) персонификация (неотделимость от источника);

3) субъективность качества (изменение оценки услуги, как при переходе от консультанта к консультанту, так и при переходе от клиента к клиенту);

4) несохраняемость (невозможность создания запасов и хранения консультационных услуг обуславливает их не востребованность в одни периоды и дефицит консультантов в другие).

Делится консалтинг и по теоретическим подходам в целом на две основные линии [1]: в первой – ведущими направлениями являются когнитивно-бихевиористское, психоаналитическое, личностно-центрированное и экзистенциальное течение, а во второй – управление изменениями в организации.

Под педагогическим консалтингом понимается вид сопровождения клиента в образовательном процессе и оказание ему консультационной помощи в разрешении проблем, связанных с учебно-познавательной деятельностью и личностно профессиональным развитием [7].

Н. В. Василенко [1] определяет понятие педагогического консультирования как профессиональную помощь по поводу организации и осуществления процесса обучения, которое включает в себя:

– сопровождение детей, подростков и взрослых, обучаемых в образовательном процессе и оказание консультационной помощи им и членам их семей в выборе способов удовлетворения образовательных потребностей и разрешении проблем, связанных с учебно-познавательной деятельностью;

– научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогического персонала.

Очень важно рассматривать перспективу внедрения профессионально-педагогического консалтинга в учреждениях социальной защиты населения с точки зрения системного подхода. Системный подход определяется как «методологическое направление в науке, основная задача которого состоит в разработке методов исследования и конструирования

сложноорганизованных объектов – систем разных типов и классов» [2, с. 22].

Приняв системный подход в качестве методологической базы исследования педагогического консалтинга, мы должны решить, как построена обобщенная модель системы педагогического консалтинга на сегодняшний день, а также исследовать различные концепции и разработки педагогического консультирования специалистов в системе социальной защиты населения. Необходимо рассматривать профессиональное консультирование специалиста по социальной работе с точки зрения неразделимости личностного и профессионального развития человека. С одной стороны, мы постараемся проанализировать существующие элементы педагогического консультирования, а с другой – рассмотрим, каких элементов не хватает, для развития педагогического консалтинга в полноценную рабочую и активную систему [2].

Рассматривая общие тенденции развития консалтинга в нашей стране, можно выделить следующие особенности развития рынка консалтинговых услуг в России [1; 3]:

- практически полное доминирование крупнейших международных консалтинговых фирм на начальном периоде развития российского рынка консультирования;

- нестабильная финансовая обстановка в России, кризис 1998 г. заставили крупнейшие промышленные компании и банки снизить расходы на внешних консультантов;

- резкое падение оборотов российских компаний в посткризисный период породило спрос не только на юридические и налоговые услуги, но и активизировало сферу управленческого и бизнес-консультирования;

 - недостаточная отрегулированность нормативно-правовой базы;

 - отсутствие крупных российских компаний в сфере консалтинга, что связано с нехваткой квалифицированных специалистов, и ставит вопрос о качестве предоставляемых услуг;

 - сложности оценки результатов консалтинговой деятельности в связи с отсутствием стандартов и методик.

В настоящее время на российском рынке консалтинговых услуг существуют следующие организационные формы [1]:

- 1) индивидуальные консультанты, начинавшие трудовую деятельность в образовательных учреждениях или научно-исследовательских институтах, являющиеся квалифицированными экспертами в отдельных областях консультирования, специализирующиеся на тренингах и обучении, психологическом консультировании и управлении в границах отдельных процессов;

- 2) малые и средние фирмы, консультирующие отдельные организации, и процессно-ориентированные фирмы, руководители которых трудились ранее в качестве экспертов в каких-либо областях.

3) малые и средние специализированные фирмы, функционирующие в узких областях экспертных знаний;

4) крупные экспертно-ориентированные фирмы (корпорации), специализирующиеся на создании новых информационных продуктов и автоматизированных систем управления, разработкой и сопровождением комплексных инвестиционных проектов;

5) крупные государственные научные центры, научно-исследовательские институты, академии, университеты и т.д.;

6) фирмы, комбинирующие консалтинг с другими видами деятельности;

7) отделения зарубежных консалтинговых и аудиторских фирм;

8) небольшие российские консалтинговые фирмы, сотрудничающие с крупными западными фирмами.

Организационно-правовые формы этих организаций, как правило, – ООО, ЗАО, ТОО, – общественные организации, НКО, объединения и фонды. Основным спросом на консалтинговые услуги в России предъявляют представители крупного бизнеса, но, тем не менее, наряду с управленческим, развиваются и другие виды консалтинга: кадровый, финансовый, налоговый, юридический, образовательный, информационный, психологический, педагогический.

На сегодняшний день можно выделить следующие особенности состояния кадров в системе социальной защиты населения:

- несоответствие работы ожиданиям (разрыв теории и практики); хотя в вузах уже достаточно предложений по профильному образованию, но не отлажена работа по прохождению практики в учреждениях социальной защиты населения, и молодые специалисты подчас не имеют настоящего представления о работе, которая их ожидает;

- малое количество социальных льгот и гарантий (отсутствует выслуга лет, нет досрочного выхода на пенсию, не отражается работа со сложным контингентом на продолжительности рабочей недели и продолжительности отпуска);

- стесненность и необустроенность рабочих мест (социальным учреждениям помещения выделяются по остаточному принципу);

- отсутствуют нормативы по рабочей нагрузке (подчас на одного специалиста приходится по 12–16, а то и более семей);

- проблемы, с которыми сталкиваются специалисты по социальной работе и социальные работники: ограниченность доступа к информации; недостаточная компетентность в определенных вопросах; отсутствие опыта; нехватка времени для своей семьи и личной жизни; недостаток методических материалов и специального оборудования; психологические трудности (непонимание со стороны собственной семьи; трудности в общении с детьми-инвалидами; неприятие отдельными родителями детей-инвалидов или негативное отношение к работникам организации;

сопереживание тяжелым ситуациям в семьях, имеющих детей-инвалидов; профессиональное выгорание).

Средний возраст специалиста по социальной работе составляет 35–40 лет и старше. Этот возрастной период не является наилучшим для пересмотра жизненных ориентиров. Анализируя опыт работы нашей организации, мы приходим к выводу, что есть существенные причины нежелания специалистов работать по профессии.

Если, учитывая эти особенности, посмотреть на современную систему социальной защиты населения в России, то можно увидеть, что развитию профессионально - педагогического консалтинга в настоящее время способствуют несколько тенденций [1]:

- технический прогресс, приводящий к усложнению разрешения проблем взаимозависимости, благосостояния, образования, лидерства, принятия решений, и, как следствие, повышению потребности в сотрудничестве между людьми и группами;

- кризис человеческих ресурсов, проявляющийся в их нерациональном использовании, в частности недостаточном учете особенностей этнических меньшинств, женщин, молодежи, людей с ограниченными возможностями, пожилых граждан, людей без образования;

- наличие консалтинговых возможностей работников различного ранга, проявляющееся в том, что многие имеют потенциальные навыки консультантов, тренеров, преподавателей, инструкторов, советников и при соответствующем обучении могут выполнять функции внутренних консультантов в своих организациях и группах;

- формирование многопрофильного рынка социальных и образовательных услуг, предоставляемых организациями различных видов и типов, что дает широкие возможности выбора форм и уровней удовлетворения образовательных потребностей населения;

- превращение знаний в основной общественный капитал, необходимость увеличения которого отразилась в концепции непрерывного образования;

- процессы глобализации образования, создающие условия для мобильности обучаемых и получения образовательных услуг за рубежом.

Все вышеперечисленное порождает активные процессы в жизни современного общества, образуется много компаний и организаций, оказывающих консультационные услуги по различным направлениям образовательного консалтинга. Активно участвуют в системе непрерывного образования высшие учебные заведения, научно-исследовательские институты, некоммерческие организации. Постоянно растет число способов решения образовательных проблем (консультации, тренинги, супервизии, наставничество, тьюторство, коучинг, «рабочая тень», помощь в форме приятельства, сторителлинг, прикомандирование, координатор по защите прав ребенка и др.), значительно расширяется клиентская система педагогического консалтинга.

Рассмотрев проблемы и перспективы развития педагогического консалтинга в России, можно сделать следующие выводы об основных проблемах консалтинга в системе социальной защиты населения.

1. Отсутствие в постперестроечной России профессиональных кадров, системы подготовки специалистов для педагогического консультирования.

2. Отсутствие единой информационной базы о поставщиках консалтинговых услуг, слабая конкуренция на рынке педагогического консультирования, а порой и высокая стоимость услуг.

3. Низкий спрос на консалтинговые услуги со стороны персонала учреждений социальной защиты населения.

4. Отсутствие профессионального сообщества, объединяющего компании, организации и специалистов, оказывающих услуги в области педагогического консалтинга.

5. Слабая поддержка государственных структур и низкий интерес бизнес – структур к сфере педагогических консультаций как низко доходной услуге.

Однако на современном этапе есть хорошие перспективы развития услуги педагогического консультирования при условии устранения некоторых тормозящих факторов таких, например, как[1]:

- недостаточная отрегулированность нормативно-правовой базы;
- нехватка квалифицированных специалистов;
- необходимость создания информационной справочной системы о поставщиках услуги, характере и условии ее предоставления;
- отсутствие системы оценки качества и результата консалтинговой услуги.

Профессиональный педагогический консалтинг, как и любой другой, работает по принципу снизу вверх, он отвечает на запросы заказчиков, спрос рождает предложения, и как только массово сформируется новое поколение специалистов по социальной работе, так возникнет потребность в удовлетворении «профессионального голода», а следовательно, произойдет неизбежный рост потребности в педагогических консалтинговых услугах.

Список литературы

1. Василенко Н.В., Консалтинг в образовании: учеб. пособие для студ.в вузов. – СПб. : КультИнформПресс. – 2011. – С. 274.
2. Жилина А.И. Теория и практика управления профессиональной подготовкой и карьерой руководителей системы образования. Кн. 2: моногр. – СПб.: ИОВ РАО, 2001. – 360 с.
3. Маринко Г.И. Управленческий консалтинг: учеб. пособие. – М.: ИНФРА-М, 2005. – 381 с.
4. Певзнер М.В., Зайченко О.М., Букетов В.О. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия: мо-

- ногр. / под ред. М.В. Певзнера, О.М. Зайченко. – Великий Новгород, 2002. – 316 с.
5. Педагогическое консультирование: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2006. – С. 320.
 6. Словарь иностранных слов русского языка. – URL: <http://www.inslov.ru/html-komlev/k/konsalting.html>
 7. Соснина Т.В. История возникновения и развития консалтинга // Управление образованием: теория и практика. – 2013. – № 2. – С. 129–144.
 8. Толстикова А.В. Становление и развитие социального института консалтинга в России: региональный аспект: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – URL: <http://www.dissercat.com/content/stanovlenie-i-razvitie-sotsialnogo-instituta-konsaltinga-v-rossii-regionalnyi-aspekt>
 9. Материалы сайта КонсультантПлюс. – 1992–2015. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_90601/?frame=1

Социально-психологические качества личности студентов, влияющие на будущую профессиональную успешность

В статье рассматривается психический феномен ригидности-флексibilityности, определяемая через категорию индивидуально-психологических особенностей личности, являющихся условием успешного выполнения той или иной продуктивной деятельности. Определяется терминологическое поле: когнитивная, аффективная, мотивационная, динамическая, практическая и психосоциальная ригидность. Проведен анализ исследований ригидности-флексibilityности в научной литературе. Приводятся данные исследований личности студентов по определению психической ригидности. Показано, что для профессиональной успешности человека важна степень психической ригидности-флексibilityности, определяющая поведенческую модель.

The article discusses the mental phenomenon of rigidity-flexibility defined through the category of individual psychological characteristics of personality, which is a prerequisite for the successful implementation of any productive activity. Defined terminological field: cognitive, affective, motivational, dynamic, prakticheskaya and psychosocial rigidity. An analysis of research rigidity-flexibility in the scientific literature. There are the research data of individual students, by definition, mental rigidity. It is shown that for the professional success of a person important degree mental rigidity-flexibility defining behavioral model.

Ключевые слова: социально-психологические качества, психическая ригидность, флексibilityность, профессиональная успешность, подструктуры личности.

Key words: Socio-psychological qualities, mental rigidity, flexibility, professional success, the substructures of personality.

В условиях современной экономики, определяющей главным и основным своим ресурсом высокоадаптивный и высококвалифицированный персонал, задачи высшей школы – сформировать такие профессионально-важные качества будущих специалистов, которые гарантируют им успешность на рынке труда [3]. Несомненно, что данная задача стоит перед образовательными структурами, в том числе и высшей школой, не только в текущей действительности, но и на протяжении всей истории образования. Изменяются только средства и цели.

В настоящее время рынок труда предъявляет к потенциальным сотрудникам повышенные требования, связанные не только с профессиональными знаниями, умениями и навыками, но и с развитием у них личностных качеств и свойств, дающих возможность оперативно и качественно обучаться и переобучаться, работать в команде, обладать

высокой адаптивностью и стрессоустойчивостью, творческим потенциалом и креативным мышлением.

Для построения эффективной образовательной модели обучения студентов, в рамках вышеобозначенной задачи, как заказа общества и государства, с 2008 г. по настоящее время в ЛГУ им. А.С. Пушкина нами проводятся констатирующие эксперименты по исследованию личностных особенностей студентов, получающих образование на разных ступенях высшей школы.

Основными векторами изучения являются жизненные ценности, жизненные сферы внутри каждой ценности (методика «Морфологический тест жизненных ценностей» В. Ф. Сопова – Л.В. Карпушиной), осмысленность жизни (методика «Смысло-жизненные ориентации Д.А. Леонтьев и др.), мотивационная направленность на достижение успеха или боязнь неудач (методика «МУН» А.А. Реана), а также ригидность личности (методика «Томский опросник ригидности» Г.В. Залевского).

В данной статье коснемся только последнего вектора. Для определения предметного поля исследования необходимо обратиться к дефинициям объекта исследования.

Ригидность [от лат. *rigidus* – жесткий, твердый] – *неспособность и неготовность индивида к перестройке запланированной схемы активности в обстоятельствах, когда ранее намеченная программа требует существенных изменений*. При этом понятно, что степень, мера или уровень демонстрируемой личностью ригидности напрямую связаны не только с индивидуально-психологическими характеристиками конкретного индивида, но и со спецификой сложившейся ситуации, в рамках которой реализуется деятельность (степень экстремальности и опасности условий, уровень сложности задачи и мотивированности субъекта в ее решении, монотонность или аритмичность стимуляции и т. д.) [4].

Ригидность проявляется в значимых сферах личности:

- когнитивной – как неспособность воспринимать объекты и жизненные условия в изменившихся ситуациях и адекватно на это реагировать;
- аффективной – в неизменности эмоциональной значимости объектов и ситуаций в новых условиях, изменении отношений к нему, оценке привлекательности и т.п.;
- мотивационной – в негибкости изменения потребностей и мотивов, отсутствии коррекции целевых установок, привычных способов удовлетворения потребностей, стиле поведения и реакций с изменением условий жизни, интропсихическая вязкость на одних и тех же мыслях и переживаниях;
- динамической – в случае объективной необходимости изменить темп и ритм жизнедеятельности, переключаться от одной деятельности к другой, переходить от покоя к активности, отказываться от привычных

способов действия, навыков, уже не выполняющих своей функции средства в достижении каких-либо целей, привычных условий выполнения тех или иных действий;

- практической, проявляющейся в стойкости и неизменности умений и навыков, прежде всего в профессиональной сфере;

- психосоциальной, проявляющейся в трудности установления межличностных отношений, изменений этих отношений, установлении новых контактов, расширении круга знакомств, при необходимости изменения ролевого поведения

Под влиянием ригидности у личности усиливаются такие черты, как застреманность, консервативность, шаблонность поведенческих реакций. Ригидность несовместима с творчеством, так как ограничивает возможности «видения объекта» с разных сторон, с разных точек зрения, а концентрирует психику только на отдельных его аспектах. Ригидность оказывает существенное влияние на гибкость поведения, если условия и ситуации меняются слишком быстро и неожиданно. Так, в процессе перехода российского общества на рыночные отношения в экономике многие люди не смогли должным образом адаптироваться, найти и определить свою роль и место в них. Причина подобного явления может заключаться в ригидности.

Уровень ригидности, проявляемой субъектом, обуславливается взаимодействием его личностных особенностей с характером среды, включая степень сложности стоящей перед ним задачи, ее привлекательности для него, наличие опасности, монотонность стимуляции и т. д.

В большинстве встречаемых в литературе исследований касающихся ригидности, она определяется преимущественно через категорию индивидуально-психологических особенностей личности, являющихся условием успешного выполнения той или иной продуктивной деятельности. Отсюда ригидность понимается, как (относительная) неспособность личности в случае требований объективной ситуации: «изменить свою психическую установку» (Х. Уоррен), «реагировать на новую ситуацию» (В. Вандт), «поставить себя на место другого человека» (Боннер), «изменить поведение» (Ковиль), «реорганизовать проблемный материал» (Гилфорд), «переструктурировать способы поведения» (Кэттелл), «усвоить новые средства приспособления», «корректировать программу деятельности» (Д.Б. Давыдов), «неспособность изменить установку или структуру поля, хотя этого требуют объективные условия» (Рокич). Некоторые авторы в своих определениях психической ригидности делают упор на том, что лежит в основе «неспособности к изменению». Они определяют ее как: «приверженность к неадекватному способу выполнения задания» (К. Гольдштейн).

В ряде определений психической ригидности указывается на то, что личность не реагирует на требования объективной ситуации не просто в силу (относительной) неспособности или приверженности к неадекват-

ному способу поведения (т. е. не может иначе), но и в силу своего нежелания (т. е. не хочет иначе, даже если может) упорствует в определенных формах поведения, проявляет недоброжелательность к новому, к изменениям и даже «сопротивляется изменению».

Успешность адаптации личности к постоянно меняющейся внешней среде зависит от ее своевременного реагирования на происходящие изменения. Хорошо приспособленная личность имеет в своем поведении равновесное сочетание динамичных и консервативных форм.

Для более подробного расширения изучаемого психического феномена необходимо ввести понятие «флексibilität», антонимичное ригидности.

Исходя из приведенного выше определения понятия ригидности, *флексibilität* мы можем называть способностью личности изменить элемент или всю программу поведения в случае требований объективной ситуации.

Как синонимы ригидности или флексibility употребляются такие термины, как *инертность, тугоподвижность, неповоротливость, стереотипия, персеверация, торпидность, вязкость, косность, фиксированность, фиксация, персистенция, догматизм, консерватизм, этноцентризм, упрямство, подвижность, динамичность, лабильность, пластичность, эластичность, гибкость, вариативность, переключаемость, беглость, адаптивность, механизированность, функциональная фиксированность, тормозимость, фиксированная установка* и др.

Наиболее содержательно и экспериментально значимо представляется исследование психической ригидности Г.В.Залевского [1], в котором изучалась природа психической ригидности, особенности ее проявления. Исходя из положения о динамической структуре личности, исследователь характеризует психическую ригидность в каждом конкретном случае «вкладом» в суммарную оценку личностных подструктур: когнитивной, аффективной, эмотивной, динамической и психосоциальной. Соответственно подструктуре оценивается степень трудности изменения темпа и ритма жизнедеятельности, навыков и умений, принципов классификаций и гипотез, эмоций и аффектов, отношений и ролей и т. д. Для оценки проявлений психической ригидности предлагаются не только критерии интенсивности (степень выраженности, глубина), но и экстенсивности (широта охвата структуры личности по вертикали и горизонтали вдоль ее подструктур), модальности (конкретные сферы личности) и консистентности (согласованность проявления в похожих ситуациях, измеряемая уровнем корреляций данных используемых методик).

Свойства личности следует рассматривать не столько сами по себе, но и как деятельностно-центрированные, любое свойство как устойчивое индивидуально-психологическое образование человека должно быть связано с элементами деятельности, действия, поведения.

Психическая ригидность может поражать сферы личности неравномерно и своеобразно с учетом индивидуальных особенностей.

Низкая и умеренная выраженность психической ригидности, наиболее типичная для здорового человека, не влияет на фоне сохранности психики и в структуре преимущественно гармоничной личности на ее адаптацию.

Высокая же выраженность психической ригидности, создающая уже определенные трудности адаптации для здорового человека, чаще всего характеризует людей, относящихся к «верхней границе нормы» – акцентуациям.

Сущность ригидности как общесистемного свойства заключается в том, что она являет собой интегральный, наиболее общий показатель степени открытости психологической системы. Другими словами, чем выше ригидность, тем сильнее блокируются каналы выхода во внешнюю среду, тем сильнее игнорируются возможности самореализации, которые открываются во взаимодействии человека со средой, тем вероятнее появление поведенческих и других стереотипов в неадекватных для них условиях.

Личность, структура которой в той или иной мере поражена психической ригидностью, вне зависимости от временных ее характеристик (состояние, свойство), реализует свои отношения со средой с помощью преимущественно ригидного действия (фиксированной нормы поведения).

В одном из своих исследований Г.В. Залевский [2] разделяет людей по степени проявления ригидности/флексibilityности на следующие типы: ригидный, флекibilityный, гипоригидный, флекibilityно-пластичный, модификаторный, флекibilityно-эластичны, субъективистский.

Для более наглядного объяснения представим это в виде табл. 1

Таблица 1

Ригидные	Не хочу → не делаю
Гипоригидные	Хочу → не могу
Гипофлекibilityные	Не хочу → делаю
Флекibilityные	Хочу → делаю

Гипоригидные типы находят иной способ решения только после неадекватно прорешенной задачи с новыми условиями (так называемые «тугодумы»).

Модификаторы решают задачу с новыми условиями правильно, но не простым или прямым способом, а модифицированным привычным способом (предлагаются громоздкие и иррациональные решения). Ис-

пытуемые, возможно, находятся под давлением такого элемента установочного способа решения, как «решать сложным способом».

Субъективисты применяют к решению задачи с новыми условиями способ, который на самом деле не приводит к правильному решению, но они его применяют и записывают требуемый ответ, искренне убежденные, что правильно решили задачу. Налицо иллюзия правильного решения задачи.

Флексибельно-пластичные – после решения задачи с новыми условиями (требующей нового способа решения) новым способом продолжают также решать и последующие задачи, т. е. осознают его рациональность;

Флексибельно-эластичные – после решения задачи с новыми условиями возвращаются к старому способу. Возникает своеобразная конкуренция способов решения (или установок на разные решения), и все же старый способ персеверировывает, т. е. спонтанно выходит на первый план.

Проводимые нами исследования психического феномена ригидности изучались с помощью «Томского опросника ригидности» Г.В. Залевского. Данная методика структурно имеет восемь шкал, в основу критериев которых легло предположение, что психическая ригидность, вплетаясь в структуру личности, характеризуется следующими параметрами: интенсивностью (силой, глубиной) и экстенсивностью (широтой или спектром охвата структуры личности по вертикали и по горизонтали – вдоль ее подструктур), устойчивостью или стойкостью (реакция – состояние – черта), генерализованностью и доминированием (черта – симптомокомплекс – тип) и мотивированностью (принятием – непринятием необходимости изменения). Вопросы относятся к различным проявлениям психической ригидности. Содержание вопросов достаточно объемно отражает те ситуации (проявления ПР), в которых от человека требуется изменить отдельные элементы программы поведения или ее в целом.

В исследовании принимали участие студенты, обучающиеся по педагогическим специальностям очной формы обучения – 150 чел.; студенты, обучающиеся по специальностям экономического и сервисного профиля очной формы обучения – 170 чел.; студенты заочной формы обучения – 196 чел.; студенты отделения профессиональной переподготовки – 104 чел.

Для данной части исследования не учитывались гендерные и возрастные особенности, главной задачей определялось выяснение мотивационной направленности студентов в зависимости от формы обучения и специальности.

Результаты исследования. Сравним обобщенные выборки студентов очной и заочной форм обучения разных специальностей по всем шкалам методики.

Таблица 2

Однофакторный дисперсионный анализ методики TOP3

Шкалы TOP3	F	Значение
общая ригидность	21,145	,000
актуальная ригидность	21,687	,000
установочная ригидность	9,789	,002
сенситивная ригидность	6,738	,010
ригидность как состояние	28,019	,000
преморбидная ригидность	5,029	,025

По всем компонентам ригидности выявлены статистически значимые различия.

Шкала общей ригидности отражает склонности к широкому спектру фиксированных форм поведения, СКР (симптомокомплекс ригидности), персеверациям, навязчивостям, стереотипиям, упрямству, педантизму и собственно ригидности. Если высокий уровень ригидности в группе студентов очной формы обучения проявляется у 45,4%, то студентов-заочников и слушателей курсов профессиональной переподготовки с этим уровнем ригидности, примерно, в полтора раза больше – 62,6%.

Более половины студентов-заочников и слушателей курсов профессиональной переподготовки показывают высокий уровень ригидности, что должно являться тревожным знаком при анализе профессиональной успешности. Учитывая динамику развития современного мира в виде введения новых стандартов, требований к организации деятельности, а также информационно-технические новшества и т. д., высокая ригидность может стать определенной преградой для инновационных процессов.

Субшкала актуальной ригидности (АР) показывает неспособность при объективной необходимости изменить мнение, отношение, установку, мотивы, модус переживания и т. п. У студентов-очников высокий уровень актуальной ригидности проявляют 20,3% выборки, у заочников и слушателей курсов профессиональной переподготовки – 44,9%.

Субшкала сенситивной ригидности (СР) отражает эмоциональную реакцию человека на новое, на ситуации, требующие каких-либо изменений, возможно, страх перед новым, своего рода неophobia. Это, несомненно, личностный уровень проявления психической ригидности, выраженный в эмоциональном отношении к соответствующим требованиям объективной действительности.

В выборке студентов-очников высокий уровень СР проявили 35,4% человек, в выборке заочников и слушателей курсов профессиональной переподготовки – 49,7%.

Как следствие высоких показателей по предыдущим компонентам ригидности, проявляется ригидность как состояние у заочников и слушателей курсов профессиональной переподготовки: «высокий уровень» – 55,1% и «очень высокий» – 12,9%. У студентов-очников: 37,5 и 10,8% соответственно. В TOP3 высокие показатели по этой шкале (PCO) свидетельствуют о том, что в состоянии страха, стресса (дистресса), плохого настроения, утомления или какого-либо болезненного состояния человек в высокой степени склонен к ригидному (шире - к фиксированному) поведению. В обычных условиях подобное поведение он может не проявлять. В соотнесении с предыдущими показателями можно отметить, что в стрессогенных ситуациях проявление ригидности может усиливаться.

При этом необходимо обратить внимание и на показатели студентов-очников. Так как очное обучение в вузе требует постоянного напряжения, полученные результаты по шкале «ригидность как состояние» свидетельствуют о том, что в ситуациях стресса, например экзаменационного, могут проявляться симптомы фиксированных форм поведения. Учитывая, что экзаменационные испытания лимитированы, нужно проводить профилактическую, коррекционную работу по снижению ригидности, в частности в стрессовых ситуациях.

Как было отмечено, дисперсионный анализ выявил значимое преобладание ригидности в выборке студентов-очников, по сравнению с заочниками и слушателями курсов профессиональной переподготовки, по компонентам TOP3: «установочная ригидность» (,002); преморбидная ригидность (,025). Данная шкала установочной ригидности (УР) отражает личностный уровень проявления психической ригидности, выраженный в позиции, отношении или установке на принятие-непринятие нового, необходимости изменений самого себя – самооценки, уровня притязаний, системы ценностей, привычек и т. п. За такой позицией могут быть самые разные мотивы осознанного уровня.

Выявленное статистическое доминирование показателя «установочная ригидность» в выборке студентов-очников является тревожным фактом. Учитывая, что данная выборка сформирована из студентов первых курсов вузовского обучения, доминирование установки на неприятие нового (66,8% – умеренный, 28,6% – высокий уровень) может негативно сказаться на успешности вхождения в новый жизненный этап. При этом отметим, что средний балл по данной шкале для студентов-очников находится в квартиле «умеренный уровень» (18–34 балла) и позволяет менее категорично характеризовать полученный результат.

Подводя итог, необходимо отметить, что психическая ригидность-флексibilitätь в довольно значительной мере отражает отдельные компоненты личностной структуры, позволяет сделать прогноз на будущую профессиональную успешность студентов и, при необходимости, своевременно провести коррекцию профессионального пути.

Список литературы

1. Залевский Г.В. Фиксированные формы поведения индивидуальных и групповых систем (в культуре, образовании, науке, норме и патологии). – М.: Томск: Томский гос. ун-т, 2004.
2. Кустова Е.И. Индивидуально-личностные свойства студентов как фактор развития профессиональных компетенций// Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А.С. Пушкина – 2014. – № 4. – Т. 3. Педагогика. – С. 113–121.
3. Психологический словарь. – URL: <http://glossword.info/index.php/term/9-psihologicheskii-slovar,169-rigidnost-.xhtml>.

Компьютеризация курса по формированию фоновых знаний студентов-нефилологов

В статье описываются особенности курса русского языка как иностранного для нефилологов, специфика материала, фоновые знания, необходимые для профессионального общения, и упражнения с учётом возможностей компьютерного контроля.

The given article is devoted to the description of features of course of Russian as a foreign language for non-philologists students, specificity of the material, background knowledge, necessary for professional communication and exercise in view of opportunities of computer control.

Ключевые слова: компьютеризация, компьютерная программа, студенты-нефилологи, фоновые знания.

Key words: computerization, background knowledge, non-philologists students, computer program.

Проблема профессионально ориентированного обучения при изучении русского языка как иностранного в российских вузах рассматривалась многими учеными. Исследования касались изучения лексики и грамматики, необходимых для обучения по таким специальностям, как экономика, медицина и юриспруденция. Однако без должного внимания остаются специальности творческих направлений, обучающиеся по которым также нуждаются в профессионально ориентированной подготовке по русскому языку.

Профессионально ориентированное обучение в рамках компетентного подхода, получившего распространение в методике русского языка как иностранного, ориентирует обучение на развитие коммуникативной и профессиональной компетенций. Следует отметить, что общение на иностранном языке – это не только знание лексики и грамматики и умение ими пользоваться, но и понимание имплицитной информации, присущей той или иной сфере деятельности и общения.

Для будущих профессионалов необходимо формирование как коммуникативной компетенции, так и социокультурной, без которых невозможно успешное межкультурное общение, поскольку мы рассматриваем фоновые знания, являющиеся составляющей социокультурной компетенции, в качестве неотъемлемого компонента коммуникации.

Нами впервые были изучены фоновые знания как элемент профессиональной подготовки иностранных студентов-нефилологов на материале темы «Русское искусство». Заметим, что тема русского искусства рассматривается в работах, которые направлены на формирование фоновых знаний о русской культуре в общеязыковой подготовке (Вишняков С.А.).

Однако данная проблема не изучалась при подготовке будущих художников и музыкантов, специалистов, проходящих обучение на факультете изобразительного искусства или в Институте музыки, театра и хореографии при РГПУ им. А.И. Герцена.

Включение историко-культурной фоновой информации в языковой материал, изучаемый в курсе русского языка как иностранного, не решало проблемы профессионального обучения студентов-нефилологов в силу таких причин, как организационные, грамматические и лексические трудности при ограниченном количестве аудиторных часов.

Тематическое планирование дисциплин «Иностранный язык (русский язык как иностранный)» и «Русский язык и культура речи» для иностранных студентов-нефилологов предусматривает два академических часа в неделю, что крайне мало для изучения любого, в том числе и русского, языка как иностранного. Подобное количество аудиторного времени не удовлетворяет потребность в отработке изученного материала. Изучение и закрепление изученного материала требует контроля, что из-за ограниченности времени становится трудновыполнимой задачей. Необходимый контроль усвоения лексического и грамматического материала фактически отсутствует.

Не менее важной причиной слабого освоения русского языка как иностранного студентами стал разброс в уровнях подготовки обучаемых в рамках уровня В1 по общеевропейской шкале уровней владения иностранным языком. «Разброс» в знаниях студентов вызван следующими грамматическими и лексическими трудностями:

сложность грамматических конструкций, которые необходимо усвоить для профессионального общения с коллегами и преподавателями при обучении профильным специальностям;

большое количество специальной терминологии, которую необходимо преподавать в контексте;

необходимость уделять внимание развитию коммуникативных навыков учащихся в условиях перечисленных организационных трудностей.

Проблемой для обучаемых также является отсутствие глубоких познаний в специальности и неготовность преподавателя русского языка как иностранного вести разговоры на профессиональную тематику. Также следует отметить, что для формирования профессиональной компетенции студентов-нефилологов необходимо формировать не только коммуникативную, но и социокультурную компетенцию, без которой невозможно успешное межкультурное общение.

Для решения выявленных проблем создания модели обучения специалистов-нефилологов нами был разработан и реализован курс русского языка для студентов-нефилологов, которые проходят обучение в РГПУ им. А.И. Герцена, для последующего создания компьютерной программы.

Созданная компьютерная программа позволяет решить большую часть проблем, связанных с изучением русского языка как иностранного студентами-нефилологами первого года обучения в бакалавриате. Весь материал доступен в режиме онлайн.

Компьютеризация обучения – это необходимость современного образования, которая, конечно же, не решает всех проблем обучения: компьютер не может и не должен заменить преподавателя в учебном процессе. Однако, учитывая все сложности обучения студентов-нефилологов русскому языку как иностранному, компьютерная версия позволит учащимся самостоятельно выполнять последовательность заданий дома, предоставляя преподавателю только баллы, выставленные компьютером. Внедрение подобной программы позволит существенно экономить аудиторное время для развития речи учащихся.

Чтобы определить возможность использования подобной программы, среди иностранных студентов провели опрос для выявления отношения к использованию компьютера и приложений в обучении русскому языку как иностранному, их общие пожелания. Опрос показал, что все студенты имеют доступ в Интернет, что делает возможным использование онлайн-программы.

10 % участников опроса имели опыт в использовании компьютерных программ для изучения языка, 90% студентов осознают острую необходимость получения дополнительных возможностей для изучения, практики и автоматизации знаний, умений и навыков.

В основу компьютеризированного курса, дополняющего практические аудиторные занятия с преподавателем, была положена методика наполнения грамматических структур той лексикой, которая является необходимой для профессионального общения в рамках указанной темы. Идея не является новой для методики профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному. В статье Л.И. Васецкой и Л.Н. Сенник говорится о приёме формирования социокультурной компетенции у студентов-медиков через включение в грамматические структуры текстов профессиональной лексики, словосочетаний и оборотов речи. Как отмечают сами авторы, «в этих материалах отображается речевое поведение врача, дается речевой этикет, рассматриваются определенные морально-этические принципы врача, осуществляется знакомство с выдающимися личностями мира медицины». И в результате, тексты «дают понимание ментальности нашего народа, помогает иностранцам выбрать верную коммуникативную межкультурную тактику

общения»[1]. Подобный подход к подаче профессиональной лексики не является новым.

Однако мы дополнили банк приёмов необходимыми, на наш взгляд, элементами и использовали их в разработке курса по теме «Русское искусство». Как показал опыт внедрения нашего курса, именно компьютерная версия материалов позволяет уделить время студентам, отстающим от основной массы учащихся в плане сформированности знаний, навыков и умений в русском языке как иностранном. При разработке программы особое внимание было акцентировано не только на профессиональном лексическом и грамматическом материале, но и на выравнивании уровня владения русским языком как иностранным. Обучающиеся получили доступ не только к грамматическому материалу, которым необходимо овладеть на подготовительном курсе. Цель подобного блока «выравнивания» – восполнить пробелы в знаниях учащихся, углубить и закрепить знания по грамматике, что позволит самостоятельно выполнять задания в основном курсе программы.

С учётом сложности русского языка для иностранных учащихся (трудности с усвоением склонений, спряжений и др.) в курс был добавлен «блок напоминания», который включает таблицы изменения лексических единиц, которые так или иначе задействованы в курсе или грамматическом компоненте. Этот блок способствует устранению большинства ошибок, связанных с исключениями, которыми богат русский язык, запоминанию форм склонения и спряжения путём неоднократного обращения к блоку в процессе работы как с основным курсом, так и с «блоком выравнивания».

Компьютерная программа позволяет учащемуся изучать материал в таком темпе, который является для него наиболее подходящим. Это связано с психологическими факторами, влияющими на восприятие материала. Так, восприятие в психолингвистике описывается как «монтирование» в сознании человека из «сменяющих друг друга отрезков воспринимаемой речи»[3]. Скорость восприятия учащимися информации, которая требуется для выполнения предложенных заданий, разная. Отсюда необходима некая индивидуализация в соответствии со способностями учащихся к восприятию на русском языке как иностранном.

При работе с компьютеризированным курсом снимается психологическое давление, которое свойственно для слабоподготовленных к восприятию материала студентов (боязнь насмешек, осуждения и т. д.). Возможно неоднократное прохождение темы для достижения лучшего результата.

Таким образом, новые элементы разработанной методики позволяют индивидуализировать профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному на материале темы «Русское искусство». Сама методика может быть распространена и на другие специальности, где будет рассмотрен более широкий круг тем.

Учебные материалы были разделены на три основных подкурса в соответствии с заявленной темой исследования: «Живопись», «Архитектура и скульптура», «Музыка», которые включают в себя по три темы, что позволяло, не перегружая учащихся, формировать фоновые знания с опорой на профессиональную компетенцию. Материал дозировался, что позволяло двигаться к поставленной цели, «не пугая» изучающего язык неохватностью материала. Такой подход впоследствии получил название «комплексность через пошаговость».

К каждому отрывку текста, предъявляемого на экране компьютера, даются задания, которые необходимо выполнить, чтобы глубже понять смысл текста. Количество заданий варьируется от пяти до десяти в зависимости от сложности части текста.

При создании компьютерной программы мы использовали следующие типы заданий:

- с выбором ответов (испытуемый выбирает правильный ответ (ответы) из числа готовых, предлагаемых в задании теста);
- на дополнение (испытуемый сам формулирует краткий или развернутый ответ, заполняет пропуски соответствующими словами);
- на установление соответствия между элементами двух множеств;
- на установление правильной последовательности, логических связей в ряду предлагаемых элементов;
- на определение правдивости высказывания.

Приведем пример работы с текстом темы «Пейзаж и портрет», где речь идёт о И.Е. Репине, И.И. Левитане, И.И. Шишкине и И.К. Айвазовском.

Это текст первого урока, где проверяются знания, полученные на подготовительном факультете. Так, к одному отрывку текста об И.К. Айвазовском: «Талант художника проявился очень рано. Он самостоятельно научился играть на скрипке. Много времени проводил у моря, рисуя с натуры». Предлагаются следующие виды заданий:

1. Грамматические:

- *Талант ... проявился очень рано.*
 - А) художнику
 - Б) художника
 - В) художник.
- *Играть на скрипке / в скрипку он научился самостоятельно.*
- *Восстановить правильную последовательность слов: художника, рано, проявился, Талант.*
- *У него не было много ... (время).*
- *Образуйте из сложноподчиненного предложения предложение, осложнённое деепричастным оборотом: Он много времени проводил у моря и рисовал с натуры –*

2. Лексические:

Подбор синонимов и антонимов; образование слов и т. д.; узнавание и введение правильного слова на слух; визуальное узнавание слов.

После прочтения текстов и выполнения всех грамматических и лексических упражнений учащиеся выполняют задания на понимание смысла прочитанной информации и усвоения основных терминов:

- *Художник, который рисует морские пейзажи –*
- *Художник, рисующий портреты –*
- *Кто из художников является маринистом:*

А) *И.К. Айвазовский*

Б) *И.И. Левитан*

В) *И.И. Шишкин.*

Упражнения, использованные в программе, разнотипные. На каждую часть текста приходится от пяти до десяти заданий, что зависит от сложности текста. Задания лексические и грамматические проверяют знания по всем темам, пройденным за время обучения на подготовительном факультете, обобщая их и углубляя за счёт введения новых слов (не только профессиональных).

Таким образом, выполнение всех предложенных заданий знакомит учащихся с историко-культурным фоном, обогащает их словарный запас, обновляет и углубляет знание грамматики изучаемого языка.

Перед курсом в первую очередь ставилась цель знакомства с русским искусством, с видными художниками, музыкантами и архитекторами. Лексико-грамматический материал был минимизирован с учётом уровня владения студентами русским языком как иностранным.

Аудиторная апробация усвоения русского языка как иностранного показала повышение уровня владения лексико-грамматическим, культурно-фактическим материалом, увеличение количества употребления новой лексики при общении на профессиональные темы на последующих занятиях. Следует отметить и тот факт, что у студентов возрос интерес к русскому языку не только как к языку общения в России, но и как к языку профессионального общения.

Апробация проводилась в группах студентов-нефилологов первого года обучения в бакалавриате при РГПУ им. А.И. Герцена в 2013–2015 годах.

Список литературы

1. Васецкая Л.И., Сенник Л.Н. Формирование социокультурной компетенции у иностранных студентов-медиков // Рус. яз. вне России: инновации и традиции в преподавании: материалы VIII междунар. науч.-практ. конф. – Харьков, 2013. – С. 48–50.
2. Глухов В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студ. педвузов. – М., 2005. – 351 с.
3. Калмыкова Л.И. К вопросу обучения монологическому высказыванию // Профессионально-ориентированное взаимосвязанное обучение всем видам иноязычной речевой деятельности в неязыковом вузе. – Пермь, 1986. – 204 с.
4. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М., 2009. – 448 с.

Педагогические условия формирования этнокультурной компетентности педагогов в вузе

Формирование этнокультурной компетентности на вузовском этапе осуществляется от курса к курсу на основе системного подхода, нацеленного на формирование позиции будущего специалиста как человека, способного самостоятельно обосновывать выбор решения конкретных педагогических задач в полиэтничной среде. Этой цели служит разнообразие индивидуальных образовательных маршрутов, прямо или косвенно связанных с изучаемой проблемой.

The process of forming of the ethnocultural competence in the higher school from course to course based on systems approach which one is targeted on forming of position of future specialist as human who is able to justify his choice independently in solution of specific pedagogic questions in a polyethnic environment. For this target is serve various individual educational routs, that are directly or indirectly interconnected with this problem.

Ключевые слова: этнокультурная компетентность, непрерывность, фундаментализация, гуманизация.

Key words: ethnocultural competence, continuity, fundamentalization, gumanization.

Современный этап общественного развития свидетельствует о том, что общество становится все более диверсифицированным. Мир столкнулся с нарастающими миграционными процессами. «Великое переселение народов» на постсоветском пространстве заметно видоизменяет этнический состав России. Экономические и социальные трудности заставляют жителей бывших союзных республик покидать родные места в поисках лучшей жизни. Миграционные процессы населением России, воспринимается неоднозначно. С одной стороны, привлечение мигрантов к работе в различных сферах производства, способствует росту сотрудничества, а с другой стороны, вызывает тревогу, поскольку изменяет демографическую ситуацию страны, повышает градус межнациональной напряженности.

Переехав на новое место жительства, мигранты исповедуют собственные культурные ценности, традиции, верования, говорят на иных языках, что заметно отличает их от местного населения. Ослабление культурных связей с исторической родиной, трудности в установлении

контактов в новом социокультурном пространстве порождают межнациональные конфликты.

Как показывают исследования, человек в процессе общения руководствуется имеющимся у него жизненным опытом и сложившейся индивидуально-психологической позицией, через которые он пропускает поступающую информацию об окружающей среде, людях и их отношениях, о культурно-национальных ценностях и т.д. Из сказанного следует, восприятие, и понимание человека человеком во многом зависит от индивидуальных особенностей человека, его интересов, направленности, а также опыта общения с представителями других национальностей. Люди не всегда однозначно воспринимают окружающую действительность в обыденном сознании у некоторых людей (молодежи в том числе) встречается тенденция перенесения причин собственных неудач на других. В условиях полиэтничного социума такая склонность может приобрести национальную окраску. Проявление национальной ограниченности порождается различными обстоятельствами. К их числу можно отнести предвзятое мнение о человеке другой национальности, отсутствие уважительного и чуткого отношения к людям иной национальности, использование в разговорной речи сложившихся в прошлом кличек и прозвищ, адресованных представителям той или иной нации. В силу низкого уровня толерантного сознания, культуры межнационального общения, в процессе межличностного взаимодействия в многонациональном коллективе между общающимися людьми может возникнуть напряженность, конфликтные ситуации.

Совместная учеба и работа в многонациональном коллективе, постоянное общение его членов создают благоприятную обстановку, способствующую формированию у молодежи уважения к этническим группам к их культурному наследию. Вместе с этим, в многонациональном коллективе находит свое проявление этническая специфика различных культур и традиций, носители которых входят в этот коллектив. Между тем не все члены коллектива способны правильно воспринимать ценности культур разных народов (они им порой непонятны, непривычны). Отношение человека к той или иной национальности в большей степени зависит от личного опыта общения с представителями этой национальности друзьями, знакомыми и т.д. Такой опыт может быть не только позитивным, но и негативным: возможна односторонность оценок, абсолютизация отдельных черт в зависимости от личной симпатии и антипатии. Это ведет к созданию в коллективе неблагоприятной атмосферы с националистической окраской. Для того, чтобы в коллективе не возникало напряженных ситуаций, необходимо научить представителей разных национальностей управлять своим поведением, создавать обстановку уважения и дружелюбия к окружающим, к их культуре, языку, традициям и т.д., тем самым способствовать гармонизации межнациональных отношений.

Решение задач формирования толерантного сознания, культуры межнационального общения, гармонизации межнациональных отношений возложено на различные социальные институты и государственные структуры. Однако современное образование и прежде всего учитель играют здесь ведущую роль.

Роль системы образования состоит в том, образование закладывает основы аксеологического и праксеологического отношения к миру формирует логику мышления человека, отдельных социальных групп и общества в целом. Образование рассматривается как реальная сила, конструктивно содействующая межнациональной интеграции, развитию национальных общностей. Оно, сохраняя традиционную функцию национального института общества, начинает активно выполнять новые социальные функции: социокультурного развития национальных общностей, а значит национальной консолидации, гармонизации межнациональных отношений, межнациональной интеграции, т.е. формированию толерантности, многокультурной кооперации и глобализации сознания.

Одной из особенностей системы образования в решении проблемы гуманизации общества является то, что в ней действует конкретный социокультурный, этнический феномен. В процесс образования включены реальные люди, имеющие и осознающие свою этническую принадлежность. Являясь «местом встречи» различных этносов оно обладает поистине уникальными возможностями управляемого взаимодействия на процесс формирования жизненных ориентиров молодежи и соответственно тех народов, к которым принадлежит эта молодежь. Поэтому от того какие идеи заложены в образовательные и воспитательные программы, зависит способность подрастающего поколения бесконфликтно существовать в полиэтничном обществе.

Учитель занимает одно из центральных мест в процессе воспроизводства и обогащения духовных ценностей общества, от его духовной культуры интеллектуальной зрелости и профессиональной компетентности педагога во многом зависит становление социально активного молодого поколения способного бесконфликтно жить и работать в полиэтничном обществе.

Таким образом, в условиях многонационального государства, каким издревле является Россия, появляется объективная потребность в подготовке педагогов готовых эффективно осуществлять профессиональную деятельность с учетом особенностей полиэтничного социума, владеющих этнокультурной компетентностью.

Анализ этнокультурной компетентности как социокультурного и социально-педагогического феномена в русле компетентностного, культурологического, андрагогического подходов позволяет охарактеризовать ее двойственную природу. С одной стороны, этнокультурная компетентность выступает как ключевая, необходимая современному специалисту

вне зависимости от сферы профессиональной деятельности, а с другой, как базовая в профессиональной деятельности педагога, работающего в многонациональном социуме. В условиях этнического многообразия этнокультурная компетентность педагога является мощным инструментом, обеспечивающим создание благоприятного демократического и гуманного социального климата в полиэтничной образовательной среде, заметной предпосылкой гармонизации межнациональных отношений.

Анализ определений этнокультурной компетентности и близких к нему дефиниций в отечественных и зарубежных исследованиях, позволил уточнить толкование этого понятия, соотнося его с профессией педагога.

По нашему мнению **этнокультурная компетентность педагога** – это интегративное профессионально-личностное качество, выражающееся в наличии:

- совокупности этнокультурных, этнопедагогических и этнопедагогических знаний;

- толерантных установок на общение с представителями других этнических групп, способности тактично и участливо откликаться на интересы и поступки людей иных этнических культур;

- готовности эффективно и творчески осуществлять профессиональную деятельность в условиях полиэтничного социума на основе межкультурного диалога;

- способности к адекватному выбору решений в конкретных (стандартных и нестандартных) ситуациях межэтнического взаимодействия.

Этнокультурная компетентность педагогов как интегративное профессионально-личностное качество проявляется: *в гуманистической мировоззренческой позиции* (отношение к этническим проблемам в стране и мире; отношение к этнокультурному образованию); *в обобщенных умениях* (осуществлять анализ практических ситуаций в этнокультурной среде на уровне методологической рефлексии; проектировать этнокультурные подходы в учебно-воспитательном процессе, нацеленные на развитие у учащихся толерантности и миролюбия); *в готовности к конкретным способам реализации гуманистических ценностей* (создавать условия для эффективного межнационального общения учащихся; проводить мероприятия, способствующие развитию интереса к историко-культурному наследию других народов).

Подводя итог сказанному, следует отметить, что структурно-содержательная характеристика этнокультурной компетентности охватывает разнообразные сферы профессиональной деятельности педагога, а именно:

Коммуникативную сферу, которая связана с реализацией педагогического общения, посредством которого в многонациональном коллективе обеспечивается процесс передачи информации об особенностях поведения, обычаях, традициях, нравственно-этических нормах людей

других национальностей, создаются условия для развития положительной этнической идентичности, обстановки доверия и дружелюбия. В процессе общения педагог внимателен к поведению ребенка, его словам, жестам, интонациям. За внешними проявлениями поведения и состояний ребенка учитель «видит» его мысли и чувства, предугадывает намерения, моделирует личностные особенности ученика.

Организационно-конструктивную сферу, сущность которой заключается в готовности педагога организовывать собственную деятельность, а также активизировать познавательную деятельность учащихся, способности строить учебно-воспитательный процесс в соответствии с этнокультурными особенностями полиэтничного коллектива на диалогической основе, вплетая в свою деятельность элементы народной педагогики.

Проектировочная сфера, отражает способность педагога переводить цели и задачи этнокультурного образования в конкретные педагогические задачи урока, темы, внеклассного мероприятия.

Творческо-исследовательская сфера включает готовность педагога участвовать в исследовательских проектах по вопросам этнокультурного образования, выступать с докладами, сообщениями, рефератами на педсоветах, методических объединениях и разного уровня конференциях.[1]

Ведущую роль в формировании этнокультурной компетентности играет вузовский этап непрерывного образования, поскольку вузовское образование обеспечивает не только познание мира, но и развитие индивидуальности человека, его самобытности

Проведенное исследование показало, что процесс формирования этнокультурной компетентности педагога, должен носить системный характер. Понимая вслед за В.Г. Афанасьевым систему как «совокупность объектов, взаимодействие которых вызывает появление новых, интегративных качеств, не свойственных отдельно взятым образующим систему компонентам» [2, с. 9], мы считаем, что системность в формировании этнокультурной компетентности задается не только набором соответствующих дисциплин включенных в учебные планы, но и их взаимосвязью, преемственностью, взаимодополнением – всем контекстом обучения в университете, при котором результативное формирование этнокультурной компетентности достигается посредством выполнения образовательной, научно-исследовательской и культурно-воспитательной функций.

Важнейшим направлением образовательного процесса в университете, является создание условий для овладения студентами фундаментальными знаниями, которые являются важным компонентом компетентности. Основу этнокультурной компетентности составляет фундаментальное гуманитарное знание, которое овеществляется в государственном образовательном стандарте, на основе которого создают-

ся учебные планы, образовательные программы учебных курсов и дисциплин.

В государственном образовательном стандарте гуманитарное знание представлено в двух блоках: общегуманитарном и психолого-педагогическом. В каждом из вышеназванных блоков можно выделить модули. В *общегуманитарном блоке* – методолого-мировоззренческий, социокультурный и этнокультурный модули.

Методолого-мировоззренческий модуль должен включать философский цикл, в дисциплинах которого акцентируется внимание на проблемах человеческой сущности, духовно-познавательных понятий. Они имеют мировоззренческий характер, обобщая в теоретико-мировоззренческом плане знания по остальным предметам общегуманитарного и психолого-педагогического блоков, создавая базу для их интеграции, с целью обеспечения целостного знания.

Другим циклом этого блока является аксиологический цикл, дисциплины которого (этика, эстетика, религиоведение) отражают комплексное философское знание о способностях человека к освоению мира в форме ценностей. Эти дисциплины имеют личностно-ориентированную мировоззренческую направленность на понимание многообразия духовных ценностей и т.д.

Социокультурный модуль включает в себя циклы дисциплин, раскрывающие механизмы освоения мира человеком в форме социального действия (культурология, социология, политология, история России и мировых цивилизаций). Эти дисциплины освещают предметно-деятельностный аспект человеческой практики в ее универсальных, конкретно-исторических проявлениях.

Этнокультурный модуль – цикл дисциплин этого модуля (этнология, курсы по выбору освещающие этническую картину, мира, страны, региона) призван дать системные знания: о процессах антропогенеза и этногенеза; об историческом многообразии культур; о роли этнического фактора в эволюции мировой и российской культуры; о формах и способах межэтнической коммуникации; о причинах межэтнических конфликтов и способах их урегулирования; об основных этапах развития и современной этнической картине региона.

Психолого-педагогический блок может быть представлен двумя модулями дисциплины, которого описывают подсистему «человек-человек» в ее профессионально-деятельностном значении. Этот блок может быть представлен двумя модулями, каждый из которых предполагает циклы теории, истории и практики (методики) специальных дисциплин.

Психологический модуль – предметы этого модуля призваны обеспечить как общепсихологические знания (основы психологии развития и саморазвития личности, педагогическая психология и др.), так и этнопсихологические знания (этнопсихология личностных свойств, нацио-

нальный характер и менталитет, этнопсихологические особенности общения и социальной регуляции поведения, этнокультурная вариативность социализации, межэтническое взаимодействие и т.д.

Педагогический модуль также включает как общепедагогический - введение в педагогику, историю образования педагогические теории, предметные и воспитательные технологии, так и этнопедагогический (духовные истоки народной педагогики, основы народной педагогики, общечеловеческие ценности народной педагогики) циклы дисциплин.

Таким образом, в контексте рассматриваемого вопроса фундаментализацию гуманитарного образования обеспечивающего формирование и развитие этнокультурной компетентности мы рассматриваем через целостность содержания сущность которой, состоит в том, что отдельные дисциплины рассматриваются не как совокупность традиционных автономных курсов, как целостность, которая достигается посредством интеграции отдельных дисциплин в единые циклы, связанные общей целью – формирование этнокультурной компетентности. В свою очередь, отдельные циклы сопрягаются между собой через трансдисциплинарные коммуникации и пограничные области знания и культуры, обеспечивая целостность полиэтничного знания. Такой подход способствует формированию этнокультурной компетентности, ориентированной на достижение глубинных, сущностных оснований и связей между разнообразными процессами окружающего мира, предусматривает овладение взаимодополняемыми компонентами целостного научного знания.

На основе сказанного можно констатировать, что фундаментализация образования потенциально является катализатором творческой свободы, основанной на постижении и критическом восприятии совокупного опыта человеческого познания, на приобретение внутренней уверенности личности в своих возможностях использовать и индивидуально трансформировать этот опыт, создает условия для стимуляции и реализации, творческих начал личности.

Таким образом, фундаментальность образования как средство формирования интеллектуального типа личности приобретает особое значение в формировании интеллектуально-познавательного компонента этнокультурной компетентности, способствует развитию мотивационной сферы.

Университетская модель образования предполагает получение студентами знаний не только в ходе формального образования, на лекционных, семинарских и практических занятиях, где определенная сумма знаний передается от преподавателя к студентам, но и особый способ получения знаний в процессе исследовательской работы, которая является неотъемлемой частью университетского образования. Альфред Уайтхед утверждал, что университет одновременно является и школой образования, и центром исследований. Объединяя учащихся в едином процессе образования и поиска истины, университет создает творче-

скую атмосферу, в которой истина трансформируется в знание [3, с. 92].

Интерес к проблеме НИРС имеет важное практическое значение. НИРС является многофункциональным ресурсом высшей школы, позволяющим активизировать учебно-воспитательный процесс и, тем самым влиять на формирование этнокультурной компетентности. Кроме того, как уже было отмечено выше, компетентность проявляется в деятельности. НИРС способствует проявлению этнокультурной компетентности через различные организационные формы: проблемные группы, научные кружки, олимпиады, конкурсы, конференции различного уровня.

Помимо образовательной деятельности, научно-исследовательская деятельность выполняет также и воспитательную функцию, поскольку в ходе ее осуществления у студента формируется особая интеллектуальная культура необходимая ему, как для осмысления процессов происходящих в многонациональном социуме, так и в будущей профессиональной деятельности.

Воспитательная функция вузовского образования приобретает в современной социокультурной ситуации особую актуальность. Это обусловлено многими обстоятельствами, но, прежде всего тем, что в современном мире – образование выступает решающим фактором общественного прогресса, оно нацелено на всестороннее развитие личности, совершенствование человека и будущего специалиста, потенциал которого определяется не только профессиональными способностями и знаниями, но и общей культурой.

Воспитание благодаря своей нормативно-регулирующей функции способствует достижению социокультурного согласия, т.к. признание индивидом общезначимых социальных норм приводит к социокультурной целостности нации.

Соглашаясь с Н.В. Мартишиной, [4, с. 52-71] отметим, что система воспитательной работы современной высшей школы включает в себя три взаимосвязанных компонента: воспитание в процессе обучения, внеучебную деятельность и стиль-тон отношений, морально-психологический климат в коллективе. При этом воспитание должно рассматриваться как основа для самовоспитания студентов через создаваемую систему отношений. Повседневная вузовская жизнь конкретизируется для каждого студента в наборе определенных знаний, навыков, правил и норм поведения и ценностей, предлагаемых культурно-просветительским пространством вуза, которое, кроме того, является местом встречи различных этносов. В этих условиях образование обладает поистине уникальным воспитательным потенциалом воздействия на процесс формирования этнокультурной компетентности.

При этом следует учитывать, что личностный потенциал студента проходит три основных этапа развития:

– этап абстрактных возможностей, характеризуемый достаточно широким и неопределенным спектром возможных личностных измене-

ний и приобретений студента, определяемых, прежде всего его возрастными и социально-психологическими особенностями, а также уровнем индивидуально-личностного развития;

– этап реальной возможности, заключающийся в актуализации необходимых факторов и условий развития и изменения личности – потребностей, мотивов общего и профессионально-личностного саморазвития и самосовершенствования, готовности и способности к самовоспитанию, а также в создании благоприятной развивающей воспитательной среды, в проектировании эффективной системы реализации воспитательного потенциала учебных дисциплин;

– этап перехода возможности в действительность, заключающийся в функционировании особой педагогической системы продуктивного диалогического общения и совместной деятельности преподавателя и студентов по практической реализации потенциала развития студентов в процессе профессиональной подготовки [5, с. 69].

Заключая сказанное, следует отметить, что формирование этнокультурной компетентности педагога на вузовском этапе непрерывного образования обеспечивает триединство: обучение, исследование и воспитание. При этом учебно-воспитательный процесс строится как многоуровневая система, предлагающая множество образовательных маршрутов.

Список литературы

1. Коновалова Л.В. Формирование и развитие этнокультурной компетентности педагогов в процессе непрерывного образования: дис. ... д-ра. пед. наук. – Великий Новгород, 2011. – 358 с.
2. Афанасьев В.Г. Человек в управлении обществом. – М., 1977. – 254 с.
3. Вуз как воспитательное пространство («Круглый стол») // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 52–71.
4. Захаров И.В., Ляхович Е.С. Миссия университета в европейской культуре. – М.: Фонд «Новое тысячелетие», 1994. – 239 с.
5. Ярмакеев И. Воспитательный потенциал учебных дисциплин // Высшее образование в России. – 2004. – № 9. – С. 64–70.

**Общепрофессиональная начальная подготовка
сотрудника полиции:
основные проблемы и перспективы развития**

В статье рассматриваются основные понятия в сфере профессионального обучения в образовательных организациях МВД России, на основе анализа которых выделяются основные проблемы общепрофессиональной начальной подготовки и предлагаются концептуальные решения этих проблем для последующего формирования системы профессиональной пригодности полицейского XXI в.

The article deals with the basic concepts in the field of vocational training in educational institutions Ministry of Internal Affairs of Russia, based on an analysis which highlights the main problems and pantoprofessional elementary training offered conceptual solutions to these problems for subsequent formation of professional competence of the policeman of the XXI century.

Ключевые слова: проблема, концепция, профессиональное обучение, профессиональная подготовка сотрудника полиции, общепрофессиональная начальная подготовка, федеральный государственный образовательный стандарт, компетенции, компетентность.

Key words: problem, concept, training, police training, pantoprofessional elementary training, federal state educational standard of competence, competence.

Общепрофессиональная начальная подготовка сотрудника полиции в образовательной организации МВД России имеет важнейшее значение для последующего профессионального становления и развития личности сотрудника органов внутренних дел XXI в. Поэтому качественное освоение сотрудником полиции общепрофессиональной начальной подготовки является, на наш взгляд, фундаментальным основанием для дальнейшего формирования профессиональной компетентности сотрудника органов внутренних дел.

По мнению И.С. Боровского, которое он высказал в 1896 г. на торжественном собрании: «...всякое знание...представляет собою силу, не только полезную в той или другой сфере практической жизни, но и силу возвышающую, облагораживающую душу человека...»[1, с.18]. Там же он приводит слова императрицы Екатерины Второй: «... главными основаниями нашего воспитания являются: любовь к родине, строгая спра-

ведливость и законность, уважение достоинства и прав ближнего, соболезнование о бедных и несчастных, любовь к полезному, общественному труду, простота» [1, с. 20].

В настоящее время эти слова не потеряли своей актуальности. В новом тысячелетии в сфере профессионального образования и в частности в системе профессиональной подготовки в МВД России наметился, с нашей точки зрения, ряд перспективных тенденций и возникших в связи с этим проблем.

Однако перед тем, как рассмотреть ключевые проблемы современного профессионального обучения в образовательных организациях МВД России, в том числе и в системе общепрофессиональной начальной подготовки, выстроить концепцию её реализации необходимо определиться с основными понятиями и терминами.

Во-первых, понятие «проблема» (от греч. *πρόβλημα* – преграда, трудность, задача) представлено в новой философской энциклопедии как объективно возникающий в ходе развития познания вопрос или целостный комплекс вопросов, решение которых представляет существенный практический или теоретический интерес. Развитие человеческого познания может быть представлено как переход от постановки проблем к их решению, а затем к постановке новых проблем [5].

Во-вторых, понятие «профессиональное обучение» в Федеральном законе Российской Федерации «Об образовании» определяется как вид образования, который направлен на приобретение обучающимся знаний, умений, навыков и формирование компетенций, необходимых для выполнения определенных трудовых, служебных функций (определенных видов трудовой, служебной деятельности, профессий) [6].

В-третьих, термин «профессиональная подготовка» в ФЗ РФ «Об образовании» отсутствует, однако в приказе МВД России от 31.03.2015 г. № 385, он раскрывается как термин «профессиональное обучение по программам профессиональной подготовки по должности «Полицейский» для сотрудников, впервые принимаемых в органы внутренних дел до самостоятельного исполнения ими служебных обязанностей, в целях приобретения ими основных профессиональных знаний, умений, навыков и компетенции, необходимых для выполнения служебных обязанностей, в том числе в условиях, связанных с применением физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия [7].

В-четвертых, понятие «концепция» (от лат. *conceptio* – понимание, система) в философском энциклопедическом словаре рассматривается как определенный способ понимания, трактовки какого-либо предмета, явления процесса, основная точка зрения на предмет или явление; руководящая идея для их систематического освещения [8].

В-пятых, понятие «общепрофессиональная начальная подготовка» в научной литературе до настоящего времени не встречается, однако, по нашему мнению, если рассмотреть его в контексте общепрофессио-

нального образования, то это понятие можно определить как систему интегрирования учебных дисциплин в общепрофессиональный начальный курс по формированию личностной профессиональной пригодности и системной готовности к действиям в сложной оперативной обстановке (т. е. системообразующие факторы по приобретению сотрудником полиции общепрофессиональных навыков, необходимых для выполнения служебных обязанностей).

Анализ вышеперечисленных понятий и терминов позволяет нам выделить основные проблемы общепрофессиональной начальной подготовки кадров для органов внутренних дел на современном этапе развития системы профессионального образования, а именно:

1. Отсутствие федерального государственного образовательного стандарта по профессии «Полицейский» как основного эффективного критерия качества не дает возможность в должной мере оценить соответствие сотрудника полиции конкретным компетенциям, оценить его профессиональную компетентность после освоения курса общепрофессиональной начальной подготовки в образовательной организации по соответствующим программам.

2. Период обучения в образовательной организации составляет около 6 месяцев, что в совокупности с перенасыщением учебной программы различными теоретическими учебными дисциплинами и предметами дает некачественный конечный результат. Сотрудник полиции, освоивший общепрофессиональную начальную подготовку, не обладает в должной степени профессиональными познаниями, навыками, убеждениями и профессиональными суждениями для применения их в повседневной служебной деятельности.

3. Профессиональный опыт коллег, старших товарищей, наставников и просто других сотрудников очень важен в профессиональном становлении молодого сотрудника, однако нередко безоговорочное следование «наказу старшего» может привести и к отрицательным результатам (профессиональному регрессу и торможению развития личности).

Между понятиями «профессионализм сотрудника» и «компетентность сотрудника» необходимо поставить знак равенства, так как профессионализм в нашем понимании – это глубокие знания и опыт в конкретной области, определенный круг должностных обязанностей, это «старое» определение и русское значение слова «компетентность»[4].

На наш взгляд, повсеместная реализация концепции компетентного подхода в профессиональном образовании и массовые увлечения идеями «компетенций» вызывают неоднозначность оценки. С одной стороны, в результате реализации данной идеи сотрудник полиции должен быть эффективным и востребованным (удовлетворять определенными компетенциями – требованиями, критериям, качествам) и успешно их реализовывать в повседневной служебной деятельности. С другой

стороны, для достижения этой цели сотруднику не обязательно быть образованным, развитым, эрудированным, высокодуховным и нравственным человеком.

Таким образом, мы обозначили основные проблемы общепрофессиональной начальной подготовки в образовательной организации МВД России на современном этапе развития профессионального образования.

Что касается возможных путей решения данных проблем, то они, по нашему мнению, были обозначены ещё Я.А. Коменским в положениях его «Великой дидактики»: «...нужно обучать лишь необходимому, изучая явления как они есть, в связи с причинами и следствиями, сначала в целом, а потом в известном порядке по частям, переходя от одного к другому только тогда, когда предыдущее вполне усвоено...»[3, с.9].

На наш взгляд, проект федерального государственного образовательного стандарта начального профессионального образования по профессии «Полицейский» (далее – ФГОС НПО), предложенный авторским коллективом Московского университета МВД России им. В.Я. Кикотя и в настоящий момент находящийся на рассмотрении в Министерстве образования и науки Российской Федерации, недостаточно полно отражает систему профессионального обучения (профессиональной подготовки) лиц рядового и младшего начальствующего составов, впервые принимаемых на службу в органы внутренних дел. В данном проекте отражены только общие и профессиональные компетенции, которыми должен обладать сотрудник полиции, освоивший программу профессионального обучения (профессиональной подготовки).

С нашей точки зрения, ФГОС НПО по профессии «Полицейский» должен включать следующие требования (компетенции):

1) универсальные начальные компетенции, не зависящие от конкретного направления подготовки (при освоении учебных дисциплин: организационно-правовые основы деятельности полиции, прохождение службы в органах внутренних дел, нравственно-этические основы деятельности полиции, русский язык в деловой документации и культура речи, дисциплинарный устав органов внутренних дел, социальные гарантии сотрудника органов внутренних дел;

2) общепрофессиональные начальные компетенции как основополагающие критерии, определяемые направлением подготовки (при освоении учебных дисциплин: строевая подготовка, правовая подготовка, физическая подготовка, огневая подготовка, психологическая подготовка, основы применения специальной техники и информатики в профессиональной деятельности сотрудника полиции, практикум по криминалистической технике, тактико-специальная подготовка, первая помощь и др.);

3) профессиональные компетенции в рамках направления начальной подготовки при освоении учебных дисциплин должны определяться профилем программы и включать:

- *специальную подготовку* в зависимости от профиля (должности) – сотрудник патрульно-постовой службы полиции или вневедомственной охраны, участковый уполномоченный полиции, оперуполномоченный подразделений, инспектор по делам несовершеннолетних, инспектор по исполнению административного законодательства, инспектор лицензионно-разрешительной работы, сотрудники государственной инспекции по безопасности дорожного движения, следователи, дознаватели, сотрудники экспертно-криминалистических подразделений и др.;

- *административную деятельность* для всех категорий слушателей;

- *профессиональные модули* для всех категорий слушателей.

Тем самым, выпускник, освоивший программу профессионального обучения (профессиональной подготовки), а именно три этапа подготовки, должен обладать универсальной, общепрофессиональной и профессиональной начальной компетентностью, необходимой и достаточной для качественного и успешного выполнения сотрудником полиции своих служебных обязанностей.

Таким образом, по нашему мнению, весь шестимесячный период профессионального обучения должен быть условно разделен на три периода, раздела обучения: период универсальной начальной подготовки (с продолжительностью около полутора месяцев); период общепрофессиональной начальной подготовки (с продолжительностью около двух с половиной месяцев); период профессиональной начальной подготовки (с продолжительностью около двух месяцев), с обязательной промежуточной аттестацией степени освоения сотрудниками полиции универсальной и общепрофессиональной начальной подготовки и с обязательными выводами о целесообразности дальнейшего перехода сотрудника к овладению профессиональной начальной подготовкой как завершающим этапом всего профессионального обучения (профессиональной подготовкой) в образовательной организации системы МВД России.

Общепрофессиональная начальная подготовка является эффективной ступенью в профессиональном обучении сотрудника полиции по овладению им определенным, вполне конкретным объемом общепрофессиональных знаний, навыков и умений, без которых невозможна дальнейшая успешная служебная деятельность и профессиональное выполнение обязанностей вне зависимости от занимаемой должности.

Сотрудник полиции может четко разбираться в особенностях конкретной работы патрульного, участкового, оперуполномоченного и т. д.; хорошо ориентироваться в законодательных актах, касающихся служебной и профессиональной деятельности полиции в целом.

Однако в настоящий момент, на наш взгляд, без приобретения знаний, навыков и умений по владению боевыми приемами борьбы, стрельбы из огнестрельного оружия, психологическими способами и

приемами общения с гражданами; навыками применения криминалистической, специальной техники, информационными технологиями, способами оказания первой помощи пострадавшим лицам; применения различных тактических приемов и способов действий в сложной оперативной обстановке, соблюдения норм, правил служебного поведения, строевой выправки и т. п. говорить о современном сотруднике полиции как о профессионально-компетентной личности преждевременно.

Таким образом, освоение сотрудником полиции общепрофессиональной начальной подготовки в рамках профессионального обучения имеет ключевой характер и является в совокупности с универсальной начальной подготовкой основой для формирования и развития кадрового потенциала МВД России в XXI в.

И в завершение хотелось бы привести слова известного русского педагога и исследователя М.И. Демкова: «Жизнь народа отражается в его педагогических принципах, идеях и идеалах; педагогические формы служат зеркалом его жизни. Только развитием нравственных идеалов, твердым воспитанием народ упрочивает свое существование, могущество и развитие...» [2, с. 6, 7].

Список литературы

1. Боровский И.С. Педагогические воззрения императрицы Екатерины Второй и отношение их к вопросам современного профессионального образования / Речь Директора Одесского Коммерческого училища И.С. Боровского 06 нояб. 1896 г. на торжественном собрании. – Одесса, 1896. – 23 с.
2. Демков М.И. История русской педагогики. – Ч. 1. – М., 1899. – 326 с.
3. Завьялов Н.Н. Педагогическая хрестоматия. – М., 1906. – 546 с.
4. Никифорова Л. В. Фундаментальные проблемы культурологии. Т.7. Культурное многообразие: теории и стратегии / отв. ред. Д. Л. Спивак. – М.; СПб.: Нов. хронограф, Эйдос, 2009. – 256 с.
5. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / под ред. В.С. Стёпина. – М.: Мысль. – 2001.
6. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 31.12.2014, с изм. от 02.05.2015). – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2974> (дата обращения: 15.05.2015)
7. Приказ МВД России от 31.03.2015 №385 «Об утверждении порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации» (зарегистрировано в Минюсте России 12.05.2015 №37228) URL: <http://www.pravo.gov.ru> (дата обращения: 14.05.2015).
8. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Советская энциклопедия, 1983.

Совершенствование профессионального образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья в свете новых законодательных актов

В статье анализируются основные направления совершенствования профессионального образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в свете новых законодательных актов. Представлен анализ действующей нормативной базы, определяющей особенности профессионального образования данной категории обучающихся в контексте Конвенции о правах инвалидов.

The article analyzes the main directions of improvement of vocational education of disabled persons and persons with disabilities in light of new legislative acts. Presents the analysis of the existing regulatory framework, which determines the characteristics of vocational education of this category of students in the context of the Convention on the rights of persons with disabilities.

Профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья, Конвенция о правах инвалидов, специальные условия для получения профессионального образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, комплексное сопровождение образовательного процесса.

Vocational education of persons with disabilities, the Convention on the rights of persons with disabilities, special conditions for vocational education students with disabilities, complex support of the educational process.

Уровень образования инвалидов в Российской Федерации довольно высок: число инвалидов, имеющих высшее профессиональное образование составляет 14,5 %, среднее профессиональное образование – 24,6 %, начальное профессиональное – 22,3 %, т.е. 61,4 % инвалидов имеют профессиональное образование. Этот вывод позволяет сделать анализ данных всероссийского мониторинга потребности незанятых инвалидов трудоспособного возраста в трудоустройстве, открытии собственного дела, проводимого органами службы занятости [2].

По данным Министерства образования и науки Российской Федерации в организациях среднего профессионального образования обучается порядка 14,9 тыс. инвалидов, в организациях высшего образования –

около 17 тыс. инвалидов, что составляет 12,7 % от инвалидов в возрасте 18–24 лет. При этом 83 % инвалидов обучаются в вузах очно. Из инвалидов, получающих профессиональное образование в организациях высшего образования, 58 % имеют различные соматические заболевания; 25 % – нарушения опорно-двигательного аппарата, 9% – нарушение зрения, 8 % – нарушение слуха. Ежегодный выпуск организаций высшего образования составляет около 2,0 тыс. человек, организаций среднего профессионального образования соответственно 2,3 тыс. человек.

Помимо последствий для самого инвалида, его семьи или социального окружения, обществу в целом необходимо рассматривать все возрастающее количество инвалидов среди людей трудоспособного возраста как проблему, требующую незамедлительного решения. Ведь это не только экономическое бремя для общества, когда резко возрастают государственные расходы (на здравоохранение, социальное обеспечение). Зависимость от социального обеспечения и пособий влечет за собой последствия для рынка труда, так как люди, имеющие определенные профессиональные навыки, остаются без работы, а наименее защищенные работники бросают работу еще до достижения пенсионного возраста. Социальная защита инвалидов должна ориентироваться не на материальную поддержку, а на интеграцию на рынок труда, что будет способствовать более активному участию людей в экономической и социальной жизни.

Конвенция ООН по правам инвалидов [1] обозначила «смену парадигмы» в отношениях и подходах к людям с ограниченными возможностями и подтверждает, что все люди с ограниченными возможностями должны обладать всеми правами и основными свободами человека. В Конвенции сформулированы некоторые конкретные руководства и рекомендации для политиков национального и регионального уровня по созданию единой стратегии в отношении инвалидов. Среди них — включенность инвалидов в сообщество, борьба со стереотипами, доступность, а также образование, работа и занятость.

В статье 24 «Образование» Конвенции признается право инвалидов на образование без дискриминации и на основе равенства возможностей с обеспечением инклюзивного образования на всех уровнях, на обучение в течение всей жизни в целях полного развития человеческого потенциала и личности, талантов и творчества, а также умственных и физических способностей в самом полном объеме, предоставления инвалидам возможности эффективно участвовать в жизни свободного общества. Государства-участники должны обеспечивать условия для доступа инвалидов к высшему образованию, профессиональному обучению, образованию для взрослых и обучению в течение всей жизни, к программам технической и профессиональной ориентации без дискриминации и наравне с другими.

Получение детьми с ограниченными возможностями образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

Статья 19. Образование инвалидов в Федеральном законе «О социальной защите инвалидов» [7] гласит:

«Государство поддерживает получение инвалидами образования и гарантирует создание инвалидам необходимых условий для его получения. Поддержка общего образования, профессионального образования и профессионального обучения инвалидов направлена на:

1) осуществление ими прав и свобод человека наравне с другими гражданами;

2) развитие личности, индивидуальных способностей и возможностей;

3) интеграцию в общество».

В Федеральном законе "Об образовании в Российской Федерации" [8] обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики в области образования.

Статья 79 закона определяет особенности организации получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. В законе взят курс на инклюзивное образование, что определяется как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. В связи с этим образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано: как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность.

Законом устанавливается, что профессиональное обучение и профессиональное образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья осуществляются на основе образовательных программ, адаптированных при необходимости для обучения указанных обучающихся, а для инвалидов также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида. Кроме того, профессиональными образовательными организациями и образовательными организациями высшего образования, а также организациями, осуществляющими образовательную деятельность по основным программам профессионального обучения, должны быть созданы специальные условия для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Особенности организации профессионального образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья определены в Порядке организации и осуществления образовательной деятельности по образова-

тельными программам среднего профессионального образования [3] и в Требованиях к организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональных образовательных организациях, в том числе оснащенности образовательного процесса [6]. В этих документах определены организационно-нормативные требования к профессиональным образовательным организациям, к кадровому обеспечению профессиональной образовательной организации, к работе с абитуриентами из числа лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, к материально-техническому обеспечению образовательного процесса, к адаптации образовательных программ и учебно-методическому обеспечению образовательного процесса для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, к организации образовательного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий, к комплексному сопровождению образовательного процесса и здоровьесбережению, к оснащенности образовательного процесса инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональных образовательных организациях с примерным перечнем специальных технических средств и программного обеспечения для обучения студентов с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата.

Специальные условия для получения профессионального образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, которые понимаются как условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, определены частью 3 статьи 79 Федерального закона "Об образовании в Российской Федерации" [8] и включают:

- использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования;
- предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь;
- проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий;
- обеспечение доступа в здания образовательных организаций;
- другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Образовательным организациям предписывается обеспечение доступности получения среднего профессионального образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья с учетом имеющихся у них нарушений.

При адаптации образовательных программ среднего профессионального образования в их вариативную часть рекомендуется включение адаптационных дисциплин, которые предназначены для дополнительной индивидуализированной коррекции нарушений учебных и

коммуникативных умений, профессиональной и социальной адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов. Это могут быть дисциплины социально-гуманитарного назначения, профессиональной направленности, а также для коррекции коммуникативных умений, в том числе, путем освоения специальной информационно-компенсаторной техники приема-передачи учебной информации, исходя из конкретной ситуации и индивидуальных потребностей обучающихся лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов. В рамках адаптационных дисциплин рекомендуется предусматривать подготовку выпускников из числа обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов к трудоустройству, как к следующему этапу социализации, связанному непосредственно с полноценным раскрытием и применением на практике полученных во время учебы компетенций.

Важным направлением совершенствования профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов является осуществление комплексного сопровождения образовательного процесса в соответствии с рекомендациями федерального учреждения медико-социальной экспертизы или психолого-медико-педагогической комиссии. Сопровождение включается в структуру образовательного процесса, определяется его целями, построением, содержанием и методами и предполагает организационно-педагогическое, психолого-педагогическое, медицинско-оздоровительное и социальное сопровождение.

В целях повышения эффективности трудоустройства инвалидов и обеспечения доступности профессионального образования на 2012 - 2015 годы и реализации Указа Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» разработан Комплекс мер [5], который включает в области профессионального образования:

- мониторинг наличия в учреждениях профессионального образования условий для получения профессионального образования инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья;
- разработка требований к организации и оснащенности образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях профессионального образования, в том числе с использованием дистанционных образовательных технологий;
- разработка и внедрение специальных программ профессионального образования, адаптированных для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья;
- разработка и внедрение современного научно-методического обеспечения профориентации детей-инвалидов, обучающихся в общеобразовательных учреждениях, а также инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, не занятых трудовой деятельностью с

учетом особенностей их психофизического развития и индивидуальных возможностей.

В рамках данного комплекса к 2104 году реализованы следующие мероприятия:

- утверждены требования к организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ в учреждениях профессионального образования, в том числе оснащенности образовательного процесса;
- разработаны рекомендации по созданию требований в федеральных государственных образовательных стандартах профессионального образования для инвалидов и лиц с ОВЗ;
- внесены изменения в утвержденные федеральные образовательные стандарты, а также при необходимости организована разработка и утверждение специальных федеральных образовательных стандартов профессионального образования для инвалидов и лиц с ОВЗ.

Во исполнение Федерального закона и Комплекса мер во все нормативные правовые акты, регулирующие деятельность по реализации образовательных программ профессионального образования, Минобрнауки России введены положения, обеспечивающие доступность профессионального образования для лиц с ОВЗ и инвалидов.

В настоящее время во все ФГОС среднего профессионального и высшего образования включены положения, касающиеся обучения инвалидов, в том числе:

- для инвалидов и лиц с ОВЗ срок получения образования по индивидуальным учебным планам может быть увеличен не более чем на один год в вузах и не более чем на 6 месяцев в ссузах;
- при обучении инвалидов и лиц с ОВЗ электронное обучение и дистанционные образовательные технологии должны предусматривать возможность приема-передачи информации в доступных для них формах;
- дисциплины «Физическая культура» и «Прикладная физическая культура» реализуются в особом порядке, установленном образовательной организацией для инвалидов и лиц с ОВЗ, выбор мест прохождения практик согласуется с требованием их доступности для данной категории обучающихся;
- при проектировании и реализации программ образовательная организация должна обеспечить обучающимся возможность освоения дисциплин (модулей) по выбору, в том числе специализированных адаптивных дисциплин (модулей) для инвалидов и лиц с ОВЗ, в объеме не менее 30% от объема вариативной части ФГОС;
- обучающиеся инвалиды и лица с ОВЗ должны быть обеспечены печатными и электронными образовательными ресурсами в формах, адаптированными к ограничениям их здоровья;

- при организации инклюзивного образования инвалидов и лиц с ОВЗ могут использоваться иные источники финансирования, не запрещенные законом;

- конкретные формы и процедуры текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся по каждой дисциплине (модулю) и практике устанавливаются образовательной организацией самостоятельно (в том числе особенности процедур текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации при обучении инвалидов и лиц с ОВЗ) и доводятся до сведения обучающихся в сроки, определенные в локальных нормативных актах.

Таким образом, на федеральном уровне создана необходимая нормативная правовая база, обеспечивающая реализацию долговременной государственной политики по формированию доступности профессионального образования для инвалидов.

Анализ нормативно-правовых документов и материалов Минобрнауки России, а также Минтруда России позволяет выделить в качестве приоритетных направлений содействия в получении образования и приобретения профессии лицами с ограниченными возможностями здоровья следующие:

- совершенствование законодательства, регламентирующего создание условий для получения профессионального образования инвалидами, в том числе в части обеспечения гарантированного первого рабочего места для выпускников;

- создание системы мониторинга соблюдения права инвалидов на получение профессионального образования;

- создание условий для получения инвалидами профессионального образования в образовательных учреждениях, максимально приближенных к месту их жительства;

- включение в программы развития вузов и ссузов мероприятий, направленных на создание условия для профессионального образования инвалидов, как обязательное требование;

- рассмотрение возможности включения в критерии оценки эффективности вузов, наличие условий для качественного образования инвалидов;

- увеличение доли образовательных организаций среднего профессионального образования и высшего образования, обеспечивающих доступность качественного обучения и проживания лиц с ограниченными возможностями здоровья;

- обеспечение условий для дистанционного профессионального образования инвалидов;

- повышение эффективности профориентационной работы с детьми-инвалидами, введение соответствующих программ в системе общего образования;

- организация системы необходимой подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников образовательных учреждений профессионального образования для работы с обучающимися из числа инвалидов;
- организация межведомственного взаимодействия, взаимодействия органов государственной власти и органов местного самоуправления с негосударственными структурами, в том числе с общественными объединениями инвалидов, в решении проблем профессионального образования инвалидов, а также трудоустройства инвалидов, получивших профессиональное образование;
- создание условий для разработки и внедрения новых технологий и оборудования для обеспечения обучения студентов-инвалидов по широкому спектру профессий и специальностей;
- повышение доступности системы профессионального образования для наиболее тяжелых инвалидов, обеспечение индивидуализированного подхода к подбору наиболее эффективных методик и средств обучения на основе современных образовательных стандартов.

Список литературы

1. Конвенция о правах инвалидов. Принята Резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 13.12.2006 №61/106. Система ГАРАНТ: <http://base.garant.ru/2565085/#xzz3QTVqzWNh>.
2. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 643 «О проведении мониторинга потребности незанятых инвалидов трудоспособного возраста в трудоустройстве, открытии собственного дела». <http://mintrudkbr.ru/norm/650-pp.htm>.
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 14 июня 2013 г. N 464 г. "Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования". - Российская газета, 4. 7 августа 2013 г., Федеральный выпуск №6148.
5. Распоряжение Правительства РФ от 15 октября 2012 г. N 1921-р «Об утверждении комплексных мер, направленных на повышение эффективности реализации мероприятий по содействию трудоустройству инвалидов и на обеспечение доступности профессионального образования на 2012-2015 годы». ГАРАНТ.РУ: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70142636/#ixzz3QUqyydfD>.
6. Требования к организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональных образовательных организациях, в том числе оснащенности образовательного процесса, утвержденные директором департамента государственной политики в Сфере подготовки рабочих кадров и ДПО. Письмо Минобрнауки России от 18.03.2014. <http://umcro.ru/files/2014/03/Требования-к-организации-образовательного-процесса-для-обучения-с-ОВЗ.pdf>.
7. Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. N 181-ФЗ "О социальной защите инвалидов в Российской Федерации" (с изменениями и дополнениями) Система ГАРАНТ: <http://base.garant.ru/10164504/#ixzz3QTxFn0en>.

8. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации". Система ГАРАНТ:
<http://base.garant.ru/70291362/#ixzz3QTyIP839>.

Музыкальное воспитание дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования

В статье рассматриваются вопросы организации музыкального воспитания дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, интегрированных в общеобразовательные группы дошкольных организаций. Согласно требованиям федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования коррекционная работа и инклюзивное образование детей с ОВЗ в группах компенсирующей и комбинированной направленности должны учитывать особенности развития и специфические образовательные потребности каждой категории детей. Предметом анализа выступает содержание образовательной программы в разделе «Музыка», специфика планирования, а так же условия ее реализации.

In the article the questions of organization of musical education of preschool children with disabilities integrated in General groups of pre-school organizations. According to the requirements of Federal state educational standard of preschool education remedial works and inclusive education of children with special needs in groups of the compensating and combined orientation should take into account the peculiarities of development and specific educational needs of each category of children. The subject of analysis is the content of the educational program in section «Music», specificity of planning, and the conditions of its implementation.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, федеральный государственный образовательный стандарт, основная образовательная программа, адаптированная образовательная программа, образовательная область, музыкальное воспитание.

Key words: children with disabilities, Federal state educational standard, basic educational program, tailored educational program, an educational area, music education.

В связи с переходом дошкольного образования на новые федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования (ФГОС ДО) возникла актуальная необходимость в создании адаптированных программ для всех категорий детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и определении ее специфики содержания обучения и воспитания этих детей в группах общеразвивающей направленности. В соответствии с ФГОС ДО, образование детей осуществляется в пяти образовательных областях, одна из которых «Музыка» [2].

Целью основной образовательной программы (ООП), согласно ФГОС ДО, представленной в разделе «Музыка», является развитие у ребенка активного слушания

музыкальных произведений и инициация самостоятельной музыкальной активности. Указанная цель достигается через решение следующих взаимосвязанных задач:

– развитие эмоционально-ценностного восприятия произведений музыкального искусства;

– формирование элементарных представлений о видах музыкального искусства;

– реализацию самостоятельной творческой музыкальной деятельности детей.

Результатом освоения ООП программы в образовательной области «Музыка» следует считать:

- сформированность эмоциональной отзывчивости на музыку;

- умение передавать выразительные музыкальные образы;

- воспринимать и передавать в пении, движении основные средства выразительности музыкальных произведений;

- сформированность двигательных навыков и качеств (координация, ловкость и точность движений, пластичность);

- умение передавать игровые образы, используя песенные, танцевальные импровизации;

- проявление активности, самостоятельности и творчества в разных видах музыкальной деятельности.

Образовательная область «Музыка» органично проникает во все другие образовательные области и оказывает всестороннее гармоничное развитие детей (табл. 1).

Таблица 1

Взаимодействие образовательных областей

Физическое развитие	Речевое развитие	Социально-коммуникативное развитие	Познавательное развитие
Развитие физических качеств для музыкально-ритмической деятельности Музыкальное сопровождение различных видов детской деятельности и двигательной активности. Обучение релаксации и саморегуляции на основе музыкотерапии	Развитие дикции, артикуляции, выразительности пения. Обогащение и расширение словарного запаса для закрепления результатов восприятия музыки Развитие всех компонентов устной речи в театрализованной деятельности. Практическое овладение детьми нормами речи.	Формирование представлений о музыкальной культуре и музыкальном искусстве, Формирование этических и эстетических ценности в реализации различных видов музыкальной деятельности	Расширение кругозора в области музыки; формирование целостной картины мира в сфере музыкального искусства(опера, балет, мюзикл, симфоническая, народная музыка, эстрада). Сенсорное развитие через активизацию музыкальной отзывчивости

Согласно ст. 10 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ определяется адаптированной образовательной программой, принципы построения которой для инклю-

живного образования в группах общеразвивающей направленности заключаются в следующем:

- соответствии содержанию общеобразовательной программы;
- усвоении детьми программы на разном уровне их образовательных возможностей;
- коррекции и компенсации нарушенных функций в специально организованной музыкальной деятельности [3].

Состав детей с ОВЗ в инклюзивных группах комбинированного вида, как правило, неоднородный и полиморфный, что, в свою очередь, обуславливает сложность организации образовательного процесса, содержание которого направлено на реализацию следующих дидактических принципов коррекционной и общей педагогики.

Согласно ФГОС ДО музыкальное воспитание осуществляется на основании следующих принципов общей педагогики:

- гуманизации – учет особенностей личности ребенка;
- сохранения уникальности и индивидуальности каждого ребенка;
- учета музыкальных интересов ребенка;
- свободы выбора, высказываний, самостоятельности;
- личностно-развивающего и гуманистического характера взаимоотношений взрослых и детей, поддержки и сотворчества;
- систематичности и последовательности;
- продуктивности (рисунок, танец, образ и т.д.);
- свободы эмоциональных проявлений.

Вместе с тем учет принципов коррекционной педагогики необходим для организации музыкального воспитания, не противоречащего здоровьесберегающей педагогике:

- *структурно-системный принцип*, согласно которому дефект рассматривается как системное образование взаимосвязанных элементов, объединенных в единое целое. Эффективность коррекционного процесса зависит от оптимально-рационального одновременного воздействия на всю систему, а не последовательно-изолированно на каждый ее элемент;

- *принцип комплексности* предполагает комплексное совместное воздействие различных технологий (медицинских, психологических, педагогических) на один объект, обеспечивая согласованную деятельность всех специалистов;

- *принцип дифференциации* раскрывается в дифференцированном обучении детей в соответствии с их возможностями и проблемами, уровнем речевого развития и механизмом системной психической недостаточности. С учетом данного принципа происходит объединение детей в подгруппы и их обучение;

- *принцип концентризма* предполагает распределение учебного материала по относительно замкнутым циклам – центрам. Речевой материал располагается в пределах одной лексической темы, независимо

от вида деятельности. После усвоения материала первого центра воспитанники должны уметь общаться в пределах этой темы. Каждый последующий центр предусматривает закрепление изученного материала и овладение новыми знаниями. Отбор языкового материала в рамках центра осуществляется в соответствии с разными видами речевой деятельности. В пределах центров выделяются микроконцентры, имеющие конкретную цель. Характерные признаки микроконцентров – ограниченность пределами одного вида упражнений, простая структура операций, небольшое количество, относительная непродолжительность, получение результатов сразу же после окончания работы. Реализуя принцип концентризма, дефектолог и другие специалисты в течение одной недели ежедневно организуют изучение определенной лексической темы. Монотемная работа над лексикой способствует успешному накоплению речевых средств и активному использованию их детьми в коммуникативных целях;

- *цикличность* в учебном процессе чрезвычайно важна для закрепления освоенного материала. Это имеет особенно большое значение для детей со сниженной мнемической деятельностью и недостаточным контролем поведения. Соблюдение данного принципа обуславливает: 1) высокую мотивированность речевого общения; 2) доступность материала, который располагается в соответствии с общедидактическим требованием «от легкого к трудному», от уже усвоенного к новому;

- *принцип последовательности* реализуется в логическом построении процесса обучения от простого к сложному и от известного к неизвестному.

- *принцип коммуникативности*. Реализация принципа коммуникативности заключается в уподоблении процесса обучения процессу реальной коммуникации. Этот принцип предполагает использование на занятиях ситуаций реального общения, организацию активной творческой деятельности, применение коллективных форм работы, внимание к проблемным ситуациям и творческим видам занятий, предусматривающим вовлечение детей в общую деятельность, результатом которой является коммуникация;

- *принцип минимизации* предполагает отбор необходимого минимума речевого материала (фонетического, лексического, грамматического), ситуаций и тем общения, соответствующих целям, задачам и этапам каждой ступени коррекционно-развивающего обучения;

- *принцип доступности* определяет необходимость отбора материала в соответствии с возрастом, зоной актуального развития ребенка, программными требованиями обучения и воспитания;

- *принцип индивидуализации* предполагает ориентацию на три вида индивидуализации: личностную, субъектную, индивидуальную. Личностная индивидуализация требует учитывать в процессе занятий такие свойства формирующейся личности, как сфера желаний и интересов, эмоци-

онально-чувственная сфера, статус в коллективе. Субъектная индивидуализация принимает во внимание свойства ребенка как субъекта деятельности. В основе индивидуальной индивидуализации лежит учет уровня психического развития ребенка;

- *принцип интенсивности* предполагает использование на занятиях различных приемов интенсификации (создание проблемных ситуаций, участие в ролевых играх, применение средств наглядности), а также аудиовизуальных методов обучения, мнемотехники, психокоррекции и пр.;

- *принцип сознательности* обеспечивается формированием чувства языка и языковых обобщений;

- *принцип активности*, обеспечивает эффективность любой целенаправленной деятельности.

Обладая большой силой эмоционального воздействия, музыка является одним из богатейших и действенных средств эстетического и нравственного развития, воспитывая чувства человека и формируя его вкусы. Приобщаясь к культурному музыкальному наследию, ребенок познает эталоны красоты, присваивает ценный культурный опыт поколений.

Особенности детей с ОВЗ выражаются в эмоционально-волевой незрелости, отставании разной степени выраженности психомоторного, когнитивного и креативного развития, проявлениях социальной дезадаптации, обусловленных несформированностью духовных и нравственных ценностей. Музыкальное воспитание детей в условиях инклюзивной группы необходимо организовать таким образом, чтобы решать не только общеобразовательные задачи, но и осуществлять необходимую для этих детей коррекцию.

Содержание адаптированной основной образовательной программы (АООП) в образовательной области «Музыка» осуществляется в различных видах музыкальной деятельности: пении, восприятии музыки, ритмике, музицировании и реализуется в разных формах с помощью специальных коррекционных технологий обучения.

Задачи раздела « Восприятие »

- ознакомление с музыкальными произведениями, их запоминание, накопление музыкальных впечатлений;
- развитие музыкальных способностей и навыков культурного слушания музыки;
- развитие способности различать характер песен, инструментальных пьес, средств их выразительности;
- формирование музыкального вкуса;
- развитие способности эмоционально воспринимать музыку.

Задачи раздела «Пение»

- формирование у детей певческих умений и навыков;

- обучение детей исполнению песен на занятиях и в быту, с помощью воспитателя и самостоятельно, с сопровождением и без сопровождения инструмента;

- развитие музыкального слуха: различение интонационно точного и неточного пения, звуков по высоте, длительности, слушание себя при пении и исправление своих ошибок;

- развитие певческого голоса, укрепление и расширение его диапазона.

Задачи раздела «Музыкально-ритмическое движение»

- развитие музыкального восприятия, музыкально-ритмического чувства и в связи с этим ритмичности движений;

- обучение детей согласованию движений с характером музыкального произведения, наиболее яркими средствами музыкальной выразительности, развитие пространственных и временных ориентировок;

- обучение детей музыкально-ритмическим умениям и навыкам через игры, пляски и упражнения;

- развитие художественно-творческих способностей.

Задачи раздела «Музицирование»

- совершенствование эстетического восприятия и чувства ребенка;

- развитие волевых качеств: выдержки, настойчивости, целеустремленности, усидчивости;

- развитие сосредоточенности, памяти, фантазии, творческих способностей, музыкального вкуса;

- знакомство с детскими музыкальными инструментами и обучение детей игре на них.

Задачи раздела «Творчество»: песенное, музыкально-игровое, танцевальное, импровизация на детских музыкальных инструментах

- развивать способность творческого воображения при восприятии музыки;

- способствовать активизации фантазии ребенка, стремлению к достижению самостоятельно поставленной задачи, к поискам форм для воплощения своего замысла;

- развивать способность к песенному, музыкально-игровому, танцевальному творчеству, к импровизации на инструментах.

При создании АООП необходимо решать не только общеразвивающие, но и в обязательном порядке **коррекционные** задачи:

- обогащать эмотивный словарь детей и учить их не только рефлексировать, но и учить вербально передавать свои чувства, настроения и переживания;

- учить детей просодическим навыкам речи, интонированию и голосоведению через элементарную певческую деятельность; развивать чувство ритма, серийность движений;

- учить выразительности движений и инициировать детей к самовыражению через создание музыкальных двигательных образов в играх и драматизациях;

- расширять опыт владения разнообразных действий с предметами во время танцев, музыкально-ритмических упражнений (с флажками, листьями, платочками, погремушками, мячами, шарами и др.);

Специфика содержания освоения образовательной области «Музыка» для детей с ОВЗ в инклюзивных группах отражается в рабочих программах музыкального руководителя во всех разделах программы.

Музыкальные занятия на всех возрастных ступенях обучения детей проводят совместно музыкальный руководитель и воспитатель под контролем коррекционного педагога, обеспечивающего здоровьесберегающую составляющую занятий. Элементы музыкально-ритмических занятий коррекционный педагог и воспитатели группы используют с детьми в непосредственной образовательной деятельности (НОД) и совместной образовательной деятельности (СОД).

В группах для детей трех-четырех лет имеет особое значение взаимодействие коррекционного педагога, музыкального руководителя и воспитателей. Необходимо отметить, что при интеграции детей с выраженными нарушениями коррекционный педагог выступает в роли тьютора на занятии, поскольку у детей значительное отставание в познавательной и моторной деятельности. Коррекционный педагог помогает в работе с неречевыми (музыкальными) звуками; формировании у детей сосредоточения на звуке; упражнениях на определение местонахождения источника звука; обучении сравнению контрастных и близких по звучанию музыкальных звуков, - не отвлекая при этом всех остальных детей группы.

Музыкальная, физкультурная и коррекционная НОД имеют общую составляющую в плане выработки динамической координации движений: четких и точных движений, выполняемых в определенном темпе и ритме; удержания двигательной программы при выполнении последовательно организованных движений. Для детей с ОВЗ в этом возрасте особое значение имеют упражнения по развитию движений кистей рук: сжатие, разжатие, встряхивание и помахивание кистями с постепенным увеличением амплитуды движений в суставах и совершенствованием межанализаторного взаимодействия (зрительного, слухового и тактильного анализаторов). Эти упражнения целесообразно проводить в СОД с использованием музыки: в режимных моментах, гимнастиках, физкультурных и динамических паузах.

Музыкальное воспитание детей на старшего возраста направлено на формирование у них способности эмоционально, адекватно воспри-

нимать разную музыку, развитие слухового внимания и сосредоточения, музыкального слуха (звуковысотного, ритмического, динамического, тембрового), привлечение их к участию в различных видах музыкальной деятельности (пение, танцы, музыкально-дидактические и хороводные игры, игры на детских музыкальных инструментах). Большое внимание в этом возрасте уделяется самостоятельной деятельности детей в центрах музыкальной активности: обучению играм с музыкальными игрушками и инструментами, музыкально-дидактическими пособиями. Согласно плану рабочей программы музыкальный руководитель ежемесячно обновляет музыкальную предметно-развивающую среду в каждой группе: добавляя аудио материал для слушания и рисования, новые дидактические игры, задания для музыкального творчества. Музыка, рекомендованная для прослушивания может, использоваться специалистами в НОД во время рисования, в словесных, подвижных, театрализованных играх. Одни и те же мелодии, музыкальные инструменты и игрушки могут применяться в разных вариантах. Это позволяет не только вызывать у детей положительные эмоции, но и устанавливать связи между цветом и звуком, величиной и звуком, звуком и словом и т. п.

Таким образом, организация обучения и воспитания дошкольников с ОВЗ в условиях инклюзивного образования в настоящее время представляет ряд нерешенных проблем.

На уровне содержания:

- не разработано содержание АООП в разделе «Музыка» для детей с сенсорными, интеллектуальными и двигательными нарушениями, учитывающее специфику развития этих категорий детей, позволяющее уравновесить образовательный и коррекционный компоненты образовательной программы в соответствии с адресными потребностями воспитанников;

- представляется невозможным обеспечить высокий уровень дифференцированного обучения при высокой наполняемости групп и разнообразности контингента по степени выраженности нарушений и разнообразии их структуры.

На уровне образовательной среды:

- не обеспечена диверсификация, полифункциональность и трансформируемость центров музыкальной активности, в которых решалась бы задача инициации самовыражения и активизации творческой активности;

- не обеспечена идеологическая целостность образовательного процесса, способствующая решению коррекционных и общеобразовательных задач;

- отсутствует координация программ всех специалистов и понимания, что музыкальное воспитание это не только досуг и развлечение, а одно из эффективных способов воздействия, оптимизирующего образование;

На уровне кадрового обеспечения и коммуникативных отношений:

- в инклюзивных группах работают педагоги не имеющие специального образования, не владеющие коррекционными технологиями в сфере музыкального обучения и воспитания.

Решение этих задач, представленное в настоящей публикации, возможно при качественно новом подходе к организации музыкального воспитания в условиях инклюзивного образования. Оно заключается в определении специфики, содержания музыкального воспитания дошкольников с ОВЗ, составления рабочей программы с учетом двигательных, музыкальных и когнитивных возможностей детей с ОВЗ, включенных в группу со здоровыми детьми.

Список литературы

1. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования: приказ Минобрнауки РФ № 1014 от 30.08.2013 г.
2. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования: приказ Минобрнауки РФ № 1155 от 17.10.2013 г.
3. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон № 273-ФЗ от 29.12.2012.

Метод коррекционной ритмики в музыкальном воспитании дошкольников с ограниченными возможностями здоровья

В статье представлен авторский метод использования коррекционной ритмики в процессе музыкального воспитания дошкольников с ограниченными возможностями здоровья разных нозологических категорий; рассмотрены принципы, подходы, этапы системы коррекционной ритмики, обосновано применение различных коррекционных технологий в процессе музыкального воспитания дошкольников.

The article presents the author's method of using correction of rhythm in the process of musical education of preschool children with disabilities in different nosological categories; principles, approaches, stages of the correctional system of rhythm, justified the application of different correction techniques in the process of music education of preschool children.

Ключевые слова: музыкально-ритмическая деятельность, дети с ограниченными возможностями здоровья, ритмика.

Key words: musical-rhythmic activities, children with disabilities, rhythm.

Движения под музыку – это неотъемлемая часть пластической культуры человека, которая начинается с раннего детства, направленная на формирование у ребенка представлений о красоте, эстетике, музыкальном вкусе. Обучение танцевальным движениям развивает у детей выразительность и эмоциональность, вырабатывает красивую осанку и элегантную походку. Танцевальные игровые импровизации обогащают детей яркими образами, создают условия эмоциональной разрядки, развивают фантазию и воображение.

Для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), к которым относятся не только дети-инвалиды, но и другие дети, имеющие временные или постоянные отклонения в физическом и (или) психическом развитии и нуждающиеся в создании специальных условий обучения и воспитания.

Исследования И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько, Т.С. Овчинниковой, М.П. Вайзман и других дефектологов показали, что у всех категорий детей с ОВЗ есть отставание моторного развития в разной степени выраженности. Они не пластичны, не ритмичны, у них нарушены все виды координаций, снижены все показатели двигательной памяти. Моторное развитие является не менее важной задачей для этих детей, чем когни-

тивное, которое может осуществляться как на физкультурных, так и на музыкальных занятиях.

Долгое время обсуждается вопрос о содержании музыкального воспитания в дошкольной образовательной организации и о том, какие технологии при этом могут быть применимы для детей с ОВЗ. Одни педагоги склоняются к коррекционным технологиям, другие – к общеобразовательным, доказывая, что музыка в дошкольном возрасте – это в большей степени досуг, и программа обучения должна быть развивающей, ориентированной на формирование общих музыкальных компетенций, а не коррекционной.

С переходом на федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования (ФГОС ДО) полемика была прекращена; определена образовательная область «Музыка», в которой сформулированы **задачи** по всем видам музыкальной деятельности дошкольников: слушанию, пению, музицированию, ритмике и творчеству. Несмотря на техники, которыми решаются поставленные задачи, **цель** музыкально-ритмического воспитания заключается в следующем:

- сформировать у ребенка потребность в самовыражении через движение и танец;

- научить его выразительным невербальным средствам самовыражения (мимике и пантомимике);

- получить удовольствие и радость от процесса любого творчества, не зависимо от того результата, который получается.

Научно-теоретическим обоснованием разработки метода коррекционной ритмики для детей с ОВЗ и определения ее содержания послужили работы Ф. Дельсарта, Ж. Далькроза, В. Гиляровского, Ю.Флоренской, В. Гринер, Н. Власовой и пр.

Музыкально-ритмические движения или ритмика – один из видов музыкальной деятельности, в котором содержание музыки, ее характер передаются в движениях. Основой этого вида деятельности является ритм, а разнообразные импровизационные, ритмические и танцевальные упражнения, хореографические композиции, сюжетно-образные движения используются как средства более глубокого ее восприятия и понимания. Движения под музыку включает две группы навыков:

- музыкально-ритмические – умение передавать движениями средства музыкальной выразительности: ритм, темп, динамику, форму, характер музыкального произведения;

- навыки выразительных танцевальных движений, которые дети осваивают посредством игр, плясок и психогимнастических упражнений.

Определение сущности выразительности движения представлено в музыкальной, танцевальной и театральной педагогике, в художественной гимнастике, психологии, физиологии.

Театральные педагоги рассматривали выразительность через эстетику мироздания. В музыкальной педагогике выразительные движения

наделяются качествами, которые необходимо воспитывать у детей: чувство ритма и пространства, темп и точность мышечных усилий. В танцевальной педагогике выразительное движение – это в первую очередь выражение индивидуальности и свободное владение собственным телом. В художественной гимнастике выразительность оценивается с позиции движения, двигательных умений, физических качеств, координации, свидетельствующих о совершенном владении пространством и временем. В танцевальной психотерапии считается, что механизм осуществления выразительности движения осуществляется через ритмическое переживание, регуляцию свои движений и освоение новых способов невербальных коммуникаций.

Именно с таким широким спектром понимания выразительности движения связано развитие самостоятельных направлений воздействия на человека средствами музыки и появления такого огромного числа разнообразных технологий, среди которых выделяют следующие:

- танцевальную педагогику (хореографию) – задачи которой заключаются в обучении навыкам танца;

- музыкальную педагогику (музыкально-ритмическое воспитание), которое ориентировано на развитие музыкальных способностей (чувства ритма, музыкального слуха, отзывчивости на музыку)

- коррекционную музыкальную педагогику (коррекционную ритмику), круг задач которой ограничен двигательным тренингом и коррекцией движения, познавательных и эмоционально-волевых процессов, позволяющим исправить нарушенные навыки и автоматизировать новые;

- музыкотерапию – которая занимается помощью в решении личностных проблем человека. Музыка играет вспомогательную роль, активизируя эмоции человека и усиливая процессы «проживания» и «отыгрывания» имеющихся трудностей.

- гимнастику – задачи которой за счет выполнения упражнений в разных темпах и характерах тренировать человека. Музыка используется только как катализатор двигательной активности.

Система Далькроза получила широкое распространение в области лечебной педагогики. Сущность ее заключается в развитии чувства ритма и координации между нервной и мускульной деятельностью человека, что помогает достичь автоматизма в самых сложных движениях. Именно из этой системы выросли коррекционная ритмика, логоритмика и фонетическая ритмика, двигательная и танцевальная терапия.

Основой терапевтического воздействия музыки по результатам исследований Ю.З. Гильбух, И.А. Гольдварг, Т.Г. Кузнецовой, Т.С. Овчинниковой послужили экспериментальные данные о том, что ритмы различных функций организма, включая эмоциональные, тесно связаны с ритмами работы мозга. Под воздействием внешних раздражителей возможно активизировать или тормозить не только работу мозга, но и изменять настроение и состояние человека.

В 1926 г. профессором В.А. Гиляровским ритмика была включена в комплексную (отвлекающую, по терминологии Гиляровского) терапию у заикающихся. Под комплексным методом реабилитации заикающихся он понимал оздоровление организма (режим, физические упражнения, медикаментозное и физиотерапевтическое лечение); целенаправленное развитие моторики (координация и ритмизация движений; развитие мелкой артикуляционной моторики и т.п.); речевое дыхание; формирование навыков саморегуляции мышечного тонуса и эмоционального состояния (психотерапия и, в частности, аутогенная тренировка).

Из «системы жесты-речь» Далькроза и метода развития ритмического чувства родилась **логоритмика** (речевая ритмика), то есть ритмика для речевых больных, в которой теснейшим образом переплетаются речь, музыка и движение. Иногда этот метод называют ритмизированной речью (ритмизированным словом), поскольку человек выполняет движения и произносит слова в ритм музыкального произведения. Научно обосновала метод музыкальной комплексной терапии Ю.А. Флоренская, указавшая, что и сущность которого заключается в слушании и «навязывании» музыки, которая действует как механизм активизации и стимуляции мозга.

Фонетическая ритмика – это ритмика для работы с неслышащими. В отличие от логоритмики в ритм-музыке выполняются движения, соответствующие образу той или иной фонемы. Фонетическую ритмику успешно применяла в своей работе Н.А. Власова

Сейчас в работе с детьми с ОВЗ активно применяется **коррекционная ритмика** как одно из ведущих **средств коррекционной педагогики**, задачи которой заключаются в:

- формировании рефлексивного понимания собственных кинестетических ощущений, поскольку у многих оно или не сформировано, или утрачено;
- обучении детей произвольной регуляции и управлению эмоциональной и мышечной активностью (управление тонусом и темпом движений);
- коррекции всех видов координаций на уровне построения движений: статической, динамической, зрительно-моторной, символической;
- формировании навыка выполнения движения в соответствии с невербальным (музыкальным) или вербальным образом;
- выработывании навыка выполнения движений в соответствии с ритмом и темпом любого (вербального, невербального) слухового стимулятора
- научении свободному владению собственным телом на уровне эмоциональной экспрессии и творческого самовыражения.

Резюмируя вышесказанное, необходимо подчеркнуть, что ритм – это физическое материальное явление. Поэтому использование его как «организатора» может оказать помощь в любой коррекции, что и

послужило основой систем российских ритмистов Н. Власовой, В. Гринер, Ю. Флоренской и др.

Метод коррекционной ритмики включает элементы всех этих технологий, в зависимости от этиопатогенеза и структуры расстройств.

Система работы по развитию музыкально-ритмической деятельности и выразительности движений дошкольников с ОВЗ основывается на принципах коррекционной педагогики:

- *единства коррекции и развития*. Это означает, что целенаправленная коррекционная работа осуществляется только на основе клинико-психолого-педагогического анализа внутренних и внешних условий развития ребенка, с учетом возрастных закономерностей развития и характеристики нарушений;

- *единства диагностики и коррекции развития*. Цели и содержание коррекционной работы могут быть определены только на основе комплексного, системного, целостного, динамичного изучения ребенка, его дифференциально-диагностического обследования. Осуществляя коррекционную работу, необходимо фиксировать происходящие изменения в состоянии ребенка, при этом процесс коррекции дает материал для более полной диагностики;

- *учета возрастных психологических и индивидуальных особенностей развития*. Определяет индивидуальный подход к ребенку и построение коррекционной работы на базе основных закономерностей психического развития с учетом сензитивных периодов, понимания значения последовательных возрастных стадий для формирования личности ребенка;

- *оптимистического подхода* в коррекционной работе – организация «атмосферы успеха» для ребенка, вера в ее положительный результат, утверждение этого чувства в ребенке, поощрение его малейших достижений;

- *последовательности*: реализация в три этапа, задачи которых определяет коррекционный педагог вместе с музыкальным руководителем.

В дошкольных образовательных организациях Санкт-Петербурга и Ленинградской области прошел апробацию авторский метод коррекционной ритмики для дошкольников с ОВЗ. В эксперименте участвовали восемь групп детей, по две из каждой категории:

- дети с тяжелыми нарушениями речи;
- дети с интеллектуальной недостаточностью;
- дети с тяжелыми нарушениями зрения;
- дети с нарушениями слуха.

Некоторые экспериментальные группы обучались по методу коррекционной ритмики, тогда как контрольные группы обучались по традиционной системе музыкального воспитания.

Система работы со всеми экспериментальными группами строилась в три этапа (табл. 1) и опиралась на возрастные требования основной образовательной программы.

Таблица 1

Система работы по коррекционной ритмике с детьми с ОВЗ

Цель этапа	Содержание работы
Освоение уровня статической координации (напряжение – расслабление, удержание позы)	<ul style="list-style-type: none"> • освоение элементарных однонаправленных, одноименных движений; • формирование навыка координации движение – дыхание. <p>Выполнение движений с музыкой, но без речи</p>
Освоение уровня динамической и зрительно-моторной координации	<ul style="list-style-type: none"> • формирование навыка владения телом в пространстве, выполнение разноименных разнонаправленных движений; • выполнение двигательных цепочек; • развитие одновременности и согласованности движений; • развитие ритмичности, пластичности и выразительности движений в соответствии с вербальным и невербальным образом. <p>Выполнение движений с речью и музыкой (по образцу, в группе, в автоматизированных рядах)</p>
Освоение уровня символической координации (то есть по словесной инструкции)	<p>Освоение музыкальных двигательных комплексов в соответствии с жанром, характером и настроением музыкального сопровождения.</p> <p>Выполнение психогимнастики и освоение средств невербальной двигательной выразительности</p>

Возрастная обусловленность занятий по коррекционной ритмике включала следующие программные требования для детей 3–4 лет:

-простейшие имитационные движения, которые соответствуют тексту простейшей детской песни. «Ожившая песня» позволяет ребенку визуализировать музыкальный образ и отобразить его в движении;

- движения в соответствии с характером музыки в пространстве: ходить в разных направлениях, друг за другом, врассыпную; осваивать хороводный шаг, перестраиваться из шеренги в круг, в колонну.

- простейшие ритмические упражнения с помощью разнообразных звучащих жестов (топать ногами, хлопать в ладоши и пр.)

- умение создавать простейшие характерные образы на основе музыкального звучания, имитировать движения животных;

- простейшие танцевальные движения (приседание в ритм, выставление ноги на пятку, кружение и пр.)

Усложнение программных требований для детей 4–5 лет заключается в умении:

- управлять напряжением разных групп мышц и выполнении движений четко и точно;

- выполнять танцевальные движения национальных (русских) плясок;

- передавать в движении пластику героев сказок, стихов, песен;

- выполнения различных видов ходьбы, бега, прыжков под музыку

На занятиях коррекционной ритмикой дети 6–7 лет овладевают умениями:

- двигаться в соответствии с характером музыки, динамическими оттенками, изменениями темпа;

- изменять движения в зависимости от характера музыкального произведения;

- выстукивать метр и различные ритмические рисунки;

- выполнять более сложные музыкально-ритмические движения:

Сравнение результатов измерений моторики и выразительности движений свидетельствует о том, что во всех группах детей с ОВЗ произошли существенные изменения рассматриваемых характеристик. Если до коррекционного курса средний уровень выполнения заданий составлял 1,21 балла, то после курса он стал равен 2,34. Анализ количества корреляций отдельных психологических характеристик до и после проведения обучения во всех группах свидетельствует о существенных изменениях этого показателя. Удалось установить, что к концу года произошло его существенное увеличение внутри отдельных групп детей. Соответственно, до курса в экспериментальных группах в среднем насчитывалось 28 корреляций, а в традиционной – 21 корреляция. После курса в экспериментальных группах в среднем стало 43 корреляции, тогда как в традиционной – 31. Если среднее количество корреляций в группе в начале учебного года составляло $24,3 \pm 6,2$, то после коррекционного курса оно возросло до 39,1, то есть в 1,5 раза. В среднем на начало года количество связей одной характеристики

составило величину $2,4 \pm 1,3$ балла, а на конец - $2,5 \pm 0,9$ баллов. Разница оказалась достоверной по критерию Стьюдента ($t=6,48$; $P<0,001$).

Подводя итоги вышесказанному, заметим, что дифференциация использования различных технологий коррекционной ритмики заключается в следующем:

- детям с нарушениями опорно-двигательного аппарата ритмика (кондуктивная гимнастика, кинезиотерапия) позволяет более эффективно корригировать общую моторику и обучать основным движениям и владению собственным телом;

- незрячим и слабовидящим дошкольникам коррекционная ритмика (танцевальная музыкотерапия) позволяет лучше почувствовать свое тело в пространстве, научиться более свободно перемещаться в нем;

- неговорящим логоритмика помогает ритмически организовать речь и тем самым стимулировать артикуляторный аппарат;

- неслышащим фонетическая ритмика с помощью специальных движений позволяет «прочувствовать» фонетику звука;

- детям с интеллектуальными нарушениями интегративная двигательная музыкотерапия позволяет музицировать и с помощью музыкальных инструментов невербально общаться между собой.

Список литературы

1. Вайзман М.П. Психомоторика детей олигофренов. – М., Педагогика, 1976.
2. Гильбух Ю.З. Проблемы функциональной музыки в зарубежной психологии // Вопр. психологии. – 1971. – № 3. - С. 162–168.
3. Гольдварг И.А. Функциональная музыка. – Пермь, 1968.
4. Гринер В.А. Логопедическая ритмика для дошкольников. – М., 1958.
5. Левченко И.Ю., Приходько О. Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001.
6. Овчинникова Т.С., Кузнецова Т.Г., Горбачева М.В. Изучение влияния музыкальных ритмов на человека // Музыкальная психология и психотерапия: науч.-метод. журнал для музыкантов, психологов и психотерапевтов. – 2011. – № 4 (25). – С. 41–46.
7. Овчинникова Т.С. Музыкальное воспитание дошкольников с расстройствами речи // Проблемы теории и практики коррекционно-развивающего образования: сб. науч.-метод. тр. – СПб., 2009. – С. 182–187.
8. Овчинникова Т.С. Музыкотерапия и музыкальная педагогика в работе с дошкольниками // Музыкальная психология и психотерапия: науч.-метод. жур. для музыкантов, психологов и психотерапевтов. – 2011. – № 4 (25). – С. 99–105.
9. Овчинникова Т.С., Симкина А.А. Музыка. Движение. Воспитание. – СПб.: КАРО, 2011. – 88 с.

Исследование образовательных потребностей людей с инвалидностью в психоневрологических домах-интернатах (по результатам анкетирования)

В данной статье приводится анализ полученных результатов анкетирования подростков и молодых людей, проживающих в психоневрологических домах-интернатах Республики Беларусь. Анкетирование проводилось в 2015 году, целью которого было выяснение образовательных потребностей и возможностей проживающих людей с инвалидностью.

This article provides an analysis of the results of the survey of adolescents and young people living in the psycho-neurological boarding the Republic of Belarus. The survey was conducted in 2015, the aim of which was to determine the needs and capabilities of people living with disabilities.

Ключевые слова: психоневрологические дома-интернаты, образовательные потребности, молодые люди с интеллектуальной недостаточностью.

Key words: neuropsychiatric nursing homes, the educational needs of young people with intellectual disabilities.

Будучи сформулированной уже достаточно давно (XVII век), **идея непрерывного образования** приобрела свое научно-педагогическое и организационное воплощение только в начале прошлого века, что было обусловлено в основном экономическими причинами. Суть центральной идеи непрерывного образования заключается в развитии человека как личности, субъекта деятельности и общения на протяжении всей его жизни, то есть под образованием стали понимать не разовое или двух-трех разовое овладение определенным содержанием образования, а процесс приобретения знаний, который продолжается в течение всей сознательной жизни человека. Формула, определяющая суть непрерывного образования, является формула «образование через всю жизнь», в отличие от ранее употреблявшейся фразы «образование на всю жизнь» [1].

Со времени принятия ООН Деклараций «О правах умственно отсталых лиц» (1971) и «О правах инвалидов» (1975) прошло более сорока лет. За этот период времени мировое сообщество пересмотрело свое отношение к людям с нарушениями физического и умственного разви-

тия: изменился их правовой статус, философия, цели, задачи и содержание специального образования. Отлаженные национальные системы специального образования повсеместно подверглись тотальной модернизации. Стратегическим направлением преобразований поочередно объявляются включение в общий поток, интеграция, инклюзия.

На XIII Международной конференции «Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития» (29–31 мая 2015 г., Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург) во многих докладах выступающих был сделан акцент на непрерывное образование взрослых именно уязвимых слоев населения. Так, на это обратил внимание в своем докладе «Обучающиеся города и обучающаяся планета» Атту Ив, президент Всемирного комитета по непрерывному образованию (Париж, Франция), выделив это как один из главных концептов непрерывного образования. Профессор Шёманн Клаус, директор программы Немецкого института образования взрослых (Германия, Бонн), говорит о том, что именно непрерывное образование позволит выйти на более высокий уровень социальной интеграции. Особое внимание необходимо уделить тем группам населения, которые находятся в так называемой зоне риска, с низким социальным статусом. Ведь уже ни для кого не секрет, чем выше уровень образования у человека, тем дольше продолжительность его жизни и лучше качество жизни [3].

По всему миру люди с инвалидностью демонстрируют более низкие результаты в отношении здоровья, более низкие достижения в области образования, меньшую экономическую активность и более высокие показатели бедности, чем не инвалиды. Отчасти это связано с тем, что люди с инвалидностью сталкиваются с барьерами, препятствующими их доступу к услугам, которые для многих из нас являются привычными, таким как здравоохранение, образование, занятость и транспорт, а также информация. Эти трудности усугубляются в наименее благополучных общинах.

При значительном доминировании «медицинского» подхода к инвалидности, меры содействия занятости людей с инвалидностью организовываются на основании запретительных норм, представляя собой дополнительный, зачастую непреодолимый барьер [7].

Ведущим типом учреждения, предлагающим сопровождение, по-прежнему остается психоневрологический дом-интернат для престарелых и инвалидов – стационарное учреждение, основной задачей которого, согласно Положению о психоневрологическом доме-интернате для престарелых и инвалидов, № 5 от 10.01.2013, утвержденному Министерством труда и социальной защиты Республики Беларусь является организация ухода, бытового обслуживания и медицинской помощи гражданам, которые признаны недееспособными [6]. Однако ставя задачи включения, а не просто помещения взрослого человека с тяжелыми

нарушениями развития в интернатное учреждение, мы сталкиваемся с новыми, образовательными задачами, в частности, задачи профессионального обучения, подготовки взрослого человека к независимому сопровождаемому проживанию [4].

Детям и молодым людям с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь предоставлена возможность получать образование в соответствии с имеющимися у них возможностями и потребностями на основе лично ориентированной модели взаимодействия педагогов и детей. В Кодексе об образовании Республики Беларусь (2011) определены правовые, экономические, социальные и организационные основы специального образования, которые направлены на создание необходимых условий для получения образования, социальной адаптации и интеграции указанных лиц в обществе [2].

Однако одной из проблем, существующей как в домах-интернатах для детей, и, тем более в домах-интернатах для взрослых лиц с инвалидностью – это отсутствие образовательных услуг и педагогических кадров по их реализации.

Мы предполагаем, что одним из шагов по пути решения данной проблемы необходимо начать с создания учебного плана для домов-интернатов и программно-методического обеспечения этого учебного плана, а также нормативно закрепить право на составление индивидуальной программы развития и сопровождения, как ребенка, так и взрослого с интеллектуальной недостаточностью и проживающего в доме-интернате [4; 5]. В Кодексе об образовании Республики Беларусь нормативно закреплено право педагога составлять индивидуальную программу развития для ребенка, имеющего тяжелые и (или) множественные нарушения физического и (или) психического развития, если его особенности таковы, что не позволяют усвоить содержание ни одной из разработанных и утвержденных Министерством образования Республики Беларусь учебных программ [2]. Для взрослых людей с такими же особенностями индивидуальная программа развития и сопровождения уже ни кем не составляется, так как это нигде не закреплено нормативно.

С целью определения образовательных потребностей молодых людей и взрослых с интеллектуальной недостаточностью, выяснения их образовательных возможностей, взглядов на трудовую и профессиональную деятельность, на их отношение к самостоятельному проживанию, в 2015 г. было проведено анкетирование проживающих в психоневрологических домах-интернатах Республики Беларусь.

Анкетирование проходило в следующих четырех психоневрологических домах-интернатах: Червенском, Лидском, Минском психоневрологическом доме-интернате №3 и Грозовском психоневрологическом интернате. Всего было проанкетировано 80 проживающих в возрасте от 18 до 50 лет: Червенский дом-интернат – 22 чел., Лидский дом-интернат –

21 чел., Минский дом-интернат – 15 чел., Грозовский дом-интернат – 22 чел. У большинства (92 %) имеются интеллектуальные нарушения в легкой степени, у 5–6 % в умеренной степени, у менее 3 % первичны психические нарушения. Расстройства эмоциональной и поведенческой сферы наблюдаются у более половины опрошенных. О том, что у менее 3% участвовавших в анкетировании первичны именно психические нарушения, а не интеллектуальные, говорит тот факт, что все они самостоятельно справились с заполнением анкеты (сами читают и сами пишут), записали ответы практически без орфографических ошибок, однако ответы были следующие, например: учился в Академии, закончил БНТУ (Белорусский национальный технический университет). На вопрос «Что нужно тебе для хорошей учебы?» – ответ «Жизнь и пролог». На вопрос «Смог бы ты учиться без учителя?» – ответ «Тюрьма». На вопрос «Сможешь ли объяснять другим задания?» – ответ «Немцы». На вопрос «Как ты считаешь, все ли смогут учиться?» – ответ «Немига» и т.д.

Возраст опрашиваемых распределился следующим образом: от 18 до 20 лет – 5 % (4 чел.); от 21 до 25 лет – 13,7 % (11 чел.); от 26 до 30 лет – 17,5 % (14 чел.); от 31 до 35 лет – 25 % (20 чел.); от 36 до 40 лет – 20 % (16 чел.); от 41 до 45 лет – 12,5 % (10 чел.); от 46 лет до 50 лет – 6,2 % (5 чел.). Как видим из приведенных данных, большинство составили проживающие в возрасте от 26 до 40 лет – 62,5 % (50 чел.).

Надо отметить, что больше 20 % опрошенных затруднялись назвать свой возраст, называли год своего рождения. Некоторые (37,5 %) смогли самостоятельно записать свой возраст цифрами, но путали написание цифр, записывали либо зеркально, либо перевернутыми, либо путая последовательность, например, вместо 38 писали 83. Остальные называли свой возраст.

Практически поровну оказалось мужчин и женщин, 46,2 % и 53,7 % соответственно. Хотя по общей статистике в интернатах мужчин больше, чем женщин, однако в группы предполагаемых обучающихся попадало больше женщин, т.к. большее количество из них умели читать и писать (так нам отвечали работники интернатов).

Большинство опрошенных затруднялись ответить на вопрос «Укажи свой пол: мужской, женский». Только при оказании помощи в виде подсказки «Кто ты, мужчина или женщина?» отвечающие справлялись с заданием. Однако три человека при заполнении анкеты указали другой пол, например, Галина написала мужской, а Сергей и Дима написали женский. Большинство из опрошенных проживают в доме-интернате более 10 лет, некоторые указывали, что проживают больше 30 лет. После уточнения выяснилось, что они посчитали и годы проживания в детском доме-интернате. Если опрашиваемые затруднялись сразу ответить на вопрос о своем возрасте, отвечая «не помню», «надо посмотреть» (при этом ответе смотрели куда-то за дверь), «я родилась в 1980 году, посчитайте сами», то на вопрос «Сколько лет ты живешь в доме-интернате?»

большинство отвечали сразу, не задумываясь, и сами могли написать это число.

Анкетирование проводилось в первой половине дня, в свободное от других занятий время. Группа проживающих одновременно рассаживалась за столы по два человека, и после предварительной краткой инструкции, в которой разъяснялась цель анкетирования, кто проводит анкетирование, как надо заполнять анкету, обсуждались варианты обозначения выбранных ответов (обвести в кружок, подчеркнуть, поставить крестик, галочку или любой другой знак напротив выбранного варианта ответа), также объяснялось, что правильных вариантов ответов может быть несколько. При предварительном вопросе экспериментатора «Кому сложно прочитать? Кто нуждается в помощи, поднимите руку» ситуация в разных домах-интернатах происходила по-разному. Так, в Червенском доме-интернате подняли руки 3,7 %, признавшись открыто, что не умеют читать, при проведении анкетирования выяснилось, что таких человек 10 %, но они постеснялись поднять руку. В Лидском доме-интернате эта же ситуация развернулась совсем иначе: 3,7 % подняли руки, сказав, что они не смогут сами прочитать, однако при оказании незначительной помощи оказалось, что все трое и читать, и писать умеют, только сомневались в своих возможностях. В Минском доме-интернате подняли руки 3,7 % человека, они же и оказались на самом деле не умеющими читать и писать, в Грозовском доме-интернате подняли руки как не читающие меньше, чем оказалось на самом деле. Так, некоторые называли только отдельные буквы «О», «А», некоторые называли все буквы в слове, но само слово прочитать не могли, некоторые читали по слогам и довольно неплохо, однако назвать целиком слово, которое они прочитали, также не смогли. То есть всего так называемых «полностью безграмотных» оказалось 23,7% человек. В их число вошли те, которые не смогли целиком прочитать слово, даже читая по слогам, но не понимая, что они прочитали. Они же и не пишущие, но некоторые из 23,7 % (6,2 %) умеют копировать (переписывать), однако прочитать скопированное письмо не могут.

В ходе анкетирования респондентам оказывалась индивидуальная помощь: прочтение вопроса и вариантов ответа на них; пояснение некоторых вопросов, которые вызывали трудность, и вариантов ответов, при этом каждый экспериментатор (два-три человека одновременно), старался не подсказывать вариант ответа, терпеливо дожидался, когда опрашиваемый сам выберет тот вариант ответа, который считает наиболее подходящим; запись под диктовку проживающего ответы на вопросы №17 и №18 анкеты, которые предполагали свободный ответ. Совершенно индивидуальную помощь понадобилось оказать одному человеку: женщина в возрасте 23 лет дождалась, когда все уйдут, и рядом с экспериментатором, один на один, заполнила анкету, при этом она очень хорошо самостоятельно могла и читать, и писать.

Время, затраченное на проведение анкетирования, в каждом доме-интернате было практически одинаковым – около двух часов.

Надо также отметить, что проживающие с большой радостью встречали нас, высказывали заинтересованность в том, что они будут делать, с охотой шли на контакт, были терпеливы, когда помощь требовалась одновременно нескольким людям. При встрече задавали такие вопросы: «У нас будут экзамены?», «Вы будете проверять нас на чтение?», «Вы нам скажите, как мы написали?», «А когда у нас будут уроки?», «А кто будет учить нас?» и др.

Всего анкета состояла из 36 вопросов, 34 из которых имели варианты ответов, а два вопроса предполагали свободный ответ. 34 вопроса кроме готовых ответов предполагали и свой вариант ответа. Надо отметить, что половина опрошенных использовала возможность своего варианта ответа.

На первый вопрос анкеты «*Хочешь ли ты учиться?*» большинство (82,5 %) ответили положительно, один из них поставил восемь восклицательных знаков, один написал до конца строчки знаки «+», 6,2 % человек выбрали вариант «нет», 2,5 % из которых пояснили тем, что уже учились, 1,2 % (один человек) из них написал, что учился в Академии, написав это слово с большой буквы, еще один ответил, что ему много лет, чтобы учиться, остальные никак не прокомментировали, 11,2 % человек ответили «не знаю».

На второй вопрос анкеты «*Для чего ты хочешь учиться?*» примерно поровну распределился выбор между ответами «чтобы быть самостоятельным» (25%), «чтобы жить самостоятельно (не в интернате)» (21,2%), «чтобы чему-нибудь научиться» (17,5%), но большинство выбрали ответ «чтобы пойти работать» (31,2%), 13,7% человек ответили «чтобы зарабатывать деньги» и 7,5% ответили «не знаю». Один человек выбрал «свой вариант ответа» – «Сама боюсь». Некоторые из опрошенных (около 15%) выбирали несколько вариантов ответов. В основном их выбор был среди таких вариантов «чтобы жить самостоятельно (не в интернате)», «чтобы пойти работать».

На третий вопрос анкеты «*Учился ли ты раньше?*» большинство проживающих ответили положительно – 91,2%. Вариант «нет» выбрали 5%, вариант «не знаю» – 2,5% и один человек в своем варианте ответа написал – «не помню».

На четвертый вопрос «*Если ты учился раньше, то где?*» большинство ответили «в школе» (58,7%), 31,2% человек ответили, что учились в детском доме-интернате, еще 10% написали, что учились в училище. Некоторые называли школы, в которых они учились раньше. Так, были названы следующие школы: Ратомская, Ивенецкая, Руденская, Бегомльская, Борисовская, Гродненская, Поречецкая, Волковысская, Вороновская, Новогрудская, школа в Василишках и др. Большинство – это вспомогательные школы-интернаты республики для детей с интеллекту-

альной недостаточностью. Некоторые из опрашиваемых даже вспоминали, как звали их учителей, некоторые говорили, что закончил только 5 классов, или только 3 класса, потом «мамка умерла, и меня отдали в детдом, а там я уже не учился». Но были и ответы о том, что закончил ПТУ (профессионально-техническое училище). Так, называли такие ПТУ, как «в Могилеве училась на штукатурка-маляра», «в Червени №80», «в Клецке на овощевода», «в Гродно на обувщика» и др.

На вопрос анкеты «*Чему ты хочешь научиться?*» большинство (42,5%) выбрали ответ «научиться какой-нибудь профессии», следующий по количеству ответов был выбран вариант «научиться читать и писать» (27,5%), практически поровну распределился выбор между следующими вариантами ответов «научиться правильно себя вести в различных ситуациях» (20%), «научиться понимать других людей» (21,2%), поровну, по 13,7% ответов, распределились ответы между вариантами «научиться считать и решать задачи» и «научиться ухаживать за собой», причем при выборе ответа «научиться ухаживать за собой» пояснили «можно, но я это умею», а при выборе ответа «научиться считать и решать задачи» – не люблю я это, и в школе было плохо с задачами. Ответ «не знаю» выбрали 5% и 2,5% человека написали свой вариант: «Все умею», «Боюсь».

На вопрос анкеты «*Умеешь ли ты читать?*» большинство проживающих ответили положительно (62 человека), 11 человек ответили «нет» и 5 человек ответили – «немного умею», два человека сказали «знаю буквы».

На вопрос анкеты «*Умеешь ли ты писать?*» большинство ответили «да» (77,5%), 13,7% ответили – «нет», 2,5% ответили – «немного умею», по 1,2% (по одному человеку) ответили – «не знаю», «умею списывать», «умею ставить подпись».

На следующий вопрос «*Умеешь ли ты считать?*» большинство ответили положительно (60%), 6,2% ответили «нет», 7,5% ответили «немного умею» и 1,2% ответил «не знаю».

Большинство проживающих ответили, что умеют и рисовать, и вышивать, и танцевать, немного меньше человек умеют петь и только два человека сказали, что умеют играть на музыкальных инструментах, пояснив, что играет на бубне, играет на гармошке. Один проживающий ответил, что умеет музыку включать, еще пару женщин написали, что умеют вязать, один человек написал «шить мягкие игрушки» и еще один – «печатать на компьютере».

Последующие два вопроса «*Какие профессии ты знаешь?*» и «*Кем бы ты хотел работать?*» предполагали свободный ответ. В большинстве случаев проживающие сами справились с ответами, самостоятельно записали, сделав ошибки в названии некоторых профессий, но, однако названия профессий писали самостоятельно. Ответы проживающих показали, что они знают в основном те профессии, с которыми встреча-

ются в доме-интернате. Большинство называли (писали) медицинские профессии: врач, медсестра, санитарка. Были даже такие ответы, как хирург и стоматолог. На втором месте по частоте записей встречаются следующие профессии: столяр, плотник, строитель, повар, электрик, дворник, бухгалтер, водитель, тракторист, парикмахер, библиотекарь, инструктор, грузчик, почтальон, т. е. – это все те профессии, с которыми сталкиваются проживающие в стенах домов-интернатов. Профессия «учитель», «воспитатель» была названа только дважды, «психолог» встречается в трех анкетах и 5% записали профессию «инструктор», предполагая инструктора по труду. Вообще надо сказать, что само слово «профессия» сначала у большинства вызвало вопросы «А что это?». Когда была оказана помощь в виде примеров, то проживающие справлялись, однако тоже не все, понимая, в первую очередь, что ему необходимо знать, что этот человек может делать, т.е. его функциональные обязанности, только после оказания помощи опрашиваемые начинали самостоятельно записывать те профессии, которые они знают.

Среди редких профессий были записаны такие, как кинолог, химик, банкир, писатель, художник-декоратор, адвокат, летчик, инженер, агроном, кондитер, биолог, геолог, машинист, экскурсовод, фотограф. При чем на вопрос «Кто такой кинолог?», ответ был получен правильный.

На второй свободный вопрос «*Кем бы ты хотел работать?*» большинство записали или назвали адекватные своим возможностям профессии, либо места занятости, например: работать в саду, на поле работать, навоз выгружать, семена собирать, сушить травы, сажать овощи, в прачке, работать на кухне, помогать в столовой, мыть посуду, огурцы солить и класть в банку, капусту квасить, хочу шить, разные работы могу выполнять. Половина из отвечающих называли именно вид деятельности, а не название профессии. Были и такие ответы, как «кондуктором, как моя сестра», «почтальоном, как мой папа». Но были записаны и названия профессий: дворником, строителем, садоводом, огородником, санитаркой, скотником, посудомойкой, грузчиком, дояркой, штукатуром, подсобным рабочим, уборщицей, цветоводом. 13,7 % ответили: библиотекарем, продавцом, кинологом, фотографом, фермером, кладовщиком, водителем, геологом, художником-декоратором, поваром, экскурсоводом. Мы не считаем эти ответы неадекватными, так как отдельного более подробного разговора о том, что бы ты мог делать, работая, например, художником-декоратором, у нас не было. Возможно, услышав ответ на такого рода вопрос, мы смогли бы оценить его адекватность (неадекватность) своим возможностям. Четыре ответа отличались от большинства: один ответ был «никем», один – «не хочу работать», один – «не смогу работать» и еще один – «без разницы». Большинство же отвечающих, как мы видим, записывали или называли виды деятельности либо профессии в соответствии своим возможностям.

Большинство опрошенных (83,7 %) на вопрос «Смог бы ты работать самостоятельно?» ответили «да», ответ «нет» выбрали только 6,2 % и 10 % ответили «не знаю».

Следующая группа вопросов (с 20 по 30) касались вопросов организации обучения в условиях интерната. На вопрос «Как часто ты хотел бы учиться?» большинство проживающих (75 %) выбрали ответы «каждый день» и «каждый день, кроме субботы и воскресенья». «Через день» и «два раза в неделю» выбрали поровну по 7,5 % отвечающих. О том, что этот выбор был осознанным, говорит тот факт, что в ответах на последующие вопросы, также связанных с количеством уроков, их продолжительностью, происходила корреляция (совпадения), т. е., если отвечающие выбирали ответ «через день», они же выбирали ответ «два часа в день» либо «один час в день». 3,7 % выбрали «один раз в неделю», еще 3,7 % ответили «не знаю», 1,2 % написал «только в свободное время» и еще одна женщина спросила: «А кто нас будет учить?». Она также добавила: «Вот когда придут учить, тогда и решим, что сейчас зря говорить. Я с детского дома по интернатам и никто еще не пришел и не стал учить. Все только говорят об этом». На вопрос «Какой же вариант ответа ты выберешь?» выбрала вариант «не знаю».

На вопрос «Как долго по времени ты бы мог учиться?» тоже большинство проживающих (80 %) выбрали варианты ответов «три часа в день» и «больше, чем три». Предложив именно такой вариант, мы исходили из расписания дня проживающих и предварительной беседы с директорами домов-интернатов. 5 % выбрали «два часа в день», 10 % «один час в день», 3,7 % ответили «не знаю» и 1,2 % записал «если будет время на уроки».

На вопрос «Сколько ты хочешь, чтобы было уроков в день?» большинство отвечающих поровну (по 40 %) распределился выбор между ответами «три урока» и «больше, чем три». 10 % выбрали ответ «два урока», 3,7 % «один урок», 3,7 % ответили «не знаю» и 1,2 % записал «5 уроков».

На вопрос «Как бы ты хотел учиться?» большинство отвечающих (82,5%) выбрали «вместе с другими в одной группе», 10% выбрали ответ «вдвоем со своим другом», 2,5 % выбрали ответ «один» и 3,7 % ответили «не знаю», 1,2 % написал «без разницы».

На вопрос «Хотел бы ты получать отметки за уроки, как в школе?» большинство (83,7 %) ответили положительно, 7,5 % выбрали ответ «нет», 3,7 % ответили «иногда» и 5 % ответили «не знаю».

На вопрос анкеты «Как бы ты учился?» хотя большинство (75 %) ответили «хорошо», 15 % выбрали ответ «нормально», ни один не выбрал ответ «плохо» и 8,7 % ответили «не знаю». Один человек написал свой вариант – «отлично».

На вопрос «Что тебе надо для хорошей учебы?» поровну были выбраны варианты ответов: «учебник», «тетрадь», «учитель». Немного

меньше пришлось ответов на вариант «компьютер» и еще меньше на вариант «стол». Ответ «не знаю» выбрали 2,5%.

На вопрос «*Смог бы ты учиться сам, без помощи учителя?*» большинство (70 %) ответили «нет», 22,5 % ответили «да», 3,7 % – «иногда», 3,7 % – «не знаю».

На вопрос «*Хотел бы ты получать после уроков задания для самостоятельного выполнения?*» большинство опрошенных (86,2 %) ответили положительно, 3,7% ответили «нет», 5% – «иногда» и столько же ответили «не знаю».

На вопрос «*Сможешь ли ты объяснять задания другим?*» ответы распределились поровну (по 40%) между вариантами «да» и «возможно», 15 % ответили «нет» и 3,7 % выбрали вариант «не знаю».

На вопрос «*Как ты считаешь, все ли смогут учиться?*» только 10 % ответили «все смогут», поровну распределились варианты ответов «большинство сможет» и «большинство не сможет» (по 37,5 %), 15 % выбрали ответ «не знаю».

На вопрос «*Хотел бы ты жить самостоятельно?*» однозначное большинство ответили «да» (83,7 %), 6,2 % выбрали ответ «нет», 10 % человек ответили «не знаю».

На вопрос «*Смог бы ты жить самостоятельно?*» большинство (85 %) ответили положительно, 7,5 % ответили «нет» и еще 7,5 % выбрали ответ «не знаю».

На вопрос «*С какой целью ты хочешь жить самостоятельно?*» практически поровну распределились ответы между «чтобы иметь свою семью» (33,7%), «чтобы работать и получать зарплату» (41,2%). Ответ «чтобы работать и получать зарплату» получил на три голоса больше. 16,2% выбрали ответ «чтобы жить не в интернате», 7,5% ответили «не знаю», 1,2% написал «хочу жить только в интернате». Мы обратили внимание на то, что женщины в основном выбирали ответ «чтобы иметь свою семью», а мужчины – «чтобы работать и получать зарплату».

Результаты проведенного анкетирования позволили определить отношение проживающих к образованию, выяснить их образовательные потребности, взгляды на трудовую и профессиональную деятельность, на возможности самостоятельного проживания. В некотором роде анкетирование позволило частично провести своеобразное тестирование молодых людей и взрослых с интеллектуальной недостаточностью: умение назвать (записать) свой пол, возраст, фамилию, имя, отчество, ответить где учился раньше (если учился), сколько классов окончил и др.

1. Основная группа отобранная администрацией психоневрологических домов-интернатов для анкетирования – это люди в возрасте от 26 до 40 лет, что является самым трудоспособным возрастом. Женщин на 6 человек больше, чем мужчин.

2. Многие из проживающих не смогли самостоятельно назвать свой возраст, небольшое количество путалось в определении пола, но практически все смогли сказать (записать), сколько лет они живут в интернате.

3. Однозначное большинство опрошенных хотели бы учиться, несмотря на то, что многие из них где-то учились раньше.

4. О том, что взрослые проживающие очень хотят учиться, говорит анализ серии вопросов, посвященных организации процесса обучения: большинство хотят учиться вместе, каждый день, получать отметки, выполнять задание, объяснять другим задания, хотят, чтобы было три и больше уроков в день.

5. Основную цель обучения проживающие видят, во-первых, в том, чтобы пойти работать, во-вторых – быть более самостоятельным, в-третьих – жить самостоятельно (не в интернате). То, что проживающие хотят работать, подтвердили также ответы и на другие вопросы анкеты (№14, 15, 18).

6. В силу различных жизненных обстоятельств не все смогли получить обязательное в нашей стране базовое образование и приобрести элементарные учебные навыки: читать, писать, считать, ориентироваться в окружающем мире, понимать временные и пространственные изменения.

7. 19 человек из 4 интернатов оказались полностью «безграмотными». Все они – выпускники детских домов-интернатов, где раньше обучение не было предусмотрено (в некоторых не предусмотрено и сейчас). Также надо отметить, что безграмотными эти люди остались не в силу своих психофизических особенностей, а по причине сложившихся жизненных обстоятельств.

8. Анкетирование показало, что большинство опрошенных – это выпускники различных вспомогательных школ республики, которые умеют читать, писать и считать. Некоторые из них немного утратили эти навыки, но при оказании незначительной помощи (не более двух часов проходило анкетирование) смогли вспомнить и самостоятельно прочитать вопросы и варианты ответов.

9. Небольшое количество опрошенных (10 %) окончили не только вспомогательную школу, но и профессионально-техническое училище и получили такие профессии, как штукатур-маляр, обувщик, овощевод, цветовод, швея и др. При создании защищенных условий труда (сопровождение на рабочем месте, сокращенный рабочий день, наличие дополнительных перерывов, своевременное оказание психологической и медицинской помощи) они могли бы жить не в интернате и самостоятельно зарабатывать себе на жизнь.

10. Большинство опрошенных, в-первую очередь, хотели бы получить какую-нибудь профессию, во-вторых, проживающие хотели бы

научиться читать и писать, и в-третьих, хотели бы научиться правильно себя вести.

11. Практически все проживающие отвечали, что умеют и читать, и писать, и считать, и правильно себя вести, и ухаживать за собой, хорошо понимают других, умеют пользоваться различной бытовой техникой, умеют многое делать (убирать комнату, мыть посуду, стирать, готовить). Наблюдения во время анкетирования показали, что отобранные проживающие «лучшие из лучших» очень хотели, чтобы их отобрали в группу для дальнейшего обучения, поэтому, предположительно, завышали свои возможности. Также мы знаем по различным исследованиям в области коррекционной педагогики, что лица с интеллектуальными нарушениями чаще всего именно превышают свои реальные возможности. Однако неоспоримым остается тот факт, что проживающие испытывают огромное желание учиться. Каждый отвеченный вопрос вызвал у них радость.

12. В свободное время проживающие в основном любят гулять на улице, общаться с друзьями и смотреть телевизор. Никто из проживающих не выбрал вариант ответа «ничего не делать».

13. Большинство проживающих адекватно выбирали виды деятельности и профессии, которыми бы они хотели заниматься. В основном это те виды деятельности, которые есть или были в их личном опыте.

14. Половине проживающих нравится жить в интернате, но практически все из опрошенных хотели бы жить самостоятельно, чтобы иметь свою семью, работать и получать зарплату.

Сегодня в Республике Беларусь разрабатывается Концепция Государственной программы социальной интеграции инвалидов на 2016–2020 годы. Специалистами Министерства труда и социальной защиты отмечается комплексность решения задач, обозначенных в данном документе. Предполагается совершенствование нормативной правовой и нормативной технической базы, а также разработка механизма межведомственного взаимодействия. Обозначается также ключевая роль общественных организаций и объединений в контроле за качеством выполнения работ по созданию безбарьерной среды для людей с инвалидностью в широком понимании данного понятия. Идет широкое обсуждение данной концепции.

Мы надеемся, что обозначенные нами проблемы и возможные пути их решения найдут место в государственной программе.

Список литературы

1. Даринский А.В. Непрерывное образование // Сов. педагогика. – 1975. – №1. – С. 17–27.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании: 13 янв. 2011 г. № 242. – Минск: Амалфея, 2011. – 496 с.
3. Лисовская Т.В. Непрерывное образование для лиц с особенностями психофизического развития: проблемы и решения // Образование через всю жизнь: Непрерывное образование в интересах устойчивого развития: материалы 13-й междунар. конф.: в 2 ч. / сост. Н. А. Лобанов; под науч. ред. Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова; ЛГУ им. А. С. Пушкина, НИИ соц.-экон. и пед. проблем непрерыв. образования. – Вып. 13. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2015. – Ч. II. – С. 34–37.
4. Лисовская Т.В. Непрерывное образование и сопровождение лиц с инвалидностью: проблемы и решения // Дефектология. – 2015. – №3.– С. 82–91.
5. Лисовская Т.В. Цель, задачи, функции и принципы непрерывного образования лиц с инвалидностью // Дефектология. – 2015. – №4. – С.40–46.
6. Положение о психоневрологическом доме-интернате для престарелых и инвалидов, №5 от 10 янв. 2013 г. утвержденном Министерством труда и социальной защиты Республики Беларусь.
7. Труд людей с инвалидностью / под общ. ред. С.Е. Дроздовского. – Мн.: А.А. Згировский, 2012. – 160 с.

Сведения об авторах

Бабанова Елизавета Дмитриевна, генеральный директор компании «Е. Babanova & Ко», член Международной ассоциации непрерывного образования (Россия), член Международной Ассоциации Позитивной психологии (США), (США, Флорида), e-mail: yelizaveta@gmail.com

Волчек Анна Валерьевна, аспирант, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: annavolchek88@mail.ru

Дугин Игорь Михайлович, кандидат философских наук, доцент 108 кафедры Военно-космической академии имени А. Ф. Можайского (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: duginigor@yandex.ru

Дужак Ирина Витальевна, аспирант, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург), e-mail:

Живлюк Анастасия Петровна, методист, Центр внешкольной работы Центрального района города Санкт-Петербурга, (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: azhivlyuk@mail.ru

Карасева Татьяна Вячеславовна, доктор медицинских наук, профессор, заведующая кафедрой психологии, ФГБОУ ВПО Ивановский государственный университет (Россия, Иваново), e-mail: akmecentr@mail.ru

Коновалова Людмила Викторовна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и педагогических технологий, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: ivolga79@bk.ru

Кустова Елена Ивановна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: kei07@list.ru

Лисовская Татьяна Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории специального образования, Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь (Республика Беларусь, Минск), e-mail: lis_tva@tut.by

Маричев Игорь Васильевич, кандидат технических наук, доцент, Государственный морской университет имени Ф.Ф. Ушакова, (Россия, г. Новороссийск), e-mail: mail@nsma.ru

Овчинникова Татьяна Сергеевна, доктор педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: ots58@inbox.ru

Селезнев Владимир Игоревич, старший преподаватель кафедры организации работы полиции Санкт-Петербургского университета МВД России, аспирант кафедры дополнительного профессионального образования Ленинградского университета имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: seleznevv1@mail.ru

Старобина Елена Михайловна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и педагогических технологий, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: estarobina@yandex.ru

Толстикова Ирина Ивановна, кандидат философских наук, заведующая кафедрой культурологии, Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики, (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: tolstikova_irina@mail.ru

Юсупова Татьяна Геннадьевна, Московский государственный гуманитарный институт, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков, кандидат педагогических наук, (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: justatiana@rambler.ru

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ, ПРИСЫЛАЕМЫМ В ЖУРНАЛ

Для публикации в «Вестнике Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина» (серия педагогика) принимаются научные статьи, отражающие широкий спектр проблем философии образования, теории и методологии образования, этнопедагогике, проблемы теории и практики коррекционной педагогики и дефектологии, теории и методики обучения и воспитания.

Обязательным условием публикации результатов кандидатских исследований является наличие отзыва научного руководителя, несущего ответственность за качество представленного научного материала и достоверность результатов исследования. Публикации результатов докторских исследований принимаются без рецензий.

Рецензирование всех присланных материалов осуществляется в установленном редакцией порядке. Редакция журнала оставляет за собой право отбора статей для публикации.

Требования к оформлению материалов

Материал должен быть представлен тремя файлами:

1. Статья

Объем статьи не менее 18 и не более 26 тыс. знаков с пробелами. Поля по 2,0 см; красная строка – 1,0 см. Шрифт Arial, для основного текста размер шрифта – 14 кегль, межстрочный интервал – 1,5 пт.; для литературы и примечаний – 12 кегль, межстрочный интервал – 1,0 пт.

Ссылки на литературу оформляются в тексте в квадратных скобках. Например: [5, с. 56–57]. Список литературы (по алфавиту) помещается после текста статьи.

Фамилия автора печатается в правом верхнем углу страницы над названием статьи.

В левом верхнем углу страницы над названием статьи печатается присвоенный статье **УДК**.

2. Автореферат

Содержит:

- название статьи и Ф. И. О. авторов на русском и английском языках;
- аннотацию статьи на русском и английском языках объемом 300–350 знаков с пробелами;
- ключевые слова и словосочетания (7–10 слов) на русском и английском языках.

3. Сведения об авторе

Содержат фамилию, имя, отчество полностью, место работы, должность, ученую степень, звание, почтовый адрес, электронный адрес, контактный телефон.

В случае несоблюдения настоящих требований редакционная коллегия вправе не рассматривать рукопись.

Статью, оформленную в соответствии с прилагаемыми требованиями, можно отправить по электронной почте: e-mail: vestnikpedagogika@gmail.com

Статьи принимаются в течение года.

Редакция оставляет за собой право вносить редакторскую правку (не меняющую смысла) в авторский оригинал.

При передаче в журнал рукописи статьи для опубликования презюмируется передача автором права на размещение текста статьи на сайте журнала в системе Интернет.

Плата за опубликование рукописей аспирантов не взимается.

Гонорар за публикации не выплачивается.

Для заметок

Для заметок

Научный журнал

Вестник

**Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина**

№ 2

Том 3. Педагогика

Редакторы: *О.В. Мамуркина, Т.Г. Захарова*
Технический редактор *А.А. Беляева*
Оригинал-макет *А.А. Беляевой*

Подписано в печать 30.06.2015. Формат 60x84 1/16.
Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 8,25. Тираж 500 экз. Заказ № 1181

Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина
196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, 10