

**ОБРАЗОВАНИЕ И СОЦИУМ: БЕЗОПАСНОСТЬ
ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА РОССИИ**

Челябинск 2014

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЧЕЛЯБИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**ОБРАЗОВАНИЕ И СОЦИУМ: БЕЗОПАСНОСТЬ
ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА РОССИИ**

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

Челябинск 2014

УДК364.2

ББК 74

Б 40

Образование и социум: безопасность поликультурного пространства России [Текст]: коллективная монография / Е.А. Гнатышина, Д.Н. Корнеев, Н.В. Уварина [и др.]. - М.: Изд-во ООО «Цицero» Свердловский пр. 60, отпечатано в типографии Челяб. гос. пед. ун-та, 2014. - 289 с.

ISBN 978-5-91283-472-1

Авторы: Е.А. Аксенова, Р.З. Амирова, Е.А. Белякова, Н.А. Василькова, Е.А. Гнатышина, Г.А. Герцог, Е.Ю. Дворникова, Н.В. Жукова, Е.В. Евплова, Н.А. Катрушенко, М.А. Коржова, Д.Н. Корнеев, Н.Ю. Корнеева, Л.А. Кострюкова, С.М. Кулакова, С.Г. Литке, Е.Ю. Ломоносова, Е.П. Меркуров, О.И. Мохова, Т.С. Набиулина, Н.Н. Ниязбаева, С.Л. Овечкин, А.В. Пунтусова, М.Г. Регер, В.М. Рогожин, В.В. Руднев, А.М. Рыжикова, Е.В. Рябинина, А.В. Савченков, Е.В. Свиридов, Л.Я. Симонян, С.Н. Тимонина, О.А. Щетинина, Н.В. Уварина.

В данной коллективной монографии проанализированы социально-правовые основы обеспечения безопасности социальной сферы в поликультурной России. Представлены сущность и содержание психологической безопасности социальной сферы, также экономической, дидактической, информационной безопасности социальной сферы в современной поликультурной России. Определены дидактические основы обеспечения безопасности социальной сферы.

Материалы монографии представляют интерес для руководителей и представителей органов исполнительной и законодательной власти, специалистов различных ведомств, обеспечивающих безопасность участников социальной сферы, руководителей органов управления социальной сферы и образованием, общественных организаций, преподавателей и сотрудников учреждений дошкольного, общего, профессионального образования.

Материалы опубликованы в авторской редакции.

Рецензенты: Н.О. Яковлева, д-р пед. наук, профессор

Б.У. Хашагульгов, канд. юр. наук, доцент, Советник Губернатора Челябинской области.

ISBN 978-5-91283-472-1

© Е.А. Гнатышина, 2014

© Д.Н. Корнеев, 2014

© Н.В. Уварина, 2014

© Изд-во ООО «Цицero» Свердловский пр. 60, 2014

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	7
Глава 1	
Государственно-общественное управление и регулирование в обеспечении безопасности социальной сферы в условиях современной поликультурной России	
1.1. Маркетинговое исследование проблемы подготовки профессионально-педагогических кадров в регионе в условиях менеджмента качества профессионального образования в вузе (<i>Е.А. Гнатышина, Г.Г. Герцог</i>).....	9
Глава 2	
Психологическая безопасность и развитие личности в поликультурном образовательном пространстве	
2.1. Психологическая безопасность как основа существования личности в поликультурном пространстве (<i>Р.З. Амирова</i>).....	36
2.2. Психологическая безопасность преподавателей в условия оптимизации профессионального образования (<i>Е.Ю. Дворникова</i>).....	47
2.3. Мы разные и мы вместе. (<i>Н.А. Катрушенко, О.А. Щетинина</i>).....	51
2.4. Ролевая игра как метод формирования психологической компетентности в учреждениях среднего профессионального образования (<i>С.М. Кулакова</i>).....	54
2.5. Психологическая компетентность – условие психологической безопасности (<i>С.Г. Литке</i>).....	57
2.6. Концепция психологической безопасности: методология и практика (<i>О.И. Мохова</i>).....	74
2.7. Эмоциональная культура как условие Психологической компетентности и фактор психологической безопасности (<i>Т.С. Набиулина</i>).....	78
2.8. Отчуждение личности в образовательном процессе: понятие, содержание, формы проявления (<i>Н.Н. Ниязбаева</i>).....	85
2.9. Развитие профессиональных компетенций у учащихся СПО с девиантным поведением (<i>А.В. Савченков</i>).....	96
Глава 3	
Поликультурная педагогика и дидактическая безопасность пространства образования	
3.1. Разработка оценочных средств в условиях реализации стандартов нового поколения (<i>Н.А. Василькова</i>).....	109
3.2. Формирование языковой компетенции как способа психологической безопасности через игровую деятельность (<i>Н.В. Жукова, М.Г. Регер</i>).....	122
3.3. Анализ предметной системы обучения и ее	

модернизация на основе портфолио учащихся (<i>Е.П.Меркулов</i>).....	124
3.4. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании (<i>В.М. Рогожин</i>).....	135
3.5. Компетентностно-ориентированное управление в многопрофильном профессиональном образовании (<i>В.В.Руднев</i>).....	148
3.6. Коучинг в работе со студентами как средство формирования компетентности будущего специалиста (<i>Е.В.Рябинина</i>).....	162
3.7. Модели развития творческих способностей в современной теории и практике педагогики (<i>Н.В.Уварина</i>).....	168

Глава 4

Информационная безопасность в социуме и противодействие кибер-терроризму

4.1. Информационная безопасность детей (<i>Е.А. Белякова, А.В.Пунтусова</i>).....	182
4.2. Состояние проблемы формирования информационной культуры учителей в процессе дополнительного профессионального образования (<i>А.М.Рыжикова</i>).....	187

Глава 5

Экономическая безопасность социальной сферы

5.1. Система подготовки специалистов в области управления инновациями (<i>Д.Н.Корнеев</i>).....	198
5.2. Промышленная политика – основа оптимизации отраслевой структуры экономики (<i>Л.А.Кострюкова</i>).....	207
5.3. Современная концепция управления человеческими ресурсами в парадигме комплексной безопасности образования (<i>Л.Я.Симолян</i>).....	219

Глава 6

Социальная безопасность субъектов образовательного пространства

6.1. Трудоустройство выпускников как показатель эффективности образовательной организации (<i>Е.А. Аксенова, С.Н. Тимонина</i>).....	234
6.2. Способность будущего специалиста к эффективной коммуникации как условие его безопасности в социальной сфере (<i>Е.В.Евплова</i>).....	236
6.3. Содержание и структура инклюзивной компетентности будущих педагогов профессионального обучения (<i>Н.Ю.Корнеева</i>).....	246
6.4. основополагающие ценности корпоративной культуры современного	

рабочего
(*Е.Ю.Ломоносова, М.И.Литке, Н.А.Катрушенко*).....253

Глава 7

Транспортная безопасность в социуме

7.1. Система автоматической стабилизации
платформы автотранспортного средства
(*С.Л. Овечкин, Е.В. Свиридов*).....261

Глава 8

Безопасность детства

8.1. Обеспечение комплексной безопасности в
управлении образования центрального района
Администрации г. Челябинска и в
образовательных учреждениях (*М.А.Коржова*).....275

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....286

ВВЕДЕНИЕ

Россия исторически объединила в своем составе множество стран и народов, которые различаются по языку, культуре и вероисповеданию. При этом русская культура всегда являлась ее центральным компонентом и играет главную роль в выработке путей цивилизационного развития страны. Полиэтнический состав населения, свободное сосуществование и активное взаимовлияние разных этнических традиций и языков придают общему культурно – цивилизационному потенциалу России особую устойчивость и открытость. Явное отличие России от большинства других стран заключается в уникальном объединении на ее территории обществ, различающихся уровнем социального и культурного развития.

Современная социальная реальность все более становится пространством поликультурным, в котором пересекаются многообразные теоретические и практические диалоги, связанные с пониманием так называемой «плюралистической парадигмы», исходящей из безусловного признания различий, множественности и многоликости культурного и социального бытия, прав и свобод гражданина, ненасилия, веротерпимости, диалога культур.

Проблема безопасности и связанные с нею проблемы всегда находятся в центре внимания каждого человека и человечества в целом и приобретают особую остроту в переходные периоды, характеризующийся изменениями общественных отношений (экономических, политических, правовых, нравственных и иных).

Рассматривая понятие безопасности как важнейшего фактора социальной жизни, следует отметить, что оно является необходимым условием устойчивого жизнеобеспечения и прогрессивного развития общества и отдельно взятого человека. Закон «О безопасности» определяет безопасность как состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз. В свою очередь, жизненно важные интересы - это совокупность потребностей, удовлетворение которых надежно обеспечивает существование и возможности прогрессивного развития личности, общества и государства.

К основным объектам безопасности закон относит: личность, ее права и свободы; общество, его материальные и духовные ценности; государство, его конституционный строй, суверенитет и территориальная целостность. Основным же субъектом обеспечения безопасности является государство, осуществляющее функции в этой области через органы законодательной, исполнительной и судебной властей.

Государство в соответствии с действующим законодательством обеспечивает безопасность каждого

гражданина на территории Российской Федерации. Гражданам Российской Федерации, находящимся за ее пределами, государством гарантируется защита и покровительство. Государство обеспечивает правовую и социальную защиту гражданам, общественным и иным организациям и объединениям, оказывающим содействие в обеспечении безопасности в соответствии с законом.

Понятие безопасности социальной сферы появилось сравнительно недавно. Ряд ученых утверждает, что условием обеспечения социальной безопасности осуществляемых институциональных преобразований является корректировка их стратегии, сохранение социальной идентичности, укрепление стабильности и снижение уровня социального риска.

Основными задачами в области обеспечения безопасности социальной сферы Российской Федерации являются: подъем экономики страны, проведение независимого и социально ориентированного экономического курса; преодоление научно-технической и технологической зависимости Российской Федерации от внешних источников; обеспечение на территории России личной безопасности человека и гражданина, его конституционных прав и свобод; совершенствование системы государственной власти Российской Федерации, федеративных отношений, местного самоуправления и законодательства Российской Федерации, формирование гармоничных межнациональных отношений, укрепление правопорядка и сохранение социально-политической стабильности общества; обеспечение неукоснительного соблюдения законодательства Российской Федерации всеми гражданами, должностными лицами, государственными органами, политическими партиями, общественными и религиозными организациями; коренное улучшение экологической ситуации в стране.

Глава 1.	Государственно-общественное управление и регулирование в обеспечении безопасности социальной сферы в условиях современной поликультурной России
1.1.	Маркетинговое исследование проблемы подготовки профессионально-педагогических кадров в регионе в условиях менеджмента качества профессионального образования в вузе <i>(Е.А. Гнатышина, Г.А. Герцог)</i>

Менеджмент качества профессионального образования требует большого объема информации, необходимой для принятия управленческих решений и организации деятельности образовательного учреждения. Информация, циркулирующая в управленческом процессе, аккумулируется в результате эмпирических исследований, носящих как разовый, так и повторный характер. Особое значение среди эмпирических исследований повторного характера имеет мониторинг, позволяющий получать не только оперативную информацию для управления, но и отслеживать тенденции и изменения, происходящие в образовательной сфере. Мониторинг предполагает априорное определение ключевых проблем, требующих детального анализа, от которых зависит как устойчивое функционирование образовательного учреждения, так и его инновационная деятельность. Общеизвестно, что значительное влияние на внутренние процессы, происходящие в образовательном пространстве, оказывают внешние факторы, включающие потребности внешней среды в продуктах и услугах данного учреждения, оценку качества этих услуг и продуктов и т.д. Поэтому у образовательного учреждения, осуществляющего мониторинг ключевых проблем, возникает необходимость в проведении маркетинговых исследований.

Под маркетинговыми исследованиями, вслед за А.Ф. Барышевым, мы понимаем систематический сбор, отображение и анализ данных по разным аспектам маркетинговой деятельности [1]. Маркетинговые исследования - это функция, которая через информацию связывает маркетологов (в данном конкретном случае руководителя вуза его исследовательского центра) с рынками, потребителями, конкурентами, со всеми элементами внешней среды маркетинга. Сущность маркетинговых исследований, на наш взгляд, связана с принятием решений по всем аспектам маркетинговой деятельности. Поэтому при проведении

маркетинговых исследований используется информация, полученная на основе первичных и вторичных данных.

Для решения конкретной маркетинговой проблемы первичные данные собираются в результате специально проведенных так называемых полевых маркетинговых исследований. Их сбор осуществляется путем наблюдений, опросов, экспериментальных исследований, выполняемых, как правило, над частью общей совокупности исследуемых объектов на основе выборочной совокупности.

В Профессионально-педагогическом институте Челябинского государственного педагогического университета (далее ППИ ЧГПУ) сложилась практика мониторинга ключевых проблем, связанных с управленческой деятельностью и обеспечением системы менеджмента качества образования подготавливаемых в вузе кадров. Среди мониторинговых исследований, проводимых в ППИ ЧГПУ, особое значение имеет маркетинговое исследование потребностей регионального рынка труда в педагогах профессионального обучения, подготавливаемых в данном вузе.

Необходимость проведения маркетингового исследования по заявленной проблематике диктуется объективными обстоятельствами. Важно иметь в виду, что источниками возникновения маркетинговых проблем могут быть непредвиденные и спланированные изменения, часть которых составляют случайные идеи, изменения в законодательной базе, избыточность кадров или, наоборот, их недостаточность и т.д.

Маркетинговое исследование, проведенное в 2012-2013 учебном году, вызвано следующими обстоятельствами:

- упразднением системы НПО, созданием многопрофильных учреждений СПО с многоуровневой системой подготовки кадров;
- развитием сети ресурсных центров;
- введением двухуровневой системы подготовки бакалавров (прикладной бакалавриат, бакалавриат).

Кроме этого, значительные изменения произошли в профессионально-квалификационной структуре подготавливаемых в учреждениях довузовского профессионального образования (основных социальных партнеров вуза) специалистов среднего звена.

Профессионально-педагогический институт осуществляет подготовку профессионально-педагогических кадров именно для учреждений довузовского профессионального образования. Следовательно, изменения, происходящие в системе начального и среднего профессионального образования, могут повлечь за собой определенные реформации в вузе.

Необходимость учета вышеозначенных обстоятельств в управленческой деятельности вуза вызвало к жизни данное исследование, целью которого являлось изучение потребности региональных учреждений среднего и начального профессионального образования в специалистах, подготавливаемых в ППИ ЧГПУ, а также анализ требований потенциальных работодателей к качеству подготовки профессионально-педагогических кадров. *Основными задачами* исследования являлись следующие:

1. Проанализировать структуру учреждений до вузовской профессиональной подготовки и изменения в квалификационной структуре подготавливаемых кадров.

2. Проанализировать формы взаимодействия учреждений СПО и ВПО при подготовке профессионально-педагогических кадров.

3. Изучить требования к педагогам, предъявляемые со стороны потенциальных работодателей при найме на работу.

4. Изучить условия, создаваемые работодателями для молодых специалистов.

В исследовании использовалась система эмпирических методов. Ниже представлен анализ данных по результатам анкетирования директоров образовательных учреждений СПО (НПО) Челябинской области, являющихся потенциальными потребителями профессионально-педагогических кадров, подготавливаемых в ППИ ЧГПУ.

Характеристика учреждений начального и среднего профессионального образования как рынка труда для педагогов профессионального обучения.

Очередное маркетинговое исследование (2012 – 2013 г.г.) проводилось в условиях реструктуризации системы начального и среднего профессионального образования. Респондентами исследования выступили директора учреждений НПО и СПО Челябинской области. Отдельные социально-демографические характеристики респондентов размещены в нижеследующих таблицах (см.: таб.1,2).

Примечание: Всего опрошено 96 руководителей образовательных учреждений, однако в таблице 1 общее количество респондентов превышает указанное число, т.к. отдельные руководители имеют два высших образования педагогическое и техническое.

Анализ данных, размещенных в таблицах 1 и 2 не позволяет, выделить каких-либо особенностей в характеристике респондентов. Высшее образование имеет подавляющее большинство руководителей образовательных учреждений НПО и СПО, что соответствует требованиям, предъявляемым к руководителям.

Таблица 1

Сведения об образовании респондентов

Вариант ответа	НПО		СПО		Всего	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
высшее	8	37,5%	19	28,4%	7	2,9
высшее педагогическое	5	31,3%	24	35,8%	9	3,6
высшее техническое	2	25,0%	21	31,3%	3	8,1
среднее специальное	3	6,3%	3	4,5%	6	4

Таблица 2

Информация о гендерных различиях респондентов

Вариант ответа	НПО		СПО		Всего	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
мужской	25	64,1	38	66,7	63	65,6
женский	14	35,9	19	33,3	33	34,4

Однако около 6% респондентов занимают должность руководителя с нарушением требования к образованию. Вероятно, данное исключение продиктовано объективными обстоятельствами. В среде директоров преобладают мужчины (67,2 / 32,8), что характерно для менеджмента в образовательной системе.

Профессиональные интересы респондентов и направления их инновационной деятельности представлены следующей проблематикой:

- Внедрение активных методов обучения.
- Внедрение новых ФГОС.
- Использование информационно-коммуникативных технологий.
- Организация самоуправления студентов как средство формирования профессиональных компетенций.
- Развитие внебюджетной деятельности, сотрудничество с социальными партнерами.
- Реализация компетентностного подхода в условиях непрерывного профессионального образования.
- Внедрение современных педагогических и информационных технологий.

- Создание образовательно-производственных кластеров и внедрение новых технологий обучения.
- Социальное партнерство.
- Воспитание "Человека дела".
- Управление качеством подготовки специалистов.

Анализ направлений инновационной деятельности позволяет сделать вывод о том, что актуальными для руководителей по-прежнему остаются проблемы, связанные с оптимизацией образовательного процесса и реализацией стандартов образования нового поколения. Четко просматривается и проблема реструктуризации образовательных учреждений на основе кластерного подхода, поиск социальных партнеров. На момент опроса руководителей образовательных учреждений процесс реструктуризации не был завершен, поэтому в опросе участвовало 96 учреждений. Их количественный состав, наименование и профили подготовки отражены в нижеследующих таблицах (см.: таб. 3, 4, 5).

Таблица 3

Количественный состав учреждений, руководители которых участвовали в опросе

Учреждение	Кол-во	%
НПО	39	36,8%
СПО	57	53,8%

Изучение состава профилей образовательных учреждений свидетельствует не только о многопрофильности каждого из учреждений, но и о соотнесенности профилей подготовки кадров с особенностями экономической сферы региона. Учреждения довузовского профессионального образования осуществляют подготовку рабочих и специалистов по направлениям машиностроения, металлообработки, обслуживания промышленных предприятий, а также социальной сферы (управление, общественное питание, бытовые услуги, коммуникация, строительство и т.д.). Кроме этого, педагогические колледжи готовят для регионального рынка труда специалистов для системы дошкольного образования и начальной школы.

Важным аспектом в исследовании являлось изучение мотивации руководителей образовательных учреждений при выборе профиля подготовки кадров в их учреждениях. Анализ мотивов позволил выделить основные из них, которыми руководствовались респонденты (см.: таб. 6). кадров в учреждениях НПО и СПО

Таблица 4

**Наименование учреждений, руководители которых
участвовали в опросе**

НПО	СПО
<p><i>ПУ №4, ПУ № 12, ПУ №14, ПУ №20, ПУ № 24, ПУ № 27, ПУ №31, ПУ №37, ПУ №42 г. Карталы, ПУ № 45, ПУ № 47, ПУ № 53 г. Магнитогорск, ПУ №54, ПУ № 64, ПУ № 67 г. Магнитогорск, ПУ № 70, ПУ № 79, ПЛ № 83, ПУ № 87, ПУ №89 г. Миасса, ПУ № 88, ПУ № 95 г. Миасс, ПУ №96, ПУ № 101, ПУ № 104, ПУ №106, ПУ № 107, ПУ № 112, ПУ № 114, ПУ № 115, ПУ № 116, ПУ № 127 г. Еманжелинск, ПУ № 135</i></p>	<p><i>Миасский строительный техникум, Усть-Катавский профессиональный техникум, Южноуральский государственный технический колледж, Ашинский индустриальный техникум, Златоустовский промышленно-гуманитарный техникум имени Шора И.Я., Миасский электромеханический техникум, Златоустовский техникум сварки и строительных технологий, Златоустовский торгово-экономический техникум, Челябинский колледж индустрии и торговли, Индустриально-технологический техникум г. Трехгорный, Челябинский техникум текстильной и легкой промышленности, Картолинский агротехнологический техникум, Аргаяшский аграрный техникум, Златоустовский индустриальный колледж им П.П. Аносова, Катав-ивановский индустриальный техникум, Копейский горно-экономический колледж, Златоустовский металлургический колледж, Коркинский горно-строительный техникум, Златоустовский педагогический колледж, Миасский строительный техникум, Коркинский техникум пищевой промышленности, Кыштымский радиотехнический техникум, Озерский строительно-коммунальный техникум, Магнитогорский педагогический колледж, Озерский технический колледж, Омский механический техникум, Магнитогорский технологический колледж, Первомайский техникум промышленности строительным материалов, Миасский геологоразведовательный колледж,</i></p>

	<p>Саткинский педагогический колледж, Снежинский политехнический техникум имени Н.М. Иванова, Златоустовский техникум сварки и строительных технологий, Троицкий педагогический колледж, Троицкий энергостроительный техникум, Троицкий технологический техникум, Уральский государственный колледж, Челябинский колледж информатики, инф. технологий и экономики, Усть- Катавский механический техникум, Челябинский колледж промышленной автоматики, Челябинский автотранспортный техникум, Челябинский металлургический техникум, Челябинский электрометаллургический техникум, Челябинский механико- технологический техникум, Челябинский энергетический колледж им. С.М. Кирова, Южноуральский государственный технический колледж, Челябинский педагогический колледж №1, Южноуральский политехнический техникум, Челябинский политехнический колледж, Южноуральский технический техникум, Челябинский промышленно-гуманитарный техникум им. А.В. Яковлева, Южноуральский энергетический техникум, Челябинский профессиональный колледж, Юрюзанский технологический техникум, Челябинский радиотехнический техникум, Челябинский техникум торговли и художественных промыслов, Коркинский техникум пищевой промышленности.</p>
--	---

Анализ профилей подготавливаемых рабочих и специалистов позволяет констатировать тот факт, что подавляющее большинство из них являются многопрофильными. В обобщенном виде состав профилей подготовки размещен в таблице 5.

Таблица 5

**Профили подготавливаемых в учреждениях НПО и СПО
специалистов и рабочих**

НПО	СПО
<p>«Металлообработка», «Электротехническое производство», «Производство изделий элек- тронной техники», «Производство радиоаппаратуры и аппара- туры проводной связи», «Горнодобывающая промышленность», «Бурение скважин, добыча нефти и газа», «Производство черных металлов», «Производство цветных металлов», «Эксплуатация и ремонт оборудования электро- станций и сетей», «Строительные, монтажные и ремонтно-строительные работы», «Лесоза- готовительные работы», «Деревообрабатывающее производство», «Производство целлюлозы, бумаги и картона», «Про- изводство строительных материалов», «Транспорт», «Работы и профессии рабочих связи», «Легкая промышленность», «Поли- графическое производство», «Общественное питание, тор- говля и производство пищевой продукции», «Производство ху- дожественных и ювелирных изделий», «Сфера обслуживания», «Сельское хозяйство», «Должности служащих», «Сельское хо- зяйство», «Сфера обслужива- ния».</p>	<p>Юриспруденция, Книжное дело, Документоведение, Реклама, Социальная работа, Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы, Социально- культурная деятельность и народное художественное творчество, Художественное оформление изделий текстильной и легкой промышленности, Русский язык и литература, Родной язык и литература, Иностранный язык, Экономика и управление, Сфера обслуживания, Туризм, Механизация сельского хозяйства, Электрификация и автоматизация сельского хозяйства, Геодезия и землеустройство, Геология, разведка и разработка полезных ископаемых, Энергетика, энергетическое машиностроение и электротехника, Металлургия, машиностроение и материалобработка, Транспортные средства, Электронная техника, радиотехника и связь, Автоматика и управление, Информатика и вычислительная техника, Воспроизводство и переработка лесных ресурсов Садово-парковое и ландшафтное строительство, Технология</p>

	продовольственных продуктов и потребительских товаров, Архитектура и строительство, Информатика, Профессиональное обучение (по отраслям), Здравоохранение, Лесное и лесопарковое хозяйство, Лесное хозяйство и ландшафтное строительство.
--	--

Таблица 6

Мотивы руководителей при выборе профиля подготовки

Перечень мотивов	НПО		СПО		Всего	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Потребности рынка труда	28	71,7	43	76,8	71	74,3
традиции	11	28,2	34	60,7	45	44,4
заказ работодателей	25	64,1	39	69,6	64	64,05
наличие устоявшейся материально-технической и учебно-методической базы	19	48,7	28	50,0	47	47,8
Примечание: <i>общая сумма превышает 100%, т.к. респонденты не ограничивались в выборе какого-то одного мотива.</i>						

В иерархии мотивов первую ранговую позицию занимает такой мотив как «потребность рынка труда». Данный мотив достаточно продуктивен. Иначе, зачем готовить кадры, если они не будут востребованы? Не менее продуктивен и такой мотив как «заказ работодателей». Это означает, что более 60% респондентов нашего исследования находятся в партнерских отношениях с потенциальными для их выпускников работодателями, что, на наш взгляд, будет обеспечивать не только более качественную подготовку кадров, но и, в определенной степени, решать вопрос трудоустройства выпускников.

Приоритетные мотивы руководителей образовательных учреждений для выбора профиля подготовки кадров, обозначенные в таблице 6, являются, на наш взгляд,

основой для дальнейшей деятельности учреждений НПО и СПО с ориентацией на перспективу развития региона и его потребностей в новой генерации кадров. Поэтому одной из задач исследования являлось изучение намерений респондентов обновлять профессионально-квалификационную структуру подготавливаемых в учебном заведении специалистов. На вопрос, собираются ли респонденты менять структуру подготавливаемых в заведении специалистов, около половины из них ответили положительно (см.: таб.7).

Таблица 7

Характеристика намерений респондентов обновить профессионально-квалификационную структуру подготавливаемых кадров

Вариант ответа	НПО		СПО		Всего	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
да	16	3,2	32	56,1	48	9,7
нет	16	3,2	18	31,6	34	9,6
затрудняюсь ответить	5	3,5	7	2,3	12	2,9

Ниже в тексте сведены ответы респондентов на вопрос, какие именно специальности они собираются вновь лицензировать. Перечень новых специальностей и направлений подготовки, которые руководители учреждений намерены ввести в структуру подготовки кадров:

автомеханик дорожных машин, коммерция, техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта, технология продуктов общественного питания, мастер отделочных работ, маркшейдерское дело, обогащение полезных ископаемых, туризм, гостиничный бизнес, мастер ландшафтного дизайна, парикмахер, мастер сухой отделки в строительстве, продавец, вязальщица текстильно-галантерейных изделий, агроном, оператор птицефабрик и механических ферм, электромонтер, производство строительных материалов, слесарь по ремонту газового оборудования, монтажник трубопроводов, мастер жилищно-коммунального хозяйства, электромеханик по лифтам, монтажник электрических подъемников, слесарь электрик по ремонту электрооборудования подвижного состава, техническая эксплуатация подвижного состава, автоматика в транспорте, организация перевозок и управление на транспорте, автомобиле- и тракторостроение, водоснабжение и водоотведение, декоративно-прикладное искусство и народные промыслы, прикладная геодезия, делопроизводитель, электромонтер по ремонту и

обслуживанию электрооборудования, прикладная информатика, дошкольное образование, жилищно-коммунальное хозяйство, машинист насосных установок, взрывник, аппаратчик обогащения, монтаж и техническая эксплуатация промышленного оборудования, водоснабжение и водоотведение, музыкальное образование, операционная деятельность в логистике, информационная безопасность, сервис домашнего и коммунального хозяйства, сварочное производство, экономика и бухгалтерский учет, мастер по обработке цифровой информации, технология хлеба и кондитерских изделий, техническое обслуживание вычислительной техники, почтовая связь, производство изделий из кожи, строительство и эксплуатация зданий и сооружений, товароведение и экспертиза качества потребительских товаров, технология мяса и мясных продуктов. Примечание: В данном списке размещены специальности и направления подготовки, которые в тех или иных образовательных учреждениях ранее отсутствовали. Хотя по многим из них в системе начального и среднего профессионального образования Челябинской области подготовка осуществлялась.

Анализ выше представленного списка позволяет подтвердить тот факт, что руководители учреждений довузовского профессионального образования имеют устойчивую ориентацию на современный рынок труда и их намерения готовить кадры новой генерации похвальны. Однако остается неясным вопрос, кто будет готовить специалистов по новым направлениям и есть ли для этого возможности. Респондентам задавался вопрос, насколько укомплектовано штатное расписание учреждения педагогическими работниками. Ответы сведены в нижеследующую таблицу (см.: таб. 8).

Цифровые данные таблицы 8, свидетельствуют о наличии проблемы дефицита кадров. Менее 50% руководителей учреждений НПО и СПО заявили, что штат педагогических работников в их учреждениях укомплектован полностью. 46,2 % респондентов отмечают, что их учреждения частично укомплектованы педагогическими кадрами. В трех учреждениях большинство педагогов являются совместителями.

Уточняя, какая категория педагогических работников является дефицитной и каков объем дефицита, мы получили следующие данные (см.: таб. 9). Беглый взгляд на цифровые показатели таблицы 9 позволяет констатировать тот факт, что в учреждениях НПО и СПО дефицитными являются все категории педагогов. В наименьшей степени – мастера производственного обучения.

Таблица 8

Состояние укомплектованности штата педагогов в учреждениях НПО и СПО

Насколько укомплектованы	НПО		СПО		Всего	
	Кол-во ответивших респондентов	%	Кол-во ответивших респондентов	%	Кол-во ответивших респондентов	%
полностью	18	8,6	29	0,9	47	49,8
частично	16	3,2	28	9,1	44	6,2
большинство педагогов являются совместителями	3	8,1	0	0	3	11

Таблица 9

Потребность учреждений СПО и НПО в педагогах различных категорий

Категория педагогических работников	НПО		СПО		Всего	
	Кол-во ответивших респондентов	%	Кол-во ответивших респондентов	%	Кол-во ответивших респондентов	%
преподаватели общеобразовательных дисциплин	15	1,4	14	5,2	29	8,3
преподаватели специальных и общетехнических дисциплин	5	3,8	14	5,2	19	4,5
мастера производственного обучения	1	4,8	3	7	4	7,2

Только один руководитель УНПО и три директора УСПО указали на дефицит мастеров. Сегодня ситуация, вероятно, изменилась.

Маркетинговые исследования, проведенные нами в предыдущие годы, выявляли иную тенденцию, сохранявшуюся на протяжении многих лет. А именно – самой дефицитной категорией педагогических работников были мастера производственного обучения. Не сомневаясь в достоверности информации, предоставленной респондентами в данном исследовании, при анализе их ответов на другие вопросы анкеты нами зафиксирована некоторая противоречивость информации. Например, в ответах респондентов на конкретный вопрос о профилях категорий педагогов, являющихся дефицитом, нами выявлена значительная потребность в мастерах производственного обучения, по широкому кругу профилей (см.: таб. 10).

Таблица 10

Перечень профилей педагогических работников, являющихся дефицитными в учреждениях НПО и СПО

Преподаватели общественных дисциплин	Преподаватели специальных и общетехнических дисциплин	Мастера производственного обучения
иностран- ный язык, история, общество- знание, м атематика , химия, ОБЖ, физическ ое воспитан ие, физика, биология, география , история, общество- знание	автомеханик, коммерсант на транспорте, контроллер сберегательного банка, оператор ЭВМ, электросварщик кондитер, сварщик, технология столярных работ, электромонтер охранно- пожарной сигнализации, коммерсант на транспорте, оператор ЭВМ, наладчик кузнечнопрессового оборудования, гидрогеология, техническая механика, ремонт и монтаж пневматических устройств машиностроение, гидравлика моделирование, технология оборудования, мастер по обработке цифровой информации, инженерная графика	наладчик кузнечнопрессов ого оборудования, трактора и автомобиля, металлообработк а, металлургия, сварщик, парикмахерское дело, сурдопереводчи к, информатика, электрик

Важно также отметить, что дальнейшие преобразования, которые намерены проводить большинство респондентов, в ближайшей перспективе приведут к дефициту педагогических кадров не только в количественном аспекте, но и с точки зрения их специализации. Уточняя, каких специалистов - педагогов будет не хватать в учреждениях довузовского профессионального образования при условии их перепрофилизации, нами получена следующая информация (см.: таб. 11).

Таблица 11

Перечень профилей мастеров производственного обучения, преподавателей специальных, общетехнических и общеобразовательных дисциплин требуемых в учреждениях в результате их перепрофилизации

Преподаватели общественных дисциплин	Преподаватели специальных и общетехнических дисциплин	Мастера производственного обучения
биология информатика, физика, химия история, обществознание, иностраный язык физическое воспитание, литература математика, физика, русский язык, информатика, география, правоведение	эксплуатация и ремонт газового оборудования, монтаж и эксплуатация оборудования ЖКХ, агрономия горнодобывающая промышленность, сфера обслуживания, обработка металлов, специальный рисунок, делопроизводитель, станочник с ПУ токарь дизайн, туризм, прикладная информатика техническая механика, инженер водоснабжения, художник декоративно-прикладного искусства информационные технологии металлургический профиль социальная работа,	автомеханик, тракторист, агрономия, мастер ландшафтного дизайна, инженер-электрик, горнодобывающая промышленность, сфера обслуживания, мастер сухого строительства, электромонтер устройств СЦБ, парикмахер, токарь, электрогазосварщик, наладчик кузнечнопрессового оборудования, сварщик, мастер связи делопроизводство, машиностроение гидропривод, электрооборудова

	дошкольное образование проверка и наладка электрооборудования сварочное производство, экономика и бухгалтерский учет, методы и средства проектирования, информационных систем, системное и сетевое программирование, управление сетевыми сервисами, технология первичной переработки скота, технология обработки продуктов убоя, технология производства колбасных изделий, технология производства копченых изделий и полуфабрикатов товароведение, экономика	ние, инженер-электрик товароведение и экспертиза, строительство
--	--	---

На основе анализа статистических данных, размещенных в таблицах 10 - 12 можно констатировать тот факт, что система довузовского профессионального образования, находясь на стадии реформации, недостаточно обеспечена кадрами педагогов. На момент проведения маркетингового исследования на лицо дефицит профессионально-педагогических кадров по широкому спектру подготовки специалистов и рабочих в учреждениях НПО и СПО. Эта тенденция сохранится, как показывают результаты исследования и в дальнейшем, в условиях реформации системы довузовского профессионального образования.

Таблица 12

**Потребность в специалистах различного профиля,
относящихся к службе сопровождения образовательного
процесса**

Специальность	НПО		СПО		Всего	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Социальные педагоги	2	18,2%	4	25,0%	6	1,6
Психологи	6	54,5%	6	37,5%	2	46
Педагоги дополнительного образования	2	18,2%	2	12,5%	4	5,5
педагоги физического воспитания	1	9,1%	4	25,0%	5	7,1

Одной из задач данного исследования являлся анализ причин дефицита педагогических кадров в учреждениях НПО и СПО. В нижеследующей таблице (см.: таб.13) размещены статистические показатели, характеризующие представление респондентов о причинах дефицита кадров.

Как видим, основными, с позиции опрошенных директоров образовательных учреждений, являются – низкая оплата педагогического труда (на это указывает более 70% респондентов), отсутствие требуемых педагогов на рынке труда (43,8%), непрестижность педагогической профессии (34,6%), сложный контингент обучающихся (28,1).

Набор причин, на наш взгляд, давно укоренился как стандартный. Он осознается подавляющим большинством лиц, причастных к профессиональному образованию. Этот набор соотносится с объективными факторами, влияющими на обеспеченность образовательных учреждений кадрами. Однако респонденты – руководители УНПО и УСПО и другие субъекты, причастные к подготовке рабочих кадров и

специалистов среднего звена, умышленно или не умышленно, игнорируют причины (факторы) субъективного плана.

Таблица 13

Причины дефицита преподавателей в учреждениях

Причины	НПО		СПО		Всего	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Низкая оплата труда	9	67,6	2	73,7	1	70,7
Непрестижность педагогической профессии	9	32,4	1	36,8	0	34,6
Сложный контингент обучающихся	8	26,5	7	29,8	5	28,1
Отсутствие соц. гарантий	5	8,8	7	12,3	2	10,6
Отсутствие условий карьерного роста	1	5,9	3	5,3	4	5,6
Отсутствие требуемых педагогов на рынке труда	6	47,1	23	40,4	9	43,8

К таким можно отнести:

- осознание субъектами образования необходимости развивать систему делового партнерства при подготовке кадров;
- личная ответственность за качество кадровой политики в учреждении;
- умения выбирать адекватные и эффективные формы делового сотрудничества и др. С целью анализа влияния перечисленных субъективных факторов на кадровую политику и решение проблемы устранения дефицита педагогических кадров в учреждениях НПО и СПО респондентам был задан блок вопросов. Ответы размещены в нижеследующих таблицах (см.: таб.14 - 17).

Таблица 14

Вопрос: Делаете ли Вы официальную заявку в вузы на подготовку педагогических кадров с учетом перспективы развития Вашего учебного заведения?

Вариант ответа	УНПО	УСПО	Всего
- да	53,3	36,8	43,7
- нет	34,9	50,9	44,2
-затрудняюсь однозначно ответить	11,8	12,3	12,1

Как видно из таблицы положительно на поставленный вопрос ответило менее половины респондентов. Следовательно, можно предположить, что большая часть из них либо не сотрудничают с вузами для решения кадровых вопросов, либо проблему комплектации педагогических кадров пускают на самотек. Косвенным доказательством вывода являются ответы респондентов на последующие вопросы (см.: таб. 15 -17).

Таблица 15

Вопрос: Как складывается деловое партнерство с вузами для удовлетворения Ваших потребностей в специалистах?

Вариант ответа	НПО		СПО		Всего	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
заключаете официальный договор о целевой подготовке педагогов из числа Ваших выпускников	6	40,0	9	47,4	15	43,7
подаете заявку на выпускников вуза	8	3,3	7	6,8	15	3,7
совместно с вузом реализуете модель непрерывного образования	1	6,7	3	15,8	4	12,6

Примечание. В отдельных анкетах респондентами отмечены единичные, частные формы взаимодействия с вузами такие как: курсовая подготовка в МГТУ; педпрактика для

студентов ЧГПУ; повышение квалификации педагогов, администрации; договора по сокращенной подготовке выпускников колледжа; мастер-классы, презентация, курсы повышения квалификации, мастер классы, научно-практические конференция, обучение в аспирантуре; направления сотрудников техникума на обучение в ВУЗ.

Таблица 16

Вопрос: Какие формы сотрудничества с вузами для Вас предпочтительны?

Вариант ответа	НПО		СПО		Всего	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Диагностика и мониторинг профессионального становления специалиста	5	7,7%	6	4,4%	11	6,1
проведение итоговой аттестации	7	10,8%	12	8,9%	19	9,8
совершенствование учебных планов и программ	11	16,9%	16	11,9%	27	4,4
организация подготовки специалистов по новым профессиям	10	15,4%	28	20,7%	38	8,0
организация повышения квалификации и переподготовки кадров	15	23,1%	39	28,9%	54	26
проектирование модульных курсов по формированию компетенций	11	16,9%	16	11,9%	27	4,4
разработка профессиограмм	6	9,2%	18	13,3%	24	1,2

Вопрос: Есть ли у Вас желание в дальнейшем сотрудничать с Вузами?

Вариант ответа	НПО		СПО		Всего	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
да	31	83,8	51	89,5	82	86,7
нет	3	8,1	4	7,0	7	7,5
затрудняюсь ответить	2	5,4	1	1,8	3	3,6

Исходя из анализа данных, размещенных в таблицах 14 – 17, можно констатировать следующее:

- значительная часть опрошенных руководителей (43,7%), решая проблемы кадрового обеспечения собственного учреждения, используют такую форму как заявка вузу на подготовку педагогов необходимого профиля. Если предположить, что данная форма подкрепляется официальным договором о сотрудничестве с вузом и соучастии в процессе подготовки (финансовое подкрепление, обеспечение практики, заказ на выполнение реальных, практикоориентированных курсовых и дипломных работ и т.д.), то вопрос дефицита кадров, в определенной степени, мог бы быть снят с повестки дня. Однако, данные, размещенные в таблице 15, не позволяют однозначно судить об эффективности делового партнерства между образовательными учреждениями и вузами по разрешению проблемы дефицита педагогических кадров;

- в перспективе более 80% опрошенных директоров готовы сотрудничать с вузами. Более того, ими предложены (как желаемые) конструктивные формы сотрудничества. Объективные обстоятельства (введение новых стандартов образования, введение нового Закона «Об образовании» и др.) побуждают руководителей УНПО и УСПО прибегать к помощи вузов для разработки профессиональных стандартов вновь вводимых специальностей, для проектирования модульных программ на основе компетентного подхода, для разработки и культивирования системы итоговой аттестации выпускников и т.д. Однако такую необходимость осознает менее 1/5 части опрошенных респондентов.

Важным аспектом в данном исследовании являлся анализ факторов, оказывающих влияние на кадровую политику учреждения, на ее формирование и развитие. В нижеследующем содержании остановимся на данном аспекте.

Анализ требований, предъявляемых руководителями образовательных учреждений к молодым специалистам – выпускникам вузов.

Кадровая политика любого образовательного учреждения зависит от значительного числа факторов, влияющих на ее построение и реализацию. Среди них возрастной и гендерный факторы, требования, предъявляемые к качеству работы, требования к специалистам, нормы и ценности, экономическое обеспечение и т.д.

В данном исследовании нами анализировались такие факторы как возраст педагогического персонала, мотивы руководителей приглашать на работу в учреждение молодых специалистов, а также требования, предъявляемые с их стороны к молодым специалистам. В нижеследующей таблице (см.: таб.16) дана характеристика педагогов, работающих в УНПО и УСПО по возрасту.

Таблица 18

Распределение работников учреждений НПО и СПО по возрастным категориям

Возрастные интервалы	НПО		СПО		Всего	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
26-35 лет	0	0	3	5,3	3	5,3
36-45 лет	15	40,5	12	21,1	27	30,8
46-55 лет	9	24,3	25	43,9	34	34,1
старше 55 лет	13	35,1	17	29,8	30	32,5

Судя по информации, представленной в таблице 18, основная доля педагогов приходится на возраст от 35 до 55 лет – возраст, когда накоплен значительный опыт, но одновременно и усталость, сопровождающаяся эмоциональным выгоранием. При этом, педагогов старше 46 лет - 34,1 % и пенсионного возраста - 32,5 %. Молодые специалисты представлены небольшим количеством, всего лишь 5,3 %. Предыдущие исследования фиксировали такую же ситуацию с молодыми кадрами. На лицо проблема воспроизводства опытных педагогов и, в целом, педагогических кадров.

Учитывая основные причины отсутствия педагогических кадров, названные в нашем исследовании руководителями образовательных учреждений (повторим их – низкая оплата труда, отсутствие педагогов по необходимым для учреждения специальностям, непрестижность профессии и т. д.), можно прогнозировать ситуацию дальнейшего дефицита педагогов. Дефицит кадров, как правило, сопровождается либо нежеланием руководителей принимать молодых специалистов на работу, либо рассогласованием между тем какие педагоги по специализации нужны учреждениям профессионального

образования и тем какие по специализации и качеству кадры для этих учреждений готовят вузы. Разумеется, есть и другие важные причины дефицита. Мы остановились на анализе двух из множества возможных, а именно – мотивации руководителей приглашать молодых специалистов и требованиях, предъявляемых к молодым специалистам – выпускникам вуза со стороны руководителей. В анкете задавался вопрос руководителям, охотно ли они принимают молодых специалистов на работу. Распределение ответов респондентов размещено в таблице 19.

Таблица 19

Распределение ответов респондентов на вопрос: «Охотно ли Вы принимаете на работу молодых специалистов?»

Вариант ответа	НПО		СПО		Всего	
	Кол-во респондентов	%	Кол-во респондентов	%	Кол-во респондентов	%
да	34	1,9	55	6,5	89	94,2
нет	1	2,7	1	1,8	2	2,3
затрудняюсь ответить	2	5,4	1	1,8	3	3,6

Как видно из данных, размещенных в таблице 19, подавляющее большинство респондентов на заданный вопрос ответили положительно. Это характеризует их устойчивое желание приглашать выпускников вуза на работу. Отсюда, данное обстоятельство может свидетельствовать о том, что мотивационный фактор не является определяющим для решения проблемы обеспечения образовательных учреждений молодыми педагогическими кадрами. Обращаясь к другим данным анкетного опроса, следует обратить внимание на тот факт, что 43,8 % респондентов (см.: таб. 13) в качестве одной из причин дефицита педагогических кадров называют такую, как отсутствие нужных по специальности педагогов на рынке труда. Наверное, эта причина важна. Однако, профессиональный руководитель, априорно должен предпринять действия, нейтрализующие данную ситуацию. А именно заблаговременно позаботится о том, чтобы подготовить для своего учреждения нужных педагогов и не ждать когда на рынке появятся готовые кадры. Респондентов, готовых принимать долевое участие в подготовке кадров совместно с вузами наше исследование не выявило.

Кроме этого, важно также отметить, что в Челябинской области подготовку педагогов профессионального обучения осуществляют несколько вузов и специальных факультетов при них. На региональный рынок профессионально-

педагогического труда ежегодно выпускается значительное число профессионально подготовленных мастеров производственного обучения, преподавателей специальных и общетехнических дисциплин, а также специалистов для службы сопровождения образовательного процесса. Например, только Профессионально-педагогический институт Челябинского государственного педагогического университета осуществляет подготовку специалистов и бакалавров по следующим специальностям: 051000. 14 – Профессиональное обучение: Декоративно-прикладное искусство и дизайн; 051000. 18 - Профессиональное обучение: Информатика и вычислительная техника; 051000. 07 – Профессиональное обучение: Транспорт; 051000. 09 – Профессиональное обучение: Производство продовольственных продуктов; 051000. 12 – Профессиональное обучение: Экономика и управление; 051000.16 – Профессиональное обучение: правоведение и правоохранительная деятельность: 080509 – Менеджмент и др.

Отсюда однозначно выделять в качестве причины дефицита молодых педагогических кадров в учреждениях образования их отсутствие на рынке труда, как минимум, нет оснований.

Думается, современным руководителям учреждений профессионального образования, а также их социальным партнерам, необходимо менять менталитет в области кадровой политики. Готовить профессионально-педагогические кадры для региона – это прерогатива не только вузов, но и учреждений довузовского профессионального образования.

Система довузовского профессионального образования уже сейчас должна побеспокоиться о собственном воспроизводстве, ибо ее кадры динамично стареют.

Одним из важных аспектов нашего исследования является анализ профессионально важных требований, предъявляемых руководителями образовательных учреждений к молодым специалистам при найме на работу. Необходимость данного анализа продиктована не только изменившимися государственными требованиями и стандартами к качеству профессионального образования, но и тем как руководители образовательных учреждений распредмечивают данные требования и, соответственно, на уровне индивидуальных представлений предъявляют их к качеству вузовской подготовки специалистов.

В таблицу 20 занесены те требования, которые респонденты оценивают как наиболее важные. Сопоставление цифровых данных, размещенных в таблице, позволяет выделить определенную иерархию этих требований.

Итак, в первую пятерку требований, отмеченных респондентами, вошли такие: умения использовать эффективные технологии обучения, глубокие знания предмета,

инновационный потенциал педагога, знание современных технологий обучения и ориентация педагога в учебном процессе на потенциал обучающегося.

Названные в первой пятерке требования, несомненно, важны, однако весовой коэффициент каждого из них довольно значимо различается (от 77,7 % до 43,2 %).

Таблица 20

Характеристика требований, предъявляемых со стороны директоров училищ и техникумов к молодым сотрудникам при найме на работу

Вариант ответа	НПО		СПО		Всего	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Глубокое знание предмета	24	66,7	45	80,4	69	3,6
Знание современных технологий обучения	20	55,6	29	51,8	49	3,7
Умение использовать эффективные технологии обучения	27	75,0	45	80,4	72	7,7
Коммуникативные умения	8	22,2	19	33,9	27	8,1
мотивы на развитие личности обучающегося	11	30,6	23	41,1	34	5,8
Умение ладить с коллегами	10	27,8	21	37,5	31	2,6
Ориентация на потенциал обучающегося	15	41,7	25	44,6	40	3,2
Организаторские способности	12	33,3	15	26,8	27	0,1
Инициативность	11	30,6	28	50,0	39	0,3
Инновационный потенциал	25	9,4	39	69,6	64	9,5

Например, умение использовать эффективные технологии обучения, в качестве приоритетного требования, выделяют 77,7 % респондентов, а ориентацию на потенциал студента только 43,2 % из них. Сопоставляя эти данные, можно предположить, что проблема состоит не только и не столько в количественной разнице важности заявленных респондентами требований к педагогам, сколько в смысловой. Руководители должны понимать, что основой умений использовать эффективные, инновационные технологии обучения являются мотивы педагогов на развитие личности и ориентация на потенциал обучающегося.

Не заслуженно низкую оценку со стороны респондентов имеют такие требования к педагогу как организаторские способности и коммуникативные умения, которые, как и вышеназванные тоже лежат в основе умений использовать эффективные технологии обучения. Обращает на себя внимание и такой факт: в состав требований к педагогам респондентами не включено большинство профессионально-важных личностных качеств, определяющих социальную, исследовательскую и другие компетенции педагогов. Вероятно, руководители учреждений НПО и СПО намерены развивать профессионально-важные социальные и иные компетенции молодых педагогов в процессе их профессиональной деятельности. Чтобы уточнить этот факт в анкете были заданы соответствующие вопросы. Например, на вопрос, какие условия создаются в образовательных учреждениях для закрепления молодых специалистов, большинства респондентов предложили стандартный набор мероприятий:

- семинары для молодых специалистов (тематика не названа);
- закрепление опытных педагогов за молодыми специалистами (принцип недавнего советского прошлого);
- помощь в разработке поурочных планов;
- посещение занятий коллег.

Данный набор не только стандартен, в нем отсутствует потенциал профессионального развития и саморазвития молодых педагогов, но и губителен для поддержания имиджа творческой и престижной профессии.

Завершая краткий анализ результатов анкетирования директоров учреждений начального и среднего профессионального образования, следует отметить, что проблема дефицита педагогических кадров в учреждениях данного типа продолжает оставаться актуальной. Ее актуальность повысится в условиях реструктуризации системы начального и среднего профессионального образования и изменений профессионально-квалификационной структуры регионального рынка труда.

Выводы по результатам анкетирования руководителей учреждений довузовского профессионального образования.

- Маркетинговое исследование, проведенное в 2012-2013 учебном году, в очередной раз продемонстрировало дефицит профессионально-педагогических кадров в учреждениях начального и среднего профессионального образования Челябинской области. Реструктуризация системы довузовского профессионального образования, осуществляемая в области последние два, три года не позволила решить проблему дефицита педагогических кадров. На наш взгляд, такая цель серьезно и не ставилась. Ибо любая модернизация (инновация), в первую очередь, должна

предполагать готовность кадрового потенциала к ней. Поэтому органы управления образованием, руководители образовательных учреждений априорно должны были бы позаботиться об обеспечении учреждений профессиональными кадрами.

- Исследование показало, что учреждения довузовского профессионального образования ориентированы на подготовку рабочих и специалистов среднего звена для рынка труда, отражающего региональные особенности. Однако изменения в профессионально-квалификационной структуре подготавливаемых кадров, которые большинство руководителей образовательных учреждений собираются внести, недостаточно ими обоснованы и не обеспечены профессионально-педагогическими кадрами. Отсюда возникает дефицит мастеров производственного обучения, преподавателей специальных и общетехнических дисциплин.

- Исследование выявило и такую проблему как рассогласование между профилями и направлениями подготавливаемых в вузах педагогов профессионального обучения и профилями и направлениями требуемых в учреждениях НПО и СПО педагогов. Также исследование зафиксировало следующее обстоятельство: часть вузов и факультетов при них осуществляют подготовку профессионально-педагогических кадров, однако выпускники не закрепляются в учреждениях НПО и СПО. Корреляционный анализ ответов респондентов на вопросы анкеты позволяет судить о том, что многие руководители образовательных учреждений не владеют информацией о том, по каким направлениям профессиональной подготовки выпускают вузы студентов. Разумеется, есть и другие причины, препятствующие закреплению выпускников вузов. Немаловажной из них является отсутствие доброй воли руководителей учреждений НПО и СПО и вузов, а также их партнеров предпринимать согласованные действия для организации процесса профессионального самоопределения выпускников.

- Исследованием выявлена проблема взаимодействия учреждений профессионального образования и других субъектов социальной сферы по обеспечению регионального рынка труда кадрами. Большинство директоров училищ и техникумов декларативно заявляют о готовности сотрудничать с вузами в различных формах, в том числе, с целью разработки стандартов нового поколения, повышения квалификации кадров, взаимоаттестации выпускников и т.д. Однако необходимость планирования и соучастия в обучении профессионально-педагогических кадров для их учреждений ими не осознанна, такая мотивация отсутствует.

- Анализ требований руководителей образовательных учреждений НПО и СПО к молодым специалистам –

выпускникам вузов, позволил выделить приоритетные из них. При этом можно констатировать, что некоторые требования на уровне понимания руководителей достаточно размыты. Более того, большинство опрошенных директоров училищ и техникумов приоритет отдают профессионально-важным качествам педагога, характеризующим сугубо программно - операциональные действия, умоляя его личностные качества.

- Исследование также показало, что большинство руководителей не достаточно четко осознают необходимость создания комфортных условий для молодых специалистов, для их закрепления в профессии и учреждении, а также их профессионального роста.

- В целом результаты маркетингового исследования в очередной раз остро обозначили необходимость реализации проблемы социального партнерства субъектов, ангажированных готовить новую генерацию профессионально-педагогических кадров для региональной системы СПО, адаптировать выпускников вуза к трудовым условиям, а также создавать условия для построения профессиональной траектории и выпускников вуза, и выпускников сузов как потенциальных абитуриентов вуза.

Библиографический список

1. Барышев А.Ф. Маркетинг: Учебник. – 2-е изд., стер. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – С. 180.
2. Котлер Ф., Вероника Вонг, Джон Сондерс, Гари Армстронг. Основы маркетинга, 4-е европейское издание = Principles of Marketing: European Edition 4th. — М.: «Вильямс», 2007. — С. 1200.
3. Маркетинг: учебник для вузов / Г. Л. Багиев, В. М. Тарасевич, Х. Анн; Под общ. ред. Г. Л. Багиева.- М.: ОАО «Изд-во „Экономика“», 2001. — 703 с.

Глава 2.	Психологическая безопасность и развитие личности в поликультурном образовательном пространстве
2.1.	Психологическая безопасность как основа существования личности в поликультурном пространстве <i>(Р.З.Амирова)</i>

На территории России проживает более 180 народов, в число которых входят не только коренные народы [7]. Это множество народов, каждый из которых имеет свои традиции, обычаи, устои, религию, язык, национальный характер, различные по сохранности древней культуры народа, по количеству, плотности населения, рождаемости, величине и интенсивности внутренних связей, составляет поликультурное пространство страны.

Человек рождается и воспитывается в определенных социальных условиях, традициях и обычаях своей семьи, при этом контактирует с другими народами страны, их традициями и обычаями, что формирует поликультурную направленность его личности. В этих условиях, в идеале, должна формироваться толерантность к иному мировоззрению, образу жизни, национальности, вероисповеданию, поведению и обычаям, либо неприятие и отторжение их. Толерантность является той культурной направленностью, отношением личности, которая проживает в мире и согласии, в стране, семье, коллективе. Следовательно, это предполагает наличие у каждого таких человеческих качеств, как ответственность, доброжелательность, сдержанность, терпимость. Однако на сегодняшний день наблюдается отторжение, неприятие, и даже враждебное отношение народов друг к другу. Произошедшие в России резкие перемены в экономике и политике значительно осложнили межнациональные отношения населяющих ее народов [17]. Рост национального самосознания, усиливающееся внимание к сохранению и развитию национальных культур и языков, к возрождению народных традиций, религиозных верований, приводят к межэтническим и межнациональным конфликтам [11]. В нашем обществе присутствуют сегодня дух нетерпимости к другой культуре, образу жизни, верованиям, привычкам. Чтобы разобраться по какой причине это происходит, разберемся, что называется культурой.

Понятие «культура» приравнивают к понятию «цивилизация» то есть антипода понятию «природа». Некоторые, называют культурой произведения искусства, лучшие достижения человечества. Люди, каким-либо образом связанные с этими областями, являются «культурными», т.е. находятся на более высоком уровне,

нежели те, кто этим областям непричастен. Используя такое определение, можно с лёгкостью классифицировать отдельных людей, и даже целые страны по уровню цивилизованности. А значит говорить о толерантности между народами, а, следовательно, и о безопасности тут не приходится [18, С. 38].

Мэтью Арнольд называет культурой «всё лучшее в мире, что было создано и сказано», а всё что не попадает в это определение — хаос и анархия. С этой точки зрения, культура тесно связана с социальным развитием и прогрессом в обществе: «...культура является результатом постоянного совершенствования, вытекающего из процессов получения знаний обо всём, что нас касается, её составляет всё лучшее, что было сказано и помыслено». (Арнольд, 1882) [20, С. 115].

Люди, поддерживающие такую точку зрения, зачастую отвергают множественное понимание культуры, каждой со своей логикой и своими ценностями. Фактически, для них существует только один стандарт, который необходимо применять ко всем без исключения. Согласно этому мировоззрению, люди, не укладывающиеся в общие рамки, сразу причисляются к «некультурным», у них отбирается право на наличие «своей», не менее развитой, культуры [18]. С таким видением называть пространство «поликультурным» нельзя, здесь можно говорить лишь о враждебном пространстве для народов, сохранивших свою самобытность, древние традиции. Однако в рамках такого мировоззрения существует своё течение — где менее «культурные» люди рассматриваются, во многом, как более «естественные», а «высокой» культуре приписывается подавление «человеческой природы» [там же]. Сегодня большинство исследователей отвергают обе крайности. Они не принимают и понятие «единственно правильной» культуры, так и полное противопоставление её природе.

В таких условиях психологическая безопасность жителей страны, безусловно, имеет первостепенное значение.

Психологической безопасностью называется положительное самоощущение человека, его эмоциональное, интеллектуальное, личностное и социальное благополучие в конкретных социально-психологических условиях, а также отсутствие ситуаций нанесения психологического ущерба личности и ущемления ее прав, что возможно лишь при условии толерантного отношения разных народов друг к другу, к традициям, обычаям, вероисповеданию, внешности друг друга, принятия образа жизни, поведения других народов страны [13, С. 86].

Психологическая безопасность представляет собой сложно структурированную систему психических процессов, ядром которой выступает отсутствие противоречий между внешними и субъективными требованиями к субъекту и его жизненными ориентациями (Н.Л. Шлыкова) [19]. Под

психологической безопасностью также понимают целостную систему процессов, результатом протекания которых является соответствие потребностей, ценностей, возможностей субъекта отраженным характеристикам реальной действительности. При этом различные компоненты системы (процессы, образы, ценности и др.) могут выступать в качестве детерминант ее развития в целом и выполнять на разных этапах формирования психологической безопасности подчиненную или ведущую функции [13, С. 90].

Безопасность есть система отношений субъекта к миру, к себе и другим. С.Л. Рубинштейн (1969), описывая деятельность субъекта, отмечал, что существенным оказывается не сам по себе ход событий, а, прежде всего отношение человека к тому, что происходит. Он указывал, что отношения выступают как условие существования человека и реально всегда существует два взаимосвязанных отношения – человек и бытие, человек и другой человек. Все формы отношений (взаимоотношений человека с миром) составляют сущность субъекта. Все это дает основание полагать, что отношения, представленные совокупностью личностных свойств и проявляющиеся во взаимосвязях человека с объективной реальностью, являются теми условиями, которые обеспечивают определенный уровень жизнедеятельности человека (в том числе его активность, социальную активность), с одной стороны, и определяют внутренние ощущения, состояния, свойства субъекта (в целом удовлетворенность жизнью) – с другой, что и является основой психологической безопасности человека.

Отношения человека разнообразны и многомерны, однако именно отношения к другим и с другими во многом являются определяющими для ощущения защищенности, сохранности, целостности субъекта. В условиях, когда каждый субъект взаимосвязан с множеством других, возникает система – система отношений. С.Л. Рубинштейн отмечал: «Я не существую без другого; я и другой сопринадлежны... Я самоопределяюсь во всех своих отношениях к людям, в отношении своем ко всем людям – к человечеству как совокупности и единству всех людей» [там же].

Наличие угрозы и опасности для отдельного субъекта приводит к возникновению опасности для всех остальных. Прослеживается необходимость рассматривать психологическую безопасность как явление, возникающее в процессе общения и взаимоотношений людей друг с другом. Понятие «отношение» позволяет, с одной стороны, рассмотреть безопасность как психологическую категорию, с другой, – выявить ее социально-психологическую направленность.

Если исходить из того, что в основе психологической безопасности лежат отношения субъекта с другими людьми, то

можно предположить, что ее основными условиями являются удовлетворенность межличностными отношениями, критерием которой является высокая удовлетворенность – неудовлетворенность; гармоничный характер отношений (согласие, договор, мирное событие или согласованность мнений, суждений как самого субъекта относительно своих отношений с другими, так и тех, с кем он вступает в отношения), критерием здесь выступает высокая гармоничность – дисгармоничность отношений; и защищенность, которая, с одной стороны (объективный показатель), понимается как отсутствие нарушений и трудностей в отношениях, с другой, предполагает устойчивость человека к неблагоприятным воздействиям (оскорблениям, угрозам, принуждению, игнорированию, манипулированию и т.п.). В качестве основного критерия защищенности принимается толерантность – интолерантность [10].

Созданный данными критериями уникальный потенциал психологической безопасности как совокупность средств, условий, необходимых для ведения, поддержания и сохранения целостности субъекта отношений, «взаимодействует» с «внешними» угрозами социального мира (а иногда и с «внутренними» угрозами субъективного характера), создавая возможность либо противостоять этим угрозам, либо быть подверженным им. Т.е. психологической безопасностью можно назвать состояние динамического баланса внутреннего потенциала субъекта и внешних условий, обусловленное наличием гармоничных, приносящих удовлетворение взаимоотношений, характеризующихся защищенностью (отсутствием деформаций, нарушений и трудностей, а также толерантностью в отношениях), что позволяет реализовать духовно-психический потенциал субъекта в процессе жизнедеятельности, сохранить его целостность [13].

Психологическая безопасность – состояние, рассматриваемое как динамическая структура проявлений психики субъекта в каждый момент его жизнедеятельности. Интегральная система всех полюсов отношений субъекта, оказывающая влияние на психологическую безопасность – результат сложного взаимодействия различных механизмов и функций, занятых обработкой поступающей информации. Эта информация не всегда полностью поддается контролю сознания [2].

Соответственно, психологическая безопасность субъекта во многих случаях может носить безотчетный, многозначный или неопределенный характер. Как и любое состояние, она является целостной характеристикой отношений человека к окружающему пространству в некоторый период времени относительно степени

соответствия его потенциала, возможностей и статуса (в данный момент), уровню его же притязаний, ожиданий, планов и надежд, особенностям социального взаимодействия [8, С. 35].

Уровень безопасности человека меняется не только под влиянием изменения внешних воздействий, но и под влиянием характеристик, присущих самому человеку, – его возраста, пола, опыта, которые различаются по своей устойчивости, чувствительности к влиянию среды, корреляции с его безопасностью. Раскрывая многообразие проявлений человека, используют термины индивид, субъект, личность, индивидуальность. Обеспечивая собственную жизнедеятельность, ориентируясь, планируя, организуя свои желания, чувства и разум, человек выступает в качестве субъекта безопасности в той или иной ее сфере. Качество безопасности человека как субъекта устанавливается путем сопоставления конкретных условий жизнедеятельности человека и его способности сохранить свою безопасность в них.

Следовательно, уровень психологической безопасности во многом зависит от воспитания индивида, формирования в обществе миропонимания, как безопасной среды, формирование толерантности личности. Наиболее эффективным средством предупреждения нетерпимости, является воспитание уважительного отношения к ценностям других людей, умения сопереживать, понимать мотивы поступков людей, уметь общаться и сотрудничать с людьми иных взглядов, ориентаций, культур. Формирование личности человека как носителя гуманистических, толерантных идей в системе межэтнических отношений в настоящее время является одной из важнейших проблем воспитания. Значительная роль в решении этой проблемы принадлежит школе как важнейшему институту социализации личности и, конечно, семье. Но ни семья, ни школа сформировать необходимые качества личности не смогут, если политика государства не поддерживает данные идеи или идет в разрез с ними. Чему бы не обучали ребенка в школе, как бы не воспитывали в семье, он видит неблагоприятную обстановку в обществе, недоброжелательное отношение людей друг к другу, чему с успехом способствуют средства массовой информации. Усвоенный социальный опыт определенным образом преломляется личностью и проявляется в социальных установках, выработанных паттернах отношений, что создает основу для формирования потенциала психологической безопасности. Становление личности представляет собой процесс социализации человека. Соответственно, безопасность личности основана на усвоении опыта восприятия тех или иных экстремальных ситуаций и способов поведения в них. Становление индивидуальности происходит в контексте

жизненного пути личности и представляет собой процесс индивидуализации субъективной реальности. Не случайно А.Г. Асмолов рассматривает индивидуальность личности «как совокупность смысловых отношений и установок человека в мире, которые присваиваются в ходе жизни в обществе, обеспечивают ориентировку в иерархии ценностей и овладение поведением в ситуации борьбы мотивов; воплощаются через деятельность и общение в продуктах культуры, других людях, себе самом...» [3, С. 114].

Вопросы формирования межэтнической толерантности у подрастающего поколения находилась в центре внимания многих педагогов. В ее изучение внесли свой вклад Я.А. Коменский, С. Русова, В.А. Сухомлинский и многие другие. Различные аспекты данной проблемы нашли отражение в работах В.С. Заслуженюка, Ю.А. Ищенко, Д.Н. Корнеева, В.Г. Маралова, П.М. Паламарчука, В.А. Ситарова, О.В. Сухомлинской и другие [16].

Сегодня в обществе бытует мнение, что поликультурное пространство не возможно или, как минимум, в данном пространстве не возможно ощущение психологической безопасности, представители различных культур не могут сосуществовать друг с другом. Однако, этого с успехом добивалось в советские времена наше правительство. Этому способствовала идеология советского государства – «все люди равны, все люди братья...».

Политическая обстановка, в 90-е годы, кардинально изменили жизнь государства, огромная страна делилась на множество государств, социально-экономический строй образовавшихся государств также подвергся серьезным изменениям [7]. Избыток трудовых ресурсов в одних регионах и потребность в них развивающейся рыночной экономики России усилили миграционные процессы. Отсутствие эффективных механизмов регламентации и регулирования миграции привели к быстрому изменению за счет приезжих национального состава многих территорий России, прежде всего ее городов. Сегодня можно утверждать, что не все проживавшие в этих городах оказались психологически готовы к столь резким изменениям, учитывая, что менталитет, поведение значительной части приезжих контрастировали с теми, которые были там приняты.

Проведенные исследования Южно-Уральских школ, беседы с психологами, педагогами, учениками и их родителями, показывают, что политика нашего государства не способствует формированию толерантности, чувства безопасности граждан страны. Требуя доброжелательного отношения к представителям различных культур страны, забывается о том, что представители нашего общества не могут чувствовать себя защищенными. Из беседы с учителями одной из школ в челябинской области: «Мы, учителя, самые

незащищенные в нашем государстве. Родитель ребенка, не говорящего на русском языке, мне заявил: “Не можешь объяснить ребенку – учи наш язык!” И я не могу ничего сказать в ответ...».

В социальном контексте толерантность может толковаться, как готовность человека позволить другим людям выбирать себе стиль жизни и поведения при ограничении таких отрицательных явлений, как насилие, хулиганские действия и поступки, компрометирующие общество или угрожающие его благосостоянию. Но готовность позволять другим выбирать стиль жизни не должна ущемлять право выбирать свой. Толерантность считается признаком высокого духовного и интеллектуального развития индивидуума, группы, общества в целом. Она полностью соответствует тем гуманитарным задачам, которые ставит перед нами новый век в новом тысячелетии.

В процессе обеспечения психологической безопасности, формирования толерантности к различного рода негативным психологическим воздействиям, необходимо учитывать многообразие отношений, их многомерность, характер социально-психологических позиций субъектов.

Проблеме воспитания у детей терпимого отношения к отдельным человеческим слабостям и формированию этого отношения значительное место уделяется в трудах В.А. Сухомлинского. В воспитании детей в духе дружбы народов он выделял два взаимосвязанных направления. Первое из них - установление духовного общения воспитанников с детьми других национальностей. Интернациональное воспитание велось В.А. Сухомлинским с учетом возраста, в определенной последовательности:

- дети младшего школьного возраста получали сведения о единстве судеб народов нашей страны,
- дети среднего возраста убеждались в силе дружбы многонациональной семьи и величии бескорыстной взаимной помощи народов,
- старшеклассники уже осознавали историческую сущность и преобразующее значение дружбы народов, роль межнациональных связей [1, С. 112].

В современной ситуации возникновения межнациональных конфликтов опыт Сухомлинского бесценен. В.А. Сухомлинский считал толерантность важнейшим элементом духовной культуры школьника, выражающим нравственную воспитанность и позволяющим ему ориентироваться в «сложном мире человеческих страстей и характеров» [4, С. 120].

Психологические качества личности, ее представления, ценности, система отношений с окружающими и ее актуальные психические состояния выступают, с одной стороны, объектом защиты. Объектом безопасности при этом

является то, что человек стремится оградиться от деструктивных влияний. С другой стороны, они образуют средства защиты, то, что человек может использовать для защиты собственных интересов, своего физического и психологического здоровья. С третьей стороны, индивидуально-психологические особенности личности могут выступать и в качестве причины (или повода) возникновения угроз ее психологической безопасности. Важнейшей психологической причиной попадания человека в опасные ситуации является несовершенство его процессов восприятия, не позволяющее построить адекватную картину окружающего мира и, в том числе, своевременно выделить признаки опасности.

Свойства личности по Б.Г. Ананьеву преобразуют и организуют индивидуальные и субъектные свойства [5]. В силу этого, свойства личности рассматриваются им в качестве системообразующих в структурной организации человека. Это в полной мере относится и к феноменологии безопасности человека. Личностный ракурс позволяет увидеть, чем должен овладеть человек, как сформироваться для того, чтобы обеспечить необходимый уровень безопасности в конкретном промежутке своего жизненного континуума. Чтобы следовать общей логике социальной безопасности и подниматься на ее новые ступени, человек как личность в некоторые моменты жизни должен отходить от привычных стилей безопасности (сохраняя созданное поле безопасности) с тем, чтобы выработать новый ее стиль, в большей степени свойственный его новому этапу социального становления. Если предыдущий этап становления безопасности прошел неудачно, то актуальное поле безопасности не является в достаточной степени удачным фоном для выработки им нового стиля личной безопасности.

Личная безопасность представляет собой интегральное психологическое образование, отражающее собой адекватное ситуации состояние, сочетающее защищенность и открытость человека как индивида, субъекта и личности среде на физиологическом, психическом и духовном уровне своей организации. В структуре факторов безопасности можно выделить социальную, психофизиологическую, психологическую составляющую и составляющую опыта. Ведущую роль в обеспечении личной безопасности человека играет его индивидуальность. Личностные характеристики задают ценностный контекст восприятия той или иной ситуации и влияют на поведение субъекта в ней, в том числе, и в связи с обеспечением безопасности.

Психологическое самообеспечение безопасности характеризуется своими закономерностями, стратегиями, принципами, средствами и методами организации. Разрушение

системы самообеспечения безопасности связано с изменением картины мира субъекта [12, С. 15].

Содержание образования сегодня должно включать следующие направления: этнодемографические ситуации в различных странах, на материках и в мире в целом; социально-этнические изменения, происшедшие в мире; единство и неделимость противоречивого, многоэтнического мира; тенденции народов к интеграции в Европе и других регионах мира; планетарные процессы и глобальные проблемы народов.

При организации воспитательного процесса необходимо помнить о многонациональности нашего общества. Необходимо воспитывать у учащихся интерес и уважение к культурам народов мира, достижение понимания общемирового и специфического в этих культурах, воспитывать внимание к глобальным, общемировым событиям, понимание их характера и последствий, воспитывать умение признания права существования различных точек зрения. Важно в процессе воспитания донести до учащихся осознание ценности многонационального государства, его становлении и развитии [15, С. 128].

Ценность межкультурных и межнациональных связей во взаимообогащении народов. Большую ценность для учащихся имеют этнографические знания о происхождении народов, о своеобразии национального этикета, обрядов, быта, одежды, самобытности, искусства, художественных промыслов, праздников - это основа формирования культуры межнациональных отношений в любом возрасте. Воспитание религиозной толерантности сегодня осложняется негативными историческими традициями, многоконфессиональным и полиэтничным составом населения, наличием межрелигиозных противоречий, несовершенством законодательства. Методика воспитания толерантности базируется на знании педагогами особенностей детей, коллектива, отношений между учащимися и их проявлений в поведении. При организации работы по воспитанию толерантности педагогам необходимо знать и учитывать:

- индивидуальные особенности каждого ребенка, особенности воспитания в семье, семейной культуры;
- национальный состав коллектива учащихся;
- проблемы в отношениях между детьми и их причины;
- культурные особенности окружающей среды, этнопедагогические и этнопсихологические черты культуры, под воздействием которой складываются межнациональные отношения среди учащихся и в семьях.

Методом, оказывающим влияние на эмоциональную сферу ребенка, является внушение и связанные с ним приемы аттракции. Под внушением понимают такое психическое воздействие, словесное или образное, которое вызывает некритическое восприятие и усвоение какой-либо

информации. Под влиянием внушения могут возникать представления о людях или группах людей, не соответствующие действительности, а также стремление действовать без оценки полученных побуждений и верить источнику информации, не сомневаясь в его надежности. Внушением формируются стереотипы. Стереотипы, как обобщенные и обычно нагруженные оценочными суждениями впечатления, используются для характеристики какой-либо стороны реальности, чаще всего членами одной социальной группы применительно к членам другой социальной группы.

Стереотипы в области самообеспечения безопасности представляют собой эмоционально насыщенные предубеждения в отношении практики достижения личной безопасности и способны выступить в качестве важного источника проблем в этой сфере, охватывают разные аспекты организации взаимодействия субъекта с опасностью и имеют достаточно широкий спектр негативных последствий своего функционирования.

В стереотипах кроется также и другая опасность, основанная на человеческой тенденции использовать их как «самоосуществляющиеся пророчества» [14, С. 863]. Несмотря на то, что стереотипы отражают некоторый пласт реальности, они не должны восприниматься как руководство для построения собственного взаимодействия с экстремальной ситуацией.

В результате стимулирования толерантного поведения должна формироваться устойчивая мотивация терпимого отношения к людям, не допускающая агрессивных действий по отношению к ним [9].

Итак, психологическая безопасность – важнейшая часть жизни человека в поликультурном пространстве. Чувство безопасности необходимая составляющая терпимого отношения к людям, так как это возможно лишь в условиях доверия к миру. Доверие как тип мироотношения субъекта, при котором мир справедлив, стабилен, предсказуем, а, следовательно, безопасен.

Библиографический список

1. Абдулкаримов, Г.Г. Этнические стереотипы школьников: проблема формирования толерантного сознания. / Г.Г. Абдулкаримов - Москва: Высшая школа, 2006. - 315с.
2. Асмолов, А.Г. Практическая психология и проектирование вариативного образования в России: от парадигмы конфликта – к парадигме толерантности // Вопросы психологии. – 2003. – №4.
3. Асмолов, А.Г. Толерантность в общественном сознании России. / А.Г. Асмолов - Москва: Высшая школа, 2008. - 409с.

4. Безюлева, Г.В., Шеламова Г.М.. Толерантность: взгляд, поиск, решение. / Г.В.Безюлева – Москва: Просвещение, 2010.- 272с.
5. Боринштейн, Е.Р. Система ценностных ориентаций личности в условиях социально-культурной трансформации / Е.Р. Боринштейн // Грани. - 2004. - №3. - С. 95-100.
6. Гараджа, В.И. Толерантность и религиозная нетерпимость, // Философские науки. 2004. №3;
7. Демократизация и образы национализма в Российской Федерации 90-х годов / Л.М. Дробижева и др. – М., 1996;
8. Журавлева, Н.А. Динамика ценностных ориентаций молодежи в условиях социально-экономических изменений / Н.А. Журавлева // Психол. журн. - 2006. - № 1. - С. 35-44.
9. Кленова, Н.В., Что нужно знать о толерантности: Журнал «Образование в современной школе» / Н.В. Кленова – сентябрь, 2003. – №7.
10. Мириманова, М.С, Воспитание толерантности через социокультурное взаимодействие. / М.С. Мириманова, А.С. Обухов - Москва: Академия, 2011.- 272с.
11. Нуруллаев, А.А. Формирование религиозной толерантности: трудный поиск решений // Религиозная толерантность: историческое и политическое измерения / сост. и общ. ред. А.А. Красикова и Е.С. Токаревой. – М.: Academia, 2006.
12. Пастухова, Е. К. Право быть непохожим на других: заметки о воспитании культуры межнационального взаимопонимания и терпимости. / Е.К. Пастухова-Обнинск: Титул,– 2003. –196с.
13. Психологическая безопасность [Текст]: учеб. пособие для студентов гуманитарных вузов / И. Огнев. — Ростов н/Д: Феникс, 2007. — 605 с.
14. Психологическая энциклопедия / Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха, 2003, С. 863.
15. Рожков, М.И., Байбородова, Л.В., Ковальчук, М.А. Воспитание толерантности у школьников: учебно-методическое пособие / М.И.Рожков - Ярославль: Академия развития, 2003. - 192с.
16. Солдатова, Г.У. Психология межэтнической напряженности. – М., 1998;
17. Сторчак, В.М. Толерантность в социокультурном и политическом пространстве современной России // Свобода совести в России: исторический и современный аспекты: сб. докладов и материалов, межрегиональных научно-практических семинаров и конференций 2002–2004 гг. – М., 2004.
18. Ширшов, И.Е. Культурология – теория и история культуры: учебное пособие / Ширшов И.Е. – Мн.: Экоперспектива 2010.

19. Шлыкова, Н.Л. Психологическая безопасность субъекта профессиональной деятельности. Издательство: Триада, 2004 г.
20. Эренграсс, Б.А. Культурология. Учебник для вузов / Б.А. Эренграсс, Р.Г. Апресян, Е. Ботвинник – М.: Оникс, 2007.

2.2. | **Психологическая безопасность преподавателей
в условиях оптимизации профессионального
образования**
(Е.Ю. Дворникова)

*Гладко было на бумаге, Да забыли про овраги. А по ним -
ходить...
Л.Н. Толстой*

В 2013 г. процесс оптимизации (реорганизации) профессионального образования затронул и г. Златоуст, чем вызвал небывалый ажиотаж и среди населения, и в административных кругах города и области. Несмотря на споры, протесты, петиции и скандалы всё-таки решение, принятое изначально, осталось в силе, и с 1 сентября 2013 г. профессиональные учебные заведения города слились в два больших кластера (или «многофункциональных центра»): к металлургическому колледжу, присоединили торговое-экономический, техникум сварки и строительных технологий, профессиональные училища № 35 и № 36 (поселок Магнитка); к индустриальному колледжу имени П. П. Аносова – промышленно-гуманитарный техникум имени И. Я. Шора, профессиональные училища № 28, № 4 и № 96. Нетронутыми пока остались лишь учреждения с узкой направленностью: Златоустовский медицинский техникум, филиал УрГУПС и педагогический колледж.

И этот процесс ещё не завершён: в настоящее время в новорожденных образовательных учреждениях идёт "притирка", адаптация к новым условиям существования.

Изменения эти, конечно же, обоснованны и продуманны с экономической и социальной точки зрения, и хочется надеяться, что благоприятные последствия проявят себя уже в ближайшем будущем. Но был ли в этих реформах учтён человеческий фактор? В частности - обеспечение психологической безопасности непосредственных участников образовательного процесса - преподавателей.

За последние годы тема психологической безопасности особенно актуальна, и к настоящему времени накопилось множество исследований, посвященных именно психологической безопасности образовательной среды (R. Sautter, 1995; J. Nathaway, 1996; С. Caty, 1998; Т.С. Кабаченко, 2000; И.А. Баева, 2002; Н.Г. Рассоха, 2005; И.В. Абакумова, Т.В. Богуцкая, Н.Ю. Корнеева, В.В. Суприянов, 2007 и др.)

Под безопасностью, в общем, понимается сочетание внутренних и внешних факторов, способствующих сохранению полноценной способности человека, общества, государства функционировать и развиваться.

И. А. Баева и сотрудники лаборатории «Психологическая культура и безопасность в образовании» РГПУ им. А. И. Герцена рассматривают структуру психологии безопасности в двух аспектах: психологическая безопасность среды и психологическая безопасность личности. «Психологическая безопасность среды в социальном аспекте определена как состояние среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии людей, способствующее удовлетворению основных потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и как следствие, обеспечивающее психологическую защищенность ее участников.

Психологическая безопасность личности проявляется в ее способности сохранять устойчивость в среде с определенными параметрами, в том числе и с психотравмирующими воздействиями, в сопротивляемости деструктивным внутренним и внешним воздействиям. Психологическая безопасность личности отражается в переживаниях личности защищенности/ незащищенности в конкретной жизненной ситуации».

Но далее практически все исследования безопасности образовательной среды сводятся лишь к вопросам защищенности детей, и обеспечить эту защищенность должны априори учителя (преподаватели)! Исследования же, касающиеся преподавателей - в основном посвящены проблемам профессионального становления и профессионального выгорания.

Исследования других авторов (А. Маслоу, Б. Боулби, Д. В. Винникота, Г. С. Никифорова, В.И. Гарбузова, Э. Г. Эйдемиллера, Э. Эриксона) показывают, что особенно остро блокирование потребности в безопасности дает о себе знать именно в периоды кризисных социальных изменений. Отсутствие адекватных возможностей для удовлетворения данной группы потребностей вызывает у личности эмоционально негативные, остро переживаемые психические состояния, на фоне которых протекают практически все психические процессы человека. А полноценное развитие человека возможно только при условии удовлетворения потребности в безопасности, когда его ресурс направлен не на защиту от субъективно воспринимаемой и переживаемой угрозы, а на собственное развитие.

Какие же угрозы, явные или мнимые, чувствует преподаватель при реорганизации образовательного процесса? Рассмотрим самые возможные.

1. На физическом (материальном) уровне - угроза потерять в заработной плате (вследствие увольнения, урезания нагрузки или смещения с административной должности), угроза ухудшения материального обеспечения профессиональной деятельности.

2. На социальном уровне - угроза потери должности, угроза снижения статуса и (или) имиджа учебного заведения, угроза снижения личного статуса среди новых коллег и (или) учащихся, угроза потери самоуважения.

3. На духовном уровне - угроза дезориентации в целях, принципах профессиональной деятельности, дезориентации в своей жизненной миссии.

Что может, предпринять человек, чувствующий угрозу (явную или мнимую) от среды, где он находится?

1. Найти себе новую, безопасную с его точки зрения, среду, где может полноценно функционировать и развиваться. Таким образом, в 2013 г. можно было наблюдать отток кадров из профессиональных учебных учреждений. В основном - молодые перспективные преподаватели. В основном уходили в школы, где ситуация более-менее стабильная. Оставались те, кому "до пенсии (или до грамоты и т.п.) немного доработать осталось", оставались "истинные патриоты". В итоге учебному заведению приходится находить (что очень сложно, учитывая уровень заработной платы на сегодня) и "воспитывать" новые кадры.

2. Остаться в этой среде и адаптироваться к ней. Однако каждая адаптация к новым условиям - это сильнейший стресс для психики и организма человека в целом. На данный момент ещё не показателен, насколько возросло количество заболеваний преподавательского состава в период "оптимизации".

3. Остаться в этой среде и защищать свои права. Если в одиночку - то система просто "сожрёт" человека. Если несколько таких "одиночек" - возможны конфликты внутри коллектива (на уровне выяснения межличностных отношений). Оптимально, конечно, защищать права группами, сплочённо. Однако если это группы внутри коллектива - они конфликтуют и между собой, и с администрацией. Если вдруг удастся сплотить весь коллектив - он, скорее всего, сплотится против другого коллектива - нового "родственника" и т.д. Были, конечно, в нашем городе попытки от общественных организаций устраивать митинги против процесса оптимизации. И попытки эти ни к чему не привели, т.к. преподаватели (ради которых собственно и устраивали митинги) на мероприятия не являлись. Здесь организаторы не учли два обстоятельства: а) преподаватели в основном не имеют доверия к таким формам проявления протеста; б) преподаватели, как образованная часть населения, менее всего подвержены влиянию форм массового заражения, подражания

и внушения. В исключительных же случаях массовый протест может принять совершенно дикие формы. Так самая громкая в Златоусте акция протеста прошла 1 сентября в одном из училищ, когда на торжественной линейке были организованы "похороны" училища, и по сей день по этому делу идут разбирательства, в т.ч. и судебные.

Вернёмся теперь к учащимся. Как может «оптимально» проходить учебный процесс, как можно обеспечить психологическую безопасность учащихся при такой дестабилизации преподавательского состава?

Вывод один: следует заранее продумывать систему работы с преподавательским составом в целях минимизации негативных последствий реформирования учебного процесса.

Администрации учебного заведения: обеспечить информационную и правовую безопасность преподавателей (преподаватели должны знать, в чём суть преобразований, быть в курсе постановлений, приказов и т.п.; должны знать, как проходит процесс оптимизации в других учебных заведениях, с какими трудностями могут столкнуться и какие перспективы имеют; преподаватели должны быть уверены, что их материальное и социальное положение не пострадает вследствие этих процессов).

Психологу учебного заведения: выполнять просветительскую и профилактическую работу по предупреждению негативных последствий преобразований, выполнять коррекционную работу с преподавателями "группы риска" (низкая стрессоустойчивость, конфликтность и т.п.).

И, в конце концов, в данном случае всё же "спасение утопающих - дело рук самих утопающих". Преподавателям давно уже стоит осознать, что в эпоху рыночных отношений они уже должны перейти с позиции "рабов", зависящих от воли "хозяев" к позиции самостоятельной, самоценной личности. Чётко знать свои права, обязанности и свою профессиональную миссию. Осознавать, что перемены в обществе, так или иначе, необходимы. И уметь гибко адаптироваться к жизненным изменениям, что является важнейшим звеном психологической компетентности личности.

Библиографический список

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. Санкт-Петербург, 2002.
2. Грачев Г.В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. М.: Изд-во РАГС, 1998 - 125 с.
3. Митина Л.М., Митин Г.В., Анисимова О.А. Профессиональная деятельность и здоровье педагога. М.: Академия, 2005.
4. Особенности личностного и профессионального развития субъектов образовательного пространства в

современных социально-экономических условиях: Научно-методическое пособие для практических психологов образования и педагогов / Под редакцией Л.М. Митиной. – М., Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010

2.3. | **Мы разные и мы вместе...**
(Н.А. Катрушенко, О.А. Щетинина)

«Мы разные и мы вместе» - один из главных постулатов жизнеустройства образовательной среды Челябинского радиотехнического техникума. ...У нас разный разрез глаз. Мы называем Бога разными именами. По-разному видим себя, жизнь, историю. Мы не похожи.... Как нам быть вместе? И, как ответ на вопрос о сосуществовании, рождается понятие толерантности. **Толерантность** – уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности... Толерантность – это гармония в многообразии... Толерантность – это добродетель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира. В отличие от терпимости, развитие толерантности требует философского подхода. Это не просто *терпение* по отношению к «заблуждениям» другого человека (что само по себе хорошо, но недостаточно), это *усилие понять*, почему он так думает, *придать ценность* (значимость) его идеям, *понять относительность наших маленьких «истин»*. Ведь, в конечном счёте, за всеми разнообразными представлениями о мире, какими бы они нам ни казались верными или нет, стоит один и тот же поиск ответов на вечные вопросы о смысле жизни, о судьбе... И это объединяет нас. Говоря другими словами, может быть, не так важен день, который мы считаем выходным – будь это пятница, суббота или воскресенье. Намного важнее то, чем мы живем во все остальные дни нашей недели, как прощаем и как любим повседневно. Из понимания рождается и взаимное уважение к другой культуре, обычаям, убеждениям. С другой стороны, толерантность – это вовсе не равнодушие к тому, что происходит вокруг. Отсутствие реакции на глупость, насилие, свидетелями которых мы являемся, вряд ли говорит о толерантности. Человек, оскверняющий святыни или оскорбляющий человеческое достоинство под предлогом занятия искусством, требует адекватного ответа общества. Но не подавления или унижения, а, скорее, воспитания, поскольку своими инфантильными поступками напоминает неразумное дитя. Как минимум, нам стоит помнить, что человек и его идеи, характер, поступки не одно и то же, и бороться с ними, если мы с чем-то не согласны, «огнем и мечом» - путь в никуда.

Нам могут быть не близки идеи, неприятен характер, противны поступки, но разве может быть чужд сам человек? В понимании этого, в поиске общего, объединяющего нас, может быть, и есть главный смысл толерантности. Толерантность как тип индивидуального и общественного отношения к социальным и культурным различиям, как терпимость к чужим мнениям, верованиям и формам поведения рассматривается в качестве одного из основополагающих признаков цивилизованности, уровня сформированности социокультурной компетенции молодого человека. Создать условия для развития у студенчества социокультурной компетентности в формате межнационального диалога и интернационализма такова цель педагогического коллектива Челябинского радиотехнического техникума:

- ✓ помочь выработать осознанную культурную позицию как гаранта развития личности и развития общества посредством формирования гражданской грамотности, правовой культуры, способности к конструктивному сотрудничеству, к проявлению толерантности и умению решать коммуникативные задачи;

- ✓ создавать условия для знакомства с системой ценностей, идеалом человека, выработанных в различных типах культуры;

- ✓ способствовать формированию убеждений в том, что универсальный способ социального взаимодействия в современных условиях – это культурологическая концепция диалога культур, которая определяет многообразие, своеобразие и интеграцию социокультурного пространства.

Направление деятельности (схема 1):

- ✓ в формате образовательного процесса изучения дисциплин гуманитарного и профессионального циклов: история, обществознание, основы права, основы социологии и политологии, основы философии, этика, литература, английский язык, информационные технологии;

- ✓ в формате интегрированных учебных внеаудиторных занятий: консультации, семинары, дискуссии, коллоквиумы;

- ✓ в формате внеучебной деятельности: Центр развития личности ЧРТ (досуговая деятельность), дискуссионный клуб ЧРТ «Резонанс», студенческая газета «ЧРТ-информ», взаимодействие с социокультурными учреждениями г. Челябинска (Областной краеведческий музей, театральные площадки, Юношеская библиотека, Татаро-башкирская библиотека, киноцентр Л.Оболенского, отдел по работе с несовершеннолетними при Администрации Центрального района г. Челябинска и др.).

- ✓ в формате исследовательской и методической деятельности педагогического и студенческого коллективов

ЧРТ: работа Цикловых комиссий, создание методических рекомендаций, участие в конференциях;

✓ в формате деятельности служб сопровождения:

Совет по профилактике, психолог, отдел кадров и др.

Программное обеспечение:

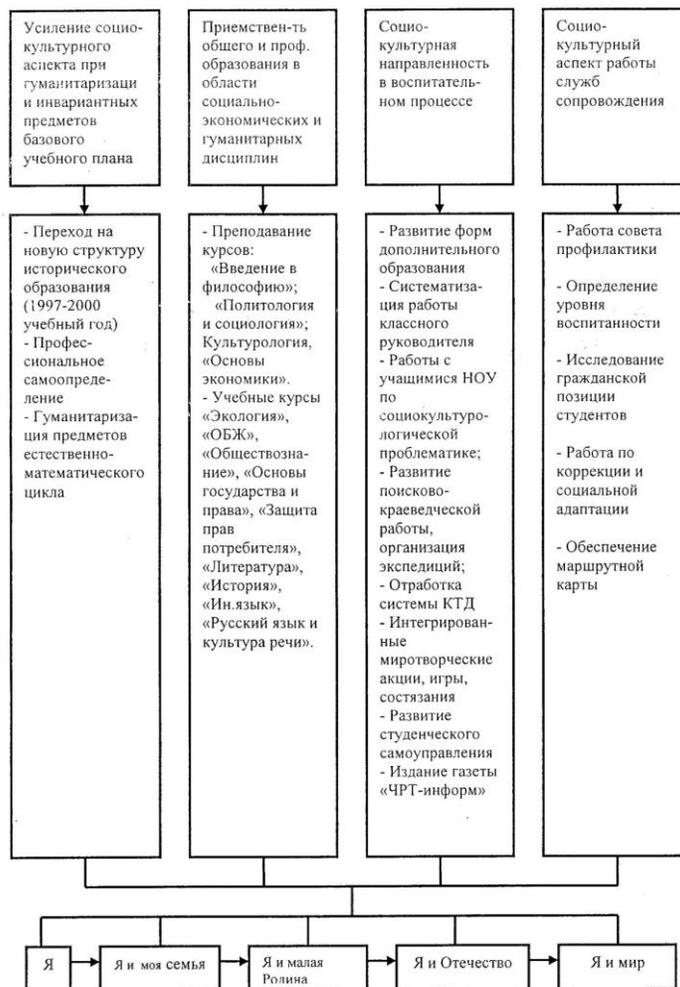
✓ Программа воспитания ЧРТ по формированию ключевых компетенций студентов;

✓ Формирование социкультурной компетентности в условиях ССУЗа;

✓ Комплексно-целевая программа «Мы разные и мы вместе» и др.

Выпускники ЧРТ в итоговых анкетах о результатах обучения отмечают, что самым ценным для них является умение понять и принять другого, т.к. данная позиция является залогом личностной и профессиональной успешности.

Схема Содержание социокультурного образовательного пространства



Ролевая игра как метод формирования психологической компетентности в учреждениях среднего профессионального образования*(С.М. Кулакова)*

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» указывается, что «среднее профессиональное образование (СПО) направлено на решение задач интеллектуального, психологического, культурного и профессионального развития человека и имеет целью подготовку квалифицированных рабочих или служащих и специалистов среднего звена по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, а также удовлетворение потребностей личности в образовании». В связи с этим одной из важных задач, которые встают перед педагогами и психологами, работающими в образовательном учреждении СПО, является создание оптимальных образовательных условий для профессионального формирования и развития личности студента учреждения СПО. На наш взгляд, важным фактором оптимизации профессионального развития личности является развитие у субъектов профессионального образования психологической компетентности - интегрированной и концентрированной системы психологических компетенций, обеспечивающих:

- важную ступень к высшему качеству развития человека – самоактуализации;
- наиболее оптимальному уровню получения знаний о психической реальности и умению их применять;
- системную организацию сознания, включающую, как минимум, следующие компоненты:
 - образ мира;
 - направленность, социально ориентированные мотивы;
 - отношение к внешнему миру, к людям, к деятельности;
 - отношение к себе, особенности саморегуляции;
 - креативность, ее особенности;
 - интеллектуальные черты индивидуальности;
 - эмоциональность, ее особенности и проявления;
 - особенности осознания жизненных целей и задач;
 - представление о сложных способностях, сочетаниях личных качеств;
 - осознание того, какие качества важно развивать у себя;
 - представление о своем месте в социуме обучающихся.

В толковых словарях компетентность определяется как осведомленность, эрудированность. Слово «компетентный»

означает «способный, соответствующий, обладающий компетенцией, знающий, сведущий в определенной области».

Психологическая компетентность обуславливает использовать психологические знания в профессиональной деятельности и жизни в целом. Качество развития психологической компетентности обуславливает проявление таких личностных характеристик и психологических новообразований как: общая коммуникативная толерантность личности; саморегуляция эмоциональных состояний, анализ эмоций окружающих; эмпатические навыки, умения находить взаимопонимание с окружающими; адаптивные качества личности; осознанная склонность к участию в коллективной деятельности.

Происходящие социальные изменения мотивируют развитие коммуникативной компетенции как важной составляющей психологической компетентности. Но поведенческие (бихевиористические) психотехнологии не всегда эффективны. Детерминанты коммуникативных проблем чаще находятся в неосознаваемых структурах психического, в связи, с чем необходимость проработки базовых психических проблем (например, чувства обиды, вины и т. п.) актуализируются. В этом плане ориентация учреждений СПО на развитие психологической целостной системы дает возможность включения в образовательный процесс современных психолого-педагогических технологий, применение активных методов и форм обучения. Наиболее оптимальным методом развития психологической компетентности, на наш взгляд, является ролевая игра. Ролевая игра — игра обучающего или развлекательного назначения, вид драматического действия, участники которого действуют в рамках выбранных ими ролей, руководствуясь характером своей роли и внутренней логикой среды действия; вместе создают или следуют уже созданному сюжету. Действия участников игры считаются успешными или нет в соответствии с принятыми правилами. Игроки могут свободно импровизировать в рамках выбранных правил, определяя направление и исход игры. Использование ролевой игры, позволяет не только решить поставленные задачи профессионального обучения, но и провести экспресс-диагностику выявления личностных проблем (в том числе глубинных психологических). После чего психологически компетентные педагоги своевременно направляют студента к профессиональному психологу для проработки выявленных проблем.

Важную роль в процессе формирования психологической компетентности выполняют системы внедрения и реализации инвариантные образовательные программы. Так, например, реализация образовательной программы «Домашний очаг» по социальной адаптации детей-

сирот и детей, оставшихся без попечения родителей направлена, на оказание помощи выпускникам техникума в социальной адаптации посредством создания и развития благоприятного пространства; личностного развития и становления. Задачи программы:

- Оптимизация механизмов социализации.
- Преодоление затруднений в учебе; активизация желания учиться.
- Осознание и развитие возможностей в сети творческих групп.
- Противостояние групповому давлению, преодоление внутренних кризисов.
- Коррекция негативного эмоционального состояния.
- Развитие когнитивной и волевой сферы личности, проявляемых в процессе принятия самостоятельных и групповых решений.
- Выход из кризиса нереализованности;
- Саморегуляция поведения, формирование культуры безопасного поведения в обществе.

Программа предназначена для студентов юношеского возраста: 15-20 лет и рассчитана на 3 года обучения.

Развитие коммуникативной компетенции студентов предусмотрен в пятом модуле программы «Курс выживания для подростка» в рамках темы "Особенности межличностных отношений личности в юношеском возрасте". Количество участников - 12 человек (6 юношей и 6 девушек). Цель работы с группой - создание с помощью ролевой игры и специальных упражнений условий для развития спонтанной творческой активности отдельными участниками и группы в целом, отреагирования и осознания смешанных чувств, создания и опробования новых способов действия в проблемных ситуациях. В результате работы участники смогли актуализировать собственные социальные установки в отношениях "Я - учебное заведение"; развить осознанность: научились осмысленно анализировать жизненные ситуации, актуализируя внутренние резервы личности; освоить и применить новые, психологически грамотные, способы общения.

При подготовке специалистов СПО сегодня важен не обученный специалист, а - развивающийся профессионал, что в итоге приведет к оптимальной жизненной стратегии: выпускник как личность мыслящая, чувственная, гармоничная, активно действующая проявляет стремление и готовность жить в гармонии с собой и другими. Развитие психологической компетентности – важный фактор формирования гармоничного и творческого человека.

2.5. | **Психологическая компетентность –
условие психологической безопасности**
(С.Г. Литке)

Российская метацивилизация, включающая такие цивилизационные подсистемы как христианство, мусульманство, буддизм, иудаизм и др., обуславливает современное образование развивать толерантную, творческую, способную к преобразованиям Личность. Однако система глобального управления направляет силы на то, чтобы современный Человек был узко ориентированным специалистом в определенной области, выполняющий те задачи, которые ставит перед ним управляющая надсистема. Сегодня ни для кого не секрет, что высшее образование как система формирования глубокой мировоззренческой основы Человека, получение которого было и еще пока остается отличительной потребностью гражданина России, претерпевает так называемую «модернизацию», детерминированную задачами глобального управления.

Сохранить самобытность российского образования позволяет применение высоких гуманитарных технологий, в том числе развитие у субъектов образования психологической компетентности как метапредметного конгломерата компетенций, обеспечивающих не только личностную успешность, но и счастье Человека в Жизни.

Проблема психологической компетентности занимает важное место в современных исследованиях психологов (А. К. Маркова, Л. М. Митина, Л. А. Петровская, М. И. Лукьянова, А. В. Брушлинский, А. А. Бодалев, Дж. Равен, М. Аргайл, Ю. Мель, К. Рубин, У. Пффингстен, Р. Хинтч). С одной стороны, психологическая компетентность понимается как совокупность психологических знаний, психологических умений и набора социально-психологических личностных характеристик. Отсутствие необходимых психологических знаний и навыков превращает жизнь в "тяжелое испытание", психологическое невежество ложится на наши плечи "тяжелым бременем".

С другой стороны психологическая компетентность – это способность успешно справляться с жизненными трудностями и умение достигать поставленных перед собой целей. Ощущение удовлетворенности жизнью зависит от нашей готовности своевременно совладать с жизненными трудностями. Психологическая компетентность облегчает нашу жизнь и в то же время делает ее более насыщенной и плодотворной. Ощущение удовлетворенности жизнью зависит от нашей готовности своевременно совладать с жизненными трудностями. Психологическая компетентность облегчает нашу жизнь и в то же время делает ее более насыщенной и плодотворной.

Взгляд сверху рассматривает психологическую компетентность как интегральное профессионально-личностное образование, позволяющее человеку психологически конструктивно решать задачи профессионального и личного опыта. Высокий уровень психологической компетентности позволяет субъекту целесообразно использовать личностные ресурсы, минимизировать затраты, оптимизировать активность, актуализировать скрытые возможности других, прогнозировать отставленные эффекты профессиональной активности, конструировать продуктивные модели саморазвития. Психологическая компетентность вселяет надежду на изменения к лучшему, делает успех реальностью, превращает нашу жизнь в увлекательное путешествие.

В современном мире возрастает потребность разбираться в себе, в мире собственных психических явлений. Это обусловлено необходимостью повышать качество жизни во всех направлениях: финансово-материальном, социальном, экзистенциальном. Удовлетворить данную потребность готовы всевозможные представители сферы рынка психологических (душевно-духовных) услуг, в том числе и астрологи, хироманты, экстрасенсы, народные целители, колдуны, гуру, священники и проповедники самых разных вероисповеданий и сект, психотерапевты, консультанты и психологи. Рынок психологических услуг условно можно дифференцировать на три направления: оккультное, религиозное и собственно психологическое (научное). Все направления объединены общим, с научной точки зрения, объектно-предметным континуумом: где *объектом* исследования или познания является *человек* (или группа людей), а *предметом* – его *душа* (др.-греч. Ψυχή), или всевозможные «заменители» этого многомерного неопределяемого, надпредметного понятия, например, «поведение», «мир психических явлений», «сознание», «внутренний мир человека» и т.п. Не претендуя на знание первых двух направлений познания психического, рассмотрим третье, собственно психологическое направление рынка психологических услуг. В течение последних десяти лет оно оформилось в очень разнообразный и многопрофильный комплекс, объединяющий в своих рядах большой отряд специалистов. Какого же рода услуги оказывают психологи? Чем они отличаются друг от друга? Как не запутаться в многообразных рыночных предложениях? Как адекватно выбрать систему познания себя посредством психологии? Как быть компетентным не только в выборе психологических услуг, но и обрести психологическую компетентность

Формирование психологических знаний в образовательных учреждениях в основном происходит на основе принципа спонтанности, в рамках функционирования психологического сопровождения образовательного процесса

в формате «отдельных занятий, приоткрывающих тайны психологической науки» [1, 7]. Идея ведущих современных российских психологов А.Д. Андреевой, Е.Е. Даниловой, И.В. Дубровиной, Д.В. Лубовского, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых внедрить в образование преподавание психологии материализовалась в форме учебно-методического пособия [1], но, к сожалению, во многих регионах нашей страны не реализована. Это обусловлено тем, что бюджет учебного времени ограничен образовательным стандартом.

Главным назначением образования должно являться раскрытие духовного потенциала личности и формирование духовной силы человека. В этом и заключается суть становления Настоящего Человека. В этом смысле психологическая компетентность есть метод самопознания, самоконтроля и саморазвития личности.

В формате профессиональных образовательных кластеров, используя вариативную часть образовательных программ, мы имеем возможность формировать психологическую компетентность как метапредметный конгломерат (интегрированную и концентрированную систему) психологических компетенций, обеспечивающих:

- важную ступень к высшему качеству развития человека – самоактуализации;
- наиболее оптимальному уровню получения знаний о психической реальности и умению их применять;
- системную организацию сознания, включающую, как минимум, следующие компоненты:
 - образ мира;
 - направленность, социально ориентированные мотивы;
 - отношение к внешнему миру, к людям, к деятельности;
 - отношение к себе, особенности саморегуляции;
 - креативность, ее особенности;
 - интеллектуальные черты индивидуальности;
 - эмоциональность, ее особенности и проявления;
 - особенности осознания жизненных целей и задач;
 - представление о сложных способностях, сочетаниях личных качеств;
 - осознание того, какие качества важно развивать у себя;
 - представление о своем месте в социуме.

Реализуя поставленную задачу, мы предлагаем модель развития психологической компетентности в континууме среднего и высшего профессионального образования как метапредметный конгломерат психологических компетенций, включенную в общую целостную структуру эволюционного развития индивидуального Сознания.

Структурный компонент модели представлен в форме фигуры (Рис. 1), сложенной из бесконечного количества конусов. Стержнем (в модели – это прямая, проходящая через центр основания конусов и связывающая их между собой) является Дух (в традиционном толковании воля) Человека, сила которого является базовой и главной системой управления сознанием и детерминантой действий или бездействий человека. Каждый конус имеет три условно обозначенных сектора, соответствующих трем основным личностным подструктурам в континууме интегративной психологии (Я-материальное: персона, Я-социальное: интерперсона, Я-духовное: трансперсона) [3]. Плоская поверхность в форме круга символизирует этап начала разворачивания формирования личностного новообразования, в идеале предполагающее гармоничный синтез проявлений личностных подструктур. Далее пространство, сужаясь, демонстрирует личностную самоактуализацию и концентрацию сознания на более главных, приоритетных жизненных целях, лежащих в более узких плоскостях (в зоне «ближайшего развития»), приводящих в итоге к осознанию глобального предназначения Человека – быть счастливым (вершина конуса, из которого исходят все объединенные лучи, символизирующие энергетические потоки сознания). На вершине конуса личностные проявления (возрастные, когнитивные, эмоционально-волевые и т.п. новообразования) сворачиваются в бесконечно малую организацию сознания и, концентрируя энергию в точке полифуркации, готовятся вновь развернуться через кризисное состояние личности, в том числе перерождение.

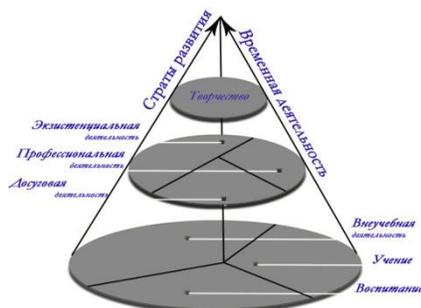


Рис. 1 Модель динамики развития психологической компетентности

Вне сомнения личностное становление, развитие и Совершенствование определено не только институтом семьи, системой непрерывного дошкольного, общего, среднего, профессионального образования, но и определенными социально-экономическими, геополитическими,

экзистенциально-философскими и др. условиями, в которых живет человек.

Если рассматривать метод в самом прямом его значении (от др. - греч. μέθοδος — путь исследования *или* познания, от μέτῶ + ὁδός «путь»), то психологическая компетентность человека в интеграционном понимании этого сочетания – систематизированная совокупность психологических компетенций, позволяющих приблизить человека к решению задачи познания и раскрытия самой сути бытия – Душе (от др. - греч. ψυχή) и достижению наиважнейшей цели Жизни – постижению самой Жизни и гармонизации своего бытия.

Рассматривая психологическую компетентность как метод личностного развития, определим ее структуру и динамику.

В философском контексте психологическая компетентность (от лат. competens – способный) – способность осознавать душевные проявления и постигать их суть. Именно развитая способность постигать сущее и есть метод познания этого сущего. В нашем понимании важно осознать, что стремление к развитию – это потребность Человека априори заложенная системой бытия, определяющая сущность человеческой природы.

В дидактическом контексте психологическая компетентность как совокупность компетенций позволяет структурировать и организовать психолого-педагогический процесс формирования и развития психологической компетентности субъектов образования. Выход развития психологической компетентности на более высокий уровень личностного новообразования определяет психологическую компетентность с одной стороны как высший уровень саморазвития, а с другой - как метод личностной самоактуализации.

В процессе формирования и развития психологической компетентности важно интегрировать основные образовательные подходы:

- Личностно-ориентированный: признание права каждой личности на свободу, самоопределение, индивидуальность и самовыражение; признание и выполнение своих обязанностей перед собой и другими; опора при взаимодействии на мотивацию, ценности, опыт, "Я-концепцию" партнера; индивидуальный подход.

- Деятельностный: опора на активность, сознательность и самостоятельность; ориентация не на вербальное воздействие, а на деятельность самого ребенка; обеспечение субъективной свободы в выборе деятельности и ее

компонентов; построение воспитания через специально организуемую деятельность и общение детей.

Для реализации поставленных задач одной из современных передовых методологий является *интегративная психология* [3] как уникальная методологическая основа психологии в современном мире, выдвигающая универсальные принципы, объединяющие философские, психологические, педагогические аспекты развития личности как системы идентичностей в условиях социального многообразия:

Принцип целостности. Подразумевает понимание психики как чрезвычайно сложной, открытой, многоуровневой, самоорганизующейся системы, обладающей способностью поддерживать себя в состоянии динамического равновесия и производить новые структуры и новые формы организации. [3, 52].

Генетический принцип, или принцип развития, выражается в том, что развитие человеческой психики имеет множество потенциальных направлений. Эти направления определяются в критических точках — точках бифуркации, где система делает выбор, касающийся пути своего дальнейшего развития. [3, 56].

Принцип обусловленности. Психическое пространство представляет собой систему взаимосвязанных пространственно-временных сознательных и бессознательных структур (гештальтов, целостностей психической реальности, систем конденсированного опыта и т.п.), между которыми существует энергоинформационное взаимодействие внутри психики. [3, 58].

Принцип позитивности подразумевает центрирование специалиста и клиента на положительном опыте. [3, 60].

Принцип соотнесенности подразумевает соответствие характера и интенсивности воздействия психотехнологий уровню зрелости личности обучающегося и степени сензитивности его психики. [3, 62].

Принцип потенциальности. Если обратить внимание на особенности русской ментальности, то можно отметить особый способ восприятия пространства. Оно переживается как простор, как то, куда вырываешься из неволи, как чистая потенциальность бытия, воля, свобода, полноценное дыхание, то есть духовная жизнь, не стесненная мирской скорбью. [3, 64].

Принцип многомерности истины. Любая теория, концепция, терапевтический миф, педагогическое учение, идея, житейское суждение о психической реальности при кажущейся их полноте и универсальности справедливы

лишь при определенных обстоятельствах и с известной долей вероятности. [3,65].

Именно основные положения интегративной психологии легли в основу программы развития психологической компетентности [4] как основы формирования толерантности в условиях социального многообразия жизнедеятельности современного человека.

Социально-психологические системы многообразны как по своей широте (малые, большие социальные группы, религиозные конфессии, партии, национальности и т.п.), так и по объединяющей направленности (учебные группы, трудовые, спортивные, творческие сообщества, асоциальные, криминальные и т.п.). Личность, идентифицируя себя с различными социально-психологическими системами, находится в постоянно меняющихся условиях жизнедеятельности, что обуславливает развитие толерантности.

Во многих культурах понятие «толерантность» является синонимом терпимости: латинское — *tolerantia*; английское — *tolerance*; немецкое — *Toleranz*; французское — *tolérance*. Все словари XX в. указывают прямое толкование **толерантности** как терпимости к чужому образу жизни, поведению, чужим обычаям, чувствам, верованиям, мнениям, идеям. Однако, по мнению М.В.Семашко, понятие «терпимость» содержит в себе пассивное принятие окружающей реальности, непротивление ей, способность подставить вторую щеку [7, 35].

Понятие «толерантность» возвращено в научную лексику в 90-е годы прошлого века. В соответствии с Декларацией принципов толерантности (ЮНЕСКО, 1995 г.) толерантность определяется как «...ценность и социальная норма гражданского общества, проявляющаяся в праве всех индивидов гражданского общества быть различными, обеспечении устойчивой гармонии между различными конфессиями, политическими, этническими и другими социальными группами, уважении к разнообразию различных мировых культур, цивилизаций и народов, готовности к пониманию и сотрудничеству с людьми, различающимися по внешности, языку, убеждениям, обычаям и верованиям».

Воспитание и развитие толерантности, как потребности и готовности к конструктивному взаимодействию с людьми и группами людей независимо от их национальной, социальной, религиозной принадлежности, взглядов, мировоззрения, стилей мышления и поведения приоритетная задача современного образования. С одной стороны это предполагает воспитание у детей и подростков миролюбия, принятия и понимания других людей, умения позитивно с ними взаимодействовать, с другой – необходимо создание толерантной среды в обществе и в сфере образования

(профилактика терроризма, экстремизма и агрессии в обществе;

гуманизация и демократизация существующих взаимоотношений взрослых и детей, системы обучения и воспитания; включение в реформирование образования ведущих идей педагогики толерантности; реформирование системы подготовки будущих педагогов к воспитанию толерантности у детей и подростков).

Общие компетенции, необходимые для конкретной эффективной работы, включают в себя *личностные* (когнитивные, знания и понимания) и *профессиональные* (функциональный, психомоторный и прикладной навык) компетенции. В этом смысле одномерная модель компетенций неадекватна потребностям современного общества. Для конкретной эффективной профессиональной деятельности в современном поликультурном, информационном социально-экономическом обществе необходимо развивать метакомпетенции, в нашем исследовании - психологическая компетентность как конгломерат компетенций, способствующих индивидуальной личностной эффективности.

Исходя из разработанной в процессе экспериментально-инновационной деятельности на базе ГБОУ СПО (ССУЗ) «Златоустовский металлургический колледж», графической модели динамики развития психологической компетентности конечным результатом сформированности психологической компетентности является творчество как единое бесконечное пространство сознания, обеспечивающее счастливое бытие человека как в широком философском, экзистенциальном смысле, так и в узком эмпирическо-бытовом контексте.

В процессе реализации воспитательного аспекта в континууме профессионального образования вектор творческого развития на начальном этапе направлен на личностную успешность в организации решения рекреационных (досуговых) и экзистенциальных задач личности. Это обусловлено, во-первых, психологическими особенностями юношеского возраста: осмыслением экзистенциальных вопросов бытия и потребностью в создании гармоничных полоролевых отношений; во-вторых, предупреждением аддиктивных проявлений (в том числе профилактика табачной, алкогольной, наркотической зависимостей); в-третьих, созданием условий для тренировки стрессоустойчивости и толерантности.

Наиболее оптимальный формат решения воспитательных задач, на наш взгляд - это система формирования психологических компетенций через организацию деятельности творческой мастерской «Парафраз», включающую научно-исследовательскую и театральную деятельность студентов.

Театральная мастерская является самостоятельным формированием, которое объединяет студентов колледжа, способных к научному поиску и творческой деятельности, заинтересованных в повышении своего интеллектуального и культурного уровня, стремящихся к развитию творческих способностей средствами театрального искусства.

Театральная и научно-исследовательская работа проводится в тесном взаимодействии друг с другом, на одном и том же драматургическом материале, который с одной стороны выступает как литературная основа самого спектакля, и с другой стороны, как материал, для создания творческого продукта и овладения основами креативной и когнитивной деятельности. Главным результатом исследовательской деятельности является интеллектуальный продукт, устанавливающий ту или иную истину в результате процедуры исследования и представленный в виде студенческой исследовательской работы.

Психолого-педагогические исследования компетентности студентов театральной мастерской проводятся с момента их включения в исследовательский или творческий процесс. Исследуются следующие параметры: когнитивная, целеполагающая, коммуникативная и психокоррекционная компетенции, количественные показатели экспертного оценивания проводятся через самооценку, оценку педагога-психолога, оценку руководителя и участников театральной мастерской. Анализируется уровень знаний, осведомленности, умений и сформированности в когнитивной компетенции – это умение выступать публично, участвовать в дискуссиях, изучать себя, знать основы психологии, психологические термины, законы счастливой жизни. Целеполагающая компетентность - через умение формулировать цели, организовывать свое время и анализировать свои ошибки, осознавать свои сильные и слабые стороны, доводить задуманные планы до конца и планировать счастливые события своей жизни.

Коммуникативные компетенции оцениваются через умение соблюдать законы эффективного общения, отстаивать свою точку зрения, проявлять толерантность, заботу об окружающих, выступать публично, контролировать правильность речи и обращаться по делу к специалистам.

Оценка психокоррекционных компетенций всегда вызывает у студентов затруднение и, как правило, дает более низкие показатели, особенно при первоначальном тестировании, поскольку требуется умение оценить знания о том, что такое психотехника и психотехнологии, определять сложности психологической проблемы, формировать позитивные привычки, заниматься рефлексией, формировать свой имидж как уверенного и успешного человека.

Для формирования и развития системы психологических компетенций, эффективного самопознания и личностного развития участников театральной мастерской, к занятиям по актерскому мастерству, исследовательской работе подключаются занятия, направленные на изучение курса развития психологической компетентности.

Сравнительный анализ полученных результатов представлен на диаграмме 1: «Сформированность психологической компетентности у участников творческой мастерской за периоды с 2004 по 2007 гг. и с 2008 по 2011 гг.».

Итоговые средние показатели занятий в мастерской по годам позволяют продемонстрировать рост параметров психологической компетентности участников театральной мастерской. Диаграмма отражает результаты исследования участников театральной мастерской, посещавших занятия в 2004-2007 году (первый набор театральной мастерской), когда в колледже еще не проводилась экспериментальная работа, но все тренинги проходили под руководством педагога – психолога (диаграмма 1).

Диаграмма 1

Сформированность психологической компетентности у участников творческой мастерской за периоды с 2004 по 2007 гг и с 2008 по 2011 гг .

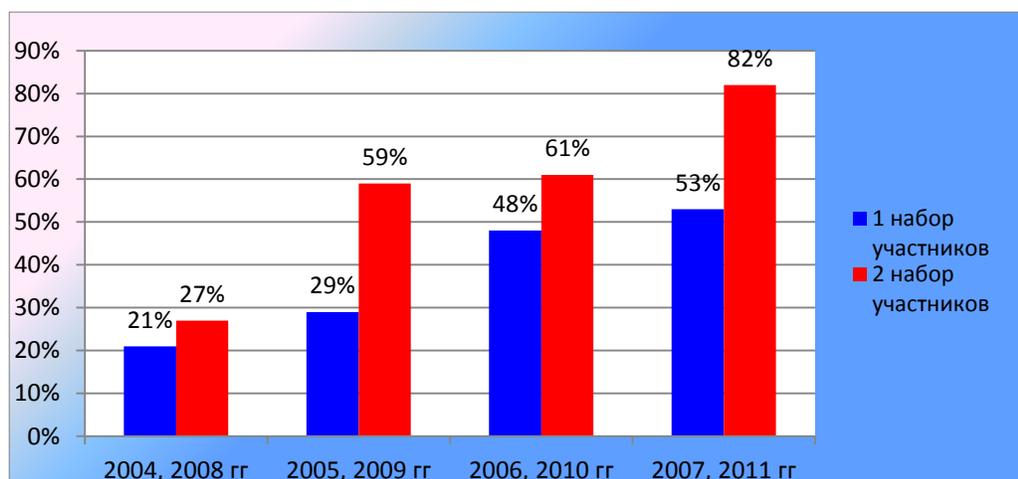


Рисунок 1. Результаты лонгитюдного психолого-педагогического исследования

С внедрением в образовательный процесс в колледже научно-экспериментальной деятельности по формированию психологической компетентности студентов мы ввели с участниками театральной мастерской (2008-2011 гг.) приступить к театральным репетициям, используя курс развития психологической компетентности [4], и достигли

еще более высоких результатов (Диаграмма 1). Занятия организованы в форме тренинга с использованием лекций и практикумов, с применением современных психотехнологий: практики направленной визуализации, медитативные практики, дыхательные психотехнологии.

Создание системы личностной психологической безопасности, безусловно, коррелирует с понятием психологического (душевного) комфорта. Душевный комфорт - состояние внутреннего равновесия, отсутствие разлада с собой и окружающим миром.

Люди созданы не для того, чтобы просто выживать, но чтобы достигать успеха, творить, изобретать, наслаждаться и пользоваться всеми возможностями, которые дарит нам Жизнь. Возникает базовое личностное противоречие: с одной стороны люди стремятся к психологическому комфорту, с другой – достижение успеха, процесс творчества всегда выходят за пределы привычной для нас зоны комфорта. Зона комфорта – это конгломерат психических явлений, определяющих удовлетворенность человека тем положением жизни, которое он имеет.

Реализация успешности, творческого потенциала всегда предполагает выход за пределы зоны комфорта.

Как быть успешным, жить творчески и сохранить собственную психологическую безопасность?

Один из способов решения этой проблемы мы видим в осознанном расширении собственной зоны комфорта и личностном самосовершенствовании. В современной психологической практике таких методов достаточно много. Предлагаем вашему вниманию одну из психотехник, которая, на наш взгляд, позволяет решить данную задачу, или, по крайней мере, приблизиться к осознанию возможности ее решения: «Колесо счастья: психотехника личностного совершенства» [5, 3-5]. Мировоззренческой основой счастливой Жизни является принцип целостности. Понятия “цель” и “целое” этимологически связаны (по-гречески **τελός** – ‘свершение’, ‘завершение’, ‘окончание’, ‘высшая точка’, ‘предел’, ‘цель’; **τελειός** – ‘законченный’, ‘полный’, ‘свершившийся’, ‘окончательный’, ‘крайний’, ‘совершенный’).

Достижение целей одновременно означает и завершение этапа восхождения к полноте, совершенству, красоте. Счастье как целостный субстрат Человеческого Сознания трактуется нами как центральная категория Жизнетворчества, которая, во-первых, синтезирует субъектное удовлетворение объективной реальностью (жизнью);

во-вторых, обеспечивает осознание возможности удовлетворения определенных потребностей;

в-третьих, признается нами как высшая степень возможной интегрированности, соотносимой с реальностью универсума.

Базовым предметом методологической основы современной психологической парадигмы - интегративной психологии является сознание. Сознание обладает качествами активности, открытости, пустотности, ясности и осознания. Сознание не обладает физическими преградами и может наполняться любыми формами и содержаниями. В этом континууме счастье понимается нами как наивысшее блаженство в пространстве трехформатной проявленности личности: персоне, интерперсоне, трансперсоне. Согласно интегративному подходу, высшая конкретная форма органической целостности – человеческая личность, а стержень ее функционирования – индивидуальное свободное сознание. В связи с этими постулатами развитие личности, бесконечный постоянный личностный рост – одна из основ достижения высшего состояния бытия – Счастья, а также обретения возможности пребывания в нем в пространстве земной Жизни.

Интегративная психология определяет эту интеграцию через философско-психологический аспект: сознание и является самой жизнью.

Интегративная психология утверждает идею о необходимости целостного изучения личности как системы, каждый элемент которой находится во взаимосвязи и взаимозависимости друг с другом. Поэтому как выделение, так и изучение каких-либо элементов по отдельности становится возможным лишь в абстракции.

Цель развития психологической компетентности в конечном итоге, достаточно прагматична – изменить структуры и формы сознания человека, обретающего в результате способность к Счастливой Жизни.

Первоисточником исследования Счастья является собственно Жизнь автора и истоки информационных потоков из единого информационного субстрата (который иногда называют Творческой энергией), которые попадают в пространство Сознания для их осознания. Мировоззренческой основой счастливой Жизни является принцип целостности. Понятия “цель” и “целое” этимологически связаны (по-гречески **τελός** – ‘свершение’, ‘завершение’, ‘окончание’, ‘высшая точка’, ‘предел’, ‘цель’; **τελειός** – ‘законченный’, ‘полный’, ‘свершившийся’, ‘окончательный’, ‘крайний’, ‘совершенный’).

Достижение цели одновременно означает и завершение действия, восхождение к полноте, совершенству, красоте. Счастье как целостный субстрат Человеческого Сознания трактуется нами как центральная категория Жизнетворчества, синтезирующая в себе объективное и субъективное удовлетворение и осознание возможности удовлетворения всевозможных потребностей, а на уровне осознания оно

признается нами как высшая степень возможной интегрированности, соотносимой с реальностью универсума.

Базовым предметом методологической основы современной психологической парадигмы - интегративной психологии является сознание. Сознание обладает качествами активности, открытости, пустотности, ясности и осознания. Сознание не обладает физическими преградами и может наполняться любыми формами и содержаниями.

Счастье понимается нами как высший возможный предел проявления психического в пространстве земной Жизни. Согласно интегративному подходу, высшая конкретная форма органической целостности – человеческая личность, а стержень ее функционирования – индивидуальное свободное сознание. В связи с этими постулатами развитие личности, бесконечный постоянный личностный рост – основа достижения высшего состояния бытия – Счастья, а также обретения возможности пребывания в нем в пространстве земной Жизни.

Хорошо представляя психофизиологию, нейропсихологию, психиатрию и психофармакологию, мы признаем, что сознание и материя влияют друг на друга, и их состояние взаимно обуславливает друг друга. Однако субстанциальной причиной сознания может быть только сознание, а субстанциальной причиной материи – только материя. Именно этот факт задает изначально возможность трансформации и обретения Счастья.

Субстанциальной причиной Счастья может быть только постоянный процесс осознания сути интеграции материи и сознания, их взаимной обусловленности и степени соотношений в зависимости от решаемых Человеком задач. Интегративная психология определяет эту интеграцию через философско-психологический аспект:

Тезис о вечности сознания. Сознание трансцендентно по отношению к материи и материя является (в том числе и человеческое тело) просто возможностью идентификации, воплощения, «надевания содержания».

Сознание свободно от идентификации, воплощения.

Первому моменту сознания новорожденного должен также предшествовать момент сознания, принадлежащий к тому же ментальному континууму, что и сознание новорожденного. В этом приближении сознание предшествует существованию и вдохнувший впервые воздух земли обладает полнотой сознания. Сознание и является самой жизнью.

Интегративная психология утверждает идею о необходимости целостного изучения личности как системы, каждый элемент которой находится во взаимосвязи и взаимозависимости друг с другом. Поэтому как выделение, так и изучение каких-либо элементов по отдельности становится возможным лишь в абстракции.

В современном мире возрастает потребность не только в личностном, профессиональном развитии, но и в духовном, целостном равновесии в течение всей Жизни. Разумному, мыслящему Человеку хочется понимать свое Предназначение и осознанно реализовывать в Жизни свои намерения. Какой бы степенью самодостаточности не обладал Человек, хотя бы раз в Жизни, (а то и не раз!) Он испытывает потребность в грамотном сопровождении Его духовного становления и развития. Особенно это важно понимать в век, когда принятия правильного решения зависит от скорости: чем быстрее человек ориентируется в жизненной ситуации, в том числе и в профессиональных вопросах, тем эффективнее он использует свой потенциал для творческой реализации на благо общества. На Руси издавна существовало духовное наставничество. У многих деловых людей был свой духовник. Любое свое действие русский человек осуществлял с благословения духовного наставника. Их отношения строились на взаимном уважении и духовник, не подавляя воли своего духовного чада, направлял и наблюдал за его ростом. Сегодня **духовник** замещается новым словосочетанием "экзистенциальный коуч".

Coaching – это слово заимствовано из спорта, и в переводе с английского означает тренерство.

Экзистенциальный — (от лат. *existentia* существование) филос. обусловленный существованием, относящийся к существованию.

В маркетинге психологических услуг это одно из важных направлений оказания психологической поддержки человека, но не достаточно полное. Наиболее оптимальной теоретической основой развития профессионального коуча, на наш взгляд, является интегративная психология [1], включающая различные взаимодополняющие психологические парадигмы, в том числе психофизиологическое и бихевиористическое, трансперсональное и экзистенциальное направления. **Интегративный коучинг** — социально-психологическое явление, которое интегрирует (объединяет) личные цели человека, его явные и скрытые возможности с задачами развития социальных систем, мира в целом.

В системе образования до сих пор принято использовать термин «психологическое сопровождение» субъектов образования, в том числе студентов профессиональных образовательных учреждений. Однако психологическое сопровождение профессионального образования сводится в основном к выявлению профессионально-важных качеств личности и их развитию (в современном чтении иногда подменяется термином «профессиональные компетенции»). Но современное передовое общество, компетентностная

парадигма образования предъявляют к профессионалу не только наличие определенных профессиональных компетенций, а компетенций, которые позволяют человеку «быть, а не казаться», обретать целостность бытия и счастье в мире. Целью интегративного коучинга является создание среды, в которой ключевой ценностью является *субъект-субъектное развитие*. И для нас это самое главное отличие коучинга от психологического сопровождения. Однако важно заметить, что образование – это одна из наиболее консервативных сфер общества, не смотря на то, что сегодня особенно явно манифестируются инновации. Мы предлагаем компромиссное решение, обеспечивающее инновирование идеи развития потребности в осознании и принятии счастья как неотъемлемого состояния, процесса и сути Сознания истинного Человека через формирование и развитие **психологической компетентности**.

Экспериментальная (инновационная) деятельность (далее ЭИД) по проблеме формирования психологической компетентности субъектов учреждений среднего и высшего профессионального образования как фактора повышения качества их профессиональной подготовки и деятельности ориентирована на повышение психологической компетентности субъектов профессионального образования:

- обучающихся (студентов), компетентных и конкурентоспособных на рынке труда;
- родителей, включая лиц, их заменяющих;
- педагогического сообщества, способного обеспечить качественный уровень образовательного процесса, соответствующий современным стандартам;
- социальных партнеров (в том числе работодателей), чьи потребности удовлетворяет учебное заведение.

Цель экспериментальной (инновационной) деятельности: повышение уровня психологической компетентности субъектов профессионального образования.

Объект исследования: психологическая компетентность личности субъектов профессионального образования.

Предмет исследования: психолого-педагогические условия развития психологической компетентности субъектов профессионального образования.

Гипотеза исследования: реализация основных задач и направлений экспериментальной деятельности позволит повысить уровень развития психологической компетентности субъектов профессионального образования и – как следствие – обеспечить условия для подготовки высококвалифицированных и конкурентоспособных выпускников.

В ходе реализации задач экспериментальной (инновационной) деятельности нами были достигнуты следующие результаты:

1. Изучено состояние проблемы развития психологической компетентности в философской, психолого-педагогической, специальной литературе и др. информационных источниках.

2. Сформирован диагностический и методический инструментарий ЭИД для проведения комплексного исследования по определению уровня психологической компетентности субъектов образования.

3. Созданы необходимые условия и обеспеченность ресурсами для инновационной деятельности участников Эксперимента.

4. Разработана модель развития и комплекс программ по формированию психологической компетентности субъектов профессионального образования.

5. Представлены инновационные продукты участников эксперимента на выставках, конкурсах, научно-практических конференциях.

6. Апробированы и внедрены материалы эксперимента в образовательном пространстве.

7. Обобщен опыт экспериментальной работы, подготовлен к внедрению в систему профессионального образования в Челябинской области.

Важно отметить, что в ходе реализации ЭИД возникла кадровая проблема: не каждый психолог, работающий в системе образования справляется с поставленными задачами. Наиболее передовым Учителем в этом направлении становится психолог, оказывающий интегративный коучинг. Напомним, что парадигмальной основой в этом ключе является интегративная психология, обеспечивающая, на наш взгляд, оптимальное сочетание формирования и развития Человека в целом: через достижение не только материальных и профессиональных целей, но и формирования высшей потребности – осознания и реализации Миссии, жизненных принципов и скрижалей, активизирующих энергию творчества и созидания.

В процессе реализации ЭИД внедрена и успешно апробирована не только система формирования психологической компетентности через комплекс мероприятий для студентов (внедрение учебных дисциплин по психологии; организация воспитательных мероприятий; комплекс новых программ [4, 5, 6]; участие в практико-ориентированных мероприятиях и т.п.), но и организована система оптимизации психологической компетентности психологов профессионального образования через реализацию программы «Счастливая психология: развитие психологической компетентности» [6].

Таким образом, формирование психологической компетентности субъектов профессионального образования посредством интегративного коучинга обеспечивает непрерывный поток, синтезирующий развитие и саморазвитие, образование и самообразование, определяя не только стратегию профессионального становления и развития, но и стратегию счастливой Жизни.

Библиографический список

1. Андреева, А.Д., Данилова, Е.Е., Дубровина, И.В., Лубовский, Д.В., Прихожан, А.М., Толстых, Н.Н. Преподавание психологии в школе: учебно-методического пособие III-XI классы / А.Д. Андреева и др. [Текст]. - М.: Издательство МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «Модэк», 2003. – 624 с.
2. Даль, В. Толковый словарь русского языка. Статья «Толерантность» [Текст] / В.Даль, М. – 1998 г.
3. Квин, В. Прикладная психология / в. Квин [Текст]. - СПб., 2000.
4. Козлов, В. В. Интегративная психология: Пути духовного поиска, или освящение повседневности / В. В. Козлов [Текст]. - М.: Издательство института психотерапии, 2007. – 528 с.
5. Литке, С. Г. Я себя для себя открываю: курс развития психологической компетентности / С. Г. Литке [Текст]. – Челябинск: Южно-Уральское книжное издательство, 2010. – 96 с.
6. Литке, С. Г. Интегративный коучинг: тренинг инициации и осознанности счастья / С. Г. Литке [Текст]. – Челябинск: Южно-Уральское книжное издательство, 2013. – 20 с.
7. Литке, С. Г., Тепляков. А. М. Счастливая психология: основы психологической компетентности: учебно-методический комплекс дисциплины / С. Г. Литке, А. М. Тепляков [Текст].— Челябинск: Южно-Уральское книжное изд-во, 2012. — 152 с.
8. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А.К. Маркова [Текст]. - М., 1996.
9. Митина, Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л. М. Митина [Текст] М.- Воронеж, 2002.
10. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе / Дж. Равен [Текст]. - М., 2002.
11. Семашко, М.А. Развитие термина толерантность в гуманитарных науках. [Текст] / М.А. Семашко // Электронный научно-педагогический журнал, 2007

12. Советский энциклопедический словарь. Статья «Толерантность» [Текст] / под. ред. А. М. Прохорова, М.: Советская энциклопедия, 1998 г.
13. Ожегов, С.И., Толковый словарь русского языка. Статья «Толерантность» [Текст] / С.И. Ожегов, Н.Ю.Шведова, - М.: АЗЪ, 1996 г.
14. Щербакова, Т. Н. Психологическая компетентность учителя: содержание, механизмы и условия развития / Т.Н. Щербакова [Текст]. - Ростов-на/Д, 2005.

2.6. | **Концепция психологической
безопасности: методология и практика**

(О.И. Мохова)

*«Именно хорошая среда является для организма
одним из первейших факторов самоактуализации и здоровья»*

А. Маслоу[4]

В рамках концепции национальной безопасности страны, психологическая безопасность может рассматриваться как защищенность жизни, здоровья, прав и свобод, чести и достоинства; психологическая безопасность образовательной среды – как прямое продолжение психологической безопасности личности преподавателей, студентов и их родителей, а также как защита общественного порядка и спокойствия, духовных ценностей, прав и свобод учебных учреждений и их нормальной деятельности.

Проблема психологической безопасности начала осознаваться в полном объеме лишь в последние годы.

Самая большая вероятность стать жертвой насилия приходится на возраст 12 – 24 года, поэтому важно предупреждать насилие в среде детей и молодежи [3].

Одним из важнейших механизмов социализации современного человека является образование. Учебно-воспитательный процесс осуществляется в определенном социальном и пространственно-предметном окружении, которое в педагогической психологии получило название «образовательная среда».

Современное учебное заведение может быть рассмотрено как объект высокого риска, поскольку выпускает сверхсложный продукт – психологически здоровую личность. Среда, ближайшее окружение являются условием и источником развития студента. Однако среда и ближайшее окружение могут стать источником психотравмы. Основную угрозу представляет психологическое насилие в следующих его проявлениях: публичное унижение, оскорбление, высмеивание, угрозы, обидное обзывание, попытка заставить делать что-то против желания, игнорирование, неуважительное отношение, недоброжелательное отношение [2].

Среди причин психологического насилия выделяют биологические, семейные, средовые и межличностные. Если по биологическим и семейным причинам психологического насилия учебное заведение может лишь ставить на социальный и медицинский контроль и опосредованно создавать условия безопасности и развития для студентов, проявляющих признаки насилия во взаимодействии, то на уровне средовых условий и межличностных отношений оно способно контролировать и корректировать их.

Психологическую безопасность на сегодняшний день можно определить как:

- 1) состояние сохранности психики человека;
- 2) сохранение целостности личности, адаптивности функционирования человека, социальных групп, общества;
- 3) устойчивое развитие и нормальное функционирование человека во взаимодействии со средой (умение защититься от угроз и умение создавать психологически безопасные отношения);
- 4) возможности среды и личности по предотвращению и устранению угроз;
- 5) состояние среды, создающее защищенность или свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость причастность к среде и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников [5].

Таким образом, психологическая безопасность личности и среды неотделимы друг от друга.

Факторами риска в образовательной среде могут быть: недостаточное обеспечение преподавательскими кадрами, материально-технической базы, низкая активность учащихся и педагогов, несформированность социальных и практических навыков, умений и опыта, уровень воспитания и культуры, личностно-психологические характеристики участников учебно-воспитательного процесса, несформированность представлений и профилактики психического и физического здоровья. Совокупность этих факторов представляет собой угрозу образовательной среде и развитию личности ее участников. Недостаточный уровень психологической культуры общения преподавателей, нервные перегрузки, разногласия между администрацией и преподавателями, личностные особенности преподавателей, наличие противоборствующих группировок в коллективе являются основными причинами, ухудшающими психологический климат в педагогическом коллективе. Социально-психологическая деформация личности педагога обуславливает обращение в педагогическом общении к насильственным стилям поведения, что ведет к нарушению

взаимоотношений между учеником и преподавателем, запускает механизм конфронтации, приводит к развитию позиционного конфликта и повышению виктимизации личности студента. К нарушению безопасности образовательной среды зачастую приводит и отсутствие здоровые берегающих технологий. Нарушение санитарно-гигиенических условий обучения, оптимального двигательного режима, рационального питания приводит к значительному увеличению психологических и физиологических нагрузок на всех участников образовательного процесса, приводя к значительному ухудшению физического и эмоционального состояния студентов и преподавателей, переутомлению, снижению мотивации, возникновению апатии и депрессивных тенденций.

Применение здоровые берегающих технологий (планирование реальной разгрузки, использование эффективных методов обучения, регулярная смена деятельности, улучшение организации питания, рационализации досуговой деятельности и летнего отдыха) позволит научить студентов навыкам саморегуляции эмоционального и психофизиологического состояния, что приведет к снижению виктимизации участников образовательного пространства. Потребность в безопасности доминирует в ситуациях напряженных, побуждая человека все силы мобилизовать на борьбу с угрозой, а вовсе не на обучение и развитие. По мнению И.А. Баевой, психологическая безопасность, обеспечивающая отсутствие необходимости защищаться, создает условия, способствующие личностному развитию и гармонизации психического здоровья [2].

Психологически безопасная образовательная среда, создается через психологические технологии, построенные на диалогических основаниях, обучении сотрудничеству и отказу от психологического насилия во взаимодействии. Результатом их основания является психологически здоровая личность. Человек может быть психически здоровым только в определенных условиях. Таким условием является безопасная образовательная среда.

Проблема психологической безопасности образовательной среды и ее психолого-педагогического сопровождения, хотя и признана значимой и важной, тем не менее, требует пристального внимания специалистов потому что, практическое воплощение многих положений требует дополнительных ресурсов, таких как психолого-педагогическая подготовка кадров, разработка и внедрение вариативных технологий психолого-педагогического сопровождения психологической безопасности образовательной среды и методики образовательной среды, оказывающих наиболее существенное влияние на развитие и

формирование личности детей и подростков [1]. Образовательная среда представляет собой совокупность материальных факторов образовательного процесса, межличностных отношений, которые устанавливают субъекты образования, и специально организованных психолого-педагогических условий для формирования и развития личности. Психологически безопасной можно считать такую среду, в которой большинство участников имеют положительное отношение к ней; высокие показатели индекса удовлетворенности взаимодействием и защищенности от психологического насилия. Технологии создания психологической безопасности образовательной среды школы должны выполнять ряд функций: психологическая профилактика, психологическое консультирование, психологическая поддержка, психологическая реабилитация, социально-психологическое обучение [5]. Резюмируя вышесказанное, хотелось бы отметить, что именно психологическая безопасность является условием, обеспечивающим позитивное личностное развитие всех участников образовательной среды. Психологическая безопасность образовательной среды учебного заведения это сложное структурное образование, компонентный состав которого имеет свои особенности в зависимости от субъектов учебно-воспитательного процесса. Работа в направлении создания психологической безопасности образовательной среды должна основываться на гуманистически ориентированных технологиях и нормах личностного развития.

Библиографический список

1. Баева, И.А., Гаязова, Л.А. Электронный журнал «Психологическая наука и образование» // Психологическая безопасность образовательной среды школы и ее психолого-педагогическое сопровождение. 2012. – №3.
2. Баева И.А., Семикин, В.В. Психологическая безопасность // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2005. Т.5, № 12, с.7 – 19.
3. Белинская, Е.П., Тихомандрицкая, О.А. Социальная психология личности. М.: Аспект-пресс, 2001. – 423 с.
4. Маслоу, А. Мотивация и личность. СПб: «Питер», 2001. – 478 с.
5. Педагогическая психология (под ред. Орловой, А., Регуш, Л.). СПб: «Питер», 2008. – 560 с.

2.7. | **Эмоциональная культура как условие психологической компетентности и фактор психологической безопасности**
(Т.С. Набиулина)

В системе профессионального образования деятельность педагога определена преобразующей и управляющей функцией. Управление процессом развития профессионально-важных качеств личности студента обуславливает необходимость постоянного совершенствования профессионализма педагога, в том числе его психологической компетентности.

Профессиональная компетентность педагога — это единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризующей его уровень профессионализма. Профессиональная компетентность педагога включает перечень компетенций, необходимых для выполнения педагогической деятельности.

Профессиональная компетентность педагога, выступая условием становления и развития его педагогического мастерства, составляет содержание педагогической культуры. Однако профессионализм педагога, его педагогическая культура еще не гарантируют успеха в осуществлении педагогической деятельности. В ее «живом» реальном процессе профессиональное выступает в единстве с общекультурными и социально-нравственными проявлениями личности педагога. Профессия педагога предъявляет серьезные требования к эмоциональной сфере личности. Педагогическая деятельность требует от личности педагога огромной витальной отдачи и творческой энергии. Поэтому в рамках личностно-ориентированного подхода к обучению и воспитанию особую актуальность приобретает *вопрос об эмоциональной культуре педагога*

Анализ психолого-педагогической литературы, в которой раскрывается структура личности педагога, показывает, что среди её качеств, определяющих продуктивность педагогической деятельности, чаще других отмечаются эмоциональность (А.О. Прохоров, Т.Г. Сырицо, В.П. Трусов и др.), общительность (Н.В. Кузьмина и др.), эмпатия (В.Н. Козиев, А.Э. Штейнмец и др.) [3].

Культура проявления эмоций и чувств человека позволяет судить не только о его воспитанности, но и об умении общаться с другим человеком.

Во многих исследованиях зарубежных и отечественных ученых обращается внимание на тот факт, что эмоциональную культуру, как и любую другую культуру, следует формировать и воспитывать. Тем не менее, на сегодняшний день целостной

работы формирования и повышения эмоциональной культуры у будущих и сегодняшних педагогов пока нет.

Особенности развития эмоциональной культуры можно рассматривать через взаимосвязанные понятия: культура – профессиональная культура – психологическая культура – эмоциональная культура. Культура включает в себя предметные результаты деятельности людей, а также человеческие силы и способности, реализованные в деятельности. Культура как явление интегративное охватывает всё, что делает общественный человек. В культуру включена эмоциональная культура, понимаемая М.Ю. Саутенковой как интегративное динамическое свойство личности, отражающее способность человека успешно реализовывать себя в профессионально-эмоциональных ситуациях [2].

Педагогическая деятельность насыщена разными напряженными ситуациями и различными факторами, связанными с возможностью повышенного эмоционального реагирования.

Каждая напряженная ситуация вызывает у педагога эмоциональное напряжение, которое может проявляться в пассивно-защитной (слезах) или в агрессивной (окрики, нервное хождение по классу, резкий стук по столу и т. д.) форме. Такого рода эмоциональные реакции наблюдаются не только у молодых педагогов, но и педагогов с большим стажем. По результатам проведенного социологического опроса мы отметили, что у многих педагогов после пережитого эмоционального напряжения их самочувствие ухудшается (головные боли, расстройства пищеварения, заболевания сердечнососудистой системы и т. д.), а, следовательно, снижается работоспособность, что ведет в свою очередь к синдрому «эмоционального выгорания».

Согласно современным данным, под «эмоциональным выгоранием» понимается состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющееся в профессиях социальной сферы. Этот синдром включает в себя три основные составляющие, выделенные К. Маслач: эмоциональную истощенность, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных достижений [1].

Под эмоциональным истощением понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой. Деперсонализация предполагает негативное отношение к своему труду и к обучающимся.

Редукция профессиональных достижений — это возникновение у работников негативного самовосприятия в профессиональном плане и заниженной самооценки.

Для снятия эмоционального напряжения и профилактики «эмоционального выгорания» в профессиональной деятельности педагога важное значение

имеет систематическая работа с психологами по повышению уровня эмоциональной культуры педагога.

Важнейшими показателями эмоциональной культуры педагога является высокий уровень развития эмоциональной устойчивости, эмпатии и эмоциональной гибкости учителя.

Взаимоотношения обучающихся в группе в большинстве случаев соответствует тому или другому эмоциональному стилю, которым характеризуется поведение педагога. Так, у педагога эмоционально-неуравновешенного студенты чаще бывают нервными, неровными в отношении друг к другу. Положительное, комфортное общение педагога со студентами возможно при грамотном умении педагога выражать перед студентами свои чувства, раскрывать свой внутренний мир.

Эмоциональная гибкость проявляется в способности «оживлять» подлинные эмоции, контролировать отрицательные, проявлять творчество. Данное качество называется также динамизмом. Так же эмоциональная гибкость — это способность педагога правильно понимать, искренне принимать переживания обучающихся, проявлять эмпатию.

Итак, проанализировав материал, посвященный данной проблеме, можно сказать, что эмоциональная культура учителя является динамическим образованием личности, характеризующее эмоциональную направленность стиля профессионального поведения и проявляющееся во владении механизмами управления собственными эмоциональными состояниями и эмоциональным откликом учащихся, в стремлении к совершенствованию своего эмоционального опыта.

Эмоциональная культура отражает уровень профессионального мастерства, психологическую компетентность, эмоциональную зрелость личности и влияет на имидж педагога.

В процессе психопрофилактической деятельности с педагогами нашего колледжа была проведена работа, направленная на развитие и совершенствование эмоциональной культуры.

В процессе психопрофилактической работы был проведен цикл занятий, оптимизирующий мотивацию к развитию психологической компетентности, снятию негативных форм эмоциональных проявлений.

В ходе проведенного социологического исследования определены следующие причины раздражительности, как часто проявляющейся негативной эмоции. Одной из самых распространенных причин раздражительности является усталость (37% респондентов) и стресс (46% респондентов). Так же есть физиологические причины, такие как предменструальный синдром (5%), гормональные нарушения

(12%), физиологические болезни (41%). Раздражительность обуславливается реакцией на принимаемые лекарственные препараты (7%).

Ещё одна выявленная нами причина раздражительности – неумение распоряжаться собственным временем: 58 % респондентов ответили, что «катострофически не хватает времени».

Особое внимание вызывает важная причина, детерминирующая раздражение, проявляется в основном у педагогов-стажистов. Они беспокоятся, что выполняемая ими работа, не соответствует современным требованиям: не хватает, по их мнению, умений применять современными информационные технологии.

Часто раздражительными бывают люди с заниженной самооценкой. Человеку, который не любит себя, всё время кажется, что его не любят окружающие – не ценят, не уважают, не оказывают должного внимания. Их раздражает каждая мелочь – не так посмотрели, не то сказали, не перезвонили и т.д.

Предлагаем некоторые рекомендации, направленные на **снятие психологического напряжения**.

1. Помните, что в конфликте у человека доминирует не разум, а эмоции, что ведет к аффекту, когда сознание просто отключается, и человек не отвечает за свои слова и поступки, за которые впоследствии бывает обидно и неудобно. Поэтому из делового общения необходимо устранить суждения и оценки, ущемляющие достоинство собеседников, покровительствующие суждения и оценки, иронические замечания, высказываемые с чувством плохо скрытого превосходства или пренебрежения.

2. Стремитесь к уважительной манере разговора. Такие фразы, как «Прошу извинить», «Буду очень признателен», «Если это вас не затруднит», препятствуют формированию у оппонента внутреннего сопротивления, снимают отрицательные эмоции.

3. Стремитесь вести обсуждение не по поводу занимаемых сторонами позиций, а по существу проблемы, основываясь на объективных критериях. Старайтесь выслушать собеседника, так как умение слушать — один из критериев коммуникабельности.

4. Придерживайтесь многоальтернативного подхода и, настаивая на своем предложении, не отвергайте предложение партнера, лучше задайте себе вопрос «А разве я никогда не ошибаюсь?» Постарайтесь выслушать оба предложения и посмотрите, какую сумму выгод и потерь они принесут в ближайшее время и потом.

5. Осознайте значимость разрешения конфликта для себя, задав вопрос «Что будет, если выход не будет найден?»

Это позволит перенести центр тяжести с отношений на проблему.

6. Если вы и ваш собеседник раздражены и агрессивны, то необходимо снизить внутреннее напряжение, «выпустить пар». Но разрядиться на окружающих — это не выход, а выходка. Но если уж так получилось, что потеряли контроль над собой, попытайтесь сделать единственное: замолчите сами, а не требуйте этого от партнера. Избегайте констатации отрицательных эмоциональных состояний партнера.

7. Предложите собеседнику встать на ваше место и спросите: «Если бы вы были на моем месте, то что бы вы сделали?» Это снимает критический настрой и переключает собеседника с эмоций на осмысление.

8. Не преувеличивайте свои заслуги и не демонстрируйте знаки превосходства. Не обвиняйте и не приписывайте только партнеру ответственность за возникшую ситуацию.

9. Независимо от результатов разрешения противоречий старайтесь не разрушать отношения.

Методы, приемы снятия напряжения, освобождения от раздражения и гнева.

Переключение на другой вид деятельности — связан с двигательной активностью, требующей физического напряжения, благодаря которой сжигается адреналин. Так, если находитесь на работе, займитесь любым видом деятельности: переберите бумаги; полейте цветы; заварите чай; переставьте стол; пройдите несколько раз в быстром темпе по коридору; зайдите в туалетную комнату и подержите 4—5 минут руки под холодной водой; подойдите к окну и посмотрите на небо, деревья. Если же находитесь дома, то постарайтесь выйти на улицу и побегать или походить в быстром темпе 10—15 минут; примите контрастный душ; перемойте скопившуюся посуду. Постарайтесь практиковать данный метод как можно чаще в те моменты, когда чувствуете, что теряете самоконтроль. Тогда данный способ войдет у вас в привычку. Кроме того, постарайтесь хотя бы раз в неделю заниматься делом, которое вас радует, успокаивает и приносит удовлетворение.

Визуализация — мысленно выразите свои чувства и переживания или что-то сделайте человеку, который вызвал негативную реакцию. Он приемлем, если не можете излить свое раздражение, например, на руководителя или если предполагаете, что ваш гнев только ухудшит и без того напряженную ситуацию. В результате добьетесь освобождения от гнева, ничем при этом не рискуя.

«Заземление» — представьте: гнев входит в вас от оппонента как пучок отрицательной энергии. Затем представьте себе, как эта энергия отпускается в ноги и свободно уходит в землю.

«Уменьшение оппонента в росте» — представьте себе, что в ходе общения ваш оппонент настолько уменьшается в росте, что превращается в комок грязи, в которую можете наступить, а голос его при этом становится все слабее и слабее. В результате он покажется менее значительным и влиятельным.

«Настроение» — возьмите цветные фломастеры или карандаши и расслабленной левой рукой начните рисовать любой рисунок: линии, пятна, фигуры и т.п. Постарайтесь полностью погрузиться в свои переживания, т.е. выбрать и провести линии в соответствии со своим настроением, как бы материализуя на бумаге свои переживания. Зарисовав весь лист бумаги, переверните его и на обратной стороне напишите 8—10 слов, отражающих ваше настроение (переживание). Пишите те слова, которые первыми приходят на ум. Затем еще раз посмотрите на рисунок, как бы заново переживая свое состояние, перечитайте слова и энергично, с удовольствием разорвите его, скомкайте обрывки и выбросьте в мусорное ведро. Вместе с выброшенным рисунком вы избавляетесь от плохого настроения и обретаете успокоение.

«Внутренний луч» — метод можно использовать на начальной стадии раздражения, когда приходит нарушение самоконтроля, исчезает психологический контакт в общении, появляется отчуждение. Для его выполнения необходимо расслабиться и представить следующие картинки. В верхней части возникает светлый луч, который движется сверху вниз и медленно освещает лицо, шею, плечи, руки теплым, ровным и приятным светом. По мере движения луча разглаживаются морщины, исчезает напряжение в области затылка, ослабляются складки на лбу, «оппадают» брови, «охлаждаются» глаза, ослабляются зажимы в углах губ, опускаются плечи, освобождаются шея и грудь. Светлый внутренний луч создает внешность нового спокойного, уверенного и благополучного человека.

«Мой дом» («моя комната») — для реализации этого упражнения необходимо сесть, расслабиться и начать строить в воображении свой любимый дом или комнату с видом на речку, озеро, лес или куда-то еще. Обставьте его, как вы хотите, представьте свое любимое кресло. Запомните его и мысленно уходите в него отдыхать в любое время в течение дня. «Побыв» в нем 5—7 минут, вы ощутите прилив сил.

Спросите себя: «Какой урок я могу извлечь из этой ситуации, чтобы быть подготовленным (ой) к аналогичным случаям в будущем? Как я могу приобрести уверенность в себе, если столкнусь с подобным случаем снова?» Такой подход поможет освободиться от отрицательных эмоций, поскольку научит поступать грамотно в аналогичных ситуациях и избегать стресса.

Здесь мы перечислили лишь несколько методов. Выберите наиболее приемлемые для себя. Регулярное использование их приведет к тому, что гнев и раздражение покинут вас, а конфликтная ситуация и оппонент могут показаться малозначительными. Они помогут вам продуктивно пройти через кризис и почувствовать себя более уравновешенным и спокойным.

Сегодня в публикациях разных изданий много внимания уделяется стрессовым ситуациям и методикам снятия этого самого стресса. Странно, но гораздо реже можно увидеть программу, отвечающую на вопрос: "Как не довести себя до стресса?" У психологов на этот счёт есть рекомендации.

1. Не впадайте в гнев. Приучите себя к паузе, предшествующей вспышке гнева. А во время этой паузы постарайтесь осмыслить ситуацию. В этом случае вам успеет прийти в голову мысль о том, что вспышка не принесёт облегчения и может повлечь за собой новые неприятности. Лучше всего не упустить возможности разрядиться не гневными словами, а физической нагрузкой (работой или упражнениями). Здоровая физическая усталость поглотит ваш гнев.

2. Иногда нужно и уступить. Упрямо настаивая на своём, мы часто бываем, похожи на капризных детей. Прислушайтесь к точке зрения оппонента, уважайте её и с достаточной долей самокритичности относитесь к своему взгляду на проблему. Разумные уступки не только полезны для дела, но и вызывают уважение окружающих.

3. Нельзя быть совершенством абсолютно во всём. Старайтесь, прежде всего, отлично выполнять свою работу и то, к чему вы действительно имеете призвание. Для чувства удовлетворённости иногда достаточно иметь успехи в одной-двух областях, а остальное пусть будет не ниже оптимального уровня.

4. Научитесь на время отвлекаться от своих забот. Как бы ни были серьёзны проблемы, старайтесь время от времени избавляться от гнёта тяжёлых мыслей, отвлекаться какими-либо насущными заботами по работе или по дому.

Постарайтесь не заразить своим дурным настроением окружающих вас людей, иначе ваше "не в духе" будет возвращаться к вам по кругу. Будьте разумны и тактичны! Очень плохое впечатление производит человек, который любую свою неприятность превращает в мировую проблему.

5. Старайтесь не оставаться наедине со своими проблемами. Исповедаться доброжелательному и рассудительному человеку о том, что вас мучает - значит принести себе облегчение. Советы вашего собеседника могут даже не иметь большого практического значения, важно его сочувствие, участие, искренняя заинтересованность.

6. Не предъявляйте чрезмерных требований. Тот, кто слишком много ожидает от окружающих, постоянно испытывает раздражение о того, что окружающие не отвечают его ожиданиям. Это большая ошибка: постоянной критикой не сделать окружающих удобными для вас.

Библиографический список

1. Маслач, К., Джексон С. Опросник выявления эмоционального выгорания MBI - Калифорния, США.
2. Саутенкова, М, Ю. Социально-психологические особенности развития эмоциональной культуры студентов: Дис...канд. психол. наук: 19.00.05 – Актобе, 2004. – 200 с.
3. Ястребова, Г.А. Формирование эмоциональной культуры будущих педагогов: Дис...канд. пед. наук: 13.00.01 – Волгоград, 1998. – 192 с.

2.8. | **Отчуждение личности в образовательном процессе: понятие, содержание, формы проявления**
(Н.Н. Ниязбаева)

Самые острые экзистенциальные проблемы современного человека – проблемы утраты человеком собственного мира, утраты восприятия своей общности, утраты смысла бытия. Кроме того, современный человек переживает отстранение не только от человеческого мира, но также страдает от внутреннего мучительного убеждения в собственной отчужденности от мира природы, подчеркивают экзистенциалисты. Отсюда, от отчуждения от природного мира, идут корни потери собственного мира, связанного и с недостатками общения, и с трудностями в межличностных отношениях. Связь человека с миром стала лишь технической. Следовательно, утверждение человека как существующего в мире, открытие человека как существа, взаимосвязанного с миром, становится ключевой экзистенциальной задачей учителя.

В словарно-справочной психологической литературе феномен отчуждения трактуется как проявление таких жизненных отношений субъекта с миром, при которых продукты его деятельности, он сам, а также другие индивиды и социальные группы, являясь носителями определенных норм, установок и ценностей, осознаются как противоположные ему самому – от несходства до неприятия и враждебности [7; 8; 10]. Так, в общепринятом значении термин «отчуждение» используется для описания чувства изоляции от других людей.

Следует уточнить, в психологии понятие отчуждения впервые использовано З.Фрейдом при объяснении

особенностей патологического развития личности в условиях чуждой и враждебной ее естественной культуре природе. Следствие каждого невроза – отдаление больного от реальной жизни, его отчуждение от действительности. Феноменологически отчуждение выражалось в невротической потере субъектом чувства реальности происходящего (дереализации) или в утрате своей индивидуальности (деперсонализации) [15]. Развивая идеи Фрейда, Э.Фромм сформулировал понятие бегства от свободы, подтвердил связь между неврозом и отчуждением и пришел к выводу, что в самом широком смысле любой невроз можно считать следствием отчуждения.

Э.Фромм, существенно расширяя сферу применения понятия, дает развернутое психологическое описание субъективных проявлений отчуждения, развивая философские идеи К.Маркса об отчуждённом характере труда. Согласно Э.Фромму, отчуждение индивида выступает в пяти формах: отчуждение от ближнего, от работы, от потребностей, от государства, от себя. Э.Фромм охарактеризовал отчужденного человека как не участвующего ни в планировании трудового процесса, ни в его результатах, почти никогда не соприкасающегося с произведенным продуктом в целом. Как результат бессмысленности и отчужденности труда возникает стремление к абсолютному безделью. Человек ненавидит свой труд потому, что чувствует себя узником и жертвой обмана.

В экзистенциальной философской традиции (М.Хайдеггер, Ж.-П.Сартр, М.Бубер, П.Тиллих, Г.Марсель) отчуждение трактуется двояко: в контексте нереализованных возможностей бытия человека и в контексте преодоления препятствий на пути к их реализации.

Так, например, в трактовке Г.Марселя отчуждение рассматривается сквозь призму феноменологии проявляющих его культурных и ментальных характеристик внутренней организации личности, через идеальный конструкт «проблематического человека». Антропологическая концепция Г.Марселя представлена как феноменология двух модусов человеческого существования, противопоставляемых друг другу по критерию аутентичности, причем, модус обладания является искаженной копией модуса бытия и представляет собой онтологическую базу отчуждения.

Ж.-П.Сартр связывает понятие отчуждения с субъективным опытом, возникающим при встрече с Другим. Моё «отчуждённое Я», предстающее другому как объект, не совпадает с моим реальным Я, и я отрицаю его, однако в самом акте отрицания я признаю его частью себя, и «это отчуждённое и отрицаемое Я является одновременно моей связью с другим и символом нашего абсолютного Главания» [9].

Американский психолог С.Мадди описывает отчуждение как экзистенциальный невроз, суть которого состоит в отказе человека от совершения творческого выбора в пользу неопределённости, связанной с осуществлением уникального смысла собственной жизни, в результате чего последняя приобретает конформистский характер, становится осуществлением биологических потребностей и социальных ролей. С.Мадди выделяет четыре качественно своеобразные формы отчуждения – вегетативность, бессилие, нигилизм и авантюризм [5].

С понятием отчуждения пересекается понятие смыслоутраты, рассматриваемое как смысловое отчуждение – такое состояние системы взаимоотношений человека с миром, при котором ценностные смысловые отношения не осуществляются человеком или не являются ведущими принципами регуляции его жизнедеятельности [Д.Леонтьев, Е.Осин, 2007].

Смыслоутрата, по мнению В.Франкла – причина многих психических отклонений, в частности – «ноогенного невроза» как следствия «экзистенциального вакуума». «Мы можем утверждать следующее: если у человека нет смысла жизни, осуществление которого сделало бы его счастливым, он пытается добиться ощущения счастья в обход осуществлению смысла, в частности с помощью химических препаратов» [14].

Таким образом, отчуждение в экзистенциальном аспекте рассматривается как субъективный феномен, при котором человек становится отстраненным от самого себя, утратил связь с самим собой, другими людьми, внешним миром. Экзистенциальное отчуждение связано с разъединенностью человека со своим истинным «Я», которая может быть следствием подсознательного желания поступать «правильно» и соответствовать требованиям других людей [8].

Понятие отчуждения характеризует эту ситуацию в ее онтологическом аспекте как распад внешних и внутренних связей в структуре жизненного мира личности, соединяющих жизнь индивида с более широкими контекстами мира, общества, других людей и сферы трансцендентного, а также скрепляющих ее в единое целое, то есть распад ее связанности и связности. Помимо общего смыслового отчуждения, касающегося жизнедеятельности в целом, можно говорить о смысловом отчуждении, проявляющемся в отдельных сферах жизни или отдельных видах деятельности, таких как трудовая или учебная деятельность, общение, самопознание и др. [4].

Особое внимание обращает на себя проблема отчуждения личности в образовании. Но поиск литературы по теме показал, что проблема отчуждения личности (как учителя, так и ученика) в образовании не является предметом активного анализа и исследований в психологии и педагогике.

В социально-психологическом аспекте в литературе проявления отчуждения отождествляются с дискомфортом, дисгармонией, когнитивным диссонансом, фрустрацией, дистантностью.

Е.Фанталова видит причины отчуждения, дискомфорта в расхождении между ведущими жизненными ценностями и доступностью достижения поставленных целей. В данном аспекте на основании соотношений параметров «Ценность» и «Доступность» Е.Фанталова экспериментально доказывает, что состояние внутреннего конфликта – это, прежде всего, состояние «разрыва» между потребностью в достижении внутренне значимых ценностных объектов и возможностью такого достижения в реальности [12].

Характеризует отчуждение и состояние когнитивного диссонанса, «когда у человека одновременно имеются некоторые установки или знания, несогласующиеся между собой, или когда возникает конфликт между убеждениями и внешним поведением» [13]. Наличие когнитивного диссонанса у человека говорит о нарушении закона равновесного состояния, т.е. естественного стремления человека к сбалансированности своих мыслей, чувств и поведения. Это подтверждается положениями из теории когнитивного диссонанса Л.Фестингера. Их суть в том, что положительное эмоциональное переживание возникает у человека тогда, когда его ожидания подтверждаются, а когнитивные представления воплощаются в жизнь, т.е. когда реальные результаты деятельности соответствуют намеченным, согласуются с ними. Отрицательные эмоции возникают и усиливаются в тех случаях, когда между ожидаемыми и действительными результатами деятельности имеется расхождение, или диссонанс. Субъективно состояние диссонанса переживается как дискомфорт, и он стремится как можно скорее от него избавиться. Выход из этого состояния может быть двояким: или изменить когнитивные ожидания и планы таким образом, чтобы они соответствовали реально полученному результату, или попытаться получить новый результат, который бы согласовывался с прежними ожиданиями [13].

С отчуждением связывают тревожность, сопровождающуюся ожиданием неблагоприятия, предчувствием грозящей опасности (А.М.Прихожан, В.М.Астапов др.). Наличие тревожности как устойчивого образования свидетельствует о нарушениях в личностном развитии, что вызвано неудовлетворением ведущих потребностей и препятствует полноценной жизнедеятельности и здоровому общению. Экспериментально подтверждено, что тревожность у детей отрицательно влияет на их деятельность, успеваемость в школе и социальную адаптацию. Во внутришкольной среде на тревожность как

состояние оказывают воздействие атмосфера в классе, позиция и поведение педагога, неудовлетворенность ребенка своими оценками [1; 6].

Современными педагогами представлена на обсуждение проблема отчуждения в образовании, но, по нашей оценке, эта тема, в большей степени, рассматривается с внешней, организационной ее стороны (Ю.Турчанинова, К.И. Подбужкая). Обсуждаются проблемы отчуждения и учащегося, и учащего: - от учебного предмета, который уже стоит в расписании, и его нужно изучать; - от класса, где собраны учащиеся на только основании их биологического возраста, и учитель вынужден обучать не им собранную группу; - от урока как «насильственной дискретности», препятствующей погружению в изучаемый материал и др. То есть подчеркивается отчуждение субъектов образовательного процесса от всей классно-урочной системы обучения. Тип образования в такой системе авторы называют лично-отчужденным, с этим названием стоит согласиться, и указывают, что в мировой образовательной практике все же существуют лично-ориентированное образование [11].

Л. Бережнова связывает отчуждение в образовании с реакцией субъектов образовательной деятельности на дискомфорт в процессе обучения. Соппротивление школьника автором рассматривается как одна из форм отчуждения в образовании, проявляется в нежелании посещать школу, отвращении к учебному труду. Отчуждение учащегося от школы может быть последствием длительной депривации в образовательном пространстве. Депривация, в свою очередь, в образовательном пространстве – это явление педагогической действительности, характеризующееся присутствием внешних факторов, ограничивающих возможности удовлетворения лично значимых потребностей обучающегося. Депривация в образовательном пространстве вбирает в себя разные виды депривации и объединяет нескольких видов, которые наслаиваются, сопрягаются друг с другом, образуя при этом типичные депривационные условия [2].

Но именно экзистенциальные аспекты отчуждения, по нашей оценке, нуждаются в большем внимании. В этом случае ответственность за свои отношения, свои действия и мысли принимает на себя конкретная личность, конкретный учитель. *То, что я в силах изменить, где я делаю свой выбор, за что несу ответственность – это определение смыслозначимости своего образования, определение авторской позиции в отношениях с моим учеником.*

Субъектность участников образовательного процесса, их авторская позиция в деятельности, осознанное и ответственное понимание необходимости выстраивания глубинных отношений в системе «учитель-ученик» – это то, что предполагает особое внимание к отношениям педагога и

его ученика, вызывает необходимость анализа этих отношений как системы, способной и разрушать, и осуществлять личность.

Полагаем, что личностная отчужденность ребенка от школы не связана ни с дискретностью учебного процесса (делением на уроки), ни с основанием деления детей на классы (по возрасту), ни с нормами численности и нормами продолжительности урока (что больше можно считать причиной отчужденности учителя), ни с классно-урочной системой обучения, в общем, ее виде. Отчужденность порождается экзистенциальными переживаниями несогласованных отношений с другими людьми внутри образовательного учреждения, с потерей чувства собственной значимости как следствия этих отношений. Быть отчужденным – значит, не чувствовать связи с близкими, ощущать самоутрату.

Экзистенциальное видение психолого-педагогического аспекта проблемы отчуждения заключается в анализе отчуждения личности как *феномена отношений в системе «учитель-ученик»*. Суть образовательного процесса, его значение для осуществления и утверждения личности, нельзя описать лишь объективными, внешними терминами. Образовательный процесс характеризуется, в первую очередь, *системой значимых отношений учителя и его ученика, которые они сами создают, и, в которых они осуществляют себя*.

В контексте исследования отчуждения личности как следствия чуждых, несогласованных отношений учителя и ученика в предметном рассмотрении нуждаются формы:

- отчуждение как ситуация отдаления и разъединения с окружающим обществом, ощущение недостатка теплых отношений с другими; противопоставление индивида другим индивидам, группе, обществу;

- отчуждение как утрата своей индивидуальности, отдаление человека от самого себя; самоотчуждение.

Особый случай – *самоотчуждение* как потеря человеком чувства собственной субъектности в общении со значимыми для себя людьми. Именно самоотчуждение, утрата себя – ключевая экзистенциальная проблема человека. Человек в состоянии *самоутраты* переживает свою невозможность обладать подлинной свободой самовыражения, самопроявления.

И реакции отчуждения, и самоотчуждения, безусловно, разрушительны для личностного развития ребенка, отрицательны для его самоосуществления. Но, если отчуждение можно рассматривать как проявление жизненных отношений с непонятыми, непринятыми, чуждыми мне людьми, и не всегда это «покушение» на мою глубинную сущность, то самоотчуждение – это утрата субъектности,

потеря моего авторства, смысла, разрушение моей сущности; это значит, *я не понимаю, не принимаю себя*. Быть отчужденным от самого себя – значит быть отрезанным и от мира, не имея возможности воспользоваться своими человеческими силами.

Быть отчужденным – значит быть беспомощным, неспособным активно воздействовать на окружающий мир, на вещи и на людей; это значит, что мир может посягнуть на мои права, а я не могу защититься, – пишет Э. Фромм [16, 114].

Реакции ребенка на чуждые отношения с учителем могут проявляться в активной и пассивной формах. Пассивные реакции выражаются в замкнутости, закрытости, скупости чувств, низкой самооценке, страдании, отчаянии, одиночестве, обособленности, безразличии, отстраненности, изоляции. Активные реакции выражаются в агрессивности, гневе, ненависти, открытой конфронтации, физическом сопротивлении, грубости, конфликтах, «бунтах».

Эти человеческие реакции, их проявления и выражения лишь подтверждают, что человек не в состоянии воспользоваться своими человеческими силами для установления связи с миром, другими людьми, с самим собой. Человек становится беспомощным и бессильным, поэтому самой глубокой его экзистенциальной потребностью является преодоление отчуждения. В обратном случае, ни о каком самоосуществлении личности в таких состояниях не может быть и речи.

Активной формой отстраненности человека Э. Фромм называет *деструктивность личности* как «извращение жизненного импульса, энергия неизжитой жизни, трансформированная в энергию, направленную на разрушение жизни» [16, 111]. Импульс к разрушению других, по мнению философа, проистекает из страха быть разрушенным ими. Деструктивность является результатом «более интенсивной и более полной блокировки плодотворности, чем отстраненность» [16, 111].

Деструктивное поведение личности – это наиболее активная реакция отчуждения, характеризующая в целом все разрушительные действия человека.

В общем значении, деструктивный (от лат. *destructivus*) – разрушительный, нарушающий нормальную структуру чего-либо. Деструктивность в психологии – разрушительные механизмы человеческой психики; форма неосознаваемого саморазрушительного поведения человека. В психологических теориях деструктивного поведения представлены две позиции: 1) деструктивность может быть спонтанной и связанной со структурой личности (Э. Фромм); 2) деструктивное поведение – это всегда производная вторичная реакция, некоей изначальной деструктивности личности нет (А. Маслоу).

Педагогическая позиция в определении деструктивности личности и ее источников в образовательном процессе предполагает рассмотрение деструктивности именно как вторичного феномена, как ответную реакцию на обстоятельства извне. Такой подход означает, что за любыми деструктивными проявлениями существует вполне определенная причина.

Если проявления деструктивного поведения не связаны с соматическим здоровьем ребенка, то, скорее всего, это психологическая реакция на действия или отношения другого человека. В системе педагогических взаимодействий деструктивность личности ребенка – это ответная реакция на несправедливое, по его мнению, отношение педагога к нему либо к результатам его деятельности.

Проявления деструктивности по отношению к другому человеку также могут быть активными, ярко выраженными: враждебность, агрессия, жестокость, ненависть, озлобленность, раздраженность, нетерпимость. Например, в ответ на разрушающие действия учителя ребенок может грубить, резко отвечать или демонстративно игнорировать вопросы учителя, неконструктивно оспаривать его мнения. Другое проявление деструктивности личности – внутреннее, направленное внутрь себя: депрессивность, пассивность, апатия, эскапизм.

Внутреннее состояние человека всегда отражается на его внешности. Чувства ребенка находятся в прямой взаимозависимости от «состояния телесной живости», – подчеркивает психолог А. Лоуэн. Дарованная ребенку жизнь – это одновременно и дарованная ему радость. Радость невозможна без свободы, которая означает «право искать и находить свое собственное счастье или радость» [5]. Свободой человек должен обладать как внешней, так и внутренней, когда он может, открыто выражать свои чувства. «Телесная живость», раскрепощенность, свобода мышц – физическая основа для того, чтобы иметь возможность испытать радость. Дети, которых подавляют и которые вынуждены сопротивляться и вступать в силовое противостояние, легко узнаются среди других. Их «взгляд становится тусклым, тело зажимается и костенеет, а вся манера поведения говорит о покорности и подчинении. Такие дети, вырастая, превращаются в неврастеников, которые могут быть обучены науке побеждать, но совершенно не знают, как быть веселыми и радостными» [5, 16].

Взрослые, имея большие, по сравнению с детьми, антропометрические характеристики, изначально довлеют над ними, – это тоже важный и интересный аспект в педагогике влияния, подмеченный психологами. Особенно в начальной школе или детском саду, педагог, превышающий своими физическими размерами ребенка в несколько раз, может быть

и защитником, и разрушителем; и притягивать, и отталкивать; и облегчать, и отягощать; и успокаивать, и напрягать. «...На протяжении всего периода развития ребенок испытывает чувство, что он уступает в чем-то как своим родителям, так и миру в целом. Вследствие незрелости его органов, его неопределенности и несамостоятельности, вследствие его потребности опираться на более сильные натуры и из-за часто возникающего болезненного ощущения подчиненности другим людям, в ребенке развивается чувство несостоятельности, которое затем выдает себя в продолжение всей жизни» [Адлер А., 1924, цит. по Сидоренко Е.В., с.21].

Более взрослые дети, преодолевая физическое влияние старших людей, гораздо острее переживают неспособность противостоять разрушительному влиянию, отрицательным эмоциям. Страх утратить ощущение собственной значимости в коллективе, самобытности и уникальности своего существования, свободу как возможность проявить себя в деятельности – основная драма межличностных отношений, и, в частности, педагогического взаимодействия.

Многие исследователи отмечают и комментируют тот факт, что дети дошкольного возраста, начинающие свое формальное образование в детском саду, полны инициативы и воображения, они любознательны, пытливы, открыты, эмоциональны. Эти качества какое-то время сохраняются, затем постепенно исчезают. Искренний и свободный дошкольник уже в первом классе может стать стеснительным и замкнутым. В школе такой ребенок становится неудачником, считает американский психолог, психотерапевт и педагог У.Глассер, автор широко известной книги «Школа без неудачников». Проанализировав жизнь ребенка до школы и в течение первых лет обучения, У.Глассер утверждает, что основной бич школы – это проблема неудачников. В дошкольном возрасте ребенок чувствует себя достаточно приспособленным к окружающему миру: он имеет необходимые знания о нем и оптимистично и радостно смотрит на мир, и «...ни один ребенок не приходит в школу с клеймом неудачника. Школа и только школа навешивает на ребенка этот ярлык» [3]. Оптимизм и светлые надежды рушатся по мере накопления неудач, неудовлетворения и ощущений беспомощности. Если первые несколько лет обучения уверенность ребенка в своих силах и возможностях более или менее сохраняется, независимо от результатов, подчеркивает У.Глассер, то к 10-летнему возрасту пропадает мотивация, ребенок привыкает к своему статусу «неудачника», если он таковой получает.

Так или иначе, школа занимает определенную нишу в отчуждении ребенка от нее, в деструктивности его поведения. Все же дети идут в школу, потому что социальная сторона обучения, общение с ровесниками – это спасение для них. А

урок и общение с учителем зачастую становятся испытанием. Разрушающие, несогласованные, отрицающие самоосуществление личности, отношения в системе «учитель-ученик» – главный источник отчуждения и деструктивности ребенка в образовательном процессе.

Итак, *отчуждение личности в образовательном процессе* – это переживание личностью неприятия, несогласия, чуждости условий образовательного процесса, созданных в результате отношений разрушительных, отрицающих возможность самоосуществления. Отчуждение личности в образовательном процессе – феномен отношений в системе «учитель-ученик», требующий конструктивного разрешения. Следствием феномена отчуждения является деструктивность личности в различных ее проявлениях.

Нельзя не отметить, что источники отчуждения и деструктивности личности могут скрываться в самой личности и проявляться как:

1. утрата личностью смыслозначимости своего образования как своего будущего образа. Т.е. то, *каким я себя вижу – это для меня не значимо и бессмысленно;*

2. потеря внутренней свободы: свобода есть базовое условие возможности достижения смысла своего образования и всей жизни. Только будучи свободными, мы можем действовать осмысленно и стремиться к разумной цели;

3. отсутствие открытости опыту, непосредственному общению: внутренняя закрытость человека, зажатость, ограниченность в интересах, отсутствие инициативы и потребности совершенствовать себя;

4. конформная позиция в отношениях с людьми: приспособление к предлагаемым условиям, не умение противостоять внешнему давлению и принуждению.

Соответственно личностными ресурсами в преодолении отчуждения являются:

- способность обретения смысла. Задача учителя – найти способы создания условий и возможностей для того, у их детей возникла потребность в смыслах, научить искать ключи для их обретения в окружающем мире и собственной жизни.

- способность преодолевать внешнее давление, ограничение. Это значит, быть сильным, свободным. Требуется особых усилий – учиться быть свободным, преодолевающим.

Свобода является первым условием возможности обретения смысла свобода (С.Франк). Только будучи свободными, мы может действовать «осмысленно», стремиться к разумной цели; «лучшие и разумные наши стремления либо разбиваются о внешние преграды, либо обессиливаются нашими собственными слепыми страстями» [16, 56-57].

Система отношений главных субъектов процесса образования – учителя и ученика – формирует

образовательное пространство. Смыслозначимость образования, обретенная каждой из сторон, наполняет смыслом все образовательное пространство, в котором происходит осуществление личностей. Смысл – это то, что делает действительным процесс образования. Смыслы и значимости образования, деятельности, установок и перспектив всех субъектов должны если не совпадать, то иметь общие грани соприкосновения. Поиск смысла – это способ преодоления отчужденности от процесса. Отчужденным человек не станет, если он в поисках смысла. *Я ищу смысл – значит, я переживаю, я чувствую, я мыслю – это значит, я активный, я творческий.* Ведь смысл не получают в готовом виде, его добывают, постигают, обретают. *Лишь обретенный мною смысл значим для меня.*

Безусловно, утверждение того, что современный образовательный процесс деструктивен для личности, парадоксально и несколько абсурдно. Ведь образование в своем базовом значении – это возможность самоосуществления личности ребенка, в том числе, в процессе возникновения и углубления отношений с учителем. Учителю всегда находится в поиске и стремлении преодолеть все негативное, отжитое, неперспективное. И если решение организационных вопросов, глобальных содержательных проблем образования зачастую не зависят от конкретного учителя, учителя «на месте», то отношение к ученику, переживание этих отношений, ценности и смыслы взаимосвязи с ним, зависят лишь от педагога, осуществляемого образовательный процесс «здесь и сейчас».

Библиографический список

1. Астапов В.М. Тревожность у детей. – М.: ПЕР СЭ, 2001
2. Бережнова Л.Н. Полиэтническая образовательная среда. - СПб., 2003.
3. Глассер У. Школа без неудачников. Пер. с англ./ Общ. ред. и предисл. В.Я. Пилиповского. – М.: Прогресс, 1991
4. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Смыслоутрата и отчуждение // *Культурно-историческая психология* – 2007 – №4 – С. 68-77
5. Лоуэн А. Радость. – Мн.: ООО «Попурри», 1999
6. Мадди С. Теории личности. Сравнительный анализ. – СПб.: Издательство «Речь», 2002
7. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М.: Моск. псих.-соц. институт; Воронеж: «МОДЕК», 2000
8. Психологический словарь /Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. М.: Политиздат, 1990.
9. Психология. А-Я. Словарь-справочник / Пер. с англ. К. С. Ткаченко. – М.: ФАИР-ПРЕСС. Майк Кордуэлл, 2000.
10. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии / М.: Республика, 2000

11. Сидоренко Е.В. Личностное влияние и противостояние // Психология влияния – СПб.: «Питер», 2000
12. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998
13. Турчанинова Ю. Отчуждение в образовании // Директор школы. – 1996. - №5. – С.32-38; №6. – С.60-65.
14. Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. – Самара: Изд. дом БАХРАМ, 2001
15. Фестингер Л. Введение в теорию диссонанса // Современная зарубежная социальная психология. Тексты/ Под ред. Г.М. Андреевой и др. – М.: Изд-во Моск. университета, 1984. – С.97-110.
16. Франкл В. Человек в поисках смысла, М., Прогресс, 1990.
17. Фрейд З. Я и Оно: Сочинения. – М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс; Харьков: Изд-во «Фолио», 1998
18. Фромм Э. Человек для самого себя. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2010
19. Фромм Эрих. Душа человека: Перевод. – М.: Республика, 1992

2.9. **Развитие профессиональных компетенций у учащихся СПО с девиантным поведением**
(А.В. Савченков)

Тема данной статьи актуальна, так как на современном этапе развития общества от выпускника СПО требуются не только фундаментальные знания, но и способность самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития. Согласно федеральным государственным стандартам нового поколения одним из важных инструментов решения данной задачи служит компетентностный подход к организации образовательного процесса, являющийся перспективным направлением обновления образования, подготовки специалистов, отвечающих современным требованиям. Следует признать, что профессиональная деятельность выпускника СПО неполноценна, если она строится только как воспроизводство однажды усвоенных способов профессиональной деятельности. Проведенный нами анализ развития компетентностного подхода в профессиональном образовании показывает, что в настоящее время исследователями неоднозначно определяются основания разграничения ключевых и профессиональных компетенций и объема входящих в них компонентов. Это, в свою очередь, затрудняет и разработку процедур, критериев, инструментов к их оценке как результата образования.

Доктор педагогических наук, профессор Е.А. Гнатышина под профессиональной компетентностью специалиста понимает полиаспектную характеристику, включающую совокупность когнитивных, мотивационно-волевых, операционально-технических и коммуникативных составляющих, отражающих уровень его способности к эффективному выполнению профессиональной деятельности и степень готовности к профессиональному развитию в условиях динамики, повышения наукоемкости профессионального труда и возрастания личной ответственности за его результаты [2]. Соглашаясь с Е.А. Гнатышиной в своем исследовании мы под профессиональной компетенцией понимаем интегральные внутриличностные свойства специалиста, включающие предметно-когнитивную, предметно-технологическую, предметно-мотивационную и предметно-коммуникативную составляющие, совокупность которых обеспечивает успешность выполнения конкретных видов профессионального труда и возможность углубленного совершенствования в отдельных из этих видов в зависимости от индивидуальных склонностей и предпочтений [2]. Профессиональные компетенции выпускников СПО – потенциальная активность субъекта деятельности; готовность и стремление к продуктивной деятельности с полным осознанием ответственности за её результаты. Элементный состав компетенции субъекта деятельности представлен: инструментальной основой деятельности (знания, умения, навыки, опыт деятельности); мотивационной основой деятельности (мотивы деятельности); ценностно-смысловой основой деятельности (ответственность за результаты деятельности); индивидуально-психологической основой (способности к деятельности). Структура профессиональных компетенций включает общепрофессиональные и специальные компетенции, обеспечивающие соответствующий уровень компетентности. Общепрофессиональная компетентность характеризуется накоплением компетенций общей направленности в различных видах деятельности (например, производственно-технологическая, организационно-управленческая, научно-исследовательская, проектная и другие компетенции), специальная компетентность определяется специфическими для данной профессии компетенциями. Уровни профессиональных компетенций складываются из уровня сформированности общепрофессиональных и специальных компетенций, уровня воспитанности, уровня удовлетворенности студентов своим обучением в колледже, востребованности выпускников колледжа на рынке труда. Критерии профессиональных компетенций выпускника колледжа включают «готовность», «знание», «умение», «опыт», «отношение». Девиантное поведение деструктивной направленности в подростковом

возрасте — это отклоняющаяся от общепринятых норм форма самореализации и самоутверждения личности на этапе первичной социализации. Оно характеризуется слабой осознанностью, преобладанием аморальных действий и поступков над противоправными. Основными элементами механизма формирования девиантного поведения подростков являются:

- наличие проблемной ситуации, характеризующейся отсутствием или слабой выраженностью у подростка социально-одобряемого стереотипа выполнения нормативных требований;

- разрешение проблемной ситуации, осуществляющееся путем доминирования установок, в которых выражается потребность в реализации сиюминутных побуждений, в формах неконтролируемых действий, которые могут превратиться в стереотип асоциального поведения;

- в результате возникают насыщенные негативными эмоциями и чувствами действия, вызывающие конфликт с теми личностями и общностями, которые требуют соблюдения принятых большинством людей ориентаций и установок. В основе механизма лежат как биологические, так и социальные факторы. К биологическим факторам относятся природные склонности подростка, сиюминутные побуждения, узкоэгоистические инстинкты, неосознанность совершаемых поступков и действий. К социальным факторам — средовые факторы (влияние семьи и школы) и воспитательные образцы, в которых утверждается система аморального поведения, отсутствие навыка самоконтроля. Проблема девиантного поведения широко освещена в зарубежной и отечественной социологической литературе, но важно отметить, что его конкретный аспект - подростковая девиация - изучен в меньшей степени. Девиантное поведение в подростковом возрасте представляет собой сложное явление, поэтому изучение этой проблемы имеет междисциплинарный и разноплановый характер.

Таким образом, актуальность исследования данной проблемы обусловлена:

- состоянием проблемы в теории и практике образования;

- социальным заказом, определенными федеральными и региональными требованиями;

- необходимостью проведения исследований по формированию профессиональных компетенций у обучающихся с девиантным поведением;

- необходимостью разработки комплекса мероприятий способствующих формированию профессиональных компетенций;

- необходимость вовлечения обучающихся с девиантным поведением в новые социальные процессы и явления, новые социальные институты и структуры на глобальном, федеральном и региональном уровнях, что требует от каждого соответствующей адаптации по всем этим позициям, начиная с государственно-общественного уровня и кончая уровнем семьи и личных отношений;

- потребностью в качественной реализации образовательного процесса при наличии сложных современных социально-экономических, демографических условий, в которых находятся образовательные учреждения среднего профессионального образования.

По нашему мнению критериями и показателями сформированности профессиональных компетенций являются:

Когнитивный критерий: объем, глубина, системность профессиональных знаний; гибкость, мобильность, креативность мышления преподавателей и студентов.

Мотивационно-ценностный критерий: ценностное отношение к будущей профессии, самообразованию и саморазвитию.

Деятельностно-практический критерий: выбор ценностных позиций в учебно-профессиональной деятельности, самореализация личностных и профессиональных качеств преподавателей и студентов, рефлексия педагогической деятельности.

Педагогические условия формирования профессиональных компетенций у обучающихся СПО:

- внедрение системы компетентностно-ориентированных задач, направленных на формирование у студентов профессиональных компетенций. Основой нашего подхода к проектированию содержания системы задач стало единство всех компонентов профессиональной компетенции (общих и специальных знаний, умений и навыков, профессионально значимых качеств личности), отлаженное в компетентностно-ориентированных ситуациях.

- внедрение системы практико-ориентированные задачи выступают средством формирования у студентов системы интегрированных умений и навыков, необходимых для освоения профессиональной компетенции специалиста, развития у студентов профессионально значимых качеств личности. Они строятся путем отбора таких практико-ориентированных ситуаций, в которых отрабатываются умения и навыки студентов, являющиеся базовыми для решения профессиональных задач, входящих в состав компетенции специалиста [4].

- внедрение системы квалификационных задач, которые разрабатываются на основе требований к квалификации специалиста, охватывают содержание нескольких циклов

дисциплин и служат для разработки функциональных и операционных профессиональных задач, они необходимы для освоения квалификационных профессиональных компетенций специалиста.

- ориентация процесса подготовки учащихся СПО на поэтапное формирование на каждом квалификационном уровне системы профессионального образования всех составляющих профессиональных компетенций с учетом современных условий функционирования производства

- сочетание групповых и индивидуальных форм познавательной деятельности учащихся, использование разноуровневых и разнонаправленных квазипрофессиональных заданий и проектов;

- педагогическое стимулирование самостоятельной познавательной деятельности учащихся в контексте (предметном и социальном) профессиональной деятельности.

- научное и учебно-методическое обеспечение образовательной программы;

- повышение уровня мотивации студентов к профессиональной деятельности с особым акцентом на формирование мотивации к постоянному профессиональному поиску, формированию расширенных профессиональных компетенций;

Пути формирования профессиональных компетенций у учащихся СПО

- применение андрагогического подхода при формировании профессиональных компетенций. Основными педагогическими условиями данного пути являются: перевод учащегося СПО с позиции объекта на позицию субъекта процесса формирования компетентности; поэтапная организации учебной деятельности учащихся СПО; диагностика психолого-педагогических качеств учащихся СПО; комплексное планирование процесса формирования профессиональных компетенций учащихся СПО; учет преподавателями индивидуально-психологических особенностей учащихся СПО; контроль процесса формирования профессиональной компетентности, а также совершенствовании методики оценивания и др.

- внедрение в образовательный процесс современных информационных технологий, которые могут быть использованы не только как средства познания объектов, предметов или явлений окружающей действительности, но и как средства самопознания и саморазвития личности.

- создание преподавателем на основе индивидуального подхода условий, способствующих максимальному включению обучающегося в процесс формирования у него профессиональной компетентности. Оптимизация содержания процесса взаимодействия

преподавателя и обучающихся, совершенствование стиля взаимодействия, поэтапная организация взаимодействия, организация совместной деятельности преподавателя и обучающихся, а также использование различных типов взаимодействия в процессе занятия являются условием высокой эффективности данного процесса [3].

Педагогические условия формирования профессиональных компетенций у обучающихся СПО

- внедрение системы компетентностно-ориентированных задач, направленных на формирование у студентов профессиональных компетенций. Основой нашего подхода к проектированию содержания системы задач стало единство всех компонентов профессиональной компетенции (общих и специальных знаний, умений и навыков, профессионально значимых качеств личности), отлаженное в компетентностно-ориентированных ситуациях. Система включает предметно ориентированные, практико-ориентированные и профессиональные задачи, используемые в зависимости от их функционального назначения на разных этапах изучения учебных дисциплин профессиональных циклов. Предметно ориентированные задачи выступают средством формирования у учащихся СПО совокупности знаний по учебным дисциплинам профессиональных циклов, необходимых и достаточных для освоения умений и навыков специалиста в составе конкретных профессиональных компетенций, а также развития профессионально значимых качеств личности. Такие задачи строятся на основе ситуаций, соответствующих темам (Содержание) учебной дисциплины. Они предлагаются учащимся СПО в виде устного или тестового задания, практической или лабораторной работы, обычно содержащих научное противоречие, представленное в виде познавательной проблемы и способствующее приобретению студентами творческого или эмоционально-ценностного опыта.

- внедрение системы практико-ориентированные задачи выступают средством формирования у студентов системы интегрированных умений и навыков, необходимых для освоения профессиональной компетенции специалиста, развития у студентов профессионально значимых качеств личности. Они строятся путем отбора таких практико-ориентированных ситуаций, в которых отрабатываются умения и навыки студентов, являющиеся базовыми для решения профессиональных задач, входящих в состав компетенции специалиста. В зависимости от конкретных профессиональных задач производственной деятельности практико-ориентированные задачи могут быть построены:

- на основе отбора ситуаций, обеспечивающих освоение технологических аспектов производственной деятельности и

требующих применения специальных умений и навыков, специфических для данной профессии и специальности;

- на основе создания ситуаций производственной деятельности, в которых наряду с собственно технологическими ставятся проблемы организации деятельности, выбора ее оптимальной структуры, вопросы управления производственной деятельностью;

- на основе создания личностно ориентированных ситуаций, требующих от студента умения находить нестандартные способы решения производственных вопросов, обоснованного выбора той или иной позиции в производственной деятельности или производственных отношениях, преодоления нравственных противоречий, принятия решений по выбору и коррекции путей повышения качества труда. В зависимости от степени охвата областей предметных знаний практико-ориентированные задачи могут быть дисциплинарными, междисциплинарными и метадисциплинарными. Такие задачи могут быть предложены студентам в виде лабораторного или практического задания. Профессиональные задачи выступают средством формирования у студентов умений определять, разрабатывать и применять оптимальные методы решения профессиональных задач по видам и уровням производственной деятельности. Они строятся на основе ситуаций, возникающих на различных уровнях осуществления производственной деятельности и формулируются в виде производственных заданий (поручений). Алгоритм решения профессиональных задач должен предусматривать логически заверченный порядок действий, обеспечивающий выполнение заданий (поручений) на соответствующем уровне осуществления производственной деятельности: операционном, функциональном, квалификационном. В зависимости от вида будущей производственной деятельности профессиональные задачи могут быть ориентированы на решение технологических, организационно-управленческих и других вопросов, а порядок их выполнения может носить репродуктивный или проблемно-поисковый характер. По степени охвата областей предметных знаний они также могут быть дисциплинарными, междисциплинарными и метадисциплинарными, а по уровню профессиональной компетенции – квалификационными, функциональными или операционными.

- внедрение системы квалификационных задач, которые разрабатываются на основе требований к квалификации специалиста, охватывают содержание нескольких циклов дисциплин и служат для разработки функциональных и операционных профессиональных задач, они необходимы для освоения квалификационных профессиональных компетенций специалиста. Такие задачи могут предлагаться выпускникам в виде выпускной квалификационной работы. Функциональные

задачи разрабатываются на основе содержания учебных дисциплин (модулей), задействованных в формировании профессиональных компетенций на уровне функций специалиста. Предлагаются студентам на практическом занятии или при курсовом проектировании, а также в виде контрольных заданий промежуточной аттестации студентов. Применение таких задач необходимо для освоения функциональных профессиональных компетенций специалиста.

- внедрение операционные задач, которые разрабатываются на основе содержания учебных дисциплин (модулей), задействованных в формировании профессиональных компетенций специалиста на уровне производственной операции. Предлагаются студентам на практическом или семинарском занятии, а также в виде заданий для текущего контроля знаний или промежуточной аттестации студентов. Их применение необходимо для освоения операционных профессиональных компетенций.

- ориентация процесса подготовки учащихся СПО на поэтапное формирование на каждом квалификационном уровне системы профессионального образования (образовательного кластера) всех составляющих профессиональных компетенций с учетом современных условий функционирования производства;

- обеспечение содержательной вариативности и индивидуального темпа освоения образовательной программы подготовки учащихся СПО в зависимости от уровня предшествующей профессиональной подготовки;

- сочетание групповых и индивидуальных форм познавательной деятельности учащихся, использование разноуровневых и разнонаправленных квазипрофессиональных заданий и проектов;

- педагогическое стимулирование самостоятельной познавательной деятельности учащихся в контексте (предметном и социальном) профессиональной деятельности.

- научное и учебно-методическое обеспечение образовательной программы;

- повышение уровня мотивации студентов к профессиональной деятельности с особым акцентом на формирование мотивации к постоянному профессиональному поиску, формированию расширенных профессиональных компетенций;

- реализация образовательных запросов личности обучающегося, продуктивное учение;

- моделирование профессиональной деятельности выпускников;

- профессиональной мобильности, предусматривающей, что содержание профессиональной подготовки молодежи

должно совершенствоваться и адаптироваться с учетом инноваций в технике, технологии, организации труда;

Этапы развития профессиональных компетенций

Предложенная нами экспериментальная программы включает в себя три блока развития профессиональных компетенций: личностный, когнитивный и мотивационный. В содержании этого уровня нашли свое отражение все элементы системы обучения по направлению общепрофессиональной подготовки. Практически весь спектр дисциплин при определенных допущениях, был разбит на три составляющих, в зависимости от доминирующей цели курса. Так ряд дисциплин вошли в блок формирования профессионально важных качеств личности будущего специалиста. Часть дисциплин в соответствии с основной целью, вошли в блок формирования когнитивной сферы. Часть дисциплин была включена в мотивационный блок. Далее, каждое направление формирования компетенций было разбито на три составляющие в соответствии с основными задачами дисциплин, в зависимости от того, носит ли дисциплина ознакомительный характер, относится к разряду теоретических дисциплин или преимущественно практически направлена. В зависимости от этого в структуру подготовки специалиста должны включаться те или иные задачи. На каждом этапе формирования профессиональных компетенций предполагается, что их развитие проходит два основных этапа - изучения собственных психологических особенностей в определенной сфере и, далее, перенос знаний в область исследований других людей (экстраполяция результатов). На втором, формирующем, этапе разработки программы развития и совершенствования профессиональных компетенций, мы обратились к структуре трех основных линий их формирования. Основные показатели профессиональной компетентности, формирование которых требует целенаправленной подготовки; основной терминологический аппарат; набор ситуаций в соответствии с их пошаговым анализом. В, соответствии с представленными составляющими, второй уровень программы включает: отработку терминологического аппарата (знания) по указанным направлениям, формирование представлений о типичных ситуациях и их разрешении (умения), отработку навыков адекватного ответа на предложенную ситуацию (навыки).

Помимо формирования профессиональных компетенций, второй задачей нашего исследования является профилактика и коррекция девиантного поведения обучающихся в СПО, при этом мы руководствуемся следующими **принципами**:

- принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач, где системность и

взаимообусловленность задач отражает взаимосвязанность развития различных сторон личности подростка и их гетерохронность, то есть неравномерность развития. Закон неравномерности, гетерохронности развития личности подростка свидетельствует о том, что каждый человек находится как бы на разных уровнях развития в различных состояниях в одном и том же возрастном периоде: на уровне благополучия, соответствующего «норме» развития, на уровне «риска», то есть угрозы возникновения потенциальных трудностей развития, и на уровне «актуальных трудностей развития», объективно выражающихся в разного рода отклонениях от нормативного хода развития. Необходимо не забывать при этом, что все аспекты развития личности, ее сознания и деятельности также взаимосвязаны и взаимообусловлены.

- принцип единства диагностики и коррекции обеспечивает целостность педагогического процесса. Невозможно вести эффективную и полномасштабную коррекционную работу, не зная исходных данных об объекте. Трудно подобрать необходимые методы и приемы коррекции отклоняющегося поведения и развития, если у нас нет объективных данных о учащемся СПО, о причинах и характере девиации, особенностях его взаимоотношений со сверстниками и взрослыми достижения, получения конечного результата.

- принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей ребенка в коррекционно-профилактическом процессе целесообразнее рассматривать как принцип «нормативности» развития личности, как последовательность сменяющих друг друга возрастов, возрастных стадий онтогенетического развития. Понятие «психологический возраст» ввел Л.С. Выготский, который видел в этом "новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития.

- деятельностный принцип коррекции определяет тактику проведения коррекционной работы и способы реализации поставленных целей. Исходным моментом в их достижении является организация активной деятельности подростка, создание необходимых условий для ориентировки ребенка в сложных конфликтных ситуациях, выработки алгоритма социально приемлемого поведения учащихся СПО.

- принцип интеграции усилий ближайшего социального окружения. Ребенок не может развиваться вне социального окружения, оно - активный его компонент, составная часть системы целостных социальных отношений. Его отклонение в развитии и поведении есть результат не

только его психофизиологического состояния, но и активного воздействия на него родителей, ближайших друзей и сверстников, педагогического и ученического коллективов учебного заведения, то есть сложности в его поведении - следствие отношения подростка с ближайшим окружением, форм и способов их совместной деятельности и общения, характера межличностных контактов с социумом. Следовательно, успех коррекционной работы с подростком без сотрудничества с родителями или другими взрослыми, без опоры на взаимоотношения со сверстниками в зависимости от характера отклонений в развитии и поведении оказывается либо недостаточно эффективным, либо попросту безрезультатным [3].

Методы экспериментальной работы по коррекции и профилактики девиантного поведения среди учащихся СПО:

- М
мониторинг, систематизация, анализ и синтез, аналогия и моделирование, наблюдение, изучение документации и статистики, посещение учебных занятий, беседа и интервьюирование, анкетирование, опрос, письменные работы, тестирование, всестороннее изучение контингента несовершеннолетних и выявление круга лиц, склонных к девиантному поведению;

- О
организация работы по проведению разъяснительной работы со всеми несовершеннолетними;

- С
создание обстановки (социально-психологического климата) защищенности личности, формирование межличностных и межгрупповых отношений взаимной гуманности, ответственности; развенчание показательного героизма лиц, пытающихся ложным способом самоутвердиться в уголовной среде, укрепить свой статус; проведение решительной борьбы с «воровскими традициями», нормами и «законами», одобряющими такие действия;

- п
психологическая диагностика (методика измерения родительских установок и реакций (PARY), методика «Мера заботы», «Ролевые ожидания и притязания в браке» (РОП), опросник «Подростки о родителях» (ADOR). опросник для родителей «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ), опросник для идентификации типов акцентуаций характера у подростков (ПДО) - А.Е. Личко, методика диагностики показателей и форм агрессии - А. Басса и А. Дарки, методика предрасположенности личности к конфликтному поведению - К. Томаса, методика Рене Жилия)

- безмашинная и компьютерная диагностика;

- педагогическое моделирование;
- педагогическое проектирование и прогнозирование;
- педагогический эксперимент;
- описательная статистика, индивидуальная статистика;
- корреляционный анализ.

В экспериментальной работы по коррекции и профилактики девиантного поведения среди учащихся СПО можно выделить следующие **направления**:

- нормализация и обогащение отношений учащихся СПО с окружающим миром, прежде всего, с педагогами и детским коллективом;
- компенсация пробелов и недостатков в общем развитии подростка, усиление деятельности в той области, которую он любит, в которой может добиться хороших результатов (компенсация в области интересного дела, увлечения подростка спортом, техникой, музыкой и др.);
- восстановление положительных качеств личности, которые получили у учащихся СПО незначительную деформацию (девиацию);
- постоянная стимуляция положительных качеств, не утративших социальной значимости; интенсификация положительного развития личности, формирование ведущих положительных качеств;
- усвоение и накопление социальноценного жизненного опыта, обогащение практической деятельности в различных сферах жизни;
- накопление навыков нравственного поведения, здоровых привычек и потребностей на основе организации деятельности учащихся по удовлетворению их интересов;
- и
справление как преодоление отрицательного, то есть ликвидация пробелов в формировании положительных и искоренение отрицательных качеств и вредных привычек.

Библиографический список

1. Андрюхина, Т.Н. Компетентностный подход к профессиональной подготовке специалистов автомобильного транспорта / Т.Н. Андрюхина // Вестник Поморского университета. – Архангельск, 2008. – №8. – С. 121-126.
2. Гнатышина Е.А. Компетентностно ориентированная подготовка педагогов профессионального обучения в условиях регионализации образования: монография / Е.А. Гнатышина. – ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет». – Екатеринбург, 2008. – 272 с.
3. Полякова, С.А. Тенденции модернизации профессиональной подготовки в учреждениях среднего

специального образования / С.А. Полякова // Вопросы гуманитарных наук. – М., 2007. – №3. – С.11 – 19.

4. Саенко, Е.В. Социально-психологические проблемы девиантного поведения подростков старшего возраста / Е.В. Саенко: автореф. дисс. канд. психол. наук: 19.00.05. – Ярославль, 1998. – 26 с.

Глава 3. | Поликультурная педагогика и дидактическая безопасность пространства образования

3.1. | Разработка оценочных средств в условиях реализации стандартов нового поколения (Н.А. Василькова)

Ключевые слова: оценочные средства, фонд оценочных средств, таксономия, тесты, уровень усвоения

Проведение контрольно-оценочных процедур с учетом требований Федеральных государственных образовательных стандартов с одной стороны и с другой - недостаток методических рекомендаций по проектированию оценочных средств для осуществления оценки качества освоения основной профессиональной образовательной программы бакалавриата обуславливают необходимость исследования темы разработки оценочных средств в условиях реализации стандартов нового поколения.

Структурирование темы позволяет наметить основные направления анализа данной проблемы на основе теоретико-методической литературы, документов и материалов, регулирующих разработку контрольно-оценочных средств по дисциплине, а также состояние данной проблемы в деятельности педагогов профессионального обучения.

Методологической основой в данном случае выступают основные положения ФГОС, предписывающие разработку объективных процедур оценки уровня знаний и умений обучающихся, компетенций выпускников.

В соответствии со статьями ФГОС, обуславливающими оценку качества освоения основных образовательных программ процедура оценки должна включать текущий контроль успеваемости, промежуточную аттестацию обучающихся и итоговую государственную аттестацию выпускников. При этом предполагается, что конкретные формы и процедуры текущего и промежуточного контроля знаний по каждой дисциплине разрабатываются вузом самостоятельно.

Для аттестации обучающихся на соответствие их учебных достижений поэтапным требованиям соответствующей ООП (текущий контроль успеваемости и промежуточная аттестация) создаются фонды оценочных средств, включающие типовые задания, контрольные работы, тесты и методы контроля, позволяющие оценить знания, умения и уровень приобретенных компетенций. Фонды оценочных средств разрабатываются и утверждаются вузом.

Основное требование при проведении промежуточной аттестации и текущего контроля - максимальное приближение

к условиям будущей профессиональной деятельности студентов. Стандарт регламентирует и проведение итоговой государственной аттестации в форме защиты выпускной квалификационной работы (бакалаврской работы), при этом государственный экзамен вводится по усмотрению вуза.

Таким образом, ФГОС ВПО по направлению – профессиональное обучение (по отраслям) бакалавриата вводит понятия оценки уровня знаний, оценки компетенций, текущего контроля, промежуточной аттестации, итоговой государственной аттестации выпускников, форм текущего контроля, форм промежуточного контроля, учебных достижений, фондов оценочных средств, типовых заданий, тестовых заданий, заданий для контрольной работы, требований к проведению текущего контроля и промежуточной аттестации, защиты выпускной квалификационной работы, государственного экзамена.

Теоретической основой разработки средств оценки уровня усвоения знаний и реализации контрольно-оценочной деятельности в вузе является таксономия учебных целей и показатели уровней усвоения (степеней обученности).

Таксономические категории – понятия, применяемые в таксономии для обозначения соподчиненных групп объектов.

Понятие «таксономия» заимствовано квалиметрией образования и дидактической тестологией из биологии, в которой таксономия обозначает такую классификацию и систематизацию объектов, которая построена на основе их естественной взаимосвязи и используется для описания категорий, расположенных последовательно, по нарастающей сложности. Одним из основоположников педагогической таксономии является Бенжамин Блум, который полагал, что одной из основных задач процесса обучения является обучение решению проблем, с которыми придется столкнуться в жизни и умению применять полученные знания на практике к широкому кругу проблем [2].

Блум выделяет шесть таксономических категорий учебных целей (знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка), которые подлежат последовательной квалиметрической оценке [2].

Знание как цель означает, что обучающийся называет, перечисляет, словесно описывает, дает определения, формулирует: понятия и термины; факты действительности и науки; законы действительности и науки; целостные теории; способы и средства деятельности; методы познания; критерии.

Понимание предполагает, что студент интерпретирует (объясняет), факты, правила, предписания, принципы, словесный материал, схемы, графики, диаграммы; преобразует словесный материал в другую форму, переводит содержание с одного языка на другой.

Применение понимается как использование знаний в знакомых ситуациях; кроме этого студент демонстрирует правильное применение метода, правила, закона, принципа, понятия, теории, процедуры и в новой ситуации.

Если обучающийся распределяет целое на части, выявляет элементы системы, взаимосвязи и отношения между элементами, принципы организации (построения) целого, то он достигает *анализа* как учебной цели.

Синтез как цель означает, что студент может создавать собственное произведение, разрабатывать план и систему действий, создавать образ целого на основе частичных данных, получать систему абстрактных отношений.

Оценке подлежат материалы и методы на основе имеющихся данных (внешних и внутренних критериев); студент в процессе оценки может выражать суждение на основе внешних и внутренних критериев.

Таксономия учебных целей может использоваться при проектировании комплексных тестов по заранее заданным параметрам (например, по сложности, операционному составу, интеллектуальным операциям).

Как распределить категории учебных целей по уровням усвоения? Выделим, что понимают под уровнем усвоения.

По мнению Симонова *уровень усвоения*, степень обученности - один из последовательных показателей различения, запоминания, понимания, воспроизведения, применения и переноса, приобретенных учащимися в процессе обучения. Один из параметров качества подготовки учащихся, который задается стандартом [5].

Свои уровни усвоения вводит в работе «Педагогика и прогрессивные технологии обучения» В.П. Беспалько [1].

Беспалько В.П. полагает, что знать на *1 уровне усвоения* означает «узнавать», осуществлять воспроизведение материала с подсказкой и выполнять типовые действия с подсказкой (знания-знакомства, уровень узнавания).

Репродуктивные действия (знания-копии) путем самостоятельного воспроизведения материала по памяти и применения полученной ранее информации свидетельствуют о том, что обучающийся достиг *2 уровня усвоения*, самостоятельного выполнения известного типового действия по памяти.

Третий уровень усвоения (*3 уровень*) - продуктивное действие, когда студент создает собственного алгоритма деятельности на основе изученных ранее алгоритмов и реализует его. При этом обучающимся добывается субъективно новая информация в процессе самостоятельного построения или изменения имеющейся информации (правил и методов выполнения действий).

И, наконец, *4 уровень усвоения* – есть творческое действие, выполняемое на любых объектах; студент

самостоятельно конструирует новые методы и правила, необходимые для выполнения задания (знания-трансформация). В процессе этой деятельности добывается новая информация.

В методике профессионального обучения предполагается, что полностью обученным можно считать студента, демонстрирующего 4-й уровень усвоения. Это означает, что он выполняет как типовые действия (с подсказкой и по памяти), так нетиповые и творческие действия.

Приведем результаты анализа соотношения учебных целей и показателей уровней усвоения по исследованиям В.П. Симонова и В.П. Беспалько [1, 5].

Таблица 1

Соотношение между категориями учебных целей и уровнями усвоения

Цели		Уровни усвоения	
Б. Блум		В.П. Симонов	В.П. Беспалько
	Знание	Различение	Ученический (узнавание)
	Понимание	Запоминание	Алгоритмический (решение типовых задач)
	Применение	Понимание	Эвристический (выбор действия)
	Анализ	Простейшие умения и навыки	Творческий (поиск действия)
	Синтез	Перенос	
	Оценка		

Если взять за основу выделение показателей уровней усвоения и характеристику категорий учебных целей, то эти положения позволят создать методическое средство, распределяющее последние по уровням усвоения. Данное методическое средство (таблица распределения) выводит педагога профессионального обучения на проектирование методически обоснованных подходов, обеспечивающих разработку оценочных средств, в частности тестовых заданий, рассчитанных на проверку определенного уровня усвоения.

Поясним эти положения. Если студент воспроизводит информацию с подсказкой (по наводящим вопросам преподавателя) или выполняет тестовые задания с имеющимися вариантами ответов, то он показывает 1 уровень усвоения знаний. «Понимать» как цель означает «объяснять,

интерпретировать, преобразовывать» и эти признаки относятся к 3 уровню усвоения.

Таблица 2

Распределение категорий учебных целей по уровням усвоения

Знание	Понимание	Применение	Анализ	Синтез	Оценка
I - II	III	II - IV	III - IV	IV	III - IV

Применять знания студент может в стандартной ситуации (знакомой, известной), в измененной ситуации и в неопределенной ситуации. При этом стандартная ситуация побуждает студента выполнять типовые действия по памяти, по заранее заведенному в голову образцу (2 уровень усвоения), измененная ситуация – нетиповые, а неопределенная ситуация – творческие.

Если студент осуществляет анализ на основе заранее предложенной схемы, он демонстрирует 3 уровень усвоения (в данный момент он интерпретирует и преобразует информацию). Если же анализ производится на основе плана, разработанного самостоятельно (план – собственное произведение студента). Таким же образом рассматриваем и оценку.

В соответствии с таксономическими категориями учебных целей М.В. Кларин структурирует их на конкретизированные цели, а те, в свою очередь, – на альтернативные глаголы действия, позволяющие создавать проверочные задания как основу оценочных средств [3]. Такими заданиями могут быть тесты.

Как уже было отмечено, конкретизированные цели позволяют составлять сами оценочные средства. К ним относят стандартизированные задания (тестовые задания), различные задачи, задания для комплексной контрольной работы по модулю, другие средства.

Тесты – стандартизированные задания, рассчитанные на проверку конкретного уровня усвоения одного учебного элемента.

Структура тестового задания в комплекте преподавателя содержит само тестовое задание, число существенных операций (р), необходимых и достаточных для его выполнения и эталон ответа (э). Структурируем тестовые задания по уровням усвоения.

Таблица 3

**Конкретизированная таксономия учебных целей Б. Блума
(по М.В. Кларину)**

Категория целей	Конкретизированные цели	Альтернативные глаголы действия
знание (простое)	рассматривается как узнавание, запоминание, воспроизведение информации.	определить, описать, выявить, обозначить, перечислить, подобрать (пару), назвать, кратко обрисовать, отобрать, утвердить
понимание	обнаруживается в понимании смысла изученного материала, в умении увидеть главное, определить причину и следствие явления и т.п.	превратить, защитить, различить, оценить, объяснить, расширить, обобщить, дать примеры, заключить, перефразировать, предсказать, переписать, подытожить
применение информации	применение (фактов, правил, теорий, методов) в конкретных и новых ситуациях, применение правил, методов, принципов, законов	изменить, вычислить, продемонстрировать, узнать, манипулировать, видоизменить, действовать, подготовить, получить (какой-то результат), связать, показать, решить, использовать
анализ	качество знания, позволяющее содержать информацию на взаимозависимые части, выявление взаимосвязей между ними, осознание принципов организации целого	анализировать, изобразить, дифференцировать, распознавать, разъединять, выявлять, иллюстрировать, вывести, наметить, указывать, устанавливать (связь), отобрать, отделять, содержать
синтез	творческое преобразование информации из разных источников	категоризировать, соединять, составлять, собирать, создавать, разрабатывать,

	и создание новой, объясняющей явление или событие, предсказывающей что-либо и т.п.	изобретать, переписывать, подытоживать, рассказывать, писать
оценка	суждение о целостности идеи, метода, теории на основе проникновения в суть явлений и их сравнения, умение оценивать значение объекта для конкретной цели	оценить, сравнить, сделать вывод, противопоставить, критиковать, описывать, проводить, различать, объяснять, обосновывать, истолковывать, устанавливать связь, подытоживать, поддерживать

Оценочные средства представляют собой специально разработанные методические и контрольно-измерительные материалы, позволяющие объективно и корректно определять соответствие результатов и процесса учебно-профессиональной деятельности студентов, а также освоенных ими компетенций требованиям, установленным нормативными документами, образовательными и профессиональными стандартами. Под *фондом оценочных средств* понимают комплект методических, контрольно-измерительных и оценочных материалов, предназначенных для оценивания процесса и результатов учебно-профессиональной деятельности студентов, их знаний, умений, навыков и компетенций на разных стадиях обучения, а также для аттестационных испытаний выпускников по завершении усвоения конкретной основной образовательной программы на соответствие уровня их подготовки требованиям соответствующего ФГОС.

Фонд оценочных средств может состоять из трех частей: средства для текущего контроля, средства для промежуточной аттестации студентов, средства для итоговой аттестации выпускников.

Каким образом рассматривают оценочные средства с точки зрения видов контроля? При этом в основе выделения видов контроля (не путать с формами контроля) лежит деление всего процесса освоения дисциплины (модуля по дисциплине) на периоды.

По завершении изучения темы занятия и или освоения отдельного модуля по дисциплине проводим текущий контроль. В условиях текущего контроля оценка знаний и умений производится в различных формах. Это могут быть традиционные формы контроля (устная, письменная и

практическая проверка), стандартизированная форма контроля (тестовый контроль) и инновационные формы контроля (электронный лабораторный контрольный практикум, решение кейсов, учебное проектирование, конкурсная работа по теме модуля, портфолио студента по теме модуля).

Методами текущего контроля при традиционной форме контроля знаний выступают устный и письменный опрос, выполнение письменной контрольной работы, практической контрольной работы, выступление на семинарском занятии.

По завершении изучения содержания по дисциплине (нескольких модулей) или дисциплины в целом проводим промежуточную аттестацию. Промежуточная аттестация осуществляется в середине и конце семестра и может завершать изучение, как содержания дисциплины, так и дисциплины в целом.

Основными методами проведения промежуточной аттестации могут быть выполнение письменной контрольной работы, практической контрольной работы, выполнение контрольной лабораторной работы, защита реферата, зачет, экзамен.

Преподаватель разрабатывает комплексную контрольную работу по учебной дисциплине, в которую включены задания (репродуктивного, реконструктивного, преобразовательного типа) практически по всем формируемым на данном этапе компетенциям.

Разработанный механизм оценки комплекса заданий разной сложности предполагает применение содержания шкалирования измеряемых признаков сложных и стандартных заданий и содержания кодировочного ключа по подсчету количества баллов по шкалам.

Процедура оценки выполнения студентами сложных и стандартных заданий, может базироваться на таких инструментах как применение критериальных признаков оценки заданий, ключа, регистрационного листа и учетных карточек.

Критериальными признаками при оценке комплекса заданий разного уровня сложности являются: вид выполняемого задания, характер ответа – степень соответствия ответа эталону, общее число правильно выполненных заданий комплекса.

Относительно вида выполняемого задания предполагается, что все задания имеют разный весовой коэффициент. При этом студент может давать как правильный ответ, так и неточный, а также неправильный.

Число правильно выполненных заданий должно учитываться с целью присвоения студентам поощрительных баллов.

Механизм подсчета количества баллов, набранных студентом по всем выделенным критериальным признакам,

потребовал разработки содержание шкалирования, что позволило полноценно определять итоговое количество индивидуальных баллов.

Уровень сложности задания определяется числом существенных операций, необходимых для его выполнения.

Требование учета числа существенных операций в процессе выполнения заданий предопределило разработку дополнительных инструментов в виде учетных карт, используемых преподавателем.

В основу разработки учетных карт положено общее количество выборок, заложенных в выполнение заданий, количество правильных выборок, сделанных студентом и система критериев: «правильно», «неточно», «неправильно».

Таблица 5

Соотношение компетенции, показателей их сформированности, форм и методов оценки компетенций

Результат (освоенная компетенция)	Основные показатели результата	Формы и методы оценки
Понимать сущность и социальную значимость будущей профессии	аргументированность и полнота объяснения сущности и социальной значимости будущей профессии; активность, инициативность в процессе освоения профессиональной деятельности; наличие положительных отзывов по итогам педагогической практики; участие в студенческих конференциях, конкурсах и т.п.	наблюдение и оценка на практических и лабораторных занятиях, и в процессе педагогической практики, проведения пробных уроков; экспертная оценка портфолио работ и документов

Например, если общее количество выборок было равно восьми, то задание считается правильно выполненным, если студент сделал все восемь выборок и все они были правильными. Напротив, задание считается невыполненным,

если из восьми возможных выборок было сделано четыре и более ошибок.

Данная система была апробирована в процессе преподавания методики профессионального обучения в течение ряда лет и была признана действенной.

Каким образом может оформляться комплект оценочных средств для проведения промежуточной аттестации?

Таблица 6

Пример оформления оценочных средств для проведения промежуточной аттестации по выявлению сформированности компетенций

Профессиональные и общие компетенции	Показатели оценки результата	Средства проверки (№№ заданий)
1	2	3
ПК 1		
ОК 1		

Соответственно оформляем номенклатуру оценочных средств в зависимости от компетенций, согласованных с видами профессиональной деятельности по ФГОС, формируемыми в ходе педагогической практики.

Таблица 7

Пример оформления номенклатуры оценочных средств, в зависимости от компетенций, согласованных с видами профессиональной деятельности по ФГОС

Виды профессиональной деятельности по ФГОС	Профессиональные и общие компетенции, востребованные для выполнения вида профессиональной деятельности	Показатель и оценки результат	Средства проверки и (№№ заданий)
1	2	3	4

Разработанные Учебно-методическим объединением по профессионально-педагогическому образованию в РГППУ методические рекомендации по проведению итоговой аттестации выпускников высшего профессионально-педагогического образования по направлению Профессиональное обучение бакалавриата предлагают

основные подходы к разработке оценочных средств на завершающем этапе обучения [4].

Оценочные средства для контроля качества компетенций в период итоговой аттестации отличаются от оценочных средств, предназначенных для контроля знаний, умений и навыков, приобретаемых студентом при освоении конкретных дисциплин или учебных модулей дисциплин циклов ООП, тем, что все формируемые у студента компетенции являются интегральными, комплексными характеристиками уровня его общекультурной и профессиональной квалификации.

Требования ФГОС к уровню профессиональной подготовки выпускника по данному направлению задаются совокупностью общекультурных и профессиональных компетенций (в рамках компетентностной модели выпускника), которыми он должен обладать для решения профессионально-педагогических задач в соответствии с квалификационными требованиями.

Проектирование оценочных средств для проведения ИГА выпускников вуза, с целью проверки содержания образовательного процесса и качества подготовки будущих специалистов, может рассматриваться как процесс установления следующих основных соответствий:

- соответствие комплекса оценочных средств содержанию программы;
- соответствие качества подготовки выпускника вуза требованиям, заложенным в комплекс оценочных средств;
- соответствие общекультурных и профессиональных компетенций выпускников требованиям, заложенным в образовательную программу;
- соответствие компетенций выпускников социально-нормативному качеству, заложенному в требованиях ФГОС.

В связи с необходимостью объективной оценки компетенций выпускника тематика экзаменационных вопросов и заданий должна быть комплексной и соответствовать избранным содержания из различных учебных циклов, формирующих конкретные компетенции. Например, в экзаменационное задание (вопрос) могут входить элементы нескольких дисциплин (модулей) естественнонаучного и профессионального циклов. При этом, выбор модулей и дисциплин возлагается на вуз (выпускающую кафедру).

Экзаменационные билеты включают несколько вопросов из представленного перечня ГСЭ, ЕН, профессионального блоков дисциплин. Один из вопросов должен быть комплексным, ситуационным или представлять задание практического характера. При формировании комплексных и ситуационных вопросов государственного экзамена, направленных на выявления качества компетенций,

приобретенных выпускником, могут быть использованы структурные матрицы оценочных средств.

Каждый вопрос может оцениваться по 5-балльной системе.

1-й вопрос можно оценивать с позиции «иметь представление»; 2-й вопрос – «знать или уметь»; 3-й вопрос должен быть комплексным, творческим или адаптационным и оцениваться в компетентностном формате. Суммарная оценка государственного экзамена.

Решение о соответствии компетенций студента требованиям ФГОС и ПООП ВПО по данному направлению принимается членами ГАК персонально на основании балльной оценки каждого вопроса. Несоответствие констатируется в случае оценки какого-либо из вопросов ниже 3 баллов.

Соответствие отмечается в случае оценок ответов на отдельные вопросы не менее 4 баллов. В остальных случаях принимается решение «в основном соответствует».

Тематика дипломных работ, ориентированных на научно-исследовательскую деятельность, может быть направлена на решение профессиональных задач.

Цель защиты выпускной квалификационной работы – установление уровня подготовленности выпускника к выполнению профессиональных задач в соответствии с требованиями ФГОС ВПО к компетентностной модели и уровню подготовки выпускника по конкретному направлению подготовки.

Темы выпускных квалификационных работ определяются выпускающей кафедрой и утверждаются ректором вуза. Студенту может быть предоставлено право самостоятельного выбора темы выпускной квалификационной работы.

Требования к выпускной квалификационной работе отражаются в ПООП ВПО.

Структура дипломной работы включает: титульный лист; оглавление; введение; обзор научной литературы по избранной проблематике; характеристику объекта исследования; характеристику методики исследования; описание полученных результатов; обсуждение результатов; выводы; список использованной литературы; приложения.

Объем дипломной работы (без приложений) не должен, как правило, превышать 50 страниц. Работа должна содержать достаточное для восприятия результатов количество иллюстративного материала в виде карт, схем, рисунков, графиков и фотографий. Во введении работы должны быть сформулированы: цель работы; основные задачи исследования; район проведения исследований; источники получения основных материалов (организации, творческие коллективы, самостоятельные исследования); перечень видов

и объем исследований, выполненных студентом самостоятельно или в составе творческого коллектива. Если выпускник выполнял исследования в составе творческого коллектива, то необходимо указать свой вклад в общее исследование.

Библиографический список

1. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М: Москва ИПОМО России, 1995. – 336 с.
2. Блум, Б.С. Организация и управление педагогическим процессом: Учебно-методическое пособие / Б.С. Блум. – М.: Изд-во Педагогика. – 2003
3. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе: анализ зарубежного опыта. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
4. Методические рекомендации по определению структуры и содержания аттестационных испытаний по направлению подготовки 051000 – Профессиональное обучение (по отраслям) / Рос. гос. проф. - пед. ун-т, УМО по ППО; сост. О.В. Тарасюк, И.В. Осипова. – Екатеринбург, 2013. – 72 с.
5. Симонов, В.П. Образовательный минимум: измерение, достоверность, надёжность // Педагогика / В.П. Симонов, Е.Г. Черненко. – 1994. - №4. – С. 30-34.

3.2. **Формирование языковой компетенции как способа психологической безопасности через игровую деятельность**
(Н.В. Жукова, М.Г. Редер)

Психологическая безопасность в социально культурном пространстве, в научной литературе определяется *как состояние среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии людей, способствующее удовлетворению основных потребностей в личностно-доверительном общении и создающее референтную значимость среды и, как следствие, обеспечивающее психологическую защищенность ее участников.* Образовательная среда является частью жизненной, социальной среды человека. Таким образом, в современных условиях образовательной среды возникает необходимость в психологических ресурсах, обеспечивающих защищенность личности и обуславливающих социально-безопасное поведение. В качестве подобного ресурса, на наш взгляд, выступает языковая компетентность на основе философии диалога культур, которая дает возможность личности освоить и актуализировать нормы и правила социокультурного взаимодействия и выступает гарантом её безопасности в выстраивании траектории межличностного общения. Критериями сформированности языковой компетентности являются: нравственное психологическое качество личности, понимание неизбежности культурного многообразия, опыт сотрудничества с представителями различных культур, которые проявляются в положительном отношении юношества к другим культурам; активной позиции молодых людей на культурный плюрализм, в положительном выраженном поведении будущих специалистов, проявляющегося в конкретных ситуациях межкультурного характера. Методами эффективного формирования языковой компетенции в процессе обучения английскому языку являются диалог, проект, Интернет - коммуникация, ролевая игра, тренинг, дискуссия, которые позволяют соотнести их с принципами диалога культур, что обеспечивает расширение границ миропонимания студентов; толерантные межличностные и межкультурные взаимоотношения; самоопределение собственной культуры; эмоциональную устойчивость к культурным отличиям; творческое развитие студентов; формирование глобального мышления; освобождение от стереотипов. Все мы знаем что обучение – это сложный психологический процесс, успешность которого можно охарактеризовать формулой **М+4П+С**, где М – мотивация , 1П-прием (поиск) информации, 2П-понимание информации ,3П - запоминание , 4П – применение

информации, а С – ее содержание. Кроме того процесс познания – это процесс, включающий различные формы и типы социализации личности. Следовательно, учебная деятельность должна быть обеспечена такими педагогическими технологиями, которые способствуют смене образовательной позиции студента: от пассивного участника обучения к позиции активного познающего субъекта, практически реализующего практические знания. Так на протяжении последних пяти лет нашей основополагающей методикой стала *игра – это универсальное средство, которое зрителя превращает в активного участника какого-либо действия. Интеллектуальная игровая деятельность ориентирована на интеграцию культур, разных мировоззренческих картин мира, поведенческих моделей.*

Дело лишь за фантазией педагога и студентов.

Требований к такому игровому уроку выделяют всего три:

1) *Помнить о том, что содержание урока рождает его форму, а не оборот; Нельзя в заранее подготовленную форму втиснуть любое содержание-форма может не выдержать, и урок разрушится;*

2) *Для каждой игры необходимо создавать соответствующий антураж;*

3) *Верить в истинность происходящего и играть на полном серьезе.*

Игровой урок - это азарт, творчество, риск, освобождение от комплексов и стереотипов; это открытие нового; это познание себя и других через диалог культур.

Действительно, игру можно смело отнести к величайшему изобретению людей за те богатейшие потенциалы, что в ней заложены исторически. Надо лишь знать и использовать ее педагогическую и психологическую сущность. Может быть, стоит хоть иногда своим студентам вместо наскучившей лекции предложить: «Давайте играть, играя, учиться!». Может быть, кому-то покажется спорным или более того - неприемлемым для учреждения среднего профессионального образования играть на уроках английского языка, но для нас это стало отправной точкой к дальнейшему творчеству, темой для размышлений...

И последнее. Английский язык становится основой сотрудничества с представителями другой культуры, развивает толерантное отношение к культурным различиям, позитивные эмоции к другому, подготавливает к межкультурному диалогу, что обеспечивает личности психологическую безопасность в социокультурном пространстве.

3.3. | **Анализ предметной системы обучения и ее модернизация на основе портфолио учащихся** (*Е.П. Меркулов*)

В настоящее время в России реализуется новая концепция промышленного производства. Формируется индустрия, управляемая рынком. При этом меняется общественное производство: растет количество мелких и средних предприятий, способных быстро реагировать на изменения запросов рынка.

Непрерывный процесс обновления техники и технологий предъявляет высокие требования к подготовке специалистов в области инженерной деятельности. В современных научно-технических и социально-экономических условиях основным требованием к профессиональной подготовке специалиста становится гарантированность формирования четко определенного уровня профессиональной компетентности. Это неизбежно влечет за собой смену традиционных образовательных технологий, при которых невозможно оценить вероятность потенциального результата обучения.

Дидактическая система модульно - рейтингового обучения, основанная на интеграции принципов модульности, самоорганизации и контекстности, может обеспечить гарантированность формирования определенного уровня профессиональной компетентности будущих специалистов, что и обуславливает актуальность данной темы.

Научно-технический прогресс обуславливает высокие темпы обновления производства, что в свою очередь, ставит перед системой профессионального образования задачу подготовки специалистов новой формации, способных создавать и эксплуатировать технику новых поколений, самостоятельно поддерживать и повышать свою профессиональную компетентность. При этом цель обучения выражается в овладении предметным и социальным содержанием профессиональной деятельности.

Актуальной является разработка педагогической технологии, обладающей качеством адекватности форм организации учебной деятельности формам профессиональной деятельности и обеспечивающей четко определенный уровень профессиональной компетентности специалистов.

Современные условия инженерного производства предъявляют высокие требования к уровню профессионально важных качеств специалиста. В понятийном аппарате профессиональной педагогики основным показателем уровня квалификации специалиста признается его профессиональная компетентность. Для развития профессиональной компетенции необходимо разрабатывать соответствующие

технологии обучения. Достижение указанной цели обучения может быть осуществлено в результате интеграции следующих ведущих факторов: модульности, самоорганизации, контекстности и построения на этой основе новой педагогической технологии, направленной на гарантированное формирование профессиональной компетентности специалиста.

Совершенствование программированного обучения привело к появлению блочного метода обучения. Согласно этой концепции незначительная часть учебного материала могла иметь статус автономной и включалась в программу занятий. Таким образом, новая концепция единиц содержания обучения слилась с системой программированного обучения и получила название «технология модульного обучения». Основоположники модульного обучения, в своих трудах акцентируют значение активизации деятельности обучающихся в педагогическом процессе, что указывает на альтернативность модульной технологии традиционному обучению, в процессе которого обучающемуся представляются пассивные знания.

Модульный подход является закономерным результатом эволюции педагогической теории, которая обусловлена логикой развития социальной системы и научно-техническим прогрессом. В течение двух последних десятилетий идея модульного обучения позволила сформировать определившееся направление психолого-педагогической теории. Построение обучения на основе модульной технологии обеспечивает организацию учебного процесса сообразно природе деятельности познающего субъекта, создает плодотворные предпосылки для его саморазвития.

Особенность модульно - рейтингового обучения – это представление модуля, как определенного объема учебной информации, необходимой для выполнения какой-либо конкретной профессиональной деятельности. Такое построение модуля обуславливает возможность индивидуализации обучения за счет создания "альтернативных модулей", обеспечивающих адаптацию учебного материала в соответствии со способностями и интересами обучающихся.

Резюмируя вышеизложенное, можно отметить, что идея модульного обучения имеет надежные корни в педагогической теории и широко признается как результативная в педагогической практике. Отдельные элементы модульного обучения послужили исходными принципами для большого количества разнообразных методических приемов и фрагментов, получивших соответствующее теоретическое обоснование. На основании этого можно утверждать, что теория модульно - рейтингового обучения интегрирует в себе другие теории, как частные механизмы процесса обучения.

В настоящее время внедрение форм модульного обучения в преподавании инженерных дисциплин - скорее сфера передового педагогического опыта, чем массовое, хорошо научно - методически проработанное движение. Развитие практики модульного обучения в области инженерных дисциплин значительно опережает построение психолого-педагогической теории. Мало развиты концептуальные и теоретические основы использования форм модульного обучения.

В условиях модернизации российского образования требования к качеству образования постоянно повышаются. Современная школа в условиях перехода на новую модель образования нуждается в “новом” типе учащегося – творчески думающего, владеющего современными методами и технологиями производства, способами самостоятельного конструирования производственного процесса в условиях конкретной практической деятельности, умением прогнозировать свой конечный результат, имеющего активную жизненную позицию.

Проблема становления и развития профессионализма – проблема, которой отводится одно из первых мест при реализации приоритетного национального проекта “Образование”. В профессиональной деятельности должен работать “мобильный” специалист, обладающий не только совокупностью знаний, умений и навыков, а иметь основанную на них личную, социальную и профессиональную компетентность – умение самостоятельно добывать, анализировать и эффективно использовать информацию, умение рационально и эффективно жить и работать в быстро изменяющемся мире. На первый план выходит исследовательская культура, что говорит о том, что согласно новой парадигме обучения специалист, прежде всего, должен начать преобразования с себя, а овладение исследовательскими навыками выступает обязательным условием его формирования как субъекта согласно новой парадигме и методологии образования. Лишь с таким учащимся можно говорить о качественном образовании, так как качество образования – это показатель развития общества, национальной культуры, национального самосознания.

Современная педагогика уходит от “знаниевого” подхода, крен делается в сторону развития и получения навыков самообразования. Сегодня существует много подходов к формированию навыков рефлексии (самооценки) у учащегося.

Сегодня главной в образовании является предметная система обучения. Если посмотреть на источники ее создания, то можно увидеть, что она создана в начале интенсивного развития и дифференциации наук, быстрого увеличения знаний в разных областях человеческой деятельности.

Дифференциация наук привела к созданию огромного количества предметов (дисциплин). Наиболее наглядно это проявилось профессионально-техническом обучении: учащиеся профессионально-технических учебных заведений изучают до 25 предметов, которые слабо связаны между собой.

Известно, что каждая конкретная наука является логической системой научных знаний, методов и средств познания. Цикл специальных предметов представляет собой синтез фрагментов научно-технических и производственных знаний и видов производственной деятельности.

Предметная система является эффективной при подготовке учащихся и студентов по фундаментальным и некоторым прикладным дисциплинам, в которых теоретические знания и практические умения в конкретных областях знаний или деятельности приведены в систему. Предметная система органично вписалась в классно-урочную форму организации обучения. К другим преимуществам предметной системы обучения можно отнести сравнительно простую методику составления учебно-программной документации и подготовку преподавателя к занятиям.

В то же время предметная система имеет существенные недостатки, основными из которых являются:

1. Системность знаний в учебных предметах связана с большим количеством фактического учебного материала, терминологической перенагруженностью, неопределенностью и несогласованностью объема учебного материала с уровнем его сложности;

2. Многопредметность неизбежно ведет к дублированию учебного материала и связана с увеличением времени на обучение;

3. Не согласованная учебная информация, которая поступает от разных предметов, усложняет для учеников ее систематизацию и, как следствие, затрудняет формирование из них целостной картины окружающего мира;

4. Поиск межпредметных связей усложняет учебный процесс и не всегда позволяет систематизировать знания учащихся;

5. Предметное обучение, как правило, носит информационно-репродуктивный характер: ученики получают «готовые» знания, а формирование умений и навыков достигается путем воссоздания образцов деятельности и увеличения количества исполнения ими заданий. Это не обеспечивает эффективность обратных связей и, как следствие, усложняется управление обучения учащихся, что приводит к снижению его качества;

6. Поточный учет успешности учащихся, как один из важных инструментов совершения обратных связей, недостаточно эффективен из-за относительно больших (15-

20%) ошибок знаний и умений учащихся по субъективной методике работы преподавателей;

7. Разнообразие предметов, которые одновременно изучаются, большой объем разнопланового по подобности учебного материала приводит к перегрузке памяти учащихся и к невозможности реального усвоения учебного материала всеми учащимися;

8. Жесткая структура учебно-программной документации, лишняя регламентация учебного процесса, которые включают жесткие временные рамки урока и сроков обучения;

9. Слабая дифференциация обучения, ориентирование на «среднего» учащегося;

10. Преимущественно фронтально-групповая организационная форма обучения вместо индивидуальной.

Из практики профессионального обучения известно, что учащиеся лучше воспринимают и усваивают комплексные интегрированные знания. Поэтому возникает необходимость создания соответствующей системы обучения, разработки теоретических основ и методик интегрирования предметов, разработки учебных программ на блочно-модульной основе и содержания дидактических элементов.

Модульная система производственного обучения впервые была разработана Международной организацией труда (МОТ) в 70-х годах XX века как обобщение опыта подготовки рабочих кадров в экономически развитых странах мира.

Эта система быстро распространилась по всему миру и, по сути, стала международным стандартом профессионального обучения. Она обеспечивает мобильность трудовых ресурсов в условиях научно-технического прогресса и быстрое переобучение работников, которые освобождаются при этом.

Модульная система разрабатывалась в рамках популярной тогда индивидуализированной системы обучения Ф. Келлера, поэтому включило в себя ряд позитивных моментов: формирование конечных и промежуточных целей обучения; распределение учебного материала на отдельные содержание; индивидуализированные темпы обучения; возможность перехода к изучению нового содержания, если полностью усвоен предыдущий материал; регулярный тестовый контроль знаний.

Появление модульного метода – попытка ликвидировать недостатки следующих существующих методов профессиональной подготовки:

– направленность профессиональной подготовки на получение профессии в общем, а не на выполнение конкретной работы, что мешало устраиваться на работу выпускникам учебных заведений;

- негибкость подготовки относительно требований отдельных производств и технологических процессов;
- несоответствие подготовки довольно сильно дифференцированному общеобразовательному уровню разных групп населения;
- отсутствие учета индивидуальных особенностей учеников.

Главное в модульном обучении – возможность индивидуализации обучения. С точки зрения Дж. Рассела, наличие альтернативных (выборочных) модулей и свободный их выбор позволяет всем учащимся усвоить учебный материал, но в индивидуальном темпе. Важно, чтоб задания для учеников были настолько сложны, чтоб они работали с напряжением своих умственных способностей, но, вместе с тем, настолько сложными, чтоб не было навязчивого педагогического руководства. В потребности вольного выбора модуля из альтернативного набора скрывается одна из возможностей формирования готовности к выбору как черты личности, важной также и для формирования самостоятельности в образовании. В то же время при индивидуализированной системе обучения от учащегося требуется полное усвоение учебного материала с конкретным испытанием по каждому модулю.

Гибкость модульного обучения заключается, по мнению Дж. Рассела в представлении модуля, как единицу учебного материала, которая отвечает отдельной теме. Модули могут группироваться в разные комплекты. Один и тот же модуль может отвечать отдельным частям требований, которые касаются разных курсов. Добавляя «новые» и исключая «старые», можно, не изменяя структуру, составить любую учебную программу с высоким уровнем индивидуализации. Соглашаясь с такой трактовкой «гибкости», П. Юцявичене возражает против рассмотрения модулей как единиц учебного материала, которые соответствуют одной теме. Гибкость в таком понимании приведет к фрагментарности обучения.

Элективность обучения (возможность свободного выбора действий), следуя системе Ф. Келлера, является важной чертой модульного обучения и подразумевает отсутствие жестких организационных временных рамок обучения: оно может проходить в удобное для учащегося время. Отсутствие жестких временных рамок позволяет ученику продвигаться в обучении со скоростью, которая соответствует его способностям и наличия свободного времени: ученик может выбирать не только необходимые ему модули, но и порядок их изучения.

Дж. Рассел утверждает, что модульное обучение требует непосредственной ответственности ученика за

результат обучения, т.к. для него создаются комфортные условия для усвоения содержания модулей. При таком подходе существенно увеличивается мотивация обучения, т.к. учащийся может свободно выбирать удобные для него способы, средства и темпы обучения. Но при этом не исключается роль преподавателя (инструктора).

Активность учащихся в процессе обучения необходима для эффективного усвоения учебного материала. Учащийся должен активно над ним работать. Главным преимуществом методики в учебных заведениях Западной Европы является деятельность учащихся. Другими словами, - акцент ставится не на преподавании, а на самостоятельной индивидуальной работе учащихся с модулями.

Функции педагога с появлением модульного обучения меняются, т.к. акцент делается на активную учебную деятельность учащихся. Педагог освобождается от рутинной работы – преподавания несложного учебного материала. Активный контроль знаний учащихся сменяется самоконтролем. Больше времени и внимания педагог уделяет стимулированию, мотивации обучения, личными контактами в процессе обучения. При этом он должен быть высоко - компетентным, что позволяет ему давать ответы на те сложные вопросы творческого характера, которые могут возникнуть у учащихся в процессе работы с модулем.

Взаимодействие учащихся в процессе модульного обучения необходимо. Современное понимание сути процесса обучения, прежде всего в том, что обучение – процесс субъект – субъективного взаимодействия педагога и учащихся, а также учащихся между собой. Это взаимодействие базируется на общении. Поэтому обучение можно определить, как «общение, в процессе которого и при помощи которого усваивается определенная деятельность ее результат». При общении происходит передача сути обучения. Интенсивный индивидуальный контакт – является одним из факторов эффективности модульного обучения и одновременно способом индивидуализации обучения.

Главное отличие модульной системы обучения от традиционной заключается в системном подходе к анализу изучения конкретной профессиональной деятельности, что исключает подготовку по отдельным дисциплинам и предметам.

В основе построения модульных учебных программ находится конкретное производственное задание, которое составляет суть каждой конкретной работы. В обобщенном виде их комплекс составляет содержание специальности или профессии. Термин «задание» в данном случае изменен на новый – «модульный блок».

Модульный блок – логически завершенная часть работы в рамках производственного задания, профессии или

области деятельности с четко обозначенным началом и окончанием контроля, как правило, не содержит в дальнейшем на более мелкие части.

Модуль трудовых навыков – описание работы, выраженное в виде модульных блоков. Модуль трудовых навыков может состоять из одного или нескольких самостоятельных модульных блоков.

Инструктивный блок – современная форма плана занятий, разработанная для модульной системы обучения. Он способствует мастерам производственного обучения и преподавателям осуществлять систематическое планирование и подготовку занятий. Инструкционные блоки могут также являться основой для разработки учебного элемента.

Педагоги ведут постоянную работу по обновлению содержания образования, совершенствованию учебной и воспитательной работы. Каждым педагогом в рамках единой методической темы ведется работа над индивидуальной методической темой. Результаты этой работы обобщаются на заседаниях методических объединений, заслушиваются на заседаниях методического совета, публикуются статьи в сборниках и педагогических изданиях.

У каждого педагога должна быть методическая папка (портфолио), в которой собрана по содержанию вся информация о деятельности учащегося, его достижениях. Конкурентоспособность человека на рынке труда, как известно, во многом зависит от его способности овладевать новыми технологиями, адаптироваться к изменяющимся условиям труда, поэтому важно использование технологии “портфолио учащегося”.

С другой стороны, у педагога должно быть “досье успехов учащегося”, в котором отражается все радостное, интересное и достойное из того, что происходит в жизни учащегося. Таким “досье успехов” может стать “портфолио учащегося”.

Портфолио (от франц. *porter* – излагать, формулировать, нести и *folio* – лист, страница) – досье, собрание достижений. (Словарь иностранных слов).

Согласно “Новейшему словарю иностранных слов и выражений”, портфолио может представлять собой:

- визитную карточку, т. е совокупность сведений о человеке, организации;
- досье, т.е. собрание документов, образцов работ, фотографий, дающих представление о предлагаемых возможностях, услугах фирмы и специалиста.

Термин "портфолио" давно знаком профессионалам из области искусства: многие художники и сейчас, и в прежние века создавали свое портфолио творческих работ. В наш век высоких технологий портфолио дизайнеров, фотохудожников, модельных и рекламных агентств, творческих мастерских

широко представлены в интернете. Портфолио фирм помогают продвигать на рынке предоставляемые фирмами услуги, способствуют поиску заказчиков и потребителей услуг.

Идея применения портфолио в учебных заведениях возникла в 80-х годах в США. Портфолио стало популярной идеей в Европе и Японии. В 90-х годах о портфолио заговорили специалисты российской системы образования. Число публикаций и книг, посвященных теме применения портфолио в образовательных учреждениях, за короткий срок заметно возросло. Появилось большое число и российских публикаций, в том числе размещенных в интернете.

Портфолио – пакет работ педагога, который связывает отдельные аспекты его деятельности в более полную картину, или спланированная заранее индивидуальная подборка достижений индивидуума. Это способ фиксации, накопления и оценки индивидуальных достижений личности в определённый период его деятельности.

Цели портфолио:

- Получение навыка работы с информацией по её своевременному сбору и сортировке.
- Формирование устойчивого навыка планировать работу на основе анализа её результатов.
- Повышение компетентности при оценивании своей деятельности.
- Выработка собственного стиля работы.
- Умение ставить цели и достигать их, видеть свои слабые и сильные стороны.

Формирование портфолио идет по замкнутому циклу: сбор информации; отбор материала, его сортировка; презентация портфолио; рефлексия; осмысление; планирование или перепрофилирование.

Портфолио – “копилка” ЛУЧШИХ результатов. На этапе сбора информации должны быть все результаты, чтобы на этапе сортировки выделить из них лучшие.

Классификация портфолио

1. По цели: для себя (собственность); для представления (отчет).
2. По содержанию: портфолио достижений; рефлексивный; тематический; проблемно-ориентированный.
3. По характеру информации: информационный; рабочий; демонстрационно – презентационный; научно – исследовательский; проблемно – исследовательский; творческий; групповой (проектный). Портфолио рефлексивный содержит материалы, оценку и самооценку достижения целей (ощущения, впечатления, размышления и т.д.) Проблемно-ориентировочный портфолио содержит материалы, отражающие цели, процесс и результат решения проблемы.

Тематический портфолио содержит материалы работы в рамках выбранной темы. Для организации эффективной

работы с портфолио педагогу необходимо обосновать необходимость самостоятельного заполнения всех страниц портфолио (в режиме реального времени). Портфолио способствует формированию: критического мышления, лидерства, коммуникабельности, толерантности, креативности, мобильности. Портфолио – это накопитель, в котором должны храниться все важные для педагога документы:

- Набор теоретических документов (фиксированные достижения учителя; грамоты и сертификаты; документы, подтверждающие повышение квалификации; банк методических разработок, текстов выступлений, научных статей, публикаций; классификаторы и другие материалы).

- Набор рабочих материалов (рабочие программы педагога и тематическое планирование учебных курсов; авторские или индивидуальные образовательные программы, рекомендованные (сертифицированные, утверждённые) различными органами управления образованием или структурами образовательного учреждения; конспекты уроков; конспекты открытых уроков и мастер – классов; тексты тестовых заданий; контрольных, лабораторных или практических работ; дифференцированные задания для учащихся, карточками с заданиями и другое).

- В содержание портфолио педагога, кроме набора теоретических документов и рабочих материалов, могут войти (динамика (анализ результатов диагностики) уровней психологического развития ученического коллектива и отдельных личностей, обученности учащихся их достижений, эффективности использования современных информационно–коммуникационных и здоровье сберегающих технологий и т.д.; результаты проверочных (контрольных, “срезовых”) работ учащихся; отзывы и рецензии коллег, сотрудников органов управления образованием; отзывы и рецензии на творческие работы (достижения) учащихся; проекты и творческие работы учащихся; аудио- и видеоматериалы, фотографии и т.д.).

Портфолио: отражает динамику развития учащегося; показывает результаты самореализации; демонстрирует стиль преподавания и уровень компетенций педагога; помогает проводить рефлексию и планировать деятельность педагога.

Прикладное значение портфолио очень велико. Согласно действующему положению, аттестация педагогических и руководящих работников государственных и муниципальных образовательных учреждений проводится на основе экспертной оценки уровня из квалификации, профессиональной компетенции, качества и результативности педагогической или управленческой деятельности.

Требования к оформлению портфолио и принцип работы:

1. Системность и регулятивность самомониторинга.
2. Достоверность.

3. Объективность.
4. Нацеленность автора на самосовершенствование.
5. Структуризация материалов, логичность и лаконичность всех письменных пояснений.
6. Аккуратность и эстетичность оформления.
7. Целостность, тематическая завершенность представленных материалов.
8. Наглядность результатов работы.
9. Технологичность.

Портфолио позволяет педагогу: реально представить результаты своего труда; увидеть свои резервы; иметь стимул к непрерывному самосовершенствованию.

Портфолио позволяет учитывать результаты, достигнутые учащимся в разнообразных видах деятельности: учебной, творческой, исследовательской. Систематическая и детальная работа с портфолио является залогом успешной работы по формированию траектории самообразования учащегося, составляемой по итогам самоанализа, выполненного в свою очередь на основе портфолио.

В мировой и в отечественной практике портфолио рассматривается не только как средство педагогической диагностики, но и как метод оценки профессионализма педагогов, его профессиональной компетенции. Следовательно, портфолио учащегося – это набор материалов, демонстрирующий умение педагога решать задачи в своей профессиональной деятельности, выбрать стратегию и тактику профессионального поведения.

Педагогическая философия портфолио предполагает: интеграцию количественной и качественной оценок; смещение акцента на достижение, успех; перенос педагогического акцента на самооценку. Таким образом, портфолио позволяет учитывать все многообразные достижения учащегося, фиксировать промежуточные и конечные результаты в самых разных видах деятельности: образовательной, творческой, социальной, коммуникативной. Поскольку указанные особенности портфолио делают его перспективной формой представления индивидуальной направленности достижений конкретного субъекта, правомерно применять его и как форму представления индивидуальных достижений конкретного учащегося.

Портфолио может стать инструментом, оптимизирующим самооценочную деятельность учащегося в процессе обучения, сделать этот процесс “прозрачным” и, следовательно, повысить контроль за всем процессом. Создание портфолио учащегося позволит перейти от административной системы учёта результативности педагогической деятельности к более объективной системе оценивания успешности учащегося, как в урочной, так и во внеурочной работе.

Портфолио – форма, которая ориентирует учащегося на процесс самооценивания. Еще одним “за” портфолио является возможность накопить удачные работы учащегося.

Единых требований к содержанию и моделированию портфолио учащегося в настоящее время пока не существует.

Библиографический список

1. Абрамова А.И. Внедрение достижений педагогической науки в практику работы средних профессионально-технических училищ /А.И. Абрамова – М.: Педагогика, 2006. – 32 с.
2. Безрукова В.С. Педагогика профессионального обучения: учеб. пособие. – Екатеринбург, 2003. – 316 с.
3. Гаязов А.С. Образование и образованность гражданина в современном мире: монография. – М.: Наука, 2004. – 256 с.
4. Современное образовательное пространство: проблемы и перспективы /Материалы международной научной конференции 27-29 марта 2007, Екатеринбург: Уральское издательство, 2007. – 98 с.

3.4. | **Проблемы и перспективы реализации компетентного подхода в образовании** (В.М. Рогожин)

Компетентный подход в современном российском образовании представляет собой проблему. Причем, это утверждение остается верным и применительно к научным обсуждениям этого феномена, так и для компьютерного редактора, неизменно обнаруживающего ошибку в прилагательном *компетентный*.

Подчеркнем, что языковой аспект этой проблемы оказывается немаловажным. Так, М.Е. Бершадский в Педагогическом дискуссионном клубе "Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника" (портал Аудиториум.ru, 2002 год) рассматривает проникновение понятий "компетенция" и "компетентность" в русский язык как очередное проявление процесса, в результате которого *"педагоги скоро начнут писать тексты, записывая английские слова с помощью кириллицы"*.

Если же заглянуть вглубь филологических тонкостей, то отчетливо выделяется две противоположные точки зрения на сущность этих понятий.

Одна из них, представленная в уже упомянутом тексте М.Е. Бершадского, состоит в том, что "понятие компетентности не содержит каких-либо принципиально новых компонентов, не входящих в объём понятия "умение"; поэтому все разговоры о компетентности и компетенции: представляются

несколько искусственными, призванными скрыть старые проблемы под новой одеждой".

Прямо противоположная точка зрения базируется на вполне интуитивном представлении о том, что именно компетентностный подход во всех своих смыслах и аспектах наиболее глубоко отражает основные аспекты процесса модернизации. Именно в рамках этой "прогрессивистской" установки делаются утверждения:

компетентностный подход дает ответы на запросы производственной сферы (Т.М. Ковалева);

компетентностный подход - проявляется как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность (И.Д.Фрумин);

компетентностный подход как обобщенное условие способности человека эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций (В.А.Болотов);

компетентность представляется радикальным средством модернизации (Б.Д.Эльконин);

компетентность характеризуется возможностью переноса способности в условия, отличные от тех, в которых эта компетентность изначально возникла (В.В.Башев);

компетентность определяется, как "готовность специалиста включиться в определенную деятельность" (А.М.Аронов) или как атрибут подготовки к будущей профессиональной деятельности (П.Г.Щедровицкий).

Между тем, существует ряд проблем в системе общего и профессионального образования, которые, формально не затрагивая сущность и структуру компетентностного подхода, очевидным образом влияют на возможности его применения. Среди них:

проблема учебника, в том числе, возможностей их адаптации в условиях современных гуманистических идей и тенденций в образовании;

проблема государственного стандарта, его концепции, модели и возможностей непротиворечивого определения его содержания и функций в условиях российского образования;

проблема квалификации преподавателей и их профессиональной адекватности не только вновь разрабатываемому компетентностному подходу, но и гораздо более традиционным представлениям о профессионально-педагогической деятельности;

Таким образом, мы можем констатировать, что само обсуждение компетентностного подхода, безотносительно специфических представлений и интерпретаций, погружено в особый культурно-образовательный контекст, заданный следующими тенденциями российского образования в последнее десятилетие:

утрата единства и определенности образовательных систем, формирование рынка труда и связанного с ним рынка образовательных услуг;

вариативность и альтернативность образовательных программ, возрастание конкуренции и коммерческого фактора в деятельности образовательной системы;

изменение функции государства в образовании: от тотального контроля и планирования - к общей правовой регуляции, возникающих в образовании отношений;

перспективы интеграции российского образования и российской экономики, в целом, в международную (в частности, европейскую) систему содержания труда.

Однако, даже принимая и учитывая все эти аспекты, феномен компетентностного подхода не приобретает более ясных черт. В какой-то мере, сама эта тема оборачивается для каждого нового исследователя своеобразным заколдованным кругом.

С одной стороны, вполне очевидно, что современная экономика ориентирована на кадры, которые намного превосходят показатели образования большинства выпускников как средней, так и высшей школы. Очевидно и то, что более значимыми и эффективными для успешной профессиональной деятельности являются не разрозненные знания, но обобщенные умения, проявляющиеся в умении решать жизненные и профессиональные проблемы, способности к иноязычному общению, подготовка в области информационных технологий и др.

Однако здесь же возникает и очевидное соображение: ведь вся история советской и, позже, российской педагогики за последние полвека разве не предстает полной драматизма борьбой против догматического заучивания понятий, правил и принципов.

Более того, именно в результате этой борьбы возникли все известные на сегодняшней день концепции, *включая алгоритмизацию, поэтапное формирование умственной деятельности, развивающее и личностно-ориентированное обучение*. Но, тогда не есть ли современная версия компетентностного подхода очередной попыткой переименования безусловных достижений советской и российской педагогики в угоду сегодняшней конъюнктуре?

Словом, компетентностный подход востребован постольку, поскольку современное образование требует существенной модернизации, не осуществление этого процесса рискует оказаться очередной кампанией среди многолетних попыток безуспешного *реформирования* образования на основании внедрения современных педагогических идей и концепций.

Видимо, обозначенное выше противоречие и явилось внутренним лейтмотивом многочисленных обсуждений

компетентного подхода, состоявшихся в 2002 году. Значимость этих событий определяется тем, что именно тогда была, по сути дела, сформулирована современная модель компетентного подхода как с точки зрения используемых идей и представлений, так и с точки зрения актуализации альтернативных подходов, внутренних противоречий и проблем [А.В.Хуторской; 3, 7].

Не претендуя на исчерпывающее представление высказанных в то время идей (в том числе, представленных на IX Всероссийской научно-практической конференции "Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление"), сформулируем некоторое обобщенный образ наиболее значительных элементов компетентного подхода в отечественной педагогике.

1) Естественным генетическим прообразом современных представлений компетентного подхода считаются идеи общего и личностного развития, сформулированные в контексте психолого-педагогических концепций развивающего и личностно-ориентированного образования. В этой связи, компетенции рассматриваются как сквозные, вне - над - и метапредметные образования, интегрирующие как традиционные знания, так и разного рода обобщенные интеллектуальные, коммуникативные, креативные, методологические, мировоззренческие и иные умения. В этой же логике, компетентный подход воспринимается как своеобразное противоядие против многопредметности, "предметного феодализма" и, одновременно, практико-ориентированная версия излишне "романтических" установок личностно-ориентированного образования.

2) Категориальная база компетентного подхода непосредственно связана с идеей целенаправленности и целезаданности образовательного процесса, при котором компетенции задают высший, обобщенный уровень умений и навыков учащегося, а содержание образования определяется четырехкомпонентной моделью содержания образования (знания, умения, опыт творческой деятельности и опыт ценностного отношения). Соответственно, компетенция жестко коррелирует с культурным прообразом: так, например, культурно-досуговые компетенции рассматриваются как проявление европейской культуры, в то время как русская культура соотносится в большей степени с духовными компетенциями и общекультурной деятельностью.

3) Внутри компетентного подхода выделяются два базовых понятия: *компетенция* и *компетентность*, при этом первое из них "включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов", а второе соотносится с "владением, обладанием человеком соответствующей

компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности".

4) В этом же контексте функционирует и понятие "образовательной компетенции", понимаемой как "совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально-значимой продуктивной деятельности" (Хуторской А.В.). В этой связи, образовательные компетенции дифференцируются автором по тем же уровням, что и содержание образования:

ключевые (реализуемые на метапредметном, общем для всех предметов содержания);

общепредметные (реализуемые на содержании, интегративном для совокупности предметов, образовательной области);

предметные (формируемые в рамках отдельных предметов).

5) Формулировки ключевых компетенций и, тем более, их систем, представляет наибольший разброс мнений; при этом используются и европейская система ключевых компетенций, так и собственно российские классификации, в составе которых представлены ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая компетенции и компетенция личностного самосовершенствования.

Одновременно, в рамках начатого тогда же обсуждения [4] выявились несколько групп существенных противоречий, в том числе:

1. Несоответствие изначальной практической ориентированности компетентностного подхода и существующей предметной (в том числе, метапредметной) ориентацией педагогической практики (Е.А.Ямбург).

2. Неопределенность концептуального и инновационного потенциала компетентностного подхода, в частности, неясность принципиальных различий последнего с существующими психолого-педагогическими концепциями деятельностной и развивающей направленности (Н.Д.Никандров, М.В.Богуславский, В.М.Полонский).

3. Отсутствие предметной и возрастной соотнесенности компетентностного подхода (Г.Н.Филонов), а также организационно-управленческих аспектов внедрения компетентностного подхода (Н.Д.Никандров, И.И.Логвинов).

4. Неясность национально-культурного, социально-политического и, наконец, социально-психологического контекста разработки стандартов и реализации в нем компетентностного подхода (В.И.Слободчиков, Т.М.Ковалева).

Однако наиболее показательным в обсуждении компетентностного подхода по-прежнему остаются два недостаточно оцененных обстоятельства, выявившихся в процессе дальнейших обсуждений.

Во-первых, компетентностный подход рассматривается как современный коррелят множества более традиционных подходов, в том числе:

культурологического (В.В.Краевский, [5]);
научно-образовательного (С.А.Пиявский, [6]);
дидактоцентрического (Н.Ф.Виноградова, [1]);
функционально-коммуникативного (В.И.Капинос, [2]) и

др.

Иначе говоря, выяснилось, что компетентностный подход, применительно к российской теории и практике образования, не образует собственную концепцию и логику, но предполагает опору или заимствование понятийного и методологического аппарата из уже сложившихся научных дисциплин (в том числе, лингвистики, юриспруденции, социологии и др.).

Во-вторых, и это обстоятельство едва ли не наиболее значительное, уже к 2003 году, когда в российском образовании актуализируется обсуждение концепции профильного обучения на старшей ступени образования и закон о стандартах, компетентностный подход практически исчезает из поля зрения ученых и практиков.

Именно эти два обстоятельства заставляют нас переформулировать проблему компетентностного подхода иначе: не является ли последний качеством проекции иных реалий, и, в этой связи, каков его собственный смысл, условия актуализации и применения.

Для решения поставленной проблемы, необходимо обратиться к опыту реализации компетентностного подхода в странах Запада и, в первую очередь, США [8, 9, 10, 11].

При этом наша задача состоит не только и не столько в установлении прямых соответствий между российскими понятиями и их англоязычными эквивалентами, но - выявление специфического контекста, в котором формируется понятие компетентности и компетентностного подхода в странах Европы и США.

Как и прежде, не ставя перед собой задачу исчерпывающего определения всех аспектов этого подхода, остановимся на нескольких, на наш взгляд, наиболее значимых и содержательных отличиях.

1) Компетентностный подход рассматривается как диалектическая альтернатива более традиционному кредитному подходу, ориентированному на нормирование содержательных единиц, аналогичных российским представлениям об образовательном стандарте. Соответственно, оценка компетенций, в отличие от

экзаменационных испытаний, ориентированных на выявление объема и качества усвоенных знаний, предполагает приоритетное использование объективных методов диагностики деятельности (наблюдения, экспертиза продуктов профессиональной деятельности, защита учебных портфелей и др.).

2) Сама компетентность рассматривается как "способность к решению задач и готовность к своей профессиональной роли в той или иной области деятельности". Соответственно, компетенция предъявляется, в первую очередь, работодателями и обществом в виде некоторых специфических ожиданий, связанных с профессиональной деятельностью выпускника. Более того, именно уровень соответствия индивидуальных показателей - ожиданиям работодателя и общества и полагается в качестве основного показателя компетентности.

3) Ведущим понятием компетентного подхода является "образовательные домены", при этом итоговая компетентность представляется совокупностью таких доменов, а каждый домен формируется как специфическая функция (аспект) будущей профессиональной деятельности. Например, при подготовке учителей, используются следующие домены:

домен разработки учебных программ и методов обучения;

домен оценок и измерений;

домен информационной интеграции (связанный с использованием современных информационных технологий);

домен менеджмента и инновационной деятельности;

домен исследовательской деятельности.

В дальнейшем, каждый из доменов конкретизируется на двух или более уровнях. В частности, на следующем уровне выделяются виды деятельности и проблемы, к решению которых должны быть подготовлены выпускники (создание систем, оценка достижений, планирование результатов и др.). На последующем уровне четко фиксируются отдельные действия и свойства, требующиеся для успешной деятельности: *определять, интерпретировать, сравнивать, разрабатывать, осуществлять, интегрировать, контролировать* и др.

В заключение описания компетенций, как правило, приводятся шкалы, на которых отмечаются стандартные уровни профессиональной компетентности (*новичок, пользователь, опытный пользователь, профессионал, эксперт и др.*).

4) Описание компетенций обязательно включает нормативную модель диагностических процедур, позволяющих практически организовать аттестационные процедуры. В рамках модели, определяются статус и условия применения всех методов контроля, в том числе:

тестирование;
написания эссе и представления учебных портфелей;
экспертизы практической деятельности;
порядок написания и защиты аттестационных работ.

5) Наконец, наиболее значимой и примечательной особенностью компетентностного подхода является авторство соответствующих моделей: оно принадлежит негосударственным ассоциациям (федерациям, комитетам), осуществляющим координацию профессионалов в соответствующих сферах профессиональной деятельности. Соответственно, сама проблема компетентностного подхода обретает иное институциональное выражение: речь идет о системе, позволяющей достаточно объективно оценить пригодность каждого индивидуального соискателя - будущей деятельности, а также - выработать четкие критерии качества этой деятельности, позволяющие будущим работникам осуществлять целенаправленную подготовку для получения необходимого сертификата и получения признания в этой области. В рамках этой же проблемы, компетентностная модель содержит ясные указания относительно политики ассоциации, а также - требования к уровню подготовки экспертов для участия в аттестационных процедурах.

Обобщая все сказанное выше, мы можем сделать несколько выводов:

Во-первых, несмотря на видимую общность некоторых элементов компетентностного подхода и традиционных для российской педагогики представлений об умениях и навыках, эти феномены концептуально различны.

На философском уровне, мы можем говорить о том, что российская теория и практика профессионального образования (особенно, в высшей школе) в большей степени связана с классической университетской традицией, находящей свое обоснование в идеях платонизма, новоевропейского рационализма, философии культуры и др.

С другой стороны, компетентностный подход укоренен в неклассических представлениях позитивизма и прагматизма, современной теории менеджмента, тестологии. Несмотря на кажущуюся абстрактность, приведенное различие оказывает значимое влияние и на структуру описательных процедур. Так, российское педагогическое сознание в существенной степени - *объектоцентрично*, т.е. в большинстве используемых концепций, основным элементом содержания являются *объекты и знания о них*. Соответственно, и компетенция в российском смысле определяется как способ деятельности в отношении определенных объектов.

Если же обратиться к американскому опыту формулировки компетентностных моделей, то здесь на первый план выходит *действие, операция*, соотносящееся не с объектом (реальным или идеальным), но - с ситуацией,

проблемой. Соответственно, объекты приобретают совершенно иной статус: это уже не *естественные феномены*, которые должны быть *опознаны, описаны и классифицированы*, но - *рукотворные свидетельства овладения соответствующей компетенцией* (планы, отчеты, аналитические записки).

Во-вторых, еще более значительно различается контекст и инфраструктура аутентичных версий компетентностного подхода и обсуждаемых в российском образовательном контексте моделей. В действительности, различны сами пространства концептуализации: в нашем случае речь идет о необходимости *научного обоснования* соответствующих понятий, в то время, как американская ситуация предполагает определение компетенций в рамках *многостороннего социального* диалога.

Несколько обобщая, можно утверждать, что понятия компетентности и компетенции трактуются в российской педагогической культуре классическим образом, т.е. как идеальные сущности, подлежащие изъяснению и осмыслению. В то же время, компетентность в западной культуре рассматривается как неклассический феномен, укорененный в общественной образовательной практике и отражающий существующий баланс интересов общества (в меньшей степени, государства), образовательных институтов, работодателей, а также потребителей услуг.

В-третьих, и этот вывод является закономерным обобщением всего сказанного выше, в той мере, в которой наличествует воля к повышению социальной и экономической эффективности образования, развитию кадрового ресурса российского общества, компетентностный подход неизбежно будет востребован. Проблема, однако, заключается в том, что понимание компетентностного подхода и стратегия его внедрения должны быть соотнесены не только с уже имеющимися научными разработками, но, в первую очередь, с происходящими изменениями нормативно-правового, экономического, социально-психологического статуса образования, перспективами восточно-европейской и всевропейской интеграции, а также внутренними проблемами, ограничениями и рисками развития российского образования.

С учетом последнего вывода, единственной целью собственно научного обсуждения компетентностного подхода становится обсуждение внешних условий (инфраструктуры), при которых реализация компетентностного подхода может иметь смысл и значение в качестве инструмента модернизации российского образования, что, собственно, и является темой и целью нашей статьи. В рамках этого, заключительного эпизода, мы попытаемся дать предварительные ответы на следующие вопросы:

в каком социокультурном пространстве возможно плодотворное использование компетентностного подхода и что, de facto, этот процесс будет означать;

с какими концептуальными (содержательными) проблемами связано внедрение компетентностного подхода, и на каких путях может быть найдено их решение;

каковы организационно-управленческие условия эффективной реализации компетентностного подхода.

Обращаясь к первому сюжету, мы должны вернуться к широкой общественной дискуссии, происходившей в последние несколько лет по поводу принятия закона о государственных образовательных стандартах среднего образования, и менее публичному недовольству научно-образовательного сообщества по поводу нового поколения образовательных стандартов.

Действительно, государственные образовательные стандарты являются объектом множества весьма серьезных упреков, но не о них сейчас речь. Проблема - и глубже и серьезней, она состоит в том, что в условиях крайней неоднородности российских регионов и российского социума, в целом, ни один документ "общего пользования" не будет удовлетворителен. Одновременно, в связи с продолжающимся демографическим спадом, возрастает конкуренция на рынке образовательных услуг.

В этой ситуации, наиболее продуктивным и содержательным направлением решения множества взаимосвязанных проблем (в том числе, проблем компетентностного подхода) является разработка на локальном уровне стандартов образовательно-профессиональных компетенций. Разумеется, эти стандарты должны полностью обеспечивать реализацию государственных образовательных стандартов, но не только. Именно процесс разработки этих стандартов может оказаться той площадкой, на которой научно-образовательное сообщество, региональные и муниципальные органы управления образованием, бизнес и негосударственные организации смогут согласовывать свои интересы в сфере развития кадрового, шире того, человеческого потенциала соответствующих территорий. Эта деятельность может стать запускающим механизмом становления институциональной системы гражданского общества в образовании.

Сущность концептуальных проблем реализации компетентностного подхода определяется множественностью и разнонаправленностью интересов всех участвующих в этом процессе субъектов. Так, например, государство имеет опыт разработки квалификационных характеристик, т.е. четких перечней знаний и умений, значимых с точки зрения получения диплома о государственной итоговой аттестации, в то время как для работодателя большее значение играют

базовые коммуникативные, информационные компетенции, а также - наличие опыта работы по специальности и рекомендаций. Сами выпускники в ситуации анализа образовательных достижений в большей степени ориентируются на престижность соответствующего диплома и возможности продолжения образования. Именно поэтому, социально-личностные, экономические, общенаучные и профессиональные компетенции не только отличаются по своему составу, но, что гораздо более важно, связаны с потребностями разных субъектов и, соответственно, для получения объективной оценки, требуют различных по содержанию и структуре диагностических процедур. Важно отметить, что аттестационные процедуры в рамках компетентного подхода могут носить как индивидуальный (тестирование, курсовые и дипломные проекты, рейтинги и др.), так и институциональный характер (общественная экспертиза деятельности, аттестация и лицензирование, рейтингование образовательных учреждений и др.).

Еще одна немаловажная проблема внедрения компетентного подхода связана с обеспечением преемственности между существующей нормативно-правовой базой аттестационных процедур и вновь развиваемыми подходами, в связи с чем, решения не могут не иметь компромиссного характера. Так, в результате анализа существующих стандартов СПО и ВПО в области педагогического образования, мы пришли к выводу, что наиболее оптимальной формой представления моделей образовательно-профессиональной компетентности педагогов будет трехуровневая модель, включающая следующие компоненты:

1) Характеристика базового уровня компетенции, соответствующего общей ориентировке выпускника в будущей деятельности, знанию основных нормативов и требований, а также - наличие общих представлений об образовательной ситуации в России и в мире. Соответственно, базовая компетенция определяется по отношению к объектам (законодательным актам, научным текстам и пр.), при этом используется следующие показатели:

воспроизведение основных идей документов, знание ориентировочных сроков и субъектов, ответственных за их реализацию;

соотнесение информации - с источником (т.е. знание того, где соответствующая информация может находиться);

комментирование текстов (т.е. соотнесение нормативов - реальным событиям, выявление проблем и противоречий и др.).

2) Характеристика промежуточного уровня компетенции, соответствующего правильным действиям в некоторых типовых, стандартных ситуациях. Соответственно,

для определения промежуточного уровня вводится представление о критериях (т.е. обобщенных формулах действий) и показателях (т.е. материализованных продуктах действий). Показателями сформированности соответствующих критериев являются:

уточнение смысла отдельных понятий и терминов, объяснение их применения в практических ситуациях;

решение практических задач преподавательской деятельности;

решение теоретических задач в связи с профессиональной деятельностью;

элементарный анализ и самоанализ деятельности, в том числе, написание отчетов, коррекция ошибок в документации, помощь коллегам при разрешении спорных ситуаций.

3) Характеристика профессионального уровня компетенции, соответствующего морально-психологической (мотивационной), интеллектуальной и коммуникативной готовности к профессиональной деятельности. С этой точки зрения, выделяются следующие критерии:

обсуждение профессиональных проблем и уточнение задач профессиональной деятельности;

прогнозирование основных затруднений и проблем, возникающих в процессе решения задач;

проектирование сложных процессов;

благоприятные отзывы коллег и руководителей практики о сфере жизненных и профессиональных интересов, особенностях индивидуального стиля деятельности и др.

В целом, компетентностная модель специалиста оказывается достаточно сложным многоуровневым образованием, где, например, отдельным знаниям - сопоставлены объекты, критериям практической подготовки - конкретные материализованные свидетельства, а личностным и профессиональным аспектам - данные психологических тестов, собеседований и др.

Ситуация оказывается еще более сложной и многогранной, если компетенции дифференцированы по уровням общности (например, общепрофессиональные, профессиональные, специальные) или типу (общеобразовательные, профессиональные, личностные). Здесь достижение любого согласованного решения потребует привлечения не только психолого-педагогических концепций XX века, но также - методов современных гуманитарных наук, в том числе, социологии, социальной психологии, культурологии и др.

В заключение сделаем несколько замечаний относительно организационно-управленческого обеспечения процесса. Вполне очевидно, что ни одно из решений не является абсолютным и неизменным и должно предполагать возможность поэтапной реконструкции, обновления, не реже 1

раза в 5 лет, т.е. срока, когда обновляется вся нормативно-правовая база образования.

Менее очевидным, но не менее значимым представляется создание в каждой локальной образовательной системе Совета по качеству, в компетенцию которого входило не только регулярное обсуждение проблем компетентностного подхода, но и более широкой проблематики, связанной с качеством образования и способами его оптимизации.

Наконец, немаловажным обстоятельством, непосредственно влияющим на содержательность всех процедур, является оформление субъектности на всех уровнях образовательной, управленческой, социальной и иной деятельности.

Библиографический список

1. *Виноградова Н.Ф.* Модернизация начального образования и проблемы целеполагания / Доклады 4-й Всероссийской дистанционной августовской педагогической конференции "Обновление российской школы" (26 августа - 10 сентября 2002 г.). - <http://www.eidos.ru/conf/>
2. *Капинос В.И.* Речеведческие понятия как лингвистическая основа совершенствования коммуникативной компетенции учащихся / Доклады 4-й Всероссийской дистанционной августовской педагогической конференции "Обновление российской школы" (26 августа - 10 сентября 2002 г.). <http://www.eidos.ru/conf/>
3. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал "Эйдос". - 2002. - 23 апреля. <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>. - В надзаг: Центр дистанционного образования "Эйдос", e-mail: list@eidos.ru.
4. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Стенограмма обсуждения доклада А.В.Хуторского в РАО // Интернет-журнал "Эйдос". - 2002. - 23 апреля. <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423-1.htm>. - В надзаг: Центр дистанционного образования "Эйдос", e-mail: list@eidos.ru.
5. *Краевский В.В.* О культурологическом и компетентностном подходах к формированию содержания образования / Доклады 4-й Всероссийской дистанционной августовской педагогической конференции "Обновление российской школы" (26 августа - 10 сентября 2002 г.). - <http://www.eidos.ru/conf/>
6. *Пиявский С.А.* Научно-ориентированное обучение / Доклады 4-й Всероссийской дистанционной августовской педагогической конференции "Обновление российской школы" (26 августа - 10 сентября 2002 г.). - <http://www.eidos.ru/conf/>
7. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / Доклады 4-й Всероссийской дистанционной августовской

педагогической конференции "Обновление российской школы" (26 августа - 10 сентября 2002 г.). - <http://www.eidos.ru/conf/>

8. American Library Association. Presidential Committee on Information Literacy. Final Report. (Chicago: American Library Association, 1989.) <http://www.ala.org/acrl/nili/ilit1st.htm>

9. National Research Council. Commission on Physical Sciences, Mathematics, and Applications. Committee on Information Technology Literacy, Computer Science and Telecommunications Board. Being Fluent with Information Technology. Publication. (Washington, D.C.: National Academy Press, 1999) <http://www.nap.edu/catalog/6482.html>

10. Several key accrediting agencies concerned with information literacy are: The Middle States Commission on Higher Education (MSCHE), the Western Association of Schools and College (WASC), and the Southern Association of Colleges and Schools (SACS); Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities. <http://notes.cc.sunysb.edu/Pres/boyer.nsf/>

11. What Teachers Should Know and Be Able to Do: The Five Core Propositions of the National Board //National Board offers National Board Certification <http://www.nbpts.org/pdf/coreprops.pdf>.

3.5. | **Компетентностно-ориентированное управление
в многопрофильном профессиональном
образовании**
(В.В. Руднев)

Процесс подготовки профессиональных педагогических кадров, обладающих творческой активностью, способных оказывать эффективное влияние на учебный процесс, сознательно и надежно действовать в обычных и не стандартных учебных ситуациях, является сложным процессом подготовки профессионала. При выполнении своих профессиональных обязанностей преподаватель специальных (инженерных) дисциплин включен в различные виды деятельности: учебную, воспитательную, исследовательскую и др. Для успешного выполнения профессиональных обязанностей преподаватель опирается не только на объяснительно-иллюстративные методы работы, но и на творческие потенциальные возможности учащихся. Решать эти задачи приходится в условиях социально-экономического и духовного кризиса в обществе. Это вызывает необходимость серьезной психолого-педагогической подготовки преподавательских кадров.

Анализ работы выпускников педагогического вуза позволяет сделать вывод, что необходимо поднять уровень методической подготовки будущих преподавателей, прививать им практические навыки работы с учащимися, улучшать их профессиональную подготовку. Решать эти проблемы можно путем совершенствования управления в учебно-воспитательном процессе.

Исходя из специфики преподавательской деятельности, будущий преподаватель специальных и обще профессиональных дисциплин готовится к субъект-субъектному взаимодействию с учащимися. Преподаватель не может быть воспитателем без достаточного уровня развития как умения управлять собой и обучающимися.

В контексте будущей профессиональной деятельности обучающемуся необходимо овладеть знаниями по обще профессиональной и инженерно-специальной подготовке, а также развивать социально-психологические качества: интеллектуальные способности, коммуникативные и организаторские умения.

В настоящее время происходят качественные изменения во всех сферах образования, предполагающие преобразование требований к качеству профессиональной компетентности будущих специалистов. От современных педагогических технологий требуется совершенствование образовательных программ, применение и самостоятельная разработка педагогом педагогических технологий как наиболее эффективных способов деятельности по решению образовательных задач.

В связи с этим высшие учебные заведения должны обеспечивать достаточный уровень готовности будущего специалиста к творчеству, принятию нестандартных решений, сотрудничеству и сотворчеству с обучаемыми, что соответствовало бы обновлению целевых, содержательных и процессуальных характеристик образования. Вышесказанное объясняет растущее внимание педагогов к различным аспектам профессиональной подготовки, путем разработки и реализации в учебном процессе педагогических технологий.

Технология (гр. *techne* – искусство, мастерство, умение; *logos* – понятие, учение) – совокупность знаний о способах и средствах обработки материалов. Технология включает также и искусство владения процессом, в результате чего процесс персонализируется. Технологический процесс всегда предусматривает определенную последовательность операций с использованием необходимых средств и условий. Технология в процессуальном смысле отвечает на вопросы: как сделать? Из чего? Какими средствами?

Любая технология исходит из представлений об источниках, первопричинах, определяющих психическое развитие человека. Разработка и реализация в учебном

процессе современных педагогических технологий позволит развивать у учащихся различные компетенции.

Важность применения современных педагогических технологий обусловлена следующими факторами:

- для современного профессионального образования характерна тенденция к реализации системного подхода к решению педагогических проблем, относящихся к проектированию образовательного процесса, разработке технологии обучения предмету, созданию авторских педагогических систем и конструированию деятельности обучающихся по формированию новых компетенций;

- технологии обучения существенно активизируют процесс овладения знаниями, умениями, навыками, создают условия для творческой деятельности обучаемых на занятии;

- возрастает потребность в разработке новых моделей, программ и технологии обучения предмету;

- в новых социально-экономических условиях, связанных с технологизацией образовательного пространства, введением государственных и региональных образовательных стандартов особую важность приобретает деятельность педагогов в области педагогических технологий.

Современный вуз испытывает дефицит свободы: возможность обучаемых использовать полученные знания для развития индивидуального «я». В системе подготовки кадров высшей квалификации преобладает излишняя централизация, «образовательно-позитивистский подход» в изложении научных знаний, который выражается в сообщении «готовых истин» взамен формирования творческого мышления у обучающихся. Таким образом, возникает противоречие между излишней централизацией учебно-воспитательного процесса и психологическими условиями творческой самореализации обучающихся и преподавателей. В систему высшего образования необходимо внедрить новые педагогические технологии преподавания, которые позволят существенно поднять личностную активность обучающихся.

В ходе использования современных педагогических технологий решаются следующие задачи:

1. Развитие у обучающихся диалогического мышления, умения выделять, описывать, анализировать и прогнозировать факты и явления.

2. Развитие навыков самостоятельной работы с литературой, умений делать аннотацию прочитанного, составлять план выступления и т.д.

3. Овладение первоначальными навыками профессиональной рефлексии (самооценки).

4. Актуализация и развитие у обучающихся системы умений для эффективного обучения в вузе и будущей профессиональной деятельности.

Необходимо применять в образовательном процессе различные педагогические технологии, в частности, технологии модульного обучения.

Совершенствование процесса подготовки специалистов высшей квалификации требует создания условий для развития различных компетенций. Для этого необходимо разрабатывать такие учебно-воспитательные системы, которые позволят каждому обучающемуся, исходя из особенностей личности и собственного опыта на основе самопознания, умения управлять собой, «входить в роль» руководителя.

В последние годы педагогика высшей школы обогатилась новым содержанием: проводятся исследования, связанные с активизацией человеческих возможностей, с развитием творческого потенциала обучающихся. Инновации вузовского обучения связаны с созданием таких педагогических условий, в которых обучающийся имеет активную жизненную позицию и раскрывается как субъект учебной деятельности. Речь идет об уровне и содержании активности обучающихся при помощи тех или иных форм и методов обучения, которые получили название интерактивных. Интерактивное обучение – это обучение с видоизменяющимися формами. Они основываются на взаимопонимании и взаимодействии, при этом акцент делается на продуктивные, творческие методы.

При профессиональной подготовке будущих специалистов необходимо организовать такое обучение, в котором бы просматривался контекст профессионального будущего. Это наполняет учебно-познавательную деятельность обучающегося личностным смыслом.

В последние годы все более популярным становится компетентностный подход к образованию. Он постепенно становится концептуальной основой политики образования с целью модернизации российского образования. Данный подход имеет инновационный характер. Компетентностная модель образованности, в том числе и в профессиональной подготовке, подразумевает, что обучающиеся должны осуществлять свободный, гуманистически ориентированный выбор обучения. Чисто «знаниевое» образование оказывается уже неприемлемым, так как информация в современных условиях очень быстро устаревает и процесс «передачи» запаса знаний от педагога к обучающимся становится неэффективным. Необходимо смещение конечной цели образования со знаний на компетентность.

Под компетентностью понимают интегральную способность решать возникающие в различных сферах жизни конкретные проблемы. При этом необходимо иметь не только знания, но и определенную способность отобрать необходимые знания для успешного выполнения профессиональной деятельности. Согласно

компетентностному подходу необходимо усилить практическую ориентацию образования.

Саморегуляция компетентностного подхода заключается в конструировании новых типов образовательных стандартов с языка знаний на язык компетентностей как важных составляющих профессиональной квалификации. Но основой всех компетенций являются научные знания.

Практическая деятельность на научной основе подчиняется логике научной рациональности: претворение умения в действие завершается практическим результатом. Обучение требует получения знаний в самостоятельной учебной деятельности, получения этих знаний в системе, так как бессистемные знания не позволяют формировать определенные умения.

Специфические компетентностные требования в отличие от «знаковых» требований, – это способность применять знания на практике; объяснять результаты независимого исследования на продвинутом уровне; умение оценивать качество исследований в определенной области.

Компетентностный подход затрагивает как дидактику, методику и организацию учебного процесса, так и социальную стратегию. Компетентностная модель образования, с точки зрения ее практической ориентированности, тяготеет к адаптивному типу социальной стратегии: приспособлению индивидуальных и коллективных субъектов к определенным обстоятельствам (специфическая практичность). Возникновение компетентностного подхода связано с адаптацией задач образования к конкретным особенностям социально-исторической ситуации.

Содержание обучения можно охарактеризовать тремя компонентами, это:

- общетеоретические представления;
- учебный предмет;
- учебный материал .

Содержание обучения имеет двойственную природу: с одной стороны, – это социальный опыт, выступающий в форме учебной программы, учебник, а с другой стороны, – это деятельность обучаемого, организованная с помощью преподавателя. Поэтому необходимо определить не только содержание образования, но и способы передачи и усвоения содержания обучаемым. Единство содержания, средств и способов его передачи представляет собой целостный учебный предмет.

В учебном предмете, в его содержании и построении закладываются не только факты, понятия, законы, теории и логика системного раскрытия этого предмета, но и деятельность обучаемого по усвоению содержания учебного предмета.

К учебному предмету согласно разрабатываемой системе предъявляются следующие требования:

1) семиотические – к организации текстовой информации (синтаксические, семантические, прагматические);

2) предметные – легкость и адекватность восприятия и усвоения знаний;

3) со стороны науки – отражение в учебном предмете фундамента научной дисциплины;

4) готовность к выполнению деятельности – наличие как предметного, так и социального содержания, которое формирует умения работать в коллективе. Таким образом, содержание образования является не только знаковой системой, но и предметом деятельности студентов. При этом знания усваиваются в контексте деятельности и выполняют функции ориентировочной основы деятельности – функции форм воссоздания усваиваемого содержания.

Преподаватель определяет роль и место учебного предмета в жизни и деятельности будущего профессионала, а также сферу применения его в реальной жизни студента. Предмет обучения из учебного превращается в практически-профессиональный. Деятельность студента направлена на выполнение комплекса специальных знаний, в основе которых моделируются основные типы профессиональных задач специалиста.

Процесс овладения знаниями для каждого студента можно разделить на следующие этапы:

1) ознакомление с формулировками целей и задач курса, знакомство с системой явлений, описываемых в данной дисциплине, уяснение значимости данной дисциплины в ряду других предметов, составляющих основу теоретической и практической подготовки будущих специалистов;

2) изучение основ теории и овладение типовыми способами деятельности при выполнении учебных заданий по данной дисциплине;

3) изучение опыта профессиональной деятельности специалистов данного профиля;

4) овладение профессиональным мастерством на уровне воспроизведения (репродуктивном уровне) и на продуктивном уровне.

Этапы процесса овладения знаниями можно раскрыть путем использования технологии модульного обучения. Технология модульного обучения – совокупность психолого-педагогических установок, определяющий специальный набор и компоновку содержания, форм, методов, способов организации и управления учебным процессом с высоким уровнем самостоятельности обучающихся на основе поэтапного освоения технологических единиц (модулей), ориентированных на конкретный результат.

Технология модульного обучения базируется на таких фундаментальных подходах, как деятельностный, системный, личностно-ориентированный, технологический, а также на теорию развивающего обучения. Модуль – это законченный блок информации, в который входят четко обозначенные цели обучения, банк информации и методические руководства по достижению поставленных целей. Модуль помогает выделить из содержания обучения особо значимые элементы.

Обучающий модуль – это завершенная форма части содержания учебной дисциплины, включающая в себя познавательный и профессиональный аспекты, усвоение которых должно быть завершено соответствующей формой контроля знаний, умений и навыков, сформированных в результате овладения обучаемыми данным модулем.

Технология модульного обучения – совокупность психолого-педагогических установок, определяющий специальный набор и компоновку содержания, форм, методов, способов организации и управления учебным процессом с высоким уровнем самостоятельности обучающихся на основе поэтапного освоения технологических единиц (модулей), ориентированных на конкретный результат.

К особенностям технологии модульного обучения относятся:

1. Индивидуализация обучения.
2. Самостоятельное изучение материала (работа с текстом).
3. Взаимодействие обучающихся в педагогическом процессе.
4. Субъект-субъектное взаимодействие педагога и обучающихся.
5. Активное участие обучаемых в педагогическом процессе.

Теория модульного обучения базируется на специфических принципах, тесно связанных с общедидактическими. Общее направление модульного обучения, его цели, содержание и методику организации определяют следующие принципы: модульности; выделения из содержания обучения обособленных элементов; динамичности; действенности и оперативности знаний и их системы; гибкости; осознанной перспективы; разносторонности методического консультирования; паритетности. Рассмотрим подробнее каждый.

Принцип модульности определяет подход к обучению, отраженный в содержании, организационных формах и методах. В соответствии с этим принципом обучение строится по отдельным функциональным узлам – модулям, предназначенным для достижения конкретных дидактических целей. Для реализации этого принципа надо выполнять следующие педагогические правила:

– учебный материал нужно конструировать таким образом, чтобы он вполне обеспечивал достижение каждым обучающимся поставленных перед

ним дидактических целей;

– учебный материал должен быть представлен настолько законченным блоком, чтобы имелась возможность конструирования единого содержания обучения, соответствующего комплексной дидактической цели, из отдельных модулей;

– в соответствии с учебным материалом следует интегрировать различные виды и формы обучения, подчиненные достижению намеченной цели.

Принцип выделения из содержания обучения обособленных элементов требует рассматривать учебный материал в рамках модуля как единую целостность, направленную на решение интегрированной дидактической цели, то есть модуль имеет четкую структуру.

Данный принцип сходен с принципом деления учебного материала на части (порции, шаги) в программированном обучении, однако есть и существенное отличие. В программированном обучении необходимо дробить материал на небольшие, тесно связанные, изложенные в обязательном порядке постепенного их усложнения, части.

При модульном обучении наименьшей единицей содержания обучения считают определенную тему конкретного курса или фрагмент темы, отвечающий конкретной дидактической цели и называемый элементом модуля.

Руководствуясь принципом выделения из содержания обучения обособленных элементов, нужно придерживаться следующих педагогических правил: в интегрированной дидактической цели надо выделять структуру частных целей:

– достижение каждой из целей должно полностью обеспечиваться учебным материалом каждого элемента;

– совокупность отдельных частных целей, одной интегрированной дидактической цели должна составлять один модуль.

Принцип динамичности обеспечивает свободное изменение содержания модулей с учетом социального заказа. Высокие темпы научно-технического прогресса вызывают быстрое старение социальных, общетехнических знаний и даже время от времени заставляют заново взглянуть на ценность общенаучных знаний. Инертность, присущая всем звеньям образования, является одной из причин разрыва между образованием и условиями жизни общества.

Учебный материал должен постоянно, чуть ли не ежегодно перерабатываться и обновляться. Один из путей выхода из сложного положения состоит в том, чтобы обеспечить такое построение учебного материала, содержание

переменной части которого могли бы быть достаточно независимыми друг от друга и позволили бы быстро изменять, дополнять и развивать учебный материал каждого содержания.

Разрешить противоречие между стабильным и меняющимся содержанием учебного материала возможно, реализуя принцип динамичности. Сформулируем его педагогические правила:

1. Содержание каждого элемента и, следовательно, каждого модуля, может легко изменяться или дополняться.

2. Конструируя элементы различных модулей, можно создавать новые модули.

3. Модуль должен быть представлен в такой форме, чтобы его элементы могли быть легко заменимы.

Принцип действенности и оперативности знаний и их системы. В звеньях сферы образования возникла проблема формирования действенных знаний у обучаемых, что отрицательно повлияло на уровень профессиональной подготовки специалистов. Выход из создавшегося положения – обучать не только видам деятельности, но и способам действий. Деятельностный подход к модульному обучению важен, но его ограниченность в том, что он не предъявляет к процессу обучения требований развития творческого отношения.

Оперативные знания приобретаются успешнее при условии, если обучаемые в ходе самостоятельного решения задач проявляют инициативу, находчивость, способность использовать имеющиеся знания в ситуациях, отличных от тех, в которых или для которых они приобретались. О системе действенных и оперативных знаний можно говорить только при их неразрывном единении с умениями. Имеется в виду система общенаучных, общетехнических и специальных знаний и умений, которую обучающийся может свободно и самостоятельно применять в практической деятельности. Педагогические правила, которыми следует руководствоваться при реализации принципа действенности и оперативности знаний и их системы, следующие:

1. Цели в модульном обучении должны формулироваться в терминах методов деятельности (умственной или практической) и способов действий.

2. Для достижения поставленных целей возможно и дисциплинарное и

междисциплинарное построение содержания модулей по логике мыслительной и практической деятельности.

3. Необходимо ясно показать возможности переноса знаний из одного вида деятельности в другой.

Принцип гибкости требует построения модульной программы и соответственно модулей таким образом, чтобы легко обеспечивалась возможность приспособления

содержания обучения и путей его усвоения к индивидуальным потребностям обучаемых.

Реализация принципа гибкости требует соблюдения следующих педагогических правил:

1. При индивидуализации содержания обучения необходима исходная диагностика знаний.

2. Диагностика должна быть организована таким образом, чтобы по ее результатам можно было легко построить индивидуализированную структуру конкретного модуля.

3. Для индивидуализации содержания обучения необходим анализ потребности обучения со стороны обучаемого.

4. С этой же целью можно пользоваться комплексным критерием его построения, включающим базовую подготовленность и индивидуализированные цели обучения.

5. Важно соблюдать индивидуальный темп усвоения материала.

6. Методическая часть модуля должна строиться таким образом, чтобы обеспечивалась индивидуализация технологии обучения.

7. Требуется индивидуальный контроль и самоконтроль после достижения определенной цели обучения.

Принцип осознанной перспективы требует глубокого понимания обучающимися близких, средних и отдаленных стимулов обучения. Необходимо найти оптимальную меру соотношения связей управления со стороны педагога и самостоятельности (самоуправления) обучаемых. Слишком жесткое управление деятельностью лишает обучаемых инициативы, понижает роль самостоятельного обучения.

Если использовать возможности самоуправления обучающихся, необходимо дать им ясно понять и осознать цели (промежуточные и конечные) обучения. В модульном обучении цели обучения должны выступать в качестве значимых результатов деятельности, поэтому должны осознаваться обучаемыми как перспективы познавательной и практической деятельности.

При реализации принципа осознанной перспективы в процессе модульного обучения необходимо соблюдать следующие педагогические правила:

1. Каждому обучающемуся надо представлять всю модульную программу, разработанную на продолжительный этап обучения (курс, год или весь период обучения).

2. В модульной программе точно указывается комплексная дидактическая цель, которую обучающий должен понять и осознать как лично значимый и ожидаемый результат.

3. В модульную программу входит программа учебных действий для достижения намеченной цели, а

обучающийся обеспечивается путеводителем для достижения близких, средних и отдаленных перспектив.

4. В начале каждого модуля обязательно нужно конкретно описать интегрированные цели обучения в качестве результатов деятельности.

5. В начале каждого элемента модуля нужно точно указать частные цели обучения в качестве результатов деятельности.

Принцип разносторонности методического консультирования требует обеспечения профессионализма в познавательной деятельности обучаемого и педагогической деятельности преподавателя.

На эффективность обучения влияет множество факторов, прежде всего соответствие содержания обучения возможностям обучающихся. Однако и при соблюдении этого условия в процессе обучения возникает множество сложностей, в частности, из-за неумения обучающихся выбирать оптимальные пути усвоения материала, незрелости навыков самостоятельного познания. Существуют проблемы и в деятельности педагогов, например, из-за нехватки мастерства, неумения применять все методы обучения и выбирать наиболее приемлемый для данных условий или их сочетание.

Пути решения этих проблем раскрывают педагогические правила реализации принципа разносторонности методического консультирования:

1. Учебный материал следует представлять в модулях с использованием личных объяснительных методов, облегчающих усвоение информации.

2. Должны быть предложены различные методы и пути усвоения содержания обучения, которые обучающийся может выбирать свободно, либо, опираясь на них или личный опыт, создавать собственный оригинальный метод обучения.

3. Необходимо осуществлять методическое консультирование педагога по организации процесса обучения. В качестве альтернативных решений могут выступить различные методы и организационные схемы обучения, которые, по мнению педагогов-экспертов, наиболее подходят для усвоения порции конкретного содержания материала.

4. Педагог может свободно выбирать предложенные методы и организационные цели обучения или работать по своим, оригинальным методам и организационным схемам.

5. В тех случаях, когда преподаватель сам строит модуль, желательно в его содержание включить используемые им методы обучения, так как это создает условия для обмена опытом между педагогами, преподающими эквивалентные курсы или предметы.

Важно соблюдать принцип паритетности. В последние годы уделяется особое внимание активизации обучаемых в педагогическом процессе, развитию управления и превращению его в самоуправление. Необходимо сосредоточить внимание на создании базисного условия для реализации взаимодействия в процессе обучения. Им может быть уровень подготовленности обучающихся. Именно от него в первую очередь зависит характер связей управления. Но о каких реальных отношениях может идти речь, если при традиционном обучении основной целью встреч педагога и обучаемого является предоставление первым информации второму? Другими словами, во время занятий педагог чаще всего делает «информационные инъекции», забывая о необходимости использования других функций.

Эффективным педагогический процесс будет при условии, если сам обучающийся максимально активен, а преподаватель реализует консультативно-координирующую функцию на основе индивидуального подхода к каждому. Но для этого необходимо обеспечить обучающихся эффективными средствами обучения, такими как модуль. Используя это информационное средство, обучаемый сможет самостоятельно организовывать усвоение нового материала и приходить на каждую встречу с преподавателем подготовленным, решать проблемные вопросы, участвовать в научно-исследовательской деятельности и т.д.

Принцип паритетности в модульном обучении требует соблюдения следующих педагогических правил:

1. Модульная программа обеспечивает возможность самостоятельного усвоения знаний обучающимися до определенного уровня.

2. Модульная программа призвана освободить педагога от выполнения чисто информационной функции и создавать условия для более яркого проявления консультативно-координирующей функции.

3. Модули должны создавать условия для совместного выбора педагогом и обучающимся оптимального пути обучения.

4. В процессе модульного обучения преподаватель передает некоторые функции управления модульной программой, в которой они трансформируются в самоуправление.

Вышеизложенные принципы модульного обучения взаимосвязаны. Они (кроме принципа паритетности) отражают особенности построения содержания обучения, а принцип паритетности характеризует взаимодействие педагога и обучаемого в новых условиях, складывающихся в ходе реализации модульного подхода в процессе обучения. Все названные принципы опираются на общедидактические принципы и взаимосвязаны с ними.

Технология модульного обучения имеет свои преимущества и недостатки. При наличии определенных условий реализация этой технологии дает самые эффективные результаты, в других же условиях она может быть

малоэффективной и ее целесообразно заменить другой технологией. Вопросы взаимосвязи одной технологии с другими, выработки критериев отбора технологии обучения являются на сегодняшний день одними из сложнейших проблем дидактики.

К преимуществам модульного обучения относятся:

- направленность на формирование мобильности знаний, гибкости метода и критичности мышления обучаемых;
- вариативность структуры проблемного модуля;
- дифференциация содержания учебного материала;
- обеспечение индивидуализации учебной деятельности;
- разнообразие форм и методов обучения;
- сокращение учебного времени без ущерба для глубины и полноты знаний обучающихся.

Среди недостатков модульного обучения можно выделить:

- «фрагментарность» обучения, под которым понимается большой удельный вес самостоятельной работы учащихся вплоть до «самообучения», что можно расценивать как «предоставленность обучающихся самим себе» и отсутствие полноценного процесса обучения;
- игнорирование целостности и логики учебного предмета;
- сужение подготовки обучающихся; сокращение курса обучения до серии дискретных и несвязных проблем или задач, формирование лишь частных, конкретных умений в ущерб обобщенным;
- трудоемкость изготовления проблемных модулей.

Многие из перечисленных недостатков, наиболее явно проявляющиеся на этапе становления модульного обучения, постепенно «сглаживаются». Это особенно относится к сохранению целостности и логики учебного предмета, формированию системности знаний и обобщенных умений у обучающихся. Отчасти это достигается тем, что в процессе реализации модульного обучения используются преимущества других технологий. Более того, реализовать ту или иную технологию «в чистом виде» практически невозможно. Так или иначе, приходится опираться на уже устоявшиеся дидактические структуры и традиционные подходы к организации учебного процесса. Идея новой технологии проявляется, как правило, в одном или нескольких «ведущих» соло-моментах, в то время как большинство «фоновых» характеристик процесса обучения может быть традиционным.

Таким образом, один из тривиальных путей взаимосвязи технологии модульного обучения с другими технологиями заключается в поиске таких дидактических элементов, которые, не нарушая главной цели технологии, помогли бы нивелировать ее недостатки.

Среди проблем, связанных с повышением качества высшего образования, одной из важнейших является проблема развития профессиональной направленности образования. Конструирование учебного процесса должно проводиться в тесной связи с научными и производственными задачами. Это отражено в реформе общеобразовательной и профессиональной школы. В ней подчеркивается, что учение является разновидностью общественнополезного труда.

Образование, в отличие от других сфер деятельности, дает большую свободу выбора, как способа учебной деятельности, так и содержания самого процесса обучения для решения этой задачи. Повышение качества воспитания и самовоспитания, обучающихся в вузе возможно на базе интенсификации их творческой деятельности.

Примером применения технологии модульного обучения является модульно-рейтинговая система обучения. Модульно-рейтинговая система обучения – дидактическая система обучения, которая представляет собой совокупность различных форм и способов совместной деятельности преподавателей и обучающихся, организованной в особых единицах процесса обучения – модулях.

Цель внедрения модульно-рейтинговой системы:

- улучшение организации, содержания и методики процесса обучения в целях повышения качества фундаментальной и профессиональной подготовки студентов;
- повышение мотивации у всех сторон, участвующих в учебном процессе к освоению образовательных программ;
- усиление акцента на развитие у студентов навыков систематической самостоятельной работы и личной ответственности за качество освоения учебной программы.

Подводя итог, можно сделать **вывод**, что применение современных педагогических технологий может активизировать развитие различных компетенций.

Разработка и реализация в учебном процессе современных педагогических технологий позволит развивать у учащихся различные компетенции.

3.6. | **Коучинг в работе со студентами как средство формирования компетентности будущего специалиста**
(Е.В. Рябинина)

Изменения, происходящие в стране, затрагивают и усложняют условия социальной жизни человека. В этой связи общество диктует системе высшего профессионального образования запрос на развитие коммуникативного, свободного, ответственного, активного и компетентного специалиста, осознающей право выбора и умеющей этот выбор совершать, действуя сознательно и ответственно.

В последнее время много пишут и говорят о коучинге в бизнесе и психологии. Однако феномен «коучинг» в высшей школе является принципиально новым направлением в педагогической науке и практике, в основе которого лежит постановка и максимально быстрое достижение целей путем мобилизации внутреннего потенциала, освоения передовых стратегий получения результата; развитие и совершенствование необходимых способностей и навыков.

В системе высшего образования отсутствует четкое, однозначное, единое понимание данного феномена, поскольку коучинг родился на стыке тренерства, немедикаментозной психотерапии и управленческого консультирования.

Основоположником коучинга является Тимоти Голви (англ. W. Timothy Gallwey) — автор концепции внутренней игры, лежащей в основе коучинга. Впервые концепция изложена в книге «Внутренняя игра в теннис» (The Inner Game of Tennis 1974г.). Суть концепции Голви состоит в том, что внутренний «противник в голове» спортсмена гораздо опаснее реального соперника. Голви утверждает, что если коуч поможет игроку устранить (смягчить) внутренние препятствия, это позволит игроку научиться самому добиваться эффективности, и потребность в технических советах тренера отпадет [5].

Джон Уитмор (англ. John Whitmore) — Автор книги «Коучинг высокой эффективности», изданной в 1992 г. развил идеи Голви в применении к бизнесу и менеджменту.

Томас Дж. Леонард (Thomas J. Leonard) стал основатель Университета коучей (Coach University — www.coachu.com), Международной Федерации Коучей, Международной ассоциации сертифицированных коучей (International Association of Certified Coaches — IAC) и проекта CoachVille.com. В переводе с английского «**Coaching**» (Коучинг) означает наставление, воодушевление, тренерство.

«**To coach**» – тренировать, заниматься репетиторством, подготавливать к экзамену или состязаниям [10, с. 398].

«**Coach**» (коуч) – 1) частный педагог 2) тренер; инструктор [10]. Существует множество определений коучинга, из наиболее известных рассмотрим:

Коучинг — это тренинг самореализации в форме бесед (ы), во время которой тренер (коуч) несет ответственность за ход сессии (беседы), а клиент (игрок) за ее содержание.

Коучинг — это искусство создания (с помощью беседы и поведения) среды, которая облегчает движение человека к желаемым целям, так, чтобы оно приносило удовлетворение [1].

Коучинг — это процесс создания коучем условий для всестороннего развития личности клиента.

Коучинг — это искусство содействовать повышению результативности, обучению и развитию человека. (М. Дауни, «Эффективный Коучинг»)

Коучинг — это длительные отношения, которые помогают людям получить значительные результаты в их жизни (в карьере, бизнесе или в общественных делах). Посредством коучинга клиенты расширяют область познания, повышают эффективность и качество своей жизни [2].

Коучинг — это система реализации совместного социального, личностного и творческого потенциала участников процесса развития с целью получения максимально возможного эффективного результата. Отличие коучинга от всех видов консультирования — ставка на реализацию потенциала самого клиента [3]. Коучинг — это только умение подвести человека к самостоятельным выводам, коуч не должен давать совета.

Центральная категория коучинга — это взаимоотношения между преподавателем и студентами, где первый эффективно организует процесс целеполагания, поиска лучших решений поставленных задач и воплощения их в жизнь, стимулирует и побуждает к повышению уровня коммуникативных и когнитивных компетенций, личностной эффективности и развитию профессиональных навыков. Коуч помогает студентам развиваться, осваивать новые навыки и достигать высоких результатов в будущей профессии.

В работе со студентами коучинг предполагает обучение достижению целей оптимальными путями в кратчайшие сроки. Коуч способствует тому, чтобы студенты научились минимальными усилиями добиваться лучших результатов. В основе коучинга лежит использование психологии оптимизма и успеха. Идея о том, что человек является не пустым сосудом, который надо наполнить, а он более похож на "желудь, который содержит в себе весь потенциал, чтобы стать могучим дубом". Необходимо питание, поощрение, свет, чтобы достичь этого, но способность вырасти уже заложена в нас.

В коучинге создается живая атмосфера сотворчества: со стороны коуча это в первую очередь следование интересам

студентов и направляющий «волшебные вопросы», со стороны студента — это смелость исследования своих выборов, творческий поиск и принятие решений, направленных на достижение желаемого, обретение радости от успехов и достижений, включение внутреннего «драйва».

По участникам коучинга различают индивидуальный коучинг, и групповой.

Некоторые авторы выделяют следующие **препозиции коучинга**:

- Все люди обладают огромным внутренним потенциалом для саморазвития. «Каждый человек знает истину. Я выступаю в роли повивальной бабки, позволяя этой истине родиться!» (Сократ).

- Люди способны изменяться только в тех случаях, когда сами хотят этого и готовы к этому.

- Наши убеждения, относящиеся к собственным возможностям, напрямую связаны с нашими достижениями.

- То, как мы определяем успех, оказывает прямое воздействие на наши достижения.

- Мы ограничиваем наш потенциал рамками наших убеждений (например, полагая, что определенные вещи невозможны из-за внешних или ситуационных барьеров).

- Люди учатся только тогда, когда по-настоящему вовлечены в процесс. Известно, люди по-настоящему могут быть ответственными только тогда, когда они принимают непосредственное участие в постановке целей и принятии решений, когда они вовлечены в процесс обсуждения, а не тогда, когда им навязывают решения. И здесь необходимо совпадение целей коуча и студентов. Цель коуча – помочь студенту учиться, меняться и достигать целей (процесс); цель студента – решение конкретных задач и достижение поставленных целей (процесс и результат).

- Мы можем учиться с помощью всего, что мы делаем, однако обучение происходит только тогда, когда мы мыслим и строим планы на будущее.

- Для того чтобы помогать другим, мы должны непрерывно прогрессировать сами [7].

Не менее важными компонентами в коучинге со студентами являются следующие:

1. Коуч верит в студентов. Причем вера эта начинается с веры в самого себя — в свои силы, в свой потенциал, в свою способность достигать того, что важно, находить нестандартные решения. Только веря в себя, ты можешь видеть все это в других и помогать расцвести талантам студентов. И эта вера, постоянно подтверждаемая личным опытом, постепенно срастаясь со знанием, становится формулой. **«Я верю, что я могу» = «Я знаю, что я могу»**

2. Доверие к миру. Вера в то, что мир поддерживает нас, когда мы идем своим путем. Мы знаем: все,

что приходит в нашу жизнь, имеет глубокий смысл, и нужно только уметь его увидеть, осознать, постичь, научиться использовать.

3. Осознанность. И через осознание — полная ясность относительно того, что я делаю. Как я это делаю. О чем думаю. Что чувствую и зачем мне все это надо.

4. Смелость желать, смелость мечтать, смелость формулировать свои ценности и выстраивать цели в соответствии с ними, не боясь ошибиться, разочароваться и т. п. И это один из основных постулатов коучинга. Сначала: «что я хочу, что для меня важно?», а лишь затем — «а что у меня есть сейчас?». Коучинг не для тех, кто ставит цели, исходя из своих нынешних возможностей. Он для тех, кто создает возможности под свои задачи.

Нам представляется, что **коучинг эффективен, когда:**

- студент понимает, что существует различие между тем, кто он есть и тем, кем хотел бы быть;
- студент готов думать новым, непривычным для себя способом;
- студент готов выслушать и принять критику в свой адрес, на которую до сих пор избегал смотреть;
- студент готов к совершению необходимых изменений и предпринимает необходимые действия;
- студент согласен с тем, что за результат несет ответственность только он сам, а не коуч-преподаватель.

Иными словами, используя коучинг, студенты достигают своих целей «гораздо быстрее, наиболее эффективным путем и просто получают удовольствие от процесса». Отметим также уникальное сочетание, баланс двух процессов, которые организует коуч, — поддержки и вызова. Мастерство коуча состоит не только в том, чтобы помочь осознать, найти свой путь, но и в том, чтобы организовать ему на этом пути необходимую и достаточную помощь, используя как поддержку, так и вызов, определяя для каждого конкретного студента, в каждый конкретный момент времени, что нужно именно ему и именно сейчас. В работе со студентами нами были выделены четыре основных этапа коучинга:

1. установление партнерских взаимоотношений между преподавателем и студентами;

2. совместное определение задач для достижения конкретной цели. «Чего ты хочешь?» Данный этап предполагает выбор студентом цели, которая, в свою очередь должна быть реальная и достижимая, но не легкая. Не менее важным моментом является наличие сильного желания достижения поставленной цели. Также необходимо конкретизировать требуемый конечный результат, заданный срок достижения цели, максимальную величину допустимых

затрат, сил, средств, времени и энергии. Постановка задач, которые помогут достичь цели;

3. исследование текущей ситуации (проблемы) «Что происходит?»;

4. определение внутренних и внешних препятствий на пути к результату;

5. выработка и анализ возможностей для преодоления трудностей в решении проблемы Выстраивание путей достижения цели. «Что нужно сделать?» На данном этапе студенту предлагается определить все возможные пути реализации поставленной цели;

6. выбор конкретного варианта действий и составление плана действий «Что ты будешь делать?»;

7. договоренность о том, что конкретно должно быть сделано к определенному сроку. Естественно, многим преподавателям трудно отказаться от ведущей роли в учебно-воспитательном процессе, продвижения собственного видения, позиции «Моя правда – это самая лучшая, правда в мире». Отказаться от позиции «Я являюсь специалистом в данной предметной области и знаю как», сказав «Делай как я!», совсем не означает, что студент сделает именно так, поскольку у него может быть совершенно другое видение проблемы, подчас более креативное и продуктивное. Известно, что директивные указания плохо воспринимаются. Чаще студенты не понимают, чего от них хочет преподаватель, или на подсознательном уровне противятся решению задачи. Наставники полагаются на продвижение уже существующих знаний, студентам нет необходимости переносить знания из теории на практику. Есть четкая программа, которой можно следовать. Так намного проще, и большинство из нас именно так учили в школах и вузах.

В коучинге ключевыми словами являются слова «важно для меня», а не «хотеть», «попробовать», «попытаться»; «мне надо», а не «я обязан».

Когда мне надо, я работаю продуктивнее, чем когда обязан. «Надо для себя, а обязан для кого-то» [5, с. 89].

Как правило, когда мы чего-то хотим, то зачастую зря тратим силы, энергию, время, но в результате ничего не меняется, мы остаемся на месте.

Мы делаем что-то тогда, когда нам важна цель, а коуч помогает студенту ответственно сделать свой выбор, осознать уровень необходимости движения и важность движения в выбранном направлении «здесь и сейчас»: «Иди и сделай прямо сейчас, у тебя все получится, ты сможешь, поскольку обладаешь неограниченным потенциалом!».

Коучинг со студентами начинается со следующих вопросов:

1. Что ценного в твоей жизни сейчас не происходит?

2. Что в этом ценного? Что еще ценного в этом?
3. Чем это для тебя ценно? Чем еще?
4. Если бы ты знал ответ, каким бы он был?
5. Что еще в этом не хватает?
6. Что еще?
7. Если бы ты знал ответ, то что бы сказал?
8. Какие могут быть последствия для тебя и других?
9. Какими критериями ты пользуешься?
10. Что для тебя в этом самое трудное?
11. Что бы ты посоветовал другому, окажись он на твоём месте?
12. Представь себе диалог с самым мудрым человеком, которого ты знаешь. Что он скажет тебе делать?
13. Я не знаю, что делать дальше. А ты?
14. В чем ты выиграешь /проиграешь, если так сделаешь/ скажешь?
15. Если бы так сказал / поступил кто-то другой, что бы ты почувствовал / подумал / сделал?
16. Что ты будешь делать?
17. Когда ты намереваешься это сделать?
18. Достигнешь ли ты при этом своей цели?
19. Какие возможны препятствия на пути?
20. Кому следует знать об этом?
21. Какая поддержка тебе нужна?
22. Зачем тебе это нужно?

Библиографический список

1. Аткинсон М. Жизнь в потоке: Коучинг / М. Аткинсон. — М.: Альпина Паблишер, 2013. — 330 с.
2. Бессер-Зигмунд К., Зигмунд Х. EMDR в коучинге: WingWave - как взмах крыла бабочки / К. Бессер-Зигмунд, Х. Зигмунд. — СПб.: Вернера Регена, 2007. — 160 с.
3. Бессер-Зигмунд К., Зигмунд Х. Самокоучинг: Культура личности менеджеров и руководителей / К. Бессер-Зигмунд, Х. Зигмунд. — СПб.: Вернера Регена, 2010. — 176 с.
4. Брайан Т. Технология достижений: Турбокоучинг по Брайану Трейси / Т. Брайан. — М.: Альпина Паблишер, 2009. — 224 с.
5. Дауни М. Эффективный коучинг: Уроки коуча коучей / М. Дауни. — М.: Добрая Книга, 2008. — 288 с.
6. Зиммерль В., Зиммерль К. Коучинг: Вперед, от ресурса к цели! / В. Зиммерль, К. Зиммерль. — СПб.: Вернера Регена, 2007. — 144 с.
7. Лаврова О. В. Любовь в эпоху постмодерна: Ad hoc коучинг о людях "До востребования" / О.В. Лаврова. — М.: «Дело и сервис», 2010. — 448 с.
8. Максимов В. Е. Коучинг от А до Я. Возможно все / В.Е. Максимов. СПб.: Речь, 2004. - 272 с.

9. Мелия М. Как усилить свою силу? Коучинг / М. Мелия. — М.: Юнайтед Пресс, 2008. — 298 с.
10. Новый большой англо-русский словарь. В 3-х томах / под редакцией Ю. Д. Апресяна, Э. М. Медниковой. — М.: Русский язык, 1999. — 832 с.
11. Уитмор Д. Коучинг высокой эффективности. Новый стиль менеджмента, Развитие людей, Высокая эффективность / Д. Уитмор. — М.: МАКУБ, 2005. — С. 168.
12. Шекшня С. Как эффективно управлять свободными людьми: Коучинг / С. Шекшня. — М.: Альпина Паблишер, 2011. — 208 с.

3.7. | **Модели развития творческих способностей в современной теории и практике педагогики**
(Н.В. Уварина)

Современные образовательные модели, на основе какой-либо теории они не были построены, в общем виде, тяготеют к одному из двух полярных, подходов в образовании. Данные подходы – «дидактический формализм» и «дидактический материализм» – сложились на основе классического вопроса – чему учить? Спор о том, на чем делать акцент в образовании: на обучении ребенка сумме специально отобранных знаний или развитии его мышления, – относится к числу самых древних дидактических споров. Более того, как показывает развитие педагогики, этот спор на каждом новом витке развития педагогической мысли появляется вновь. Тем не менее, ни один из этих подходов к проблеме содержания образования не существует и, видимо, никогда не существовал в «чистом виде». Сторонники «дидактического материализма» (иначе «дидактического энциклопедизма»), утверждали, что детей нужно вооружать естественнонаучными знаниями, а в качестве критерия их отбора должна выступать степень утилитарной пригодности этих знаний для жизни, для практической деятельности в будущем. Усвоение большого объема знаний, по мнению приверженцев «дидактического энциклопедизма», практически автоматически ведет к развитию познавательных способностей.

Достаточно проанализировать содержание современного российского образования, чтобы убедиться в том, что наше образование выстроено на основе «дидактического энциклопедизма». При этом в качестве аргумента выдвигается то, что не только уровень информированности детей, но и уровень их интеллектуально-творческого развития прямо пропорциональны количеству усвоенного материала по предмету. Но реально задачи развития интеллекта и креативности, познавательных потребностей существуют лишь формально, а о качестве

работы учителя при этой системе традиционно судят по объему усвоенного его учениками материала.

Суть идеи «дидактического формализма» в том, что обучение – это в первую очередь средство развития способностей и познавательных интересов детей. При отборе учебного материала (учебных предметов и разработке их содержания) в данном подходе учитываются, прежде всего, его развивающие возможности. Отсюда и повышенный интерес первых сторонников «дидактического формализма» к математике, языкам, а впоследствии – к междисциплинарным, интегрированным курсам, которые позволяют концентрировать внимание педагога не столько на обучающей, сколько на развивающей функции процесса обучения.

Одна из базовых психологических идей, лежащих в основе «дидактического формализма», – идея об универсальности познавательных (когнитивных) способностей. Сформированные на относительно небольшой содержательной базе интеллектуально-творческие способности легко могут быть перенесены (трансформированы) в любую деятельность, так как имеют универсальный характер.

Наиболее подробно проблема отношения способностей к творческому (продуктивному) мышлению и прошлого опыта (знаний) отражена в экспериментальных исследованиях представителей гештальтпсихологии (М. Вертгеймер, К. Дункер, М.С. Шехтер и др.). Они считали, что эффективность знания заключается в его оперативной ценности, а не в вербальной репродуктивности, и разные люди, обладая одинаковыми знаниями, резко отличаются по умению их творчески применять.

Большинство исследователей в отечественной психологии не противопоставляли продуктивные и репродуктивные виды мышления, а также творческие способности и прошлый опыт (знания) (В.В. Давыдов, З.И. Калмыкова, Н.А. Менчинская, О.К. Тихомиров, Д.Б. Эльконин и др.). При этом многие из них пытались объяснить и обосновать реально сложившуюся практику обучения. Например, З.И. Калмыкова рассматривает продуктивное мышление как основу обучаемости, пытаясь тем самым примирить наращивание объема знаний с развитием интеллектуальных и творческих способностей [1]. Характерный для отечественной педагогической традиции концептуальный подход к содержанию образования в наиболее концентрированном виде выражен И.Я. Лернером в его теоретической модели содержания образования. Содержание образования представлено им графически в виде куба (рис. 1).



Рис. 1. Модель содержания образования (по И.Я. Лернеру).

Модель И.Я. Лернера представляет собой законченный, логически выверенный продукт, ставший результатом строгих теоретических и эмпирических изысканий автора [2].

Первая грань куба (вертикальная) характеризует совокупность отраслей деятельности, отраженных в учебных предметах или в иной форме учебной деятельности. По утверждению автора, данная проекция отвечает историческому движению осознания сущности и состава содержания образования.

Горизонтальная грань куба содержит дифференцированный И.Я. Лернером состав социального опыта. Эти четыре элемента традиционно включаются в содержание образования отечественной массовой школы: знания о природе, обществе и др.; опыт осуществления способов деятельности; опыт творческой деятельности; опыт эмоционально-ценностных отношений.

На третьей грани куба И.Я. Лернером представлена классификация видов деятельности: материально-практическая; познавательная; коммуникативная; ориентационно-ценностная; художественная. При этом И.Я.

Лернер отмечает, что из этой классификации следует, что набор учебных предметов в общеобразовательной школе должен предусмотреть обучение всем видам деятельности. Массовая практика показывает, что данная модель содержания образования дает в целом хорошие результаты в практике общеобразовательной школы. Но современные представления о механизмах творческого мышления и основных подходах к личности ребенка требуют взгляда на проблему содержания образования с иной стороны. Во многом аналогичный И.Я. Лернеру подход к концепции содержания образования, прежде всего по форме выражения, предлагает специалист в области обучения одаренных детей американский педагог Ф. Уильямс. Однако в центре внимания Ф. Уильямса, как видно (рис. 2) – развивающая функция процесса обучения. При этом Ф. Уильямс развитие продуктивного мышления (когнитивное развитие) ребенка не рассматривает отдельно от личностного (аффективного) развития. Таким образом, основную задачу обучения Ф. Уильямс видит в развитии, которое дифференцируется им, в полном соответствии с традиционным для американской и европейской школы подходом, на две сферы – аффективную и когнитивную. Именно поэтому модель носит название «когнитивно-аффективной».



Рис. 2. Когнитивно-аффективная модель Ф. Уильямса

Как видно на рисунке, графическое изображение модели Ф. Уильямса имеет три грани и соответственно им модель имеет три содержания:

- основные предметы для изучения: язык, арифметика, общественные науки, естествознание, музыка, изобразительное искусство;
- различные аспекты стратегии преподавания и поведения учителя (его умения: делать аналогии, видеть расхождения и противоречия, прибегать к использованию парадоксов и др.);
- показатели развития учащихся как в когнитивной (познавательной), так и в аффективной (личностной) сферах: беглость мышления, его оригинальность, гибкость, способность к разработке идей, а также любознательность, готовность к риску и др.

Сравнивая представленные модели (И.Я. Лернера и Ф. Уильямса), можно отметить, что в первой модели доминирует обучающая функция, а во второй – развивающая. Обращает на себя внимание высокая степень проработки в модели Ф. Уильямса грани, представляющей методы работы учителя. Это не случайно: многие исследователи неоднократно подчеркивали, что в развитии творческого мышления ведущим фактором является не содержание материала, а методы его усвоения (А.М. Матюшкин, Н.А. Менчинская, С.Л. Рубинштейн, и др.). Одна из моделей творческого обучения, описанная Н.Б. Шумаковой, представляет собой иерархическую трехуровневую структуру, где каждый уровень характеризуется когнитивным и аффективным компонентом [11].

Достижение третьего, высшего уровня – творческой самореализации как возможности самостоятельного порождения и решения проблем – невозможно без фактического прохождения (в условиях стихийного или специально организованного обучения) через предыдущие уровни или ступени. На рис. 3 представлена эта модель.

Первоначальная ступень предполагает развитие когнитивных и аффективных характеристик. Беглость, гибкость, оригинальность и способность к разработке идей (разработанность) – характеристики дивергентного мышления, развитию которых необходимо уделить главное внимание в обучении на данной ступени. Аффективная «часть» включает любопытство, желание найти ответ, открытость опыту, готовность риску, чувствительность к проблеме и т.д.

Ядром второй ступени в модели творческого обучения Д. Треффингер [12] является «сложное мышление и аффективные процессы». Применение, анализ, синтез и оценивание, а также способность к умственным трансформациям, мышление, включающее аналогии и

метафору, методологические и исследовательские умения – составляют «когнитивную» часть модели. «Аффективная часть» включает осознание процесса развития, «открытость» ребенка сложным чувствам и переживаниям, способность к релаксации, чувство психологической безопасности в творчестве, использование образов и фантазии и т.д.

Когнитивный компонент		Аффективный
Самостоятельное исследование Опыт деятельности как ученого, художника и т.п. ("как профессионала")	УРОВЕНЬ III Вовлечение в постановку и реальных	Интериоризация ценностей движение к применение продуктивного стиля в жизни
Применение Анализ Синтез Оценивание Методологические и исследовательские умения Метафора и аналогия	УРОВЕНЬ II Сложное мышление и аффективные процессы	Осознание процесса развития Открытость сложным чувствам и переживаниям Релаксация Психологическая безопасность в творчестве Фантазия, воображение
Беглость Гибкость Оригинальность Способность к разработке идей Познание и память	УРОВЕНЬ I Дивергентные функции	Любознательность Желание найти ответ Открытость Чувствительность к Уверенность в себе Толерантность к неопределённости

Рис. 3. Модель творческого обучения (по Д. Треффингер) [12].

Таким образом, высокий уровень творческого решения проблем возможен при условии высокого уровня развития качеств дивергентного мышления (I уровень модели), а также процессов анализа, синтеза, оценивания и т.п., т.е. всего того, что составляет суть II модели творческого обучения. Наконец, высший уровень в модели творческого обучения, отражающий его цель, предполагает вовлечение в постановку и решение «реальных», а не так называемых «учебных» проблем. Самостоятельное, руководимое самим учеником исследование – то, что составляет основу дальнейшего развития.

Такое обучение должно вести к пониманию значения продвижения и погружения в решение таких проблем, пониманию значения саморегуляции и управления собственными ресурсами для творческого развития. В аффективной сфере этот уровень подразумевает интериоризацию системы ценностей, применение продуктивного стиля в широком жизненном контексте, попытку самоактуализации в жизни.

Далее переходим к рассмотрению моделей развития творческих способностей, которые затрагивают как изменение

содержания, так и изменения организации учебного процесса в образовательных учреждениях.

В общем виде исследователями определяются три основные модели:

- модель дополнительного творческого образования;
- модель обогащающего образования;
- модель сопровождающего образования.

Эти модели различаются количеством и степенью изменений, которые должны быть произведены, и являются преемственными, поэтому их можно рассматривать как стадии развития организационной структуры образовательного учреждения [10].

Минимальные изменения организационной структуры образовательного учреждения производятся в *модели дополнительного творческого образования*, которая осуществляется за счет включения в образовательный процесс дополнительных занятий, чаще организуемых как кружки и студии во второй половине дня. Иногда некоторые занятия включаются в учебный план школы в качестве школьного компонента, в форме уроков развития творческой способности. Отличительная особенность модели дополнительного творческого образования в том, что она практически не затрагивает форму и содержание основного учебного процесса.

Более существенные изменения должны быть произведены при организации *модели обогащающего образования*. Помимо дополнительных занятий, которые здесь также имеют место, в этой модели меняется форма организации учебного процесса и содержание учебного материала. Учебный материал обогащается интересными, творческими заданиями, предлагаются новые формы контроля развития ребенка, его продвижения в новом, обогащенном материале.

Модель сопровождающего образования вбирает в себя все формы работы предыдущих моделей, но дополняется возможностями выбора каждым учащимся индивидуальной траектории развития его способностей. Это становится возможным за счет организации психолого-педагогического мониторинга уровня развития способностей ребенка, выстраивания нескольких, альтернативных форм работы с детьми с разным уровнем развития способностей и координации усилий разных специалистов образовательного учреждения.

Остановимся на рассмотрении этих моделей.

Модель дополнительного творческого образования.

В основе организации учебного процесса в школе лежит идея Д.Б. Богоявленской о связи творческой способности и личностных качеств человека. Только человек, проявляющий «надситуативную активность», способен быть творцом, при

этом особое значение для проявления креативности имеет мотивация. Д.Б. Богоявленская считает, что общие и специальные способности проявляются только через мотивационную структуру личности, ее ценностные ориентации. Было выделено два типа мотивации, одна – *познавательная* – мотивация стимулирует творчество, другая – *внешняя* по отношению к процессу познания (например, стремление к успеху) – тормозит его.

Термин «дополнительное образование» может быть отнесен к числу новых в современной педагогике. Прежде педагогические явления, относящиеся к данной проблематике, обозначались иными терминами: «внеклассная», «внеурочная», «внешкольная работа». По мнению многих авторов, в последние годы система дополнительного образования превратилась в ведущий фактор формирования «образовательной индивидуальности» личности [7].

В последние годы становится все более очевидно, что школьное образование, традиционно считавшееся основным, не решает своей главной задачи. Оно не обеспечивает и не может обеспечить ребенка гарантией того, что уровень полученного им образования, по традиции называемого основным, достаточен для дальнейшего обучения и успешной творческой реализации в разнообразных сферах деятельности. Иначе говоря, педагогами и родителями все более ясно осознается мысль о том, что так называемый основной учебный процесс является необходимым, но далеко не достаточным условием дальнейшего успешного образования и реализации личности.

Все это дополнительно усиливается ростом реальной потребности в неординарных, творческих личностях. Справедливости ради следует отметить, что основное образование никогда эту задачу не решало так, как это следовало бы делать. Не случайно к нему в последнее время все чаще употребляется термин «стандарт».

Уже сейчас человек, рассчитывающий на некий «усредненный образовательный уровень», может ограничиться «основным образованием»; если же он хочет стать высоким профессионалом, то ему (и, естественно, его родителям) уже с детских лет стоит задуматься о том, какое дополнительное образование ему необходимо.

В школе эта модель может быть реализована через следующие формы работы:

1. исследовательские объединения;
2. написание рефератов, их обсуждение и рецензирование;
3. система факультативных курсов и кружков;
4. полевая практика и профильные летние практики;
5. междисциплинарная школа;
6. конкурсы творческих работ и др.

В целом данная модель нацеливает на приобретение навыков исследовательской деятельности и развитие творческих способностей учащихся.

Модель обогащающего образования.

Данная модель организации образовательного процесса получила наибольшую известность как у нас в стране, так и за рубежом. Модель обогащающего школьного обучения Дж. С. Рензулли основывается на трех положениях [8].

- Основой обучения является ситуация решения реальных проблем, а учение – побочным результатом процесса этого решения.

- Обучение в школе должно дать возможность учащимся исследовать собственные предпочтения, вкусы и наклонности и помочь лучше понять самих себя.

- Первый и второй типы обучения представляют собой общие формы обогащения развития, которые реализуются с большими группами учащихся. Третий тип обогащения обучения, напротив, реализуется только на добровольной основе, по личному выбору.

Модель представлена в виде трех взаимодополняемых частей: школьных структур, компонентов организационного обеспечения программы и схемы организации содержания образования под названием «триадная модель обогащения». Представим содержание структурных компонентов данной модели в таблице 1.

Представленная модель обогащающего школьного обучения Дж. С. Рензулли затрагивает как изменения в содержании, так и организационные изменения.

К данному типу моделей обогащающего образования относятся модели, которые затрагивают лишь содержательный компонент образования. При этом их можно разделить на две группы:

- модели, опирающиеся на изменение количественных параметров содержания образования;

- модели, опирающиеся на качественные изменения в содержании образования.

Рассмотрим данные виды моделей подробнее.

К моделям, опирающимся на изменение количественных параметров содержания образования, относят так называемые «стратегию ускорения» и «стратегию интенсификации». Следует отметить, что возникновение данного типа моделей связано, в первую очередь, с обучением одаренных детей.

Стратегия ускорения. Предполагает увеличение темпа (скорости) прохождения учебного материала, при чем в качестве ориентира служит традиционный для существующей культурно-образовательной традиции темп обучения.

К идее ускорения в дидактике естественным образом привело представление о детской одаренности как об

опережении сверстников по темпам (скорости) созревания. Как и любая педагогическая идея, «стратегия ускорения» имеет свои положительные черты и свои недостатки.

Исследования, проведенные многими специалистами в разных странах, свидетельствуют о том, что «ускорение» позволяет одаренному ребенку оптимизировать темп собственного обучения, что благотворно сказывается на его общем интеллектуально-творческом развитии. Мнение о том, что у этих детей в итоге возникают сложности в общении, несостоятельно, по крайней мере, при обсуждении проблемы содержания образования, так как эти сложности целиком зависят от форм организации этого «ускорения».

Как известно, в качестве организационных вариантов «ускорения» (форм) могут рассматриваться:

- более быстрый (по сравнению с традиционным) темп изучения учебного материала всем классом одновременно;
- перескакивание одаренного ребенка через класс (несколько классов) в обычной школе.

Стратегия интенсификации. Предполагает изменение не темпа (скорости) усвоения, а увеличение объема, или, говоря точнее, повышения интенсивности обучения. Она в определенном смысле является альтернативой «стратегии ускорения». Ее сторонники считают: если одаренный ребенок способен на большее, надо не срок обучения сокращать, а просто увеличивать объем изучаемого. Этот подход, довольно популярен в отечественной педагогике: он активно использовался и используется в практике работы специальных школ (школы с углубленным изучением математики, иностранных языков и др.).

Данная стратегия практически трансформировалась в идею качественной перестройки содержания образования – стратегию обогащения. Экспериментальная работа в этом направлении привела большинство исследователей к пониманию того, что содержание учебной деятельности творческих детей должно иметь не просто иные количественные параметры, а качественно отличаться от содержания образования их «ординарных» сверстников.

А.И. Савенков в качестве примера *моделей, опирающихся на качественные изменения в содержании образования*, приводит следующие: индивидуализация обучения, обучение мышлению, социальная компетенция, исследовательское обучение, проблематизация [9].

Индивидуализация обучения. В последнее время на уровне философии образования все активнее утверждается представление о необходимости учета в образовательно-воспитательных системах неповторимости каждого индивида. Как следствие можно рассматривать тенденцию постепенного отказа от унификации личности в сфере образования. Невозможность воспитания и обучения будущего творца на

общем «образовательном конвейере» все более осознается и заставляет искать новые образовательные модели, отвечающие данной задаче. Повышенный интерес к индивидуализации образовательной деятельности в целом характерен для педагогических изысканий последнего времени. Развиваются эти идеи в контексте личностно-ориентированного подхода к образованию.

В практике встречаются попытки подмены проблемы индивидуализации образования принципиально иной проблемой – его дифференциации.

Обучение мышлению. Таким словосочетанием обычно обозначается известное в зарубежной педагогике направление работы по целенаправленному развитию интеллектуально-творческих способностей ребенка. Растет популярность этого направления и в нашей стране: проведен глубокий анализ степени решения данной проблемы на уровне сравнительной педагогики, создан ряд отечественных программ по целенаправленному развитию мышления детей (Ю.Л. Бабаева, Л.А. Венгер, Н.К. Винокурова, О.М. Дьяченко, А.З. Зак, И.В. Дубровина, А.И. Савенков и др.).

Одним из первых заговорил о возможности разработки серии обучающих процедур, позволяющих повысить качество функционирования интеллекта, основатель тестологии А. Бине [6]. Задачи, разработанные им для диагностики детского интеллекта, натолкнули его на мысль о том, что может быть создана система, позволяющая развивать и совершенствовать его. Таким образом, появилась идея о возможности создания специальной программы – программы целенаправленного развития умственных способностей не в ходе традиционного усвоения знаний, а в процессе специальных занятий.

Существенно активизировалась работа в данном направлении в последнее время. Развитие творческого (критического, рационального и др.) мышления является одной из самых популярных идей в зарубежной педагогике последних десятилетий. Многие исследователи и педагоги-практики уделяют особое внимание специальному, целенаправленному развитию креативности, интеллектуальных функций, обучению детей технике и технологии мыслительных действий, процессам эффективного познавательного поиска.

Социальная компетенция. Диагностика и коррекция развития психосоциальной сферы ребенка также относится к числу наиболее важных проблем при разработке качественно нового содержания образования. Возникновение этой модели связано с изучением явления диссинхронии (ребенок, опережая сверстников по уровню развития мышления, отстает от них либо находится на среднем уровне в психосоциальном развитии). С целью преодоления диссинхронии развития

создаются программы специальных интегрированных курсов, направленные на развитие эмоциональной сферы, коррекцию межличностных отношений в коллективе, самоактуализацию.

Основная цель рассматриваемого варианта обогащения содержания – не заменить традиционные способы психосоциального развития, а дополнить их, создав возможность для высокопрофессиональной диагностики и коррекции аффективного развития ребенка.

Исследовательское обучение. Главная особенность этой модели заключается в необходимости активизировать обучение, придав ему исследовательский, творческий характер, и таким образом передать учащемуся инициативу в организации своей познавательной деятельности [10].

Самостоятельная исследовательская практика детей традиционно рассматривается как важнейший фактор развития творческих способностей. В рамках исследовательского подхода по традиции, идущей еще от Дж. Дьюи, обучение ведется с опорой на непосредственный опыт учащихся. Естественно, что одна из основных целей такого обучения – расширение этого опыта в ходе поисковой, исследовательской деятельности. Учебный процесс в этом случае строится на основе самостоятельного поиска ребенком новых познавательных ориентиров. Это позволяет добиться того, что обучение включает не только усвоение новой информации, но и творческую перестройку исходных познавательных ориентиров.

В педагогике выделяются три уровня реализации «исследовательского обучения»:

1. преподаватель ставит проблему и намечает стратегию и тактику ее решения, само решение предстоит самостоятельно найти учащемуся;

2. преподаватель ставит проблему, но метод ее решения ученик ищет самостоятельно (на этом уровне допускается коллективный поиск);

3. на третьем – высшем – уровне постановка проблемы, поиск методов ее исследования и разработка решения осуществляются учащимися самостоятельно.

Эта модель близка к следующей модели – модели проблематизации.

Проблематизация. Этот вид качественного изменения содержания образования предполагает ориентацию на постановку перед детьми учебных проблем (в зарубежной педагогике обычно рассматривается как составная часть стратегии «исследовательского обучения»). Выделение этой модели в качестве самостоятельной является в значительной мере условным, но оно необходимо при анализе содержания образования, так как характеризует особую грань этого сложного явления. В данном аспекте эта проблематика подробно разрабатывалась в специальных исследованиях А.М.

Матюшкина и других известных отечественных специалистов [4].

Содержание образования, смоделированное по данной модели, предполагает изложение учебного материала таким образом, чтобы дети, во-первых, могли выявить проблему, во-вторых, найти способы решения и, наконец, решить. Для этого их необходимо обучать умению видеть проблемы. То есть программа учебной деятельности представляет собой стройный логический ряд, включающий в себя комплекс последовательно решаемых учебных проблем.

Особые методические приемы, разрабатываемые сторонниками данного подхода, позволяют достичь того, что предложенная учителем проблема превращается во внутреннюю проблему самого ребенка. Это, в свою очередь, создает предпосылки для анализа вариантов ее решения, что является следующим этапом учебной работы и необходимым компонентом образовательной системы. Далее, в полном соответствии с логикой, необходима оценка достоинств каждого варианта решения, после этого обычно следует обобщение найденного и т. д.

Существенным в плане развития этих представлений стало установленное как отечественными, так и зарубежными исследователями положение о том, что решающим фактором развития продуктивного мышления являются не сами знания (объем, разносторонность и т.п.), а методы их усвоения [1, 3, 5 и др.] Этот подход в отечественных психолого-педагогических исследованиях разрабатывался в рамках проблемного обучения, где на теоретическом уровне рассматривались, в частности, идея открытия детьми субъективно и объективно нового.

В наиболее полном, развернутом виде проблемное обучение предполагает, что учащийся: 1) выделяет и ставит проблему; 2) предлагает возможные решения; 3) делает выводы в соответствии с результатами проверки; 4) применяет выводы к новым данным; 5) делает обобщения.

Таким образом, современный образовательный процесс представляет собой особую педагогическую философию, неразрывно связанную с личностным способом бытия человека. В эту философскую систему входят убеждения в личностном достоинстве каждого человека, в значимости для личности способности к свободному выбору и ответственности за его последствия, в обучении как процессе творчества и самореализации.

Библиографический список

1. Калмыкова, З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости // Науч.-исслед. ин-т. общей и пед. психологии Акад. пед. наук. СССР / З.И. Калмыкова. – М.: Педагогика, 1981. – 200 с.

2. Лернер, И.Я. Состав и структура содержания образования на уровне теоретического представления // Теоретические основы содержания общего среднего образования / И.Я. Лернер. – М., 1983. – 160 с.
3. Матюшкин, А.М. Загадка одаренности / А.М. Матюшкин. – М.: Школа-Пресс, 1993. – 224 с.
4. Матюшкин, А.М. Концепция творческой одаренности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29-33.
5. Махмутов, М.И. Проблемное обучение / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 367 с.
6. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – 360 с.
7. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей: Учеб. пособие / Под ред. А.М. Матюшкина – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – 192 с.
8. Рензулли, Дж. С. Модель обогащающего школьного обучения: практическая программа стимулирования одаренности детей / Дж. С. Рензулли, С.М. Рис // Основные современные концепции творчества и одаренности. – М.: Мол. гвардия, 1997. – С.214-242
9. Савенков, А.И. Одаренные дети в детском саду и школе: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.И. Савенков. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 232 с.
10. Савенков, А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: Учебное пособие / А.И. Савенков. – М.: «Ось-89», 2006. – 480 с.
11. Шумакова, Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей / Н.Б. Шумакова. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 336 с
12. Treffinger, D.J. Encouraging creative learning for the gifted and talented / D.J. Treffinger. – Ventura, CA: Ventura County Superintendent of School Office, 1980. – 112 p.

Глава 4. Информационная безопасность в социуме и противодействие кибер-терроризму

4.1. Информационная безопасность детей (Е.А. Белякова, А.В. Пунтусова)

*Компьютер - мясорубка для информации.
Компьютер - это резонатор того интеллекта, с которым человек к нему обращается.
В.Г. Кротов*

Современный ребёнок рано знакомится с компьютером. Мы радуемся, глядя, как ловко малыш нажимает на кнопки домашней техники. Многим родителям нравится, что дети не балуются, не носятся по улице, а мирно сидят дома за компьютером. В результате взрослые порой не подозревают, какую информацию черпает их ребёнок из компьютера. Они не догадываются, что машина не только становится для ребёнка няней или источником знаний, но начинает эмоционально заменять ему родителей, особенно много работающих родителей. Постепенно ребёнок проводит за компьютером всё больше времени.

С помощью этой современной машины дошкольник:

1. Растет технически грамотным.
2. Чувствует себя увереннее с любой техникой.
3. Развивает логическое мышление.
4. Увеличивает скорость реакции, принятие решения.
5. Улучшает память.
6. Учится концентрировать внимание.
7. Учится визуально воспринимать объекты.
8. Получает возможность общаться с друзьями, живущими далеко.
9. Имеет возможность получить любую нужную ему информацию.

Но наряду с положительными сторонами есть и отрицательный момент в использовании компьютера и Интернет-сети.

Одной из проблем современного информационного общества являются новые для педагогики проблемы – игромания и компьютерная зависимость. Это увлечение компьютерными играми, интернет-технологиями, игровыми автоматами, азартными играми. Игромания – увлечение или болезнь? Психиатры утверждают – игромания лечится, но бороться с зависимостью нужно на ранней стадии. Болезнь начинается с привязанности к компьютерным играм, которая превращается в патологию.

Игра – это взаимодействие. И неважно с кем: с людьми, компьютером или же с самим собой.

Критерии, определяющие начало компьютерной зависимости

1. беспричинные частые и резкие перепады настроения: от подавленного до эйфорически - приподнятого;
2. болезненная и неадекватная реакция на критику;
3. нарастающая оппозиционность к родителям, друзьям, значительное эмоциональное отчуждение;
4. ухудшение памяти, внимания;
5. снижение успеваемости, прогулы занятий;
6. уход от участия в делах, которые ранее были интересны, отказ от хобби, любимого дела;
7. пропажа из дома ценностей или денег, появление чужих вещей, денежные долги ребенка;
8. появляющаяся изворотливость, лживость;
9. неопрятность, неряшливость, нехарактерные ранее;
10. приступы депрессии, страха, тревоги.

Информационная безопасность - проблема не только социальная, но и педагогическая, потому что ее решение напрямую зависит от уровня и качества образованности подрастающего поколения, от степени зрелости личности и ее готовности к самореализации в обществе. Один из возможных путей решения проблемы информационной безопасности - обучение ребенка адекватному восприятию и оценке информации, ее критическому осмыслению на основе нравственных и культурных ценностей.

Необходимую информацию ребенок получает из непосредственного опыта, личного общения, а также из разнообразных источников информации (книги, радио, телевидение, журналы, газеты и другие источники знаково-символического характера). Причем закономерностью общественного развития является преобладание и резкое увеличение доли информации, получаемой из информационных источников, нежели из непосредственного опыта и личного общения. Усложнение и динамичность социальных процессов в обществе, влияние происходящих общественных изменений непосредственно на повседневную жизнь ребенка делают его все более зависимым от потока сообщений средств массовой коммуникации. Все меньше сведений, необходимых для своего социального поведения и жизни в обществе, он может получить, основываясь только на своем повседневном опыте.

Одним из негативных эффектов глобальной компьютерной сети является широкое распространение по сети различной информации сомнительного содержания. Следует отметить, что существуют информационные воздействия прямо угрожающие психическому или физическому здоровью человека. Довольно часто такие воздействия на протяжении многих лет формируют морально-психологическую атмосферу в обществе, питают криминальную среду и способствуют росту психических

заболеваний.

Отследить всю информацию, попадающую в интернет, невозможно, как невозможно предвидеть может ли ребенок случайно зайти на сайт, где ему рекомендуют употребление наркотиков, алкоголя, изготовление взрывчатки. Ребенок, находясь в сетевых ресурсах, вынужден во всплывающем рекламном окне видеть фотографию обнаженного тела. Согласно исследованиям, педагоги и родители не понимают и не предвидят всей опасности, исходящей от интернета. Между тем, ребенок может войти в сатанинские культы, причем принимать участие в их собраниях, сидя дома за компьютером, намного легче.

Перечисленное многообразие информационных факторов при отсутствии условий информационной безопасности не позволит ребенку полноценно развиваться, своевременно адаптироваться к меняющимся социальным условиям и организовывать свое поведение (жизнедеятельность), позволяющее удовлетворять основные потребности в обществе в социально приемлемых формах с учетом интересов других людей и действующих социальных институтов. Мы полагаем, что информационную безопасность личности дошкольника целесообразно рассматривать как состояние защищенности от действия многообразных информационных факторов, препятствующих или затрудняющих формирование и функционирование адекватной информационно-ориентировочной основы социального поведения человека и в целом жизнедеятельности в современном обществе. Чтобы компьютер приносил детям пользу, нужно правильно обустроить рабочее место ребенка и придерживаться следующих правил, которые ученые рекомендуют соблюдать при организации игровой деятельности детей с компьютером:

1. Ребенок может работать за компьютером не более 15 минут в день.
2. Лучше играть в компьютерные игры в первой половине дня.
3. В течение недели ребенок может работать с компьютером не более трех раз.
4. Комната, в которой он работает за компьютером, должна быть хорошо освещена.
5. Врачи советуют ежедневно проводить в комнате с компьютером влажную уборку и проветривание.
6. Неплохо держать в комнате аквариум, который более полезен, чем кактус у монитора якобы впитывающий вредное излучение.
7. Мебель (стол и стул) по размерам должна соответствовать росту ребенка.

8. Рекомендованное расстояние от глаз ребенка до монитора не должно превышать 60 см.

9. В процессе игры с компьютером нужно обязательно сделать зарядку для глаз.

10. Занятия за компьютером нужно сменить физическими упражнениями и играми.

Компьютер – умная и нужная машина и никогда не навредит, если правильно ее использовать и соблюдать все меры предосторожности:

1. Следить за тем, во, что играет ребенок, какие фильмы он смотрит.

2. Установить на компьютере полезные программы, которые будут учить ребенка полезному и нужному.

3. Проводить с ребенком гимнастику глаз, следите, чтобы на мониторе компьютера не было бликов.

4. Чаще играть с ребенком в обычные игры, развивающие сенсорику и внимательность.

5. Помогать ребенку найти общий язык со сверстниками, научите его манерам общения, старайтесь чаще с ним разговаривать.

6. Не оставлять ребенка за компьютером без присмотра (в первую очередь, маленьких детей).

7. Ограничить время нахождения за компьютером.

Интернет это прекрасное место для общения, обучения и отдыха. Но стоит понимать, что, как и наш реальный мир, всемирная паутина так же может быть весьма и весьма опасна. Приведем несколько рекомендаций, с помощью которых посещение Интернет может стать менее опасным для ваших детей:

1. Посещайте Интернет вместе с детьми. Поощряйте ваших детей делиться с вами их успехами и неудачами в деле освоения Интернет;

2. Объясните детям, что если в Интернет что-либо беспокоит их, то им следует не скрывать этого, а поделиться с вами своим беспокойством;

3. Объясните ребенку, что при общении в чатах, использовании программ мгновенного обмена сообщениями (типа ICQ, Microsoft Messenger и т.д.), использовании он-лайн игр и других ситуациях, требующих регистрации, нельзя использовать реальное имя, помогите вашему ребенку выбрать регистрационное имя, не содержащее никакой личной информации;

4. Объясните ребенку, что нельзя выдавать свои личные данные, такие как домашний адрес, номер телефона и любую другую личную информацию, например, номер школы, класс, любимое место прогулки, время возвращения домой, место работы отца или матери и т.д.;

5. Объясните своему ребенку, что в реальной жизни и в Интернет нет разницы между неправильными и правильными поступками;

6. Научите ваших детей уважать собеседников в Интернет. Убедитесь, что они понимают, что правила хорошего тона действуют одинаково в Интернет и в реальной жизни;

7. Скажите им, что никогда не стоит встречаться с друзьями из Интернет. Ведь люди могут оказаться совсем не теми, за кого себя выдают;

8. Объясните детям, что далеко не все, что они могут прочесть или увидеть в Интернет – правда. Приучите их спрашивать о том, в чем они не уверены;

9. Не забывайте контролировать детей в Интернет с помощью специального программного обеспечения. Это поможет вам отфильтровывать вредоносное содержание, выяснить, какие сайты на самом деле посещает ваш ребенок и что он там делает.

Невозможно закрыть все ресурсы, содержащие негативный контент, и

полностью оградить ребенка от столкновения с вредоносным содержанием, но возможно предупредить его, научить справляться с угрозой и в спорных ситуациях в первую очередь обращаться за помощью к взрослым.

Библиографический список

1.

Горвиц Ю. М. Зачем малышам компьютер.// Детский сад от А до Я. – 2003. - № 1

2.

Горвиц Ю. М., ассоциация «Компьютер и детство», г.Москва. Зачем нужны компьютеры в дошкольных учреждениях? // Информатика и образование. – 1994. - № 3. – С. 63 – 72.

3.

Грамолин В. В. Обучающие компьютерные игры. // Информатика и образование. - 1994. № 4. - С. 63-65.

4.2.

**Состояние проблемы формирования
информационной культуры учителей в процессе
дополнительного профессионального
образования**

(А.М. Рыжикова)

Любая наука становится самостоятельной, когда она имеет свой объект, предмет, терминологию и т.д. Четкий и научно-обоснованный понятийный аппарат является предпосылкой как для развития теоретической, так и эмпирической базы. В этой связи для более глубокого анализа проблемы формирования информационной культуры в процессе дополнительного профессионального образования были определены гносеологические ориентиры: «культура», «профессиональная культура», «информация», «информационная культура», «дополнительное профессиональное образование». «процесс дополнительного профессионального образования» и «информационная культура в процессе дополнительного профессионального образования».

В науке используется большое количество определений понятия культуры и, соответственно, ее значений. Для конкретного исследования целесообразно остановиться на сути понятия, а именно на «информационной культуре учителя».

В философском словаре [8] под культурой понимается исторически определенный уровень развития общества, способностей человека и его творческих сил, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими духовных и материальных ценностях.

Понятие «культура» может употребляться в самых разных смыслах. Если в основу классификации видов культуры положить предметный или содержательный признак, то можно говорить о физической, экологической, художественно-эстетической, политической культуре и т.д. В этом же ряду находится и информационная культура. Так как понятие «информация» несет большую смысловую нагрузку, то роль информационной культуры особая, в частности она является исключительной в формировании содержания образования.

Усиление роли информационной культуры в структуре деятельности учителя определяется следующими факторами: резким увеличением объемов информации, обусловленным ускоренными темпами развития научно-технического прогресса; неизбежным рассеянием информации, вызванным дифференциацией и интеграцией современной науки; быстрым устареванием знаний в связи со сменой научных и социальных парадигм.

К числу наиболее важных проблем исследования информационной культуры можно отнести следующие:

1) формирование тезауруса - системы информационных понятий, обеспечивающих общую и специальную ориентировку личности в окружающей информационной среде;

2) умение осуществлять информационную деятельность, т.е. формировать свои информационные потребности и запросы, владеть стратегиями и алгоритмами оптимизированного информационного поиска и анализа информационных источников, свертывать и развертывать информацию, вступать в разнообразные информационные контакты;

3) подготовленность личности к эффективному использованию любых (традиционных и компьютерных) источников информации;

4) разумное регулирование информационного поведения человека в свете выработанных обществом нравственных и правовых норм;

5) реализация индивидуальных особенностей личности в ее информационной деятельности.

Информационная культура сегодня требует от современного человека новых знаний и умений, особого стиля мышления, обеспечивающих необходимую социальную адаптацию к переменам и гарантирующих достойное место в информационной среде. Она может выполнять следующие функции: *регулятивную*, поскольку оказывает решающее воздействие на всю деятельность, включая информационную; *познавательную*, так как непосредственно связана с исследовательской деятельностью субъекта и его обучением; *коммуникативную*, поскольку информационная культура является неотъемлемым элементом взаимосвязи людей; *воспитательную*, ибо информационная культура активно участвует в освоении человеком всей культуры, овладении всеми накопленными человечеством богатствами, формировании его поведения.

Основой сущностного определения понятия «информационная культура» должно стать понятие культуры, дополненное в соответствии с особенностями данной специфической сферы деятельности и рассматриваемое как компонент общей культуры личности.

Кроме того, исследования показали, что проблема определения информационной культуры учителя затруднена многозначностью данного понятия. Ее можно понимать как феномен, как часть личностного знания, общей культуры человека; как уровень развития знаний, умений, навыков и т.п.; как область знаний, исследующую некоторые проблемы; как учебную дисциплину.

Система образования формирующегося информационного общества призвана решать принципиально новую глобальную проблему, связанную с подготовкой человека к жизни и деятельности в совершенно новых для него условиях информационного мира. Именно система образования должна дать необходимые знания о новой информационной среде обитания, формировать новую информационную культуру и новое информационное мировоззрение, основанное на понимании определяющей роли информации и информационных процессов в природных явлениях, жизни человеческого сообщества и, наконец, деятельности самого человека.

Компоненты информационной культуры предполагают наличие у учителей таких качеств, как:

1) информационная грамотность. Она включает:

- стройную, логически связанную, преемственную систему знаний информационных технологий, в том числе компьютерных;

- умения и навыки любой деятельности, связанной с информацией, а также умения и навыки планирования своей деятельности, проектирования и построения информационных моделей, коммуникации, дисциплины общения и структурирования сообщений, инструментирования всех видов деятельности, использования современных технических средств в жизни;

2) осознанную мотивацию личности на:

- удовлетворение своих информационных потребностей на базе знаний новых информационных технологий;

- повышение своего общекультурного, общеобразовательного и профессионального кругозора;

- развитие умений и навыков информационной деятельности и информационного общения на основе использования информационных и телекоммуникационных технологий, в том числе компьютерных;

3) определенный стиль мышления, главной характеристикой которого являются самостоятельность и креативность.

В настоящее время существуют различные подходы к определению феномена «информационная культура». В научной и учебной литературе публикуется множество взглядов, порой диаметрально противоположных. Однозначного и всеобъемлющего определения этому понятию исследователи не дают.

Исторический подход к пониманию информационной культуры наиболее полно представлен в работах К.К. Колина [6], М.С. Каган [5], И.В. Роберт [7] и др. В рамках этого подхода делается акцент на анализ генезиса информационной культуры, выявляется ее конкретно историческая и социальная обусловленность и, как результат, предпринимаются попытки

формирования исторической модели информационной культуры, в которой и должны сочетаться временной фактор и перечни компонентов информационной культуры.

Сегодня информатизация общества оказывает революционное воздействие на все сферы жизнедеятельности общества, кардинально изменяет условия жизни и деятельности людей, их культуру, стереотип поведения, образ мыслей. Именно поэтому, по мнению К.К. Колина, разворачивающийся на наших глазах процесс информатизации общества следует квалифицировать как новую социотехническую революцию, информационную основу которой составляет шестая информационная революция, результатом которой станет формирование на нашей планете новой цивилизации - информационного общества.

Содержание и характер информационной культуры меняются в условиях трансформации информационной среды жизни общества. Каждый новый этап совершенствования информационной культуры не отвергает составляющие информационной культуры предыдущих этапов, а включает их в себя как необходимые, тем самым обогащая содержание информационной культуры.

Исследования, посвященные проблеме информационной культуры учителя, позволяют утверждать, что сущность информационной деятельности учителя принято сводить к основным знаниям, владениям и умениям обработки информации с использованием новых информационных технологий:

- владение навыками работы с информацией, представленной в электронном виде средствами прикладного программного обеспечения;
- знание и умение использовать рациональные методы поиска и хранения информации в современных информационных массивах средствами современных операционных систем;
- владение навыками организации и проведения уроков, внеклассных мероприятий и воспитательной работы с использованием телекоммуникационных технологий;
- умение представить информацию в Интернет, организовать самостоятельную работу учащихся посредством Интернет-технологий;
- владение навыками использования телекоммуникационных технологий с учетом специфики предметов.

В настоящее время информационная культура учителя становится важной составляющей его профессионализма. Поэтому актуальным становится непрерывное образование учителей, а именно дополнительное профессиональное образование.

Обновление системы дополнительного профессионального образования в России в настоящее время

носит стратегический характер, вызванный кардинальными переменами, произошедшими в стране за последние годы. Формирование нового социально-экономического, политико-правового и культурно-информационного пространства вызвали повышенную потребность в целом ряде специальностей и профессий Л.Н. Горбунова [4].

К современной квалификации специалистов с высшим образованием предъявляются все более высокие требования, обусловленные необходимостью освоения новейших научных достижений в различных отраслях профессиональной деятельности. Отсюда вытекает потребность дополнительного профессионального образования каждого специалиста путем повышения его профессионального мастерства в русле базового образования. Тем самым развитие института дополнительного профессионального образования в России приобретает стратегическую значимость.

Рано или поздно в жизни каждого специалиста наступает момент, когда имеющиеся знания и навыки оказываются недостаточными. Однажды полученные знания неизбежно устаревают. Чтобы получить желаемую должность или не потерять уже имеющуюся, приходится повышать квалификацию, получать дополнительное профессиональное образование.

Дополнительное профессиональное образование – это обучение специалистов и рабочих кадров на базе начального, среднего, высшего, послевузовского образования в целях повышения их профессиональных знаний, совершенствования деловых качеств либо для переквалификации, что даст им возможность сменить сферу деятельности.

Из данного определения видно, что одним из условий получения дополнительного профессионального образования является наличие диплома об окончании среднего специального или высшего учебного заведения. Из этого следует, что дополнительное образование бесплатным не бывает. За одним исключением, специалист имеет право каждые пять лет повышать свою квалификацию за счет работодателя.

До недавнего времени ДПО ориентировалось на взрослое население. Неудивительно - производство развивается, появляются новые технологии. Однако сегодня клиентами допобразования все чаще становятся студенты.

Система российского дополнительного образования дает возможность выбора. В настоящее время образовательные учреждения повышения квалификации реализуют следующие виды ДПО:

- повышение квалификации: краткосрочные, длительные, тематические и проблемные семинары;

- профессиональную переподготовку: для получения совершенно новой квалификации, для получения дополнительной подготовки;
- стажировку.

По мнению Н.С. Волковой, система дополнительного профессионального образования должна обеспечивать многообразие форм, видов и уровней дополнительного педагогического образования, «дополнительного профессионального образование должно быть индивидуализировано (лично ориентировано) и отвечать потребностям инновационного развития образования» [2, с.39].

Необходимые предпосылки успешного решения комплекса образовательных задач, по мнению В.Л. Бенина, является существенное повышение уровня профессиональной культуры учителя [1]. Как утверждает Е.И. Видт, одним из важнейших условий, которые предъявляет педагогическая профессия учителю, является высокий уровень его педагогического сознания, толерантность, ярко выраженная социальная и профессиональная позиция, направленность его жизни и деятельности в целом [2].

Исключительная роль системы дополнительного профессионального образования в современной системе профессионального образования Российской Федерации определяется ее ответственностью за обновление и обогащение интеллектуального потенциала специалистов.

Базовые принципы данной системы основываются на опережающем характере содержания обучения, ориентации на развитие специалиста как личности, индивидуализации учебного процесса, гуманизме и демократичности образования.

Основной задачей системы дополнительного профессионального образования является дальнейшее развитие и активное использование образовательного, научного и инновационного потенциалов, направленных на структурную перестройку, переориентацию научно-педагогических коллективов, на те направления и формы деятельности, в которых возможно достижение наиболее значительных результатов.

Для этого требуется обеспечить единство прикладных, фундаментальных и методологических знаний, составляющих основу профессиональной и общей культуры, широкую ориентацию в подходах к постановке и решению новых проблем и задач.

На основании вышеизложенного определим **информационную культуру учителя в процессе дополнительного профессионального образования**, которое понимается как результат деятельности индивида, в основу положены сформированные знания, умения, навыки и опыт в

области информатизации образования, интегративных процессов различных предметов и владение их фундаментальными основами.

Проведенный анализ состояния проблемы формирования информационной культуры учителей в процессе дополнительного профессионального образования определил необходимость осуществления моделирования данного процесса, являющегося одним из современных методов исследования.

Моделирование - одна из основных категорий теоретического познания, метод опосредованного изучения процессов и явлений, при котором на теоретическом уровне используются различного рода знаковые, абстрактные модели, на экспериментальном уровне - предметные модели.

Анализируя различия между моделью и теорией, В.А. Штофф отмечает, что модель - всегда некоторое конкретное построение, в той или иной степени наглядное, конечное и доступное для обозрения и практического действия [9].

По мнению Н.О. Яковлевой, модель это такая мысленно представленная или материально реализованная система, которая, отражая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об объекте [10].

Таким образом, описываемая в данной работе модель формирования информационной культуры учителей в процессе дополнительного профессионального образования представляет собой лишь один из возможных вариантов решения проблемы исследования, не претендуя на её единственно верное решение. В научно-педагогической литературе любые процессы рассматриваются как целостные педагогические системы. Следовательно, и моделируемый процесс формирования информационной культуры учителей в процессе дополнительного профессионального образования есть педагогическая система.

Несмотря на хорошо разработанный теоретико-методологический аппарат использования различных видов моделей в научных исследованиях, ученым, тем не менее, не всегда удается перевести ключевые теоретические положения моделирования на область педагогики. К настоящему времени сложился небольшой круг моделей, построение которых осуществляется педагогами-исследователями для глубокого изучения специфических свойств, характеристик и особенностей педагогических явлений. Рассмотрим наиболее распространенные из них.

Организационная модель.

Организационная модель позволяет раскрыть возможности и особенности взаимодействия субъектов педагогического процесса для получения запланированных результатов. Они используются при исследовании специфики групповой деятельности субъектов в процессе образования, при которой имеет место выделение

руководящего органа и определение в соответствии с установленными функциями вспомогательных структурных подразделений, ориентируемых в своей работе на достижение общей цели.

Образовательная модель.

В наиболее общем понимании образовательная модель отражает подходы к преподаванию, базируясь на конкретных образовательных теориях, которые и определяют, в конечном счете, ее подсистемы и компоненты. Соотнесение функций и методов контроля с результатами обучения позволяет оценить возможности модели для корректировки образовательного процесса.

Процессная модель.

Процессные модели позволяют раскрыть содержание педагогических феноменов, обладающих свойством алгоритмируемости и представляющих собой последовательность состояний, которые могут быть описаны в процессно-деятельностных категориях (характеристика цели и результата, специфика деятельности субъектов, показатели эффективности и особенности результата). При помощи данных моделей исследуются, как правило, такие педагогические процессы, в реализации которых присутствует один или несколько автономных субъектов, взаимодействие между которыми не является значимым для результативности исследуемого процесса в целом.

Компетентностная модель.

Компетентностная модель вообще, и модель специалиста в частности, служит для формирования эталона, характеризующего качества субъекта образовательного процесса, которые должны быть обязательно сформированы для обеспечения успешности его дальнейшей профессиональной деятельности.

Функциональная модель.

Функцией называют роль, которую выполняет элемент в составе целого как для объединения элементов в систему, так и для успешной ее работы. Построение функциональной модели предполагает выделение так называемой основной функции, центрирующей вокруг себя все остальные и устанавливающей логику их реализации.

Математическая модель.

Математическая модель представляет собой приближенное описание какого-либо класса явлений внешнего мира, выраженное с помощью математической символики. Ее основное назначение в педагогических исследованиях состоит в том, что она позволяет: 1) установить взаимосвязи между неоднородными переменными, описывающими сложные искусственные системы; 2) делать адекватные прогнозы о перспективах развития систем; 3) более четко интерпретировать результаты наблюдений за поведением системы.

Структурно-функциональная и функционально-структурная модель.

Основное назначение структурно-функциональных и функционально-структурных моделей заключается в раскрытии связи строения изучаемого объекта с выполненными функциями. Данный тип моделей предполагает обязательное представление структурного и функционального компонентов и игнорирование всех остальных.

Таким образом, в диссертации представлена структурно-функциональная модель формирования информационной культуры учителей в процессе дополнительного профессионального образования, которая включает в себя в себя *персонифицированно-целевой блок; содержательный блок, оценочно-коррекционный блок.* (рисунок 1).

Персонифицированно-целевой блок представлен интегративной целью, отражающей социальный заказ общества на высококвалифицированных специалистов, требования государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования и направленность образовательного процесса вуза на достижение учителями профессионально-ориентированной информационной компетенции.

Содержательный блок модели процесса формирования информационной компетенции учителей в системе дополнительного профессионального образования основывается на изучении интенсивного курса информационных технологий и компьютерных коммуникаций, способствующего эффективности процесса обучения.

Содержательный блок состоит из методических рекомендаций для учителей, профессионально-ориентированные тексты, учебно-деловые игры, тестовый материал, систему учебных проблемных задач-ситуаций.

Данный блок отражает все цели обучения информационным технологиям и компьютерным коммуникациям: практическую (обучение общению, приобретение учителями коммуникативной компетенции), образовательную (расширение кругозора в области информационных технологий и компьютерных коммуникаций учителей, повышение уровня их общей культуры и образования, культуры мышления, общения и речи), воспитательную (воспитание чувства уважительного отношения к технике).

Оценочно-коррекционный блок отражает практический процесс, развивающий компоненты информационной компетентности и включает три этапа: вводно-коррективный, репродуктивный и итоговый. На каждом этапе реализуются: цели и задачи, содержание учебного материала, описание форм, методов, средств работы, диагностика уровня формирования информационной компетентности учителей в системе дополнительного профессионального образования.

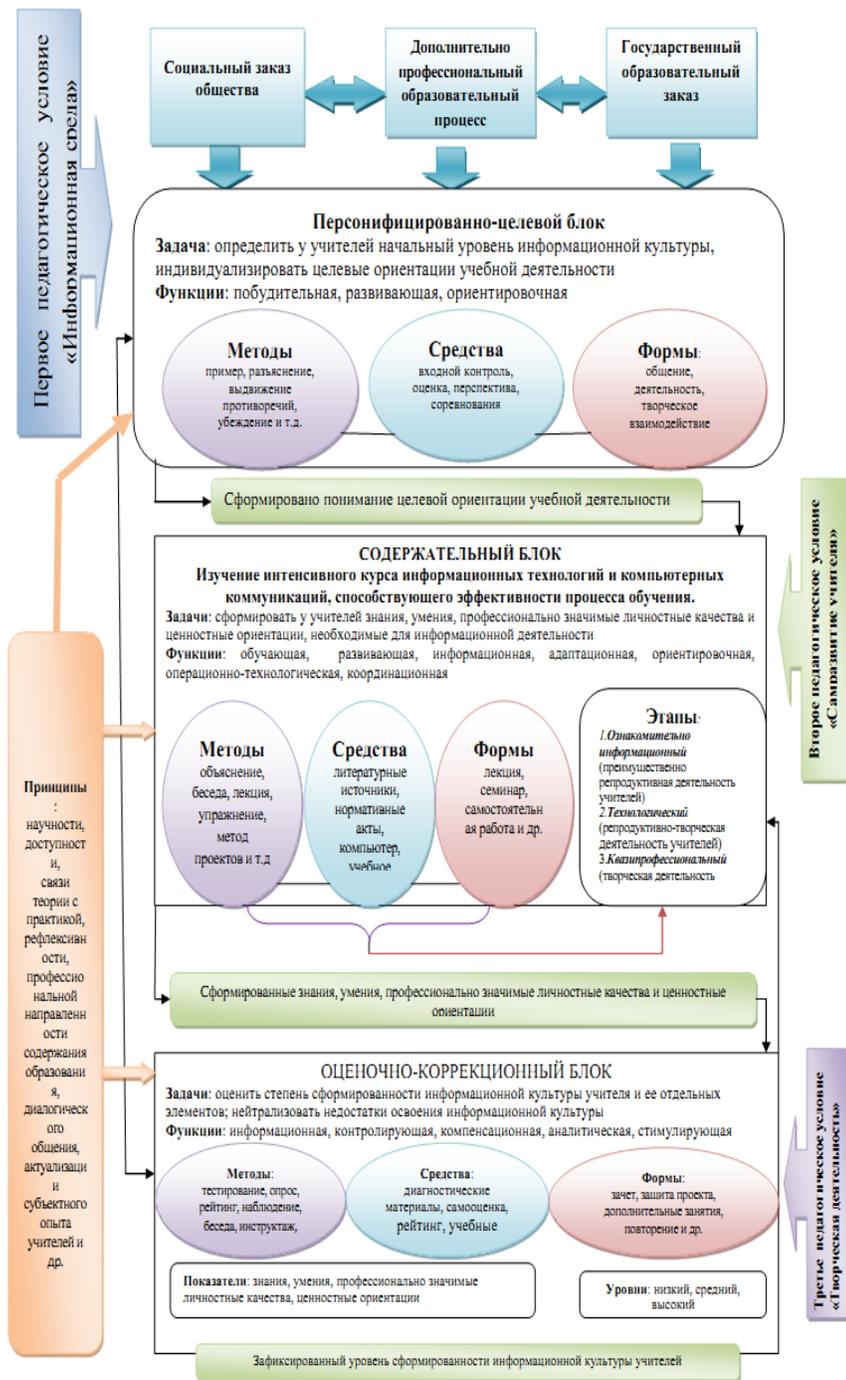


Рис.1 Модель формирования информационной культуры учителя в процессе дополнительного профессионального образования

Библиографический список

1. Бенин, В.Л. Сущность понятия «педагогическая культура» // Понятийный аппарат педагогики. – Екатеринбург, 1996.
2. Видт, Е.И. Педагогическая культура: становление, содержание и смысл. // Педагогика. - 2002. - №3.
3. Волкова, Н. С. Анализ системы дополнительного профессионального образования России и его роль в современных условиях [Текст] / Н. С. Волкова // Молодой ученый. — 2012. — №5. — С. 412-415.
4. Горбунова, Л.Н. Освоение педагогами новых компетенций в исследовательски ориентированном повышении квалификации: Пособие для учителей, ориентированных на освоение исследовательской деятельности в процессе повышения квалификации / Под общ. ред. Л. Н. Горбуновой. — М.: АПК и ПРО, 2004. — 111 с.
5. Каган, М.С. Философия культуры. – СПб.: Петрополис, 1996. – 415 с
6. Колин, К.К. Фундаментальные основы информатики: социальная информатика: Учебное пособие для вузов. – М.: Академический Проект: Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 350 с
Буторин В.Я. Информационная культура общества и личности // Перестройка: диалектика обновления общества: Сб. науч. трудов. – Новосибирск, 1990. – С.70
7. Роберт, И.В. Основные направления развития отечественной системы информатизации образования // Информационные технологии в образовании, науке и производстве: Сборник трудов I Всеросс. научно - практ. конф. (Серпухов, 2-6 июля 2007 г.). Серпухов С. 230 – 237
8. Современный философский словарь. М., 2004.
9. Штофф, В.А. Моделирование и философия. - М.-Л., 1986.- С.52
10. Яковлев, Е.В., Яковлева, Н.О. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Челябинск: Изд-во РБИУ, 2012. – 316 с.

Глава 5. | Экономическая безопасность социальной сферы

5.1. Система подготовки специалистов в области управления инновациями (Д.Н. Корнеев)

Генезис понятия инновация и теоретический анализ её нынешнего состояния позволяет воспроизвести те изменения структурных элементов и способа их взаимодействия, которые характеризуют, в определённой степени, последовательность этапов и социальный механизм развёртывания содержания инновации от идеи до её институализации в виде социокультурной нормы, что даёт возможность представить её контуры как системы. Это, безусловно, необходимое условие для понимания сущности инновации, но явно недостаточное при обозначении предельных границ действия инновационных механизмов, социальной ниши и функций инновации в её взаимодействии со структурными элементами общества, её социальными системами(1).

Система подготовки специалистов в области управления инновациями, как считают эксперты, не отвечает поставленным задачам и запросам рынка, для ее обновления необходимо сформировать и реализовать новые модели подготовки инновационных менеджеров.

В этой связи представляется необходимым детальное изучение вопросов совершенствования подготовки управленческих кадров для инновационной сферы и моделирование зависимостей инновационного процесса от уровня подготовки специалистов-управленцев. Этим обусловлена актуальность темы нашего исследования.

Исследуемая проблема имеет несколько аспектов, которые в той или иной степени освещаются в трудах как отечественных, так и зарубежных ученых. Отдельные аспекты выбранной темы достаточно широко освещены в академических учебниках и периодических изданиях. Корпус научных работ, затрагивающих эту проблематику, можно Главаить на несколько направлений исследований.

Сущность инноваций и инновационной деятельности применительно к российской экономике рассматривают Анчишкин А.И., Баранчеев В.П., Ващенко В.П., Кокурина Д.И., Медынский В.Г., Нечаев О.Д., Яковец Ю.В. и др.

Анализу зависимости между инновационной деятельностью предприятия и институциональными условиями рынка посвящены работы таких исследователей как Аньшин В.М., Баркер А., Валдайцев С.В., Гохберг Л.М., Дежин И.Г., Дынкин А.А., Завлин П.Н., Захаров В.Я., Зинов В.В.,

Ильенкова С.Д., Карлик А.Е., Пригожин А.И., Рогова Е.М., Санто Б., Сондерс Дж., Стюарт Т., Ткаченко Е.А., Трифилова А.А., Фияксель Э.А., Фонштейн Н.М., Хавин Д.В., Ховард К., Шумпетер Й., Янсен Ф. и др.

Региональные особенности развития системы стимулирования инноваций и ее зависимость от инфраструктуры регионального образовательного комплекса освещены в трудах Авдулова А.Н., Андреюк О.А., Балыхина Г.А., Барда В.С., Бекетова Н.В., Белоусова А.В., Гохберга Л.М., Гарайбех Ю., Грачевой М., Гранберга А.Г., Ефремова Е.С., Ильина И.Г., Клавдиенко В.П., Кожевниковой Р.А., Корнеева Д.Н., Кулешова В.В., Мухетдинова Н., Прановича А.А., Татаркина А.И., Черняка В.З. и др.

Инновационную деятельность как процесс передачи знаний от исследовательских центров предприятиям в рамках программ повышения конкурентоспособности участников рынка исследовали Абрамов Н.В., Адаме А., Блэкуэлл Д., Бовин А.А., Валиев Ш.З., Виханский О.С., Дейвис Дж., Деревягина Л.В., Жильцов Е.Н., Жуков Е.А., Ильинский И.В., Калинкина Е.В., Ламбен Ж., Мидлтон Дж., Миниард П., Роджерс Э., Уотермен Р., Фишер С., Харгадон Э., Чупрунова Д.И., Уварина Н.В. и др.

Инновационная деятельность как объект управления рассматривалась в работах Акоффа Р.Л., Белоусова Р.А., Гапоненко А.Л., Горбунова А.Р., Егорова А.Ю., Завлина П.Н., Кабанова А.И., Кларка Дж., Кругликова А.Г., Мерсера Д., Сафроновой А.А., Струмилина С.Г., Стрикленда А.Дж., Тебекина А.В., Томпсона А.А., Шевченко С.М., Фримена К. Чичканова В.П. и др.

В большинстве работ практически отсутствует анализ образовательных программ как информационного канала между внешней и внутренней инновационной средой организации; мотивационных схем в системе управления инновациями; подготовки специалистов и менеджеров «под проект»; моделирование зависимостей инновационной активности организации от процесса обучения персонала.

Если говорить о сущности инновации как социальном механизме, который обеспечивает не только импульс, но и вызывает к жизни способ развития, то необходимо полнее изучить закономерности взаимодействия инновации с различными социальными системами именно под этим углом зрения, поскольку «... следует отличать процессы, поддерживающие стабильность систем от иных процессов, которые приводят к новому состоянию системы, состоянию, которое должно описываться в терминах, фиксирующих изменение первоначальной структуры и, хотя это различие относительно, тем не менее, именно эта относительность носит существенный и упорядочивающий характер»(2).

Однако инновация проявляет себя не только как некая технологическая система, но и как специфическая деятельность по переводу существующих деятельностей в новое качество. Это может происходить постольку, поскольку: «деятельность в целом - это органическая система... Непременным признаком органической развивающейся системы является то, что она в процессе своего развития способна к созданию недостающих ей органов»(6) .

Именно так в процессе инновации меняется характер и вид деятельности, вызывая к жизни соответствующий стиль мышления и образ жизни, доминантой которого выступает саморазвитие.

Следовательно, дальнейший ход исследования, рассматривающий инновацию как фактор развития образования, может быть конструктивен лишь в случае пересечения двух линий развёртывания реальности: одна из них - определение инновации в образовании на основе взаимодействия систем; другая - деятельностный анализ, т.е. такой тип деятельности, который рождается в идеале этого взаимодействия. Тогда возможна и попытка ответа на вопрос об управленческой культуре адекватной потребностям инновационной действительности.

Существо же проблемы заключается, на наш взгляд, в том, что в каждом из предлагаемых подходов отражается лишь та часть понятия, которая наиболее соответствует выбранному предмету и возможностям процедуры исследования. Собственно теоретико-методологические основания, несущие в себе целостность явления инновации, и многообразие возможного функционального разрешения этой целостности в различных социальных условиях, либо отсутствуют, либо подразумеваются как нечто вторичное по отношению к непосредственно анализируемому - спектру или сегменту целостности явления. В конечном счете, такой предметно - центрированный подход к полицентрированному и полифункциональному, по сущности своей, явлению даёт естественное искажение феноменологической заданности, пробуждает тенденцию умножения сущностей, усугубляет кажущуюся неразрешимость проблемы.

С другой стороны, необходимо учитывать и то, что инновация, как одна из разновидностей человеческой жизнедеятельности, настолько связана с другими и составляет некоторые грани разных деятельностей, что её вычленение и типизация наталкивается на естественные трудности разграничения и деления проявлений человеческой сущности. Однако «... инновационные устремления, не обеспеченные мировоззренчески и поведенчески, - пишет Ю. Турчанинова, - не только, как правило, безрезультативны, но порой и просто опасны - они дискредитируют идеи...» (2).

Здесь явно не хватает ещё одного компонента - «гуманитарно-системной методологии», которая, по мнению автора, «... давала способ понимания происходящего в образовательных взаимодействиях и образовательных процессах, определяла основные направления их проектирования и организации, снимала тревожность и неадекватные ожидания в отношении их результатов, помогала ставить реалистичные, цели, предлагала систему понятий и представлений, в которых происходившее могло быть осмыслено, понято и описано» 75. Как видим, теоретико-методологический компонент, лежащий между мировоззренческим выбором и социальным механизмом поведения позволяет сохранить упорядоченность оснований при необходимости обеспечить высокую степень неопределённости как условия творческого поиска(4).

Особенности инновационного процесса на макроуровне заключается в том, что, даже если он выстраивается на технико-технологических или научно-технических нововведениях, он оказывает влияние на экономические и социальные сферы общества, поскольку изменяет ценность и потребительские качества продукта или услуги, что меняет совокупность отношений потребителя. Таким образом, воздействуя на социоэкономические и социокультурные компоненты, инновационная политика создает общий благоприятный инновационный фон, который вместе со структурными изменениями организации общества (децентрализация, деиерархизация и т.п.) формирует необходимые условия инновационного развития. Отметим так же тесную взаимосвязь одного и другого процессов. Хорошо известны факты существенного влияния особенностей культуры на поведенческие реакции людей, даже, если они заняты в жёстко алгоритмизированном, «закрытом» процессе 80. Тем более это существенный фактор влияния на творческие по характеру, «открытые» процессы, к которым можно отнести инновацию. Что же касается организации общества, то «исследователи показывают, что общество с высокими показателями индивидуализма и низкой авторитарностью в управлении отличаются большим экономическим ростом и большей тенденцией к инновациям».

Достаточно высокая степень разработанности проблемы на макро-уровне относительно одного из его основных компонентов - общества в его отношениях с организацией (Бестужев - Лада И.В., Вахитов Д.Р., Глазьев С.Ю., Карпова Ю.А., Корнеева Н.Ю., Пригожий А.И. и др.)(7) позволяет нам, используя имеющиеся наработки, в предлагаемом исследовании особое внимание уделить иному аспекту и другим уровням анализа инновации как системы во всём многообразии её отношений.

Поскольку в качестве методологического основания в исследовании приняты системные отношения инновации и структурных компонентов общества, то на макроуровне, используя строение общества как системообразующее начало типологии инноваций можно утверждать, что в силу содержательной специфики, наполняющей социальный механизм инноваций, есть смысл различать инновации в соответствии с основными сферами их применения. Причём, как правило, инновации, даже локализованные содержательными рамками процессов, протекающих в одной из сфер общества, своими последствиями обязательно видоизменяют отношения в других сферах. Подобный подход индеферентен к принципу того или иного структурирования общества.

Не смотря на столь явное отличие оснований структурирования общества, понимание инновации как системы позволяет и в том, и в другом случае (как возможно и в иных моделях) применять её к соответствующим сферам в виде социального механизма развития, который наполняется соответствующим содержанием, не меняя принципов действия самого механизма инновации. С этой точки зрения, следует говорить об инновации в экономике, социальной и т.д. сферах общества и лишь весьма условно на разговорном, но не категориально-научном уровне о «экономической», «социальной» и т.п. инновации.

Что касается педагогики, то, в каком смысле педагогика как наука может быть объектом инновации? У науки свой вид деятельности - исследовательский, свой способ - познающий незнание как факт общечеловеческой культуры, в отличие от образования, которое строится на онтогенетической природе «открытия для себя»(5).

В сфере науки если и могут быть инновации, то они скорее связаны со средствами труда, технологиями и инструментарием, позволяющими «заглянуть за горизонт». Наука сама является «поставщиком» инновационных идей, поскольку призвана совершать открытия. Инновация, используя изменения, вызванные этим открытием, преобразует деятельность, меняет её характер, тем самым оказывает своё влияние на состояние культуры.

С этой точки зрения, мы вполне солидарны с подходом Б. Сазонова, определяющего природу инновации как «вторичный анализ социального знания» то есть «использование эмпирических данных, полученных и использованных в некотором другом, первичном исследовании». Что касается искусства педагогики как профессиональной деятельности, реализуемой в педагогической системе, то она, безусловно, может быть предметом и объектом инновации. В таком случае, относительно сущности инновации упорядочиваются,

перечисленные сферы, виды деятельности и формы её организации (образование, школа, система подготовки кадров).

Обобщая выше сказанное можно прийти к выводу, что на макроуровне основанием типизации инновации служит исторически оформившееся и отраженное в структуре общества Содержание труда, поскольку оно лежит на взаимопересечении жизнедеятельности людей, организаций, общности и общества. При этом следует учитывать, что в системе общественного Содержание труда особое место занимает область обучения и воспитания, поскольку «... будучи одной из отраслей духовного производства, она имеет относительно самостоятельное значение» (6).

Это самостоятельное значение образования, относительно сфер основной деятельности в том или ином виде общественного производства, объясняется тем, что любые виды деятельности осваиваются непосредственно в процессе образования и подготовки, которые стали областью специально организованной профессиональной деятельности. Следовательно, *инновация в образовании - вполне определённый тип инновации*, который, в свою очередь, имеет уже другой уровень типизации. Учитывая необходимость «чётко различать появления отдельных новшеств, направления, подобные социальной инженерии, и собственно инновационную организацию деятельности», более подробно остановимся на пояснении инновации как системы, направленно меняющей характер деятельности, в качестве одного из методологических оснований типизации. Для этого обозначим ряд её характерологических признаков, исходя из определения системы.

В первую очередь, следует говорить об инновации как о системе, которая состоит из имманентно ей присущих и взаимодействующих на едином основании частей и компонентов в составе: инновационно новое, переводимое в новшество (в качестве со - держания), выражаемое в нововведении (как организации) и нацеленное на изменение качественного состояния инновированной социальной системы включённой в определённую сферу жизнедеятельности общества и регулирующей столь же определённую деятельность человека. Следовательно, в рамках инновации каждый из её отдельно взятых компонентов теряет свою самостоятельность и обретает иной смысл.

Во - вторых, инновация как система отличается собственной организацией в виде взаимодействия социальных механизмов, обеспечивающих отношения координации и субординации образующих её компонентов. Она проживает свой полный жизненный цикл: возникновение (зарождение)- освоение (внедрение)- распространение (диффузия), связанные специфическими алгоритмами и , только в таком случае,

выполняет всю совокупность функций, изменяющих социальную реальность.

В-третьих, инновация как система характеризуется наличием интегральных системных качеств, рождаемых деятельностью - коммуникационным пространством и не сводимых к сумме качеств отдельных её частей и компонентов. Среди них можно назвать такие, как инновационная возможность, инновационная способность, инновационный потенциал и т.п.

И, наконец, инновация как система обладает качественной определенностью, выраженной в целостности, обозначаемой как инновационная организация деятельности. Именно качественная определенность инновации способна изменить (как по содержанию, так и по форме) состояние инновлируемой социальной системы и последняя приобретает возможность (и только возможность) оформления инновационности в качестве собственного системного признака. Другими словами, в этой социальной системе независимо от сферы общественной жизни, в которой она себя реализует, оформляется и становится её имманентным признаком инновационный способ организации деятельности, характерной чертой которого выступает способность воспроизводить себя в новом качестве. Здесь в полной мере реализуется потенциал саморазвития.

Соответственно, современные менеджеры должны обладать набором компетенций осуществления инновационной деятельности, содержание которых базируется на необходимости сочетания приведенных на рисунке 5 четырех стилей управления, выделенных Г. Минцбергом, Д.Н. Корнеевым, и ролей менеджмента, определенных И. Адизесом.

Фактически совершенствование менеджерских навыков происходит в течение всей трудовой жизни управленца, как в процессе выполнения своих должностных обязанностей, так и посредством непрерывного профессионального образования. Мы предлагаем проектирование непрерывного профессионального образования, которое заключается в формировании и развитии профессионально-трудовых личностных качеств человека и в умении его синтезировать и осуществлять диффузию инноваций, начиная от выявления и первичного развития этих качеств в системе допрофессионального образования и воспитания и продолжая их развитие в процессе получения базового профессионального образования, обогащая и обновляя в течение трудовой деятельности, имеющиеся профессиональные знания, умения, навыки в образовательных учреждениях различных типов, в том числе корпоративных, а также посредством самообразования. Подготовка менеджеров осуществляется на следующих образовательных уровнях: в

системе высшего профессионального образования (ВПО) готовятся бакалавры и магистры, в системе дополнительного профессионального образования (ДПО) осуществляется переподготовка, повышение квалификации и подготовка менеджеров с получением дополнительной квалификации «Мастер делового администрирования — Master of business administration (МВА)». Соответствующим образом должны меняться подходы к содержательному наполнению программ подготовки менеджеров разных уровней с целью обеспечения их преемственности и синхронизации. На уровне бакалавриата акцент делается на инструменты управления, на уровне магистратуры — на функции управления и их взаимосвязи, на уровне дополнительного профессионального образования — на интеграцию функций бизнеса и менеджмента.

Помимо содержательного наполнения программ подготовки менеджеров для инновационной экономики на основе компетентного подхода необходимо отметить ряд дополнительных проблем, требующих дальнейшего отдельного рассмотрения. К числу таких вопросов можно отнести следующие: использование блоков международных профессиональных сертификаций в качестве основы для обеспечения преемственности и синхронизации программ ВПО и ДПО, совершенствование методов преподавания и методики обучения в части индивидуализации теоретически обоснованных и практически ориентированных программ подготовки, модернизацию методического обеспечения обучения, совершенствование форм обучения в части развития интерактивных подходов.

В заключение следует отметить, что для достижения максимальной эффективности, прибыльности, конкурентоспособности бизнеса и максимизации его стоимости владельцам и топ-менеджерам российских компаний и банков необходимо строить и совершенствовать системы управления не только на базе классической западной, а на основе уникальной и специализированной российской модели менеджмента, основанной на собственных практиках ведения бизнеса в российских условиях, на идеях и разработках отечественных экономистов и на отдельных элементах передовых зарубежных управленческих технологий, отобранных в результате тщательного изучения и анализа основополагающих взглядов и принципов западной теории менеджмента. Такой подход необходим для разработки инновационных технологий менеджмента, отвечающих требованиям системности, комплексности, сбалансированности и базирующихся на применении индивидуального набора управленческих инструментов для конкретной организации, функционирующей в конкретной стране и в рамках соответствующей культуры, находящейся на определенном этапе исторического развития.

В условиях перехода России на инновационный путь развития отечественным организациям понадобится наряду с обобщением собственных управленческих идей собирать, фильтровать и подвергать научно-практическому критическому осмыслению наилучшие зарубежные бизнес-практики на предмет их применимости и возможностей адаптации к нашим условиям, в отдельных отраслях и видах деятельности. Для того чтобы менеджмент российских компаний был способен это делать, отечественные программы подготовки должны охватывать все необходимые современному менеджеру навыки и умения, иметь преемственность и взаимосвязь, но делать акценты на различных наборах компетенций, требующихся менеджерам разных уровней.

Библиографический список

1. Днепров Э.Д. Школьная реформа между «вчера» и «завтра». М., 2012. С. 162
2. Парсонс Т. Функциональная теория изменения // Американская социологическая мысль. М., 2012. С.466-67
- Маркович Д.Ж. Образование как ресурс развития // Образование: традиция и инновации в условиях социальных перемен. М., 2011. С.
3. Турчанинова Ю., Гусинский Э. Переподготовка педагогических кадров и инновации в образовании. // Инновационное движение в российском школьном образовании. М.. 2011. С..312
4. Щедровицкий П. Горизонты инновационного движения в современном отечественном образовании // Инновационное движение.... С. 72
5. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М. 2011.
6. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. М, 1998. С.267-268
- 101 Касавин И.Т.. Рациональные границы и перспективы человеческой деятельности // Деятельность: теории, методология, проблемы. М..2013. С.307
7. 93 См.: Мешков А.А. Основные направления исследования инновации в американской социологии // Социологические исследования, 2012 г. №5

5.2. | **Промышленная политика – основа оптимизации
отраслевой структуры экономики**
(Л.А. Кострюкова)

Государственная структурная политика предполагает многоаспектный характер процесса трансформации структуры национальной экономики: в техническом аспекте – это совершенствование технологической структуры производства; в организационно-хозяйственном и социально-экономическом аспектах – это формы и способы его развития. Многоаспектный характер трансформации структуры экономики определяет взаимосвязь структурной политики с другими направлениями государственной экономической политики, определяющими основные структурные соотношения экономики. Основная цель государственной структурной политики состоит в обеспечении необходимой структурной трансформации национальной экономики, под которой понимается способность экономики осуществлять воспроизводство путем модернизации своих технологических, организационных и социальных основ.

Промышленная (отраслевая) политика представляет собой совокупность долгосрочных мер государства, направленных на рост производства на основе оптимизации отраслевой структуры экономики. Существуют различные формулировки данного экономического понятия и одна из них: промышленная политика – это целенаправленная деятельность органов государственного управления, ориентированная на создание благоприятных условий работы промышленности по реализации национальных интересов страны [4].

В общем виде промышленная политика есть обоснование и выбор приоритетных направлений общественного производства или отдельных его звеньев, соотношения между ними (рис. 1.).

Таким образом, разработка промышленной политики на средне- и долгосрочную перспективу должна осуществляться с учетом следующих требований:

1. постановка целей структурной политики в виде качественных и количественных ориентиров развития и ожидаемых результатов, разработка системы взаимосвязанных стоимостных и натурально-вещественных показателей;

2. поиск научно-обоснованных подходов, предполагающих наличие и сопоставление различных путей формирования структуры промышленного комплекса и выбора в качестве приемлемых тех из них, которые обеспечивают наиболее эффективные условия реализации целевых ориентиров;

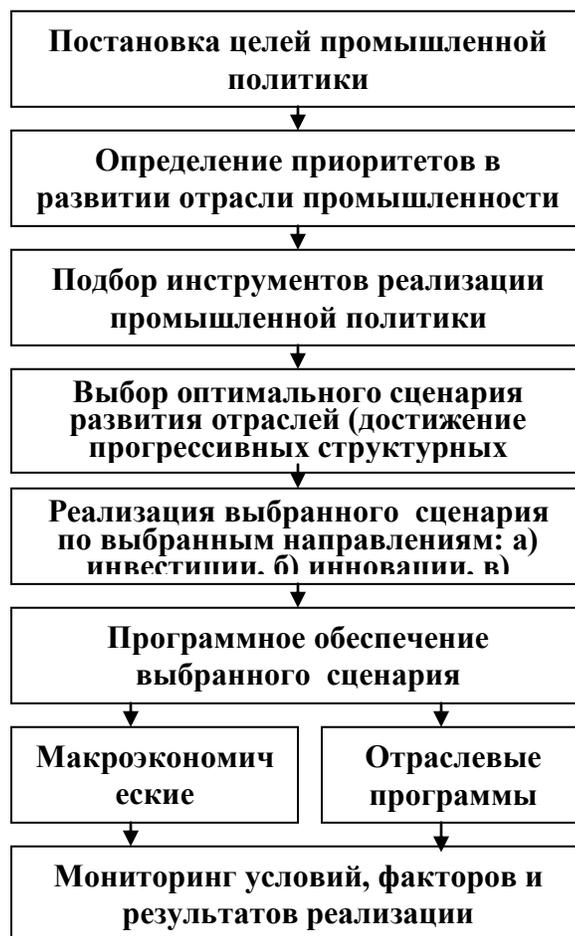


Рис. 1. Механизм реализации промышленной (отраслевой) политики

3. осуществление непрерывного мониторинга за происходящими структурными трансформациями и их оперативной корректировки в соответствии с изменяющимися общественными потребностями, общеэкономическими и социальными приоритетами.

Промышленная политика трактуется как отраслевая, что соответствует теории и практике развития национальной экономики западных стран. Промышленная (отраслевая) политика – это деятельность государственных органов управления по поддержке и развитию отрасли экономики с учетом приоритетов и целей социально-экономического развития страны. С учетом субъектов и объекта регулирования промышленная политика представляется следующим образом (рис. 2).

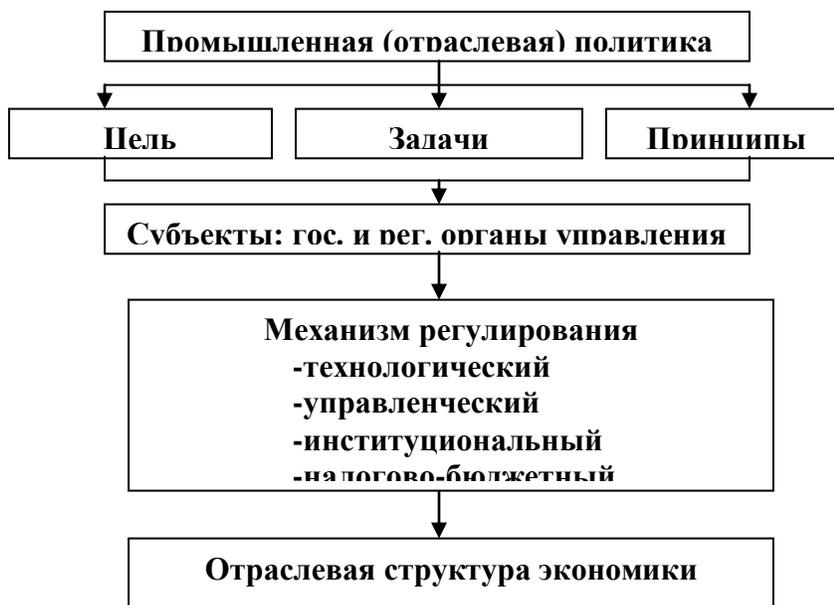


Рис. 2. Промышленная (отраслевая) политика

Мнения по поводу целей промышленной политики широко варьируются. Так, в качестве целей указываются, например, поощрение выпуска определенных промышленных товаров, увеличение производительности и относительной важности целевых секторов, содействие экономическому росту, основанному на повышении производительности, обеспечение сбалансированного развития экономики, повышение конкурентоспособности товаров и услуг национальных производителей. Существование нечетких или конфликтующих целей может являться причиной возникновения высоких издержек структурной политики.

В целом цели промышленной политики, которые мы считаем наиболее важными и связанными с реальным положением российской экономики, могли бы выглядеть следующим образом.

1. Устойчивое экономическое развитие, для чего необходимо создание механизма государственного правового и экономического регулирования промышленного развития.

2. Реконструирование в рыночных условиях России механизма воспроизводства в промышленности.

3. Создание механизма межотраслевого и межсекторального перелива капитала (управления, регулирования, стимулирования).

4. Проведение структурного межотраслевого маневра.

Понятие промышленной политики, как нам представляется, можно рассматривать как в широком, так и в узком смысле. Критерием для их выделения является четкость выделения объекта этой политики. Если в качестве такового

выделяется какой-либо конкретный сектор, либо отрасль, тогда можно говорить об узкой трактовке данного понятия. А когда меры экономической политики имеют ярко выраженный селективный эффект, трактовка становится широкой. То есть в первом случае можно сказать, что используются инструменты «тонкой» настройки, а во втором – «грубого» действия.

В последнее время – в рамках «широкого» подхода – появилась новая трактовка промышленной политики, в которой упор делается на создание институциональных условий для роста национальной экономики. Конкретная комбинация этих условий может включать в себя создание более эффективной системы стимулов (через использование денежно-кредитной и бюджетно-налоговой политики), разработку мер по развитию человеческого капитала, оказание содействия отечественным фирмам в продвижении их продукции за рубежом, финансирование научно-исследовательских программ.

В то же время применение лишь «грубой» структурной политики (то есть институциональных мер) не позволяет достаточно точно провести дискриминацию неэффективных секторов и создать необходимые условия для развития эффективных. Это связано с тем, что степень «провалов» рынка варьируется в различных видах деятельности.

Конечная цель структурных изменений – удовлетворение индивидуальных и общественных потребностей и интересов. Потребности и интересы не однородны, а скорее специфичны, что обуславливает их место в экономической системе, как в количественном, так и в качественном аспектах. При развитии товарно-денежных отношений степень удовлетворения потребностей зависит от таких промежуточных показателей, как увеличение доли страны в мировой экономике, повышение темпов роста ВВП и национального дохода, оптимизация его распределения, потребления и накопления, формирование оптимального воспроизводства, основных народнохозяйственных пропорций, рационализация отраслевой и региональной структур экономики для устранения диспропорций, порождающих дезинтеграционные процессы; увеличение прибыльности и рентабельности предприятий, оптимизация их производственной, организационной, технологической и управленческой сфер. Конечный и промежуточные показатели находятся в противоречивом взаимодействии, так как не всегда рост физического и стоимостного объема ВВП соответствует улучшению структуры экономики и удовлетворению потребностей хозяйствующих субъектов.

Отраслевая структура рыночного хозяйства обладает рядом особенностей:

– преобладающая роль в промышленной структуре высокотехнологичных отраслей, которые в полной мере

готовы использовать новейшие достижения научно-технического прогресса;

–вымывание многих традиционных отраслей и методов производства, замена ряда массовых ресурсов новыми искусственными материалами;

–формирование аграрного сектора, полностью отвечающего требованиям постиндустриального рынка;

–дальнейшее развитие отраслей сферы услуг в рамках становления и реализации новых систем информатизации;

–формирование инновационной сферы, служащей основным источником обновления отраслей.

Формирование промышленной политики требуют создания определенных концепций, программ и форм преобразования структуры экономики, системы управления и правового обеспечения процессов структурного реформирования.

Теоретические проблемы управления экономической структурой исследовались и в работах ученых-экономистов бывшего социалистического лагеря, однако они рассматривались в основном в рамках вне рыночных отношений [1, 2, 6].

В основе данной концепции лежит императив достижения экономического роста за счет постепенных, эволюционных структурных сдвигов. Применительно к российской экономике, последнее может быть положено в основу постепенного преодоления структурных диспропорций по мере движения к зрелой рыночной экономике, то есть речь идет об эволюционном пути к зрелому постиндустриальному рынку. Такой подход предполагает стратегию постепенной рыночной либерализации, в отличие от концепции «шоковой терапии», с переходом к открытому рыночному хозяйству, но вхождение в мировое экономическое пространство должно быть только в качестве конкурентоспособной экономики.

Структурные сдвиги в экономике не могут происходить спонтанно. Они должны быть подчинены определенной цели развития. Формирование этой цели – прерогатива государства и оно же является основным регулятором структурных преобразований.

В постоянно развивающемся процессе мировой глобализации, трансформируется и роль государства в регулирование экономики и в частности происходящих в ней структурных сдвигах, которое приобретает более социальную направленность. Значительное внимание уделяется социальным целям развития, развитию человеческого капитала и т.п.

Следовательно, регулирование данных процессов государством должно быть комплексным, чего невозможно добиться без целостного, системного подхода к структурным

сдвигам. Таким требованиям отвечает структурное макроэкономическое регулирование, которое основано на сочетании государственного и рыночного механизма воздействия на происходящие в экономике структурные сдвиги, а также на единстве стабилизационных целей развития и экономического роста.

Данное регулирование осуществляется в рамках государственной структурной политики, которая в общем виде представляет собой комплекс мер, направленный на эффективное развитие структуры экономики в целом и происходящих в ней сдвигов, то есть формирование заданных параметров.

До сих пор является спорным вопрос, по каким критериям следует ранжировать приоритетные отрасли, с точки зрения их первоочередного развития. У отечественных и западных экономистов имеются различные точки зрения, которые исходят из политических, военно-стратегических, социально-экономических, конкретно-исторических и других критериев [3, 5].

Выделяют как минимум три основные стратегии структурных преобразований, которые исходят из приоритетности тех или иных отраслей:

–добывающая промышленность, и в первую очередь нефтегазовая добыча;

–наукоемкие производства, тесно связанные с оборонной промышленностью;

–освоение внутреннего рынка с приоритетным развитием всей сферы производства товаров народного потребления, аграрного сектора и обслуживающих его отраслей машиностроения и химической промышленности.

Выделение тех или иных приоритетных секторов роста, по мнению автора, должно основываться на следующих принципах формирования структуры экономики:

–преимущественное развитие получают новые отрасли на основе НТП (V и VI технологических укладов), однако, развиваются и базовые отрасли, как фундамент национальной структуры экономики;

–происходит подчинение инвестиционного процесса стратегии создания структуры народного хозяйства, соответствующей направлению постиндустриального развития;

–учитываются изменения структуры рабочей силы в соответствии с требованиями НТП, на основе всех видов образования;

–развитие науки и техники осуществляется в органической связи с прогрессом в сферах производства, управления, услуг.

Основными направлениями промышленной политики должны стать:

Во-первых, всестороннее развитие и стимулирование научно-технического прогресса, расширение инновационной деятельности и внедрение новых технологий в базовые и приоритетные отрасли народного хозяйства. Приоритетным направлением для государства в первую очередь должно стать развитие научной сферы, ее поддержка, как за счет бюджетных средств, так и за счет привлечения предпринимательского капитала;

Во-вторых, реструктуризация структурно-депрессивных предприятий в отдельных отраслях, вплоть до их ликвидации, а также выделение и поддержка предприятий потенциально способных к качественному росту. В первую очередь помощь должна оказываться тем предприятиям, которые могут в короткий срок и в полной мере обеспечить занятость населения и наполнить внутренний рынок товарами массового потребления и инвестиционными товарами.

Следовательно, речь идет о реструктуризации воспроизводственной структуры, учитывающей функциональное назначение продукции услуг в процессе воспроизводства в соответствии с их назначением по основным секторам, – товары и услуги для личного и общественного потребления, обеспечивающие воспроизводство важнейшего фактора – гражданина общества; топливно-сырьевой сектор и сектор конструкционных материалов, инновационно-инвестиционный сектор, обеспечивающие собственно производственный процесс; сектор сферы обращения и управления, обеспечивающий процесс распределения, перераспределения ресурсов и услуг, то есть их кругооборот в национальной экономике.

Результатом реализации этого направления должно стать увеличение внутреннего платежеспособного спроса населения, которое в свою очередь вызовет мультиплицированный рост национального продукта, активизирует инвестиционные потоки в наукоемкие, высокотехнологичные отрасли, что будет способствовать формированию и дальнейшему развитию эффективной структуры национальной экономики;

В-третьих, институциональные преобразования экономической структуры, отражающие соотношение различных укладов, форм собственности – частной, коллективной, государственной, трансформация их целей и функций, то есть важным направлением структурных сдвигов в российской экономике является оптимизация пропорций распределения производства между частным и государственным секторами экономики.

В качестве приоритетов в международной практике широкое распространение получили программы приватизации

государственной собственности и национализации убыточных предприятий и производств, основной целью которых являлось перераспределение производственного потенциала между частным и государственным секторами в рамках структурных преобразований. Важно учитывать цели, интересы в деятельности предприятий различных форм собственности, их роли в процессе воспроизводства как в целом, так и в работе отдельных отраслей и воспроизводственных секторов;

В-четвертых, совершенствование технологической базы производства, то есть технологическая перестройка промышленности на основе развития ресурсосберегающих технологий для обеспечения конкурентоспособности национальной экономики, формирование передовых технологических укладов по всем воспроизводственным секторам и отраслям хозяйства.

Структурные деформации российской экономики явились одним из следствий устаревания технического базиса производства и функционирования ресурсозатратных технологий. На данный момент энергетическая проблема решается не за счет внедрения ресурсосберегающих технологий, а за счет экстенсивного расширения сырьевой базы производства, то есть увеличения издержек производства.

Структурная политика в этом направлении должна основываться на реализации следующих мер:

1. Разработка и осуществление федеральных и региональных программ по развитию и распространению базовых технологий нового технологического уклада во всех отраслях национальной экономики;

2. Сокращение роста материало-производящего комплекса отраслей;

3. Развитие производства наукоемкого оборудования и предметов потребления, освоение которых даст российским предприятиям конкурентные преимущества на мировом рынке;

4. Создание с помощью федеральных, региональных и местных органов самоуправления инфраструктуры, обеспечивающей коммерциализацию результатов НИОКР;

5. Становление и дальнейшее расширение государственных закупок передовых технологий и ее передачи отдельным предприятиям, отраслям для ускорения обновления производственных фондов на основе лизинга и прочих механизмов.

Перечисленные меры структурной политики становятся действенными только тогда, когда правильно выбраны приоритеты будущего развития. Эти приоритеты должны соответствовать предпосылкам формирования нового технологического уклада и своевременному созданию предпосылок становления следующего. Следовательно,

государственная поддержка приоритетных направлений должна отвечать следующим требованиям:

- обладать значительным экстернальным эффектом, формировать улучшенный экономический климат для развития деловой активности;

- стимулировать увеличение деловой активности в сопряженных с приоритетными отраслями производствах;

- способствовать ускоренному росту конкурентоспособности определенных производств, которые должны стать «локомотивами роста» в национальной экономике.

В-пятых, реорганизация отраслевой структуры экономики. Направления структурных сдвигов в промышленности России, как показывает зарубежный опыт, требует нового подхода к ранжирования отраслевой структуры экономики по группам. Выделяют: базовые отрасли, являющиеся несущими в структуре народного хозяйства; перспективные отрасли, определяющие основу экономического роста; структурно-депрессивные объекты, подлежащие частичному свертыванию или ликвидации. Однако первооснову экономического роста может заложить развитие базовых отраслей, производящих инвестиционные ресурсы. В мировой практике предпочтение отдавалось машиностроительным отраслям. Так, например, реорганизация на новой технологической базе отраслей машиностроения, производящих средства производства для технического перевооружения перспективных отраслей легкой и пищевой промышленности, жилищного строительства и др. может стать российским национальным отраслевым приоритетом, который будет формировать основы социальной ориентации экономики. Этот подход предусматривает реализацию в первую очередь высокоэффективных проектов, прежде всего в отраслях высоких технологий, то есть происходит переход от концепции «тяжелого роста», когда инвестиции осуществлялись в реализацию крупных проектов в тяжелой промышленности, к концепции «разумного роста». Реализация данного подхода обеспечит насыщение потребительского рынка продукцией перспективных отраслей.

Приоритетные отрасли, производства должны быть определены государством, которое должно им оказать необходимую поддержку, облегчить инвестиционную деятельность за счет государственных средств и т.п.

Основными мерами структурной (промышленной) политики в этом направлении должны стать:

- качественно новое развитие третичного сектора – информации и услуг;

- внедрение новых технологических укладов в сельскохозяйственное производство и дальнейшее сокращение

его доли в ВВП;

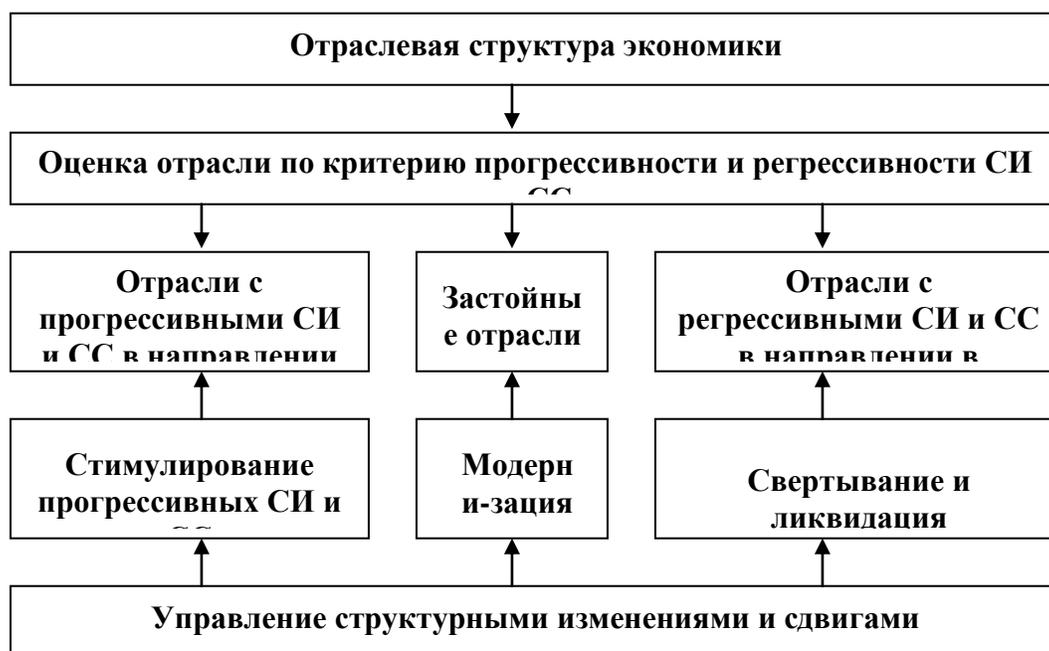
–формирование оптимальных экономических пропорций между гражданским и оборонно-промышленным комплексом, ликвидация монополии ОПК;

–сокращение первичного сектора экономики, на основе принципов достаточности и обоснованности, приоритетное развитие перерабатывающих отраслей на новой технологической базе.

Отраслевую структуру экономики, как объект государственного регулирования, если рассматривать с позиций прогрессивных и регрессивных структурных изменений и сдвигов, можно разделить на 3 группы: отрасли с прогрессивными структурными изменениями в направлении новых ТУ; отрасли, в которых практически отсутствуют структурные изменения (застойные); отрасли с регрессивными структурными изменениями в направлении старых ТУ (рис. 3).

В зависимости от такой градации целесообразно проводить селективную промышленную политику. В первом случае необходимо предусматривать стимулирование прогрессивных структурных изменений и сдвигов. В застойных отраслях осуществлять техническое перевооружение и модернизацию промышленности.

В отраслях с регрессивными структурными сдвигами – постепенно свертывать производство на устаревшей технике и технологии, ликвидировать отсталое производство.



СИ – структурные изменения; СС – структурные сдвиги

Рис. 3. Управление структурными изменениями и сдвигами

Целевой компонент стимулирования прогрессивных сдвигов включает:

- обеспечение опережающего роста инвестиций в отрасли, развивающиеся на основе пятого и шестого технологических укладов (государственные целевые программы, использование института бюджета развития, долгосрочное кредитование через банки развития);

- рост государственных ассигнований на НИОКР, инновационное обновление производства с учетом ресурсосберегающих технологий;

- государственная поддержка авангардных направлений НТП и нематериального производства (наука, образование, финансово-кредитная сфера), защита прав интеллектуальной собственности;

- государственное содействие активности в сопряженных с приоритетными направлениями производствами и достижение на этой основе мультипликационного эффекта, в частности развитие инфраструктуры, имеющей существенное воспроизводственное значение (электроэнергетика, железные дороги, трубопроводы и др.)

Направления, определяющие развитие промышленной (отраслевой) политики и используемые механизмы, можно разбить на два блока:

1. развитие промышленного производства в целом и увеличение его доли в структуре экономики;

2. развитие отдельных отраслей.

Используемые механизмы для обоих блоков совпадают: налоговое стимулирование, поддержка лизинга, поддержка экспорта промышленных товаров, использование институтов развития (особые экономические зоны, Инвестиционный фонд и т. д.), стимулирование инновационной активности предприятий, развитие промышленной инфраструктуры и ряд других.

В первом случае меры, не привязанные к конкретным отраслями создают благоприятные условия для деятельности промышленности в целом либо для значительных групп субъектов (малый бизнес), а также определяют возможности использования конкретного инструмента промышленной политики. Во втором случае оказание поддержки конкретному субъекту экономики прямо зависит от его принадлежности к отрасли.

Предлагаемая структурная (промышленная) политика в долгосрочном аспекте должна обладать ярко выраженным протекционистским характером, то есть быть ориентированной на развитие внутреннего рынка и защиту отечественных производителей. Это имеет принципиальное значение. Рост внутреннего спроса на продукцию

отечественных производителей активизирует внутрироссийские хозяйственные связи, реанимирует технологические цепочки отраслевых и межотраслевых комплексов, а в целом все это будет способствовать формированию полноценного, высокоразвитого внутреннего рынка, способного к расширенному воспроизводству на основе собственного вещественного и финансового капитала.

Таким образом, при формировании и реализации государственной структурной политики должны соблюдаться следующие условия:

1. многоаспектность, то есть возможности сопоставления различных направлений формирования структуры народного хозяйства и выбора из них тех, которые в большей степени обеспечивают эффективные условия реализации целей социально-экономического развития страны в целом и отдельных ее регионов;

2. постоянное отслеживание результатов структурных преобразований, условий и факторов на это влияющих, в случаях необходимости оперативное вмешательство в происходящие трансформационные процессы с целью их корректировки в соответствии с изменениями общественных интересов, целей экономической политики государства, революционными прорывами в сфере НТП;

3. формирование различных по своей направленности инвестиционных моделей, процессов и механизмов их регулирования. Это связано, прежде всего, с различиями в социально-экономическом развитии отдельных регионов Российской Федерации, а также различных уровней хозяйствования в отдельном регионе, форм и методов организации инвестиционной сферы региона;

4. разработка региональных направлений структурной политики должна строиться на основе особенностей развития отдельного субъекта РФ, в силу возможностей её реализации и не противоречить федеральной структурной политике;

5. одним из наиболее важных условий является научная обоснованность структурной политики, то есть ее формирование на основе реальных условий экономического развития, посредством учета требований объективных экономических законов.

Сформированная политика должна базироваться на инструментах структурного макроэкономического регулирования, которые обеспечивают решение сложных социально-экономических проблем в народнохозяйственном комплексе страны, а также отдельных отраслей.

Библиографический список

1. Жамина, В.А., Структурные сдвиги в народном хозяйстве социалистических стран / Под ред. Жамина В.А. - М., 1976;

2. Логинов, В.П., Структура народного хозяйства в условиях интенсификации экономики / Под ред. В.П. Логинова. - М., 1986.
3. Кудров, В.М., Опыт экономических преобразований. //Отв. ред. В.М.Кудров. Стимулирование развития экономики: опыт Германии, Нидерландов и России: материалы конференции. Н. Новгород, 1999; Европа и Россия: - М., 1996.
4. Шурчков, И., Государственная промышленная политика России в переходный период // Вопросы экономики. 1993. № 9. С. 14.
5. Херрманн-Пиллат, К., Экономическая политика и политическая экономия: Приложение к журналу «РоШекопот» / К. Херрманн-Пиллат, В. Фурман, Х.-Ю. Вагенери и др.: пер. с нем. Общ. ред. А. М.Цедилина, 2000.
6. Яременко, Ю.В., Структурные изменения в социалистической экономике. / Ю.В. Яременко. - М., 1981.

5.3.

**Современная концепция управления
человеческими ресурсами в парадигме
комплексной безопасности образования**

(Л.Я. Симонян)

Бесспорно, что в центр всех современных концепций управления ставится человек. Развитие и широкое распространение концепции управления человеческими ресурсами превращается в важнейшую тенденцию менеджмента, которая находится в теснейшей взаимосвязи и взаимозависимости с другими основными направлениями (или концепциями) эволюции менеджмента [1].

В последние годы в современных образовательных организациях основной акцент ставится на создание эффективных механизмов управления персоналом, которые базируются на использовании квалифицированного труда, постоянном повышении качества человеческого потенциала, стимулировании труда и улучшении качества трудовой жизни. Эта направленность определяет похожие черты в концепции управления человеческими ресурсами.

Не так давно по существу оформилась школа "современные концепция управления человеческими ресурсами". Построение моделей управления этой школы основывается на системном подходе. Делаются попытки синтезировать новые современные требования к управлению человеческими ресурсами и выделить ключевые стратегические установки его дальнейшего совершенствования. В работах ее представителей (Дж. Дуглас, С. Клейн, Д. Хант и др.) признавались изменения, происходящие в человеческих ресурсах под воздействием научно-технической революции и внешних по отношению к трудовой деятельности условий. Для достижения

организационной эффективности на первый план следует поставить требование комплексности в управлении и ориентацию на максимальное использование человеческих ресурсов и отлаженное функционирование системы управления этими ресурсами. При этом внимание должно уделяться ситуационным факторам управления, внешним (давление государства и профсоюзов, рыночные условия) и внутренним (философия управления, взгляды и ожидания работников, технология) [3].

Современная концепция управления человеческими ресурсами в парадигме комплексной безопасности образования предусматривает постоянный профессиональный рост педагогических работников, гарантированную занятость, развитие работающего персонала, а не постоянного поиска кандидатов на вакансии. Эти обстоятельства продиктованы сложностью и уникальностью педагогического труда. Если образовательные организации создают свою корпоративную культуру, то педагогические работники являются основной её составляющей.

Опыт управления человеческими ресурсами в образовательных организациях подводит основу под новые формы и методы управления персоналом. Современная концепция управления персоналом признаёт ценность человеческих ресурсов и их экономическую полезность, что предусматривает долгосрочные материальные и нематериальные инвестиции в человеческий капитал. Деятельность образовательной организации направлена на поиск и создание программ реализации творческого и производительного потенциала педагогических работников. Концепция управления человеческими ресурсами приходит на смену привычным концепциям кадрового менеджмента.

Современная концепция управления человеческими ресурсами подразумевает усложнение механизмов трудовой мотивации, постоянное повышение квалификации сотрудников, создание системы непрерывного профессионального образования, акцент смещается в сторону индивидуализации и персонализации результатов педагогической деятельности.

Парадигма комплексной безопасности образования предполагает новое отношение к управлению человеческими ресурсами – организационно-социальная составляющая "человек – невозобновляемый организационный ресурс, элемент социальной организации" становится главенствующей. Здесь следует понимать под человеческими ресурсами в менеджменте образования как минимум 2 субъектов : обучающего и обучающегося – учителя, преподавателя и ученика, воспитанника. Именно с этих позиций можно рассматривать целевые компоненты управления человеческими ресурсами:

1. Цель управления человеческими ресурсами в парадигме комплексной безопасности образования – максимальное использование потенциала человека путем создания оптимальной окружающей среды.

2. Теоретическая основа управления человеческими ресурсами в парадигме комплексной безопасности образования – теория "человеческих отношений" Элтона Мэйо и постбюрократическая теория организации.

3. Роль человека в системе управления – ресурс организации. Место человека в системе управления – элемент социальной организации.

4. Требования к "качеству сотрудника" – профессионально-квалификационные и личностные качества, соответствующие должности, и соответствие психологическому климату, корпоративной культуре организации.

5. Основная задача управления: Отбор работников с профессиональными и личностными качествами, соответствующими должности и корпоративной культуре организации. Обучение персонала, углубление, как специализации, так и универсализации.

6. Условия эффективности: Повышение внимания к "экологии" внутри и межорганизационных взаимодействий.

Особые затруднения: Ответственность может перекладываться на внешние причины вместо изменения курса.

Сфера применения: образовательные организации в условиях конкуренции.

Таким образом, управление распространяется как на формальную (выполнение должностных обязанностей), так и неформальную (социальные отношения внутри организации, физическое и психологическое состояние работников и т.д.) организацию [9].

Основная проблема управления человеческими ресурсами в образовательных организациях заключается в отсутствии современной системы мотивации педагогических работников. Существует еще несколько второстепенных проблем, касающихся непосредственно личности человека-работника [10]: интеллект, профессиональные знания и навыки, организаторские способности и навыки, коммуникативные способности и навыки, личностные способности, здоровье и работоспособность, внешний вид и манеры, мотивация.

Изменение концепции управления человеческими ресурсами в парадигме комплексной безопасности образования базируется на умении менеджера образования формировать современную систему мотивации педагогических работников к повышению качества и производительности педагогического труда.

Рассмотрим подробнее разработанную нами современную систему мотивации работников к повышению качества и производительности педагогического труда. Нами выделены необходимые условия функционирования системы мотивации персонала в парадигме комплексной безопасности управления человеческими ресурсами.

Рассмотрим их по-порядку. Во-первых, это нормативно-правовые условия, которые задают правила и нормы управления человеческими ресурсами в соответствии с требованиями внешней среды образовательной организации – требованиями законодательства Российской Федерации, федеральными, отраслевыми, локальными нормами педагогического труда.

Во-вторых, это кадровые условия, которые включают в себя персонифицированный учет результатов педагогического труда в соответствии с содержанием труда на специализации и квалификации, наличием или отсутствием вакансий в штатном расписании образовательной организации.

В-третьих, это финансовые условия, которые формируются в зависимости от выбранной образовательной организацией формы функционирования либо в чистом бюджетном варианте, либо двумя потоками: бюджетным и внебюджетным.

В зависимости от формы финансирования модель системы мотивации может быть изменена количественно, то есть количество элементов системы может быть меньшим. Нами представлена модель с максимальным количеством элементов в условиях полного финансирования системы мотивации педагогических работников.

Наконец, в-четвертых, это научно-методические условия, которые создаются наличием разработанных на принципе государственно-общественного контроля над качеством образования научно-методических и методических материалов по вопросам справедливой, адекватной оплаты педагогического труда, распределения социальных ролей в трудовом коллективе, учета социальной значимости результатов педагогического труда и многих других вопросов.

Мотивация персонала как система включает три больших элемента: экономическая мотивация, социальная мотивация и профессиональная мотивация. Каждый из этих элементов базируется на конкретном мотиве к труду, а именно: социальный мотив, включающий профессиональное саморазвитие и мотивы удовлетворения потребностей человека в достойном уровне жизни.

Очень непросто выявить, какие мотивы являются ведущими в мотивационном процессе конкретного человека или группы людей в конкретных условиях. Можно догадываться, какие мотивы преобладают, но в конкретном виде их вычлениить достаточно трудно.

Практический менеджмент опирается на определённые теории мотивации, которые могут быть разделены на две группы. Содержательные теории пытаются выяснить причины того или иного поведения человека. Часто их называют «теории потребностей». Процессуальные теории ставят во главу угла вопрос о том, как возникает тот или иной тип поведения, что его направляет, поддерживает и прекращает [4, 8].

Мотивацию, анализируемую как процесс, можно представить в виде ряда последовательных этапов.

Первый — возникновение потребностей. Человек ощущает, что ему чего-то не хватает. Он решает предпринять какие-то действия. Потребности бывают самые различные, в частности: физиологические; психологические; социальные.

Второй этап — поиск путей обеспечения потребности, которую можно удовлетворить, подавить или просто не замечать.

Третий этап — определение целей (направлений) действия. Определяется, что именно и какими средствами нужно сделать, обеспечить потребность. Здесь выявляется, что нужно получить, чтобы устранить потребность, чтобы получить то, что желательно, в какой мере можно добиться того, что необходимо и то, что реально получить, способно устранить потребность.

Четвёртый этап — реализация действия. Человек затрачивает усилия, чтобы осуществить действия, которые открывают ему возможность приобретения того необходимого, что нужно для устранения потребности. Поскольку процесс работы оказывает влияние на мотивацию, то на этом этапе может происходить корректировка целей.

Пятый этап — получение вознаграждения за реализацию действия. Проведя необходимую работу, человек получает то, что он может использовать для устранения потребности, либо то, что он может обменять на желаемое для него. Здесь выявляется, насколько выполнение действий обеспечило желаемый результат. В зависимости от этого происходит изменение мотивации к действию.

Шестой этап — ликвидация потребности. Человек или прекращает деятельность до возникновения новой потребности, или продолжает искать возможности и осуществлять действия по устранению потребности.

Потребность в успехе можно развить в человеке, и в результате получить более эффективную работу. Менеджеры должны ставить для себя и для своих подчинённых трудные, но достижимые цели и задачи. Кроме этого, следует помнить, что люди, ориентированные на успех, чаще всего этого успеха и добиваются [2].

Широко известные [5] теоретические положения, положенные в основание моделей мотивации разных авторов

(содержательных - А. Маслоу, Фредерика Герцберга, Мак Клеланда, процессуальных - В. Врума, Дж. Стэйси Адамса, Л. Портера - Э. Лоулера, Дугласа Макгрегора и др.), можно свести в отношении мотивационных действий менеджера в так называемую «золотую копилку мотиваторов», по-другому говоря документ под названием «Инструкция для менеджера».

ИНСТРУКЦИЯ

для менеджера

по мотивации профессиональной деятельности
работников и самих себя

1. Ставить для себя и для своих подчинённых трудные, но достижимые цели и задачи.
2. Раздавать дополнительные награды за конечный результат труда.
3. Не делать ударения на гигиенические факторы, как на основные.
4. Не предлагать своим (работникам) служащим разнообразные мотиваторы до того, как будут удовлетворены гигиенические факторы.
5. Люди (работники) должны регулярно узнавать о позитивных и негативных результатах своей работы.
6. Люди (работники) должны сами составлять расписание своей работы.
7. Людям (работникам) нужно предоставить возможность психологического роста.
8. Люди (работники) должны нести определенную материальную ответственность.
9. У людей должна быть возможность открытого и приятного общения с начальством на всех уровнях управления.
10. Люди должны отчитываться за производительность на участке, который они контролируют.
11. Знать уровень потребностей своего подчинённого, предвидеть, какой тип потребностей будет доминировать у него в будущем, и, следовательно, выбрать наиболее эффективный мотиватор – приём, способ, удовлетворяющий конкретную потребность человека.
12. Сложно измерить потребности человека. Для начала научись измерять свои потребности.
13. Иногда можно проявить чисто авторитарный стиль управления, который характеризуется существенной централизацией власти, жестким контролем.
14. Иногда можно соответствовать демократическому стилю управления и делегировать полномочия, улучшать взаимоотношения в коллективе, учитывать уровни мотивации исполнителей и их психологические потребности, обогащать содержание работы.

15. Помни о том, что результативный труд ведет к удовлетворению потребностей и, следовательно, к снижению количества трудовых усилий.

16. Проблемы с подчинёнными возникают тогда, когда они чувствуют, что с ними несправедливо обошлись.

17. Менеджеры должны систематически наблюдать за тем, считают ли их подчинённые, что к ним относятся справедливо.

18. Стандарты менеджеров для измерения вклада подчинённых в общую работу и для определения подходящего уровня их награды должны быть известны всем ещё до того, как работа началась, и должны быть представлены в ясной и понятной форме.

19. Служащих больше всего интересует не абсолютный уровень их награды, а по сравнению со своими коллегами.

20. Процесс сравнения потребностей подчинённых с вознаграждениями, получаемыми ими от организации, должен быть систематическим.

21. Подчинённым часто требуется большое внимание со стороны менеджера, чтобы осознать связь между затраченными усилиями, полученным результатом, вознаграждением и удовлетворением потребностей.

22. Менеджер может усилить мотивационный потенциал вознаграждений, если поймёт, какие стимулы наиболее эффективны для каждого подчинённого.

23. Менеджеры должны давать значимые вознаграждения, когда цели организации достигнуты.

Однако следует заметить, что выбирать комплекс, набор правил, приемов менеджеру придется в сложных ситуациях неопределенности, возникающих в производственном процессе, поэтому менеджер должен всегда держать в активном поле внимания проблемы мотивации персонала к деятельности. Разработанные в истории менеджмента – управления персоналом теории мотивации послужат менеджеру хорошей основной базой для выработки своих управленческих решений по мотивации деятельности персонала.

С точки зрения системного подхода к управлению менеджеру необходимо разработать практикоориентированную систему мотивации деятельности персонала. Следует отметить, что разработка системы мотивации деятельности усложнена рядом обстоятельств. Исследуемая проблема относится к числу междисциплинарных, и ее решение требует сочетания различных методологий, применения разноплановых научных знаний. На необходимость междисциплинарного подхода к формированию системы мотивации деятельности указывают многие ученые, например, Н.И. Захаров отмечает, что «до сих

пор на уровне обыденного, а нередко и научного сознания, мотивация и ее роль в управлении трактуется либо поверхностно, либо слишком узко. Это означает необходимость более глубокого синтеза, взаимопроникновения различных отраслей научного знания при исследовании усложняющихся процессов общего управления и его мотивационной функции, в частности» [4, с.36].

Кроме того, анализ подходов к определению мотивации свидетельствует, что причиной значительного расхождения мнений по этому вопросу является, прежде всего, отсутствие системного подхода и четкости в осмыслении природы и содержания данной категории. Как отметил А.Н.Леонтьев, «работы по проблеме мотивации почти не поддаются систематизации – до такой степени различны те понятия, по поводу которых употребляется термин «мотив», и что само это понятие превратилось в большой мешок, в котором сложены самые различные вещи» [6, с.18].

В рамках классических теорий и теории человеческих отношений мотивация формируется в соответствии с концепциями «человека экономического» и «человека социального», но современной теории управления человеческими ресурсами соответствует мотивационная концепция «человека разностороннего», ориентированная на повышение эффективности индивидуального труда и одновременно связанная с удовлетворением широкого спектра потребностей работников.

В ходе исследования Е.А. Митрофановой [8, с.12] установлено, что «развитие теоретико-методологических подходов к исследованию мотивации и стимулирования трудовой деятельности обусловлено трансформацией понимания места и роли человека в производстве и управлении.

В основу формирования современной концепции управления персоналом положено обновленное видение работника как главного элемента организации, основного вида ее ресурсов, посредством развития которого организация может достичь более эффективных результатов своей производственно-хозяйственной деятельности» [8, с.12-13].

В рамках этой концепции может быть обоснован новый подход к мотивации деятельности участников образования, согласно которому образовательная организация рассматривается в структуре институциональных отношений с государством и обществом как единый организм, состоящий из физических и юридических лиц – так называемых участников образования, прямо или косвенно заинтересованных в результатах образования подрастающего поколения и объединяемых совместными ценностями, мотивами.

Работник любого учреждения, предприятия, организации в рамках данного подхода рассматривается как «человек разносторонний», понимающий ценностные смыслы образования и свой собственный вклад в осуществление общих для гражданского общества целей образования, заявленных в Федеральных государственных образовательных стандартах (далее ФГОС) [11].

Основными мотиваторами, формирующими мотивацию его (работника) трудовой деятельности, являются как экономические, так и нематериальные методы мотивации, опирающиеся на такие мотивы труда, как причастность к ценностям общества, признание приоритета образования в развитии экономики отраслей производства, участие в принятии решений по вопросам образования, стремление к повышению ответственности за результаты образования. Это положение является новым для руководителей организаций, одновременно являясь новой основой для выработки кадровой стратегии любой организации, заинтересованной в результатах образования.

Важным аспектом формирования системы мотивации деятельности участников образования является обоснование принципов разработки данных систем. При этом в основу могут быть положены принципы, разработанные Е.А. Митрофановой, измененные и дополненные нами, и предполагающие создание баланса интересов всех заинтересованных в результатах образования физических и юридических лиц (табл. 1).

Таблица 1

**Принципы разработки системы мотивации
деятельности участников образования**

Принцип	Характеристика
Учет всех составляющих персонального вклада работника при оценке и оплате его труда	В качестве результатов труда в организации необходимо рассматривать не только непосредственно выполненные профессиональные обязанности, но любой положительный эффект от участия в решении производственных, управленческих или организационных задач. Индивидуальный вклад работника может определяться на основании учета и контроля хода и результатов реализации процессов производственно-хозяйственной деятельности организации, в

	которых участвует работник
Предоставление возможности участия в инновационной деятельности всем участникам образования	Установление четких и прозрачных условий для деятельности всем инициативным группам позволит создать дополнительный источник наращивания творческого потенциала в организации, источники дополнительного финансирования (спонсорские взносы, гранты, инвестиции)
Развитие социального партнерства, в том числе использование всех его потенциалов	Создание условий для раскрытия и развития потенциальных возможностей всех социальных партнеров для наиболее эффективного использования и свободного обмена профессиональными знаниями и опытом в организации воспитания, обучения, социализации обучающихся
Равный доступ каждого участника образования ко всем видам мотивации деятельности	Означает недифференцированный подход к стимулированию, и предполагает, что все виды стимулирования в образовательной сети должны применяться управляющей подсистемой ко всем профессионально-должностным позициям и членам социального партнерства
Равный доступ каждого участника образования к процессу формирования вклада в качество результатов образования	Означает равенство возможностей социальных партнеров в образовании влиять на качество результатов образования и равенство ответственности перед обществом
Участие организации в жизнеобеспечении персонала на всех этапах жизненного пути	В первую очередь, предполагает сохранение отношений между организацией и ее персоналом после приостановления работы в организации в силу семейных обстоятельств, например, рождения ребенка, ухода за детьми, ухода на пенсию и т.п.
Сохранение значимости и социального статуса работника в организации при различных	Предполагает ответственность организации перед работником в течение длительного периода отношений между ними, но не обязательно путем сохранения его

модернизациях и участие в устройстве его судьбы	рабочего места, участие в пенсионировании работника образования, привлечение бывших работников к участию в работе социального партнерства в образовании, общественной экспертизе качества результатов образования
Включение в сферу влияния мотиваторов не только работника, но и его семьи, его социума, социальных партнеров	Предполагает удовлетворение организацией потребности участника образования быть защищенным в изменчивой внешней среде, предъявляющей все большие требования к социализации и адаптации, в том числе и требования, основывающиеся на увеличении средств на выполнение различного рода жизненно важных образовательных программ
Качество управления человеческими ресурсами организации – социального партнера в образовании	Предполагает высокий уровень профессиональной компетентности руководителя организации в вопросах мотивации деятельности участников образования, а именно способность выбора или создания оптимальной модели мотивации работников применительно к конкретной образовательной ситуации
Качество нормативно-правовых условий внешней среды организации – социального партнера в образовании	Предполагает глубину и ширину разработки Законов, норм и правил, регулирующих отношения организации – социального партнера в образовании с внешней средой и друг с другом
Достаточности финансирования системы мотивации со стороны организации – социального партнера в образовании	Означает формирование специального стимулирующего фонда оплаты труда работников, активно участвующих в деятельности общеобразовательной организации – социального партнера в образовании
Полноты научно-методического сопровождения мотивации	Предполагает качество разработки методических рекомендаций по управлению системой мотивации работников, участвующих в

<p>деятельности участников образования со стороны образовательной организации - социального партнера в образовании</p>	<p>деятельности образовательной сети образовательного учреждения, муниципалитета, региона, государства; публикацию материалов о достижениях работников в вопросах управления образованием, управления качеством результатов образования, мотивации социальных партнеров в образовании, материалов о внедрении новых образовательных технологий в процесс образования, материалов о возможностях социального партнерства в образовании, о сотрудничестве в вопросах профессионального самоопределения обучающихся, вопросах социализации обучающихся</p>
--	---

При разработке системы мотивации деятельности участников образования руководство образовательной организации должно учитывать вопросы, связанные с разработкой общей организационной стратегии, исходя из которой формируется стратегия мотивации деятельности каждого социального партнера.

Стратегия определяет общую направленность системы мотивации деятельности участников образования на обеспечение непрерывности в привлечении, мотивации и сохранении системы социального партнерства, которая необходима для выполнения миссии и других целей организации – социального партнера в образовании. Цель стратегии мотивации деятельности участников образования – достижение и закрепление постоянных взаимных связей в обеспечении качества результатов образования за счет развития и поддержания высоких количественных и качественных результатов деятельности организации – социального партнера в образовании в функционировании образовательной сети, основанных на их заинтересованности и творческой инициативе. Кроме того, стратегии должны соответствовать и поддерживать корпоративные ценности и убеждения, проистекать из деловых стратегий и целей, которые должны быть связаны с эффективностью организации – социального партнера в образовании.

Стратегии мотивации деятельности участников образования могут внести значительный вклад в достижение корпоративных целей образовательной сети на конкретном уровне взаимодействия (локальном, муниципальном,

региональном, государственном) посредством решения следующих стратегических задач:

- развития организационной культуры, выражающейся в продуктивном функциональном поведении в отношении внешней социальной среды, образовательной сети, так и внутренней среды организации;
- подведения фундамента под организационные ценности, особенно касающиеся качества деятельности организации в вопросах образования;
- обеспечения правильного состава системы мотивации и стимулирования труда, предоставляемого в соответствии с потребностями организации и потребностями персонала;
- связи стратегии, политики и процедур мотивации и стимулирования труда с внедрением инноваций в социальных отношениях образовательной сети, где организация является социальным партнером;
- развития ориентации на достижение высоких уровней эффективности организации – социального партнера в образовании;

Для решения вышеуказанных стратегических задач социальным партнерам необходимо договориться и руководствоваться следующими правилами: определить те типы поведения работников организации – социального партнера в образовании, которые будут вознаграждаться, и то, как это будет осуществляться.

Опираясь на практико-ориентированные разработки ряда отечественных исследователей мотивации труда персонала (Н.И. Захаров, В.Р. Веснин, Е.А. Митрофанова, В.И. Ковалев и др.) предлагаем дополненную нами управленческую методику формирования системы мотивации деятельности социальных партнеров в образовании, предполагающую последовательность выполнения функциональных этапов по подготовке, разработке и внедрению системы мотивации участников образования в систему управленческих функций образовательной организации - социального партнера в образовании.

Последовательность реализации функции управления образовательной организацией в образовательной сети социальных партнеров – участников образования задается содержанием нового социального заказа общества, государства, заявленного в ФГОС. В этом документе ключевая компетенция образовательных организаций и государства – формирование у обучающихся достаточного уровня социализации, образованности. Так, например, в части 1, ст. 3 записано «3. Стандарт направлен на обеспечение:

- воспитания и социализации обучающихся, их самоидентификацию посредством лично и общественно значимой деятельности, социального и гражданского

становления, в том числе через реализацию образовательных программ, входящих в основную образовательную программу;

- развития государственно-общественного управления в образовании;

- создания условий для развития и самореализации обучающихся, для формирования здорового, безопасного и экологически целесообразного образа жизни обучающихся;».

А в части 1. ст. 5 : «5. Стандарт ориентирован на становление личностных характеристик выпускника:

- любящий свой край и свою Родину, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции;

- осознающий и принимающий традиционные ценности семьи, российского гражданского общества, многонационального российского народа, человечества, осознающий свою сопричастность судьбе Отечества;

- креативный и критически мыслящий, активно и целенаправленно познающий мир, осознающий ценность образования и науки, труда и творчества для человека и общества;

- владеющий основами научных методов познания окружающего мира;

- мотивированный на творчество и инновационную деятельность;

- готовый к сотрудничеству, способный осуществлять учебно-исследовательскую, проектную и информационно-познавательную деятельность;

- осознающий себя личностью, социально активный, уважающий закон и правопорядок, осознающий ответственность перед семьёй, обществом, государством, человечеством;

- уважающий мнение других людей, умеющий вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания и успешно взаимодействовать;

- осознанно выполняющий и пропагандирующий правила здорового, безопасного и экологически целесообразного образа жизни;

- подготовленный к осознанному выбору профессии, понимающий значение профессиональной деятельности для человека и общества;

- мотивированный на образование и самообразование в течение всей своей жизни.» Следует заметить, что речь идет о создании условий для образования, социализации, воспитания, развития обучающегося не просто в школе или в семье, а везде, где обучающийся устанавливает какое-либо взаимодействие с окружающим миром, то есть просто «создание условий для...». Школьник должен быть готов к жизни в социуме, поэтому в стандарте выдвигают требования, что должно быть создано, что сформировано, что оценено, что

измерено и т.п. возникает вопрос, для кого написан ФГОС? Кто целевая группа ФГОС? Ответ очевиден – все, кто заинтересован в образовании, члены социума, социальные партнеры и государство в целом.

Эти требования выдвигают перед образовательной организацией и всеми участниками образования – социальными партнерами новые условия функционирования, которые должны быть осознанно приняты и учтены в деятельности всех участников образования. Новые условия функционирования участников образования в парадигме комплексной безопасности образования означают принятие общих целевых установок по вопросам качества образования, осознание общих для социума ценностей в вопросах воспитания, обучения, социализации подрастающего поколения, выявление конкретных функций каждой организации – социального партнера в образовании. Вышеуказанные положения возникли в обществе благодаря всеобщему признанию образования как экономической основы развития государства в целом, как фундамента инновационного развития экономики РФ.

Библиографический список

1. Актуальные вопросы управления персоналом : сб. [Текст] / Под ред. В. И. Данилова.- СПб.: Изд-во СЗАГС, 2008. – 211с.
2. Веснин, В.Р. Менеджмент персонала [Текст] / В.Р. Веснин. – М.: Элит-2007. – 304 с.
3. Грэхем, Х.Т., Управление человеческими ресурсами [Текст] / Х.Т. Грэхем. – М.: ЮНИТИ, 2003.
4. Захаров, Н.И. Мотивационное управление в социально-экономических системах [Текст] / Н.И. Захаров. – М: Издательство РАГС, 2000.
5. История и современные проблемы управления персоналом [Текст] / Под ред. В.И. Данилова. - СПб.: Издательство СЗАГС, 2006. – 234с.
6. Ковалев, В.И. Мотивы поведения и деятельности [Текст] / В.И. Ковалев. - М., 1988. - 192 с.
7. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.
8. Митрофанова, Е.А. Развитие системы мотивации и стимулирования трудовой деятельности персонала организации: теория, методология, практика [Текст] / Е.А. Митрофанова. Автореферат на соиск. ...докт. экон. наук. Спец. 08.00.05 – Экономика и управление народным хозяйством (специализация 8: экономика труда). Д 212.049.03. – М.: ГОУ ВПО «Государственный университет управления», 2008. – 40 с.

Глава 6.

6.1.

Социальная безопасность субъектов образовательного пространства Трудоустройство выпускников как показатель эффективности образовательной организации *(Е.А. Аксенова, С.Н. Тимонина)*

Важным показателем эффективности работы образовательной организации является востребованность и трудоустройство выпускников. Перед нашим техникумом стоит сложная задача, нам предстоит обучать и трудоустраивать не только здоровых студентов, но и студентов с нарушениями слуха.

В настоящее время внимание общественности привлечено к проблемам инвалидов. На территории РФ внедрение инклюзивного образования регулируется Конституцией РФ, федеральным законом "Об образовании", федеральным законом "О социальной защите инвалидов в РФ".

Челябинский техникум текстильной и лёгкой промышленности обучает студентов с нарушениями слуха уже 15 лет.

На сегодняшний день слабослышащие студенты обучаются по двум специальностям: конструирование, моделирование и технология швейных изделий, и коммерция (по отраслям).

В стенах техникума обучается 50 слабослышащих студентов. В ЧТТЛП слабослышащие студенты обучаются среди слышащих студентов, проживают в общежитии, участвуют во всех спортивных и творческих мероприятиях наравне с остальными студентами.

Учитывая когнитивные особенности слабослышащих студентов для успешного обучения необходимы следующие условия:

- Наличие сурдопереводчика;
- Обеспечение предъявления зрительной информации;
- Расширение словарного запаса студентов;
- Адаптация лекционного материала к когнитивным особенностям студентов.

Слабослышащие студенты осваивают все дисциплины и модули по своей специальности. Преподаватели для этих студентов готовят слайдовый материал, издают пособия по дисциплинам, готовят к демонстрации фильмы.

На сегодняшний день все слабослышащие выпускники ЧТТЛП трудоустроены на различных предприятиях города и области.

Налажено партнёрство с трикотажной фабрикой «Ян», куда студенты направляются для прохождения практики.

На фабрике они проходят профессиональную адаптацию, предприятие имеет мощную производственную структуру, современное оборудование. Отзывы от руководителей практики всегда положительные, отмечают высокий профессиональный уровень подготовки наших студентов, в рекомендациях указывают готовность трудоустроить наших студентов. Хотя мастер не владеет жестовым языком, перспектива иметь слабослышащих работников его не пугает. Студенты с удовольствием остаются работать на фабрике, так как их труд хорошо оплачивается.

Техникум сотрудничает с ОО ПКФ «Швейник», швейным ателье ООО «Швейбытсервис», ателье «Эксклюзив», швейной фабрикой «Вита-спорт».

Некоторые слабослышащие студенты во внеурочное время работают в торговых предприятиях города, на сегодняшний день в Ашане работают более 30-ти человек: кассирами, мерчендайзерами и др. В этом учебном году набрали группу слабослышащих студентов для обучения по специальности коммерция (по отраслям).

Отзывы от работодателей хорошие, наших студентов готовы принять в трудовой коллектив этой крупнейшей фирмы.

ЧТТЛП сотрудничает с предприятиями Курганской области ООО «Блиц», ЗАО «Лен Зауралья». ЗАО «Лен Зауралья» стремится видеть среди своих кадров наших студентов, группа студентов по окончании техникума была отправлена на предприятие.

Наших студентов с удовольствием ждут в частных ателье города, никого не смущает, что они слабослышащие. Ведь они прошли адаптацию в стенах техникума, учились среди слышащих студентов, научились взаимодействовать с миром слышащих людей.

Т.О. в ЧТТЛП студенты с нарушениями слуха не только получают профессиональные знания, но и социализируются. Техникум старается создать условия, необходимые обучения и всестороннего развития личности слабослышащих студентов.

В результате стараний преподавателей и сурдопереводчиков слабослышащих студентов трудоустроить несложно, и они представляют реальную конкуренцию обычным выпускникам.

6.2.

Способность будущего специалиста к эффективной коммуникации как условие его безопасности в социальной сфере

(Е.В.Евлова)

*Для успеха в жизни умение общаться с людьми
гораздо важнее обладания талантом*

Джон Леббок

Эффективная коммуникация – это словосочетание мы слышим все чаще и чаще... Навыки эффективной коммуникации требуют при приеме на работу, о ней говорят с телеэкранов и много пишут про нее в интернете. Способность к коммуникации стала неотъемлемым условием безопасности любого специалиста (защищенность в сфере труда, защищенность в личной сфере и т.д.) и, как следствие, условием безопасности социальной сферы. Не случайно существует выражение: «Язык до Киева доведет». Следовательно, чтобы достичь личной, профессиональной, социальной безопасности необходимо еще на этапе подготовки будущего специалиста уделять особое внимание развитию его коммуникативной компетентности.

По проблеме развития коммуникативной компетентности написан не один десяток кандидатских и докторских диссертаций, наработано большее количество теоретического материала, однако практический аспект настоящей темы зачастую страдает.

Не вдаваясь в теоретические дебри, посвятим данную публикацию описанию весьма интересных и эффективных навыковых тренингов и упражнений для развития коммуникативной компетентности.

В настоящей публикации будет представлены описание навыковых тренингов по развитию коммуникативной компетентности – «Белые апельсины», «Спасение человека», «Рисование фигур», «Перефразирование», «Глухой телефон», «Пересказ», «Игра слов» и др., а также ряда небольших упражнений, посвященных решению данной проблемы. Представленной информации достаточно, чтобы провести вышеперечисленные тренинги и упражнения не обращаясь к дополнительной литературе.

Одним из самых эффективных тренингов по развитию коммуникативной компетентности можно считать тренинг **«Белые апельсины»**.

Данный тренинг способствует диагностике лидерства, отработке командного взаимодействия и навыков ведения переговоров, развитию способности слышать и слушать собеседника и многому другому.

Правила тренинга таковы: участники делятся на пять или шесть команд – команду плантаторов, врачей, исследователей, наркодельцов, торговцев оружием и

псевдоплантаторов. Последнюю команду можно не вводить в тренинг. В зависимости от количества участников, одна команда может состоять из 1–4 человек.

После распределения участников по командам, тренер раздает письменные инструкции и озвучивает правила тренинга.

Правила тренинга весьма просты: после раздачи инструкций дается 10 минут на первоначальные переговоры внутри команд, на выработку стратегии и тактики ведения переговоров. Игра состоит из пяти раундов по 10 минут и перерывов между ними длительностью в пять минут. Каждый раунд – это день переговоров. Каждый перерыв – это ночное время, которым участники могут распоряжаться по своему усмотрению, например, выходить из аудитории, совещаться в командах, вызывать кого-то из других команд на переговоры и т.д. Команды могут самостоятельно решать присутствовать им на переговорах или нет, какую позицию занимать, что говорить и что делать во время тренинга.

Главное правило, которое необходимо озвучить ведущему: все, что не запрещено, то разрешено. При этом запрета всего два: команды не могут показывать свои инструкции участникам других команд или зачитывать их содержание, а также командам запрещено брать деньги в кредит, продавать свое имущество, брать ссуду/отсрочку и тому подобное.

Ведущий тренинга может вмешиваться в ход игры и в перерывах вызывать участников команд на разговор для разъяснения правил взаимодействия или корректировки их поведения в интересах тренинга.

Далее размещены инструкции для команд. Каждая команда получает одну из нижепредставленных инструкций.

Инструкция для команды плантаторов. Только в одном месте в мире растут белые апельсины. Это уникальный фрукт, обладающий набором волшебных свойств. Вы – монополисты на рынке выращивания и продажи белых апельсинов. Цена за ваш товар – 300 млн. долларов за урожай. Ваша цель – продать весь товар как можно по более высокой цене на полезные и добросовестные нужды. В процессе торгов вы можете снижать цену в диапазоне от 300 до 200 млн. долларов в ответ на аргументы, которые показались вам наиболее убедительными. Помните, что срок хранения сорванных апельсинов – пять суток. Если вы не продадите апельсины за пять суток, то они испортятся, и вы потеряете годовой доход. Кроме того, у вас есть подтвержденная информация, что никаких денежных средств, кроме имеющихся, ваши партнеры по переговорам получить не смогут.

Инструкция для команды врачей. Только в одном месте в мире растут белые апельсины. Это уникальный фрукт,

обладающий набором волшебных свойств. Вы – команда врачей, создающих вакцину от птичьего гриппа, который угрожает всему населению планеты, особенно жителям вашего района. Вы узнаете, что кожура белых апельсинов содержит вещества, из которых возможно получить эту вакцину. Вы узнаете, где они растут, получаете деньги от государства в размере 150 млн. долларов и едете в эту отдаленную страну за партией урожая. Приехав, вам становится известно, что к плантатору, владельцу рощи белых апельсинов, отправилась банда наркодельцов, которые собираются закупить урожай белых апельсинов для производства добавки к наркотикам. Ваша задача – уговорить плантатора продать апельсины именно вам.

Инструкция для команды исследователей. Только в одном месте в мире растут белые апельсины. Это уникальный фрукт, обладающий набором волшебных свойств. Вы – команда исследователей, которая создает препарат, способный продлить жизнь человека в три раза. Вы узнаете, что мякоть белых апельсинов содержит вещества, из которых можно создать этот препарат. Вы узнаете, где они растут, получаете деньги от своего института в размере 50 млн. долларов и едете за партией урожая. Приехав, вы узнаете от местных жителей, что к плантатору, владельцу рощи белых апельсинов отправилась банда торговцев оружием, которые собираются закупить урожай белых апельсинов для производства нового вида взрывчатки. Ваша задача – уговорить плантатора продать апельсины именно вам.

Инструкция для команды наркодельцов. Вы – команда наркодельцов, выдающих себя за врачей, создающих вакцину от птичьего гриппа. Вам необходимо произвести дорогой и сильнодействующий наркотик из кожуры белых апельсинов. В вашем распоряжении – 150 млн. долларов. Ваша задача – уговорить плантатора продать апельсины именно вам.

Инструкция для команды торговцев оружием. Вы – команда торговцев оружием, выдающих себя за исследователей, которые создают препарат, способный продлить жизнь человека в три раза. Вам необходимо произвести дорогое и эффективное средство для улучшения работы оружия из мякоти белых апельсинов. В вашем распоряжении – 60 млн. долларов. Ваша задача – уговорить плантатора продать апельсины именно вам.

Инструкция для команды псевдоплантаторов. Вы – команда псевдоплантаторов, которые хотят произвести незаконную сделку по продаже белых апельсинов, используя поддельные документы. Назначенная вами цена за урожай – 200 млн. долларов. В процессе торгов вы можете снижать цену в диапазоне от 200 до 150 млн. долларов. Ваша цель – продать несуществующий товар более высокой цене.

Отметим, что данный тренинг считается завершенным, если состоялась сделка по купле-продаже белых апельсинов. Сделка считается состоявшейся, если команды подпишут импровизированный коллективный договор и скрепят факт подписания договора дружеским рукопожатием. При этом победителями считаются те группы, которые достигли поставленной перед ними цели. Еще раз перечислим цели команд и акцентируем внимание на некоторых особенностях.

Цель команды «Плантаторы» – продать весь товар по как можно более высокой цене на полезные и добросовестные нужды. Для этого команде плантаторов необходимо вычислить псевдоврачей и/или псевдоисследователей, продав свой урожай настоящим врачам и исследователям на добросовестные цели. Отметим, что плантаторам важно реализовать всю партию, группе врачей или исследователей или каждой группе по частям.

Важно, чтобы группы врачей и исследователей догадались, что им необходимы разные части белого апельсина (врачам – кожура, исследователям – мякоть). Однако акцентировать на этом внимание ведущему тренинга заранее не стоит. Интереснее, если команды самостоятельно догадываются до этого и найдут пути выхода из сложившейся проблемы. При этом если к завершению 3–4 раунда ведущий понимает, что команды не догадались о данном нюансе, то есть необходимость поочередно вызвать членов команд для разъяснения особенностей.

Цель команды «Врачи» и «Исследователи» – приобрести партию апельсинов у плантаторов по стоимости не выше имеющейся в их распоряжении суммы.

Командам «Наркодельцы» и «Торговцы оружием» также необходимо приобрести партию апельсинов у плантаторов по стоимости не выше имеющейся в их распоряжении суммы. Однако, ко всему прочему, им необходимо выдавать себя за реальных врачей или исследователей и доказать свою правдивость.

При этом команды не могут делить партию между собой, т.к. каждой команде нужна целая партия кожуры или мякоти.

Команде «Псевдоплантаторов» необходимо продать несуществующий товар как можно по более высокой цене. При этом интерес вызывает тот факт, что псевдоплантаторы, в отличие от реальных плантаторов, могут продать свой несуществующий товар любой из групп, вне зависимости от направления их деятельности и добросовестности или не добросовестности цели.

Отметим, что данный тренинг можно проводить неоднократно в одной и той же группе, поскольку даже у знакомых с особенностями тренинга, вызывает интерес участие в других ролях и разоблачение псевдогрупп.

Не менее эффективным является **тренинг «Спасение человека»**

Данный тренинг способствует диагностике лидерства, отработке командного взаимодействия и навыков ведения переговоров, развитию навыка разрешения конфликтов, развитию способности слышать и слушать собеседника и многому другому.

В тренинге участвуют 3-5 команд по 2-5 человек, которым дается одинаковое задание.

После распределения участников по командам, ведущий озвучивает правила тренинга и раздает подготовленный заранее раздаточный материал.

Условия тренинга: представьте себе, что Вы кардиохирурги, профессионалы высокого класса. У Вас есть список пациент, которым в равной степени срочно необходимо провести операцию по пересадки сердца. Но на данный момент в клинике всего одно донорское сердце. Вам необходимо рассмотреть каждый случай и принять общее и единогласное командное решение.

Краткая характеристика пациентов (в виде раздаточного материала):

9. Учительница 44 лет, мать двоих детей, которая недавно похоронила мужа, погибшего в автомобильной катастрофе.

10. Женщина, 32 года, врач-кардиолог, на ее счету сотни успешно проведенных операций на сердце.

11. Мужчина 35 лет, отец троих детей в возрасте трех, пяти и семи лет. Воспитывает детей один.

12. Девочка 12 лет, выдающаяся пианистка.

13. Женщина-врач 33 лет, под ее руководством разрабатывается эффективное лекарство против рака крови.

14. Олимпийский чемпион по бегу, 25 лет.

15. 16-летняя беременная девушка, сирота.

16. Священник, 45 лет, известный проповедник, пользующийся заслуженным уважением в стране.

Следите, чтобы сохранялась подобная нумерация (не с первого пункта), т.к. в последствии это будет иметь решающее значение.

После того как участники узнали условия тренинга, получили раздаточный материал и сделали выбор пациента на донорское сердце, каждая команда озвучивает свое решение и кратко его характеризует.

Как правило, команды выбирают разные варианты решения.

После чего наступает второй этап тренинга. Ведущий объявляет, что группам необходимо принять одно общее решение.

Как показал опыт, участники тренинга ведут себя по-разному. Некоторые соглашаются на усредненный вариант

решения проблемы (выбирают вариант, который не выбрала ни одна из команд), другие спорят, доказывая правоту лишь своего выбора, третьи соглашаются с выбором другой команды и т.д.

Истина находится в тот момент, когда кто-то из участников обращает внимание на нумерацию списка потенциальных претендентов на донорское сердце и понимает, что врачи — беспрестанные специалисты своего дела, которые руководствуются не эмоциями, а сухими данными. В данном случае, списочным составом претендентов, которые претендуют на донорское сердце в порядке очередности.

Студенты не обязаны «докопаться» до истины. Единственно верный ответ в решение данной проблемы необходим, прежде всего, для того, чтобы после проведения тренинга у участников не осталось негативного отношения друг к другу и данное игровое взаимодействие не переросло в конфликт.

Тренинг «Рисование фигур»

Данный тренинг способствует сплочению участников группы, развитию способности слышать и слушать собеседника, расширяет словарный запас участников и мн. другому.

Участники тренинга садятся попарно спина к спине. Одному из образовавшихся пар выдается лист бумаги с изображениями фигур, линий и т.д. (рис.1). Участник, держащий рисунок должен словесно описать, что изображено на его листе, а партнер попытаться воспроизвести оригинал. По окончании упражнения необходимо сравнить оригинал с копией. После этого участники могут поменяться ролями.

Сложность упражнения заключается в том, что участникам запрещается называть названия фигур. Они могут заменять названия фигур какими-либо синонимами. Например, круг — солнце без лучей, треугольник — крыша дома и т.д. При этом важно правильно передать не только форму фигуры, но и ее размер, месторасположение, цвет и т.д.

Тренинг «Перефразирование»

Данный тренинг направлен на развитие словарного запаса, нестандартности мышления и т.д.

Группа делится на команды. Каждая команда должна вспомнить какое-либо четверостишие из известного стихотворения. При этом необходимо перефразировать строфу таким образом, чтобы каждое слово в ней передавалось иным словом или словосочетанием.

Например, строчка из стихотворения: «Идет бычок, качается, вздыхает на ходу» будет после выполнения задания выглядеть, возможно, так: «Двигается подросток млекопитающего мужского пола, вибрирует телом и сокращается по мере перемещения пешком».

По итогам выполнения задания осуществляется презентация результатов каждой команды, а затем выбор стихотворения «на бис».

Тренинг «Глухой телефон»

Данный тренинг направлен на развитие словарного запаса, формирует навык слушать и слышать собеседника, объяснять и правильно формулировать свои мысли.

Участники тренинга по цепочке передают на ухо друг другу понятие или определение данного понятия.

Например, первый участник получает какое-либо понятие и передает определение данного понятия другому участнику, второй участник, в свою очередь, прослушав определение, передает третьему участнику игры понятие, которое, как он считает наиболее соответствует данному определению.

После того как каждый участник поучаствует в игровом взаимодействии сравнивается запущенное слово и образовавшиеся благодаря групповому взаимодействию.

Тренинг «Разыгрывание ситуаций» [1]

Данный тренинг также как и предыдущий тренинг способствует развитию словарного запаса, формирует навык осуществить просьбу, объяснять и правильно формулировать свои мысли.

Одному из участников тренинга предлагается разыграть одну из следующих ситуаций, остальные участники выполняют второстепенные роли в зависимости от конкретной ситуации.

Возможные ситуации:

1. Вы стоите на остановке. Вам необходимо срочно позвонить, это вопрос жизни и смерти. Но батарея в вашем сотовом телефоне разрядилась. Рядом с вами стоит около двадцати разных людей. Попробуйте решить данную проблему.

2. Вы находитесь в незнакомом месте незнакомого города. Внезапно вам очень срочно захотелось в туалет. Вам надо спросить у кого-то из прохожих, нет ли где поблизости туалета. Попробуйте решить данную проблему.

3. Вы работаете в большой организации. С большинством своих коллег знакомы очень поверхностно: у многих не знаете даже имен и фамилий. Так, иногда приходится где-то пересекаться. На Новый год вас назначили ведущим корпоративного праздника (у вас к этому талант). Еще вам сказали найти соведущего. Никто из коллег, с кем вы хорошо знакомы, не захотел в этом участвовать. Надо обращаться к другим. Имеется в виду, что других людей вы знаете только по внешним проявлениям поведения: манере одеваться, походке, мимике, особенности разговора и т.д. Попробуйте решить данную проблему.

Подобных ситуаций может быть сколь угодно много, главное, чтобы они были проблемными и требовали при решении использование своих коммуникативных способностей.

Тренинг «Пересказ»

Тренинг формирует навык пересказывать информацию, слушать и слышать собеседника, демонстрирует на практике степень влияния коммуникативных барьеров на эффективность общения и др.

Одному из участников группы выдается текст с какой-либо информацией. Примерный объем текста — одна страница формата А4 (1860 символов с пробелами). Желательно, чтобы текст был интересен для данной целевой аудитории и содержал как словесную, так и цифровую информацию.

Ведущий тренинга не должен противиться тому, что участники начнут конспектировать материал, уточнять информацию, задавать наводящие вопросы, просить повторить материал и т.д., т.к. подобные действия свидетельствуют о мастерстве коммуникации и находчивости участников тренинга, а также снижает негативный эффект от разного рода коммуникативных барьеров.

Тренинг «Деловой разговор по телефону»

Тренинг направлен на моделирование социальных ситуаций и способов поведения, развитие умения слушать собеседника, а также закрепления навыка культуры делового общения по телефону.

Участники разбиваются на пары и поочередно «звонят» друг другу с целью провести телефонный деловой разговор. Тема и условия телефонного разговора обговариваются заранее.

Преподавателю необходимо следить за тем, чтобы были соблюдены все этапы телефонного разговора. Особенно внимательно необходимо следить за тем, чтобы звонящий не забыл поздороваться, представиться, поинтересоваться удобно ли в данный момент разговаривать собеседнику, озвучить примерную продолжительность телефонного разговора, попрощаться с собеседником и др.

После каждого «телефонного» разговора обязательным условием является проведение рефлексии и коллективного обсуждения положительных и отрицательных моментов в данном телефонном разговоре.

Тренинг «Дебаты по формуле ПОПС» [4]

Проведение дебат позволяет обучающимся приобрести навык отстаивания своей точки зрения, грамотно доказывать свою позицию, а также происходит закрепление навыка культуры ведения спора.

Формула ПОПС – это построение своей доказательной базы в определенной последовательности.

П – позиция;

О – объяснение (или обоснование);

П – пример;

С – следствие (или суждение).

Первое из предложений (позиция) должно начинаться со слов: «Я считаю, что...».

Второе предложение (объяснение, обоснование своей позиции) начинается со слов: «Потому что ...».

Третье предложение (ориентированное на умение доказать правоту своей позиции на практике) начинается со слов: «Я могу это доказать на примере ...».

И, наконец, четвертое предложение (следствие, суждение, выводы) начинается со слов: «Исходя из этого, я делаю вывод о том, что...».

В качестве примера можно предложить доказательство неизбежности отмены крепостного права в России: «Я считаю, что отмена крепостного права в России была неизбежной. Потому, что оно тормозило развитие всех сфер жизни общества. Я могу доказать на примере того, что Россия значительно отставала от других стран по уровню жизни. Россия позорно проиграла Крымскую войну. Исходя из этого, я делаю вывод, что эта реформа сыграла огромное значение в истории России и дала мощный толчок великим преобразованиям 1860-х годов».

В качестве тем для проведения дебат можно взять любую важную для студентов тему, например: «Переход на двухуровневую систему образования в России», «Здоровый образ жизни», «Уровень стипендии в России» и т.д.

Упражнение «Игра слов»

Данное упражнение направлено на развитие словарного запаса, а также навыков вербальной креативности.

Участникам предлагается придумать как можно больше предложений по формуле «НГОК», т.к. каждое слово в предложении начинается на одну из указанных букв. Предложения должны иметь смысловую нагрузку и быть стилистически грамотными. Время на выполнения упражнения — три минуты. По прошествии трех минут руководитель усложняет задание. Теперь необходимо придумать рассказ по формуле «НГОКНГОК...». Время на выполнения упражнения — пять минуты.

Развитию вербальной креативности способствуют также следующие упражнения.

Упражнение «Как дела» [3]

Ведущий по очереди задает один и тот же вопрос участникам: «Как дела?». Задача каждого участника ответить на этот вопрос оригинально, то есть так, чтобы ответ не был похож ни на один из уже прозвучавших вариантов.

Если ответ участника не оригинален, он выбывает из игры: встает со своего места и отходит в сторону.

Упражнение продолжается до тех пор, пока не останется один участник.

Роль арбитра берет на себя ведущий. Если ответ дословно не повторяет другой ответ, но является его парафразом, или же близок по смыслу, это тоже считается повторением, и участник в таком случае выбывает.

По результатам проведения упражнения проводится обсуждение.

Упражнение «Составление рассказа».

Каждый участник по кругу называет предложение, но таким образом, чтобы его предложение было смысловым продолжением предложения предыдущего участника. Таким образом, происходит попытка сочинить общий рассказ. При выполнении данного упражнения сразу выявляются участники с коммуникативными проблемами.

Упражнение «Дослушай до конца» [2]

Ведущий начинает беседу про то, как важно при любом общении уметь выслушать до конца и не перебивать своего собеседника.

В качестве примера приводятся следующие ситуации:

Встречаются двое знакомых. Один спрашивает у другого:

– Ты где вчера пропадал?

– Да был в нашей столовой... у нас там было корпоративное мероприятие. Видишь ли...

– Ну что, хорошо повеселились?

– Да не очень, это похороны были.

Аналогичная ситуация.

Начальник вызывает подчиненного:

– Для вашего отдела решено купить автомобиль. Это первое...

– Вот здорово! Сегодня же запишусь на курсы по вождению!

– Второе, вы уволены. Вместо вас возьмем человека с правами.

Упражнение «Упал нож – придет мужчина».

Бросая мяч, участник называет какой-либо предмет, например, барабан, монетка и т.д. и действия с ним (упал, сгорел, пропал и т.д.). Участник, которому попал мяч, продолжает фразу по аналогии с шутливой приметой: упал нож – придет мужчина. Участники должны придумать такие приметы, которые можно было-бы объяснить.

Помимо всего прочего данные упражнения направлены на развитие гибкости и оригинальности мышления.

Из собственного опыта проведения вышепредставленных тренингов и упражнений можно отметить, что они всегда проходят активно и интересно,

участники получают хорошие коммуникативные навыки и определяют сильные и слабые стороны своих коммуникаций.

Эффективность тренингов и упражнений будет выше, если после их проведения осуществить рефлекссию с высказыванием мнений, обсуждением проблем и т.д.

Библиографический список

1. Коммуникативное упражнение "Валентность" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://azps.ru/training/communication/valentnost.html>. – Загл. с экрана.
2. Коммуникативное упражнение "Выслушивать до конца" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://azps.ru/training/communication/vyslushivat do konca.html](http://azps.ru/training/communication/vyslushivat_do_konca.html). – Загл. с экрана.
3. Коммуникативное упражнение "Как дела?" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://azps.ru/training/communication/kak_dela.html. – Загл. с экрана.
4. Что такое формула ПОПС [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://school97history.narod.ru/pops.html>. – Загл. с экрана.

6.3. | **Содержание и структура инклюзивной компетентности будущих педагогов профессионального обучения**
(Н.Ю. Корнеева)

Коренные изменения, происходящие в российской системе образования, затрагивают всю образовательную систему в целом и каждого из участников образовательного процесса в отдельности. В образовании решающее значение имеют интересы трех групп субъектов - государства, общества и личности. Это означает, что реалистичные государственные интересы необходимо согласовать с интересами общества, конкретных групп населения и отдельных граждан. Вопросы обновления содержания, структуры, технологии и всей идеологии образования стали предметом пристального внимания широкой педагогической общественности.

Исследуемая нами проблема, являясь чрезвычайно актуальной и значимой для развития профессионального образования, остается слаборазработанной в связи с отсутствием обоснованной целостной теории, комплексно характеризующей все аспекты организации и реализации компетентностно-ориентированной подготовки педагогов профессионального обучения к формированию инклюзивной образовательной среды.

Сама компетентностно-ориентированная подготовка как ответ на требования мировых тенденций развития образования

задает магистральное направление научного поиска по существенной реорганизации образовательного процесса в профессиональной школе; гуманизация общественных отношений и расширение социально-образовательных возможностей для всех граждан, в том числе и для лиц с ограничениями здоровья, также формируют широкое исследовательское поле именно в части научно обоснованной разработки инклюзивной идеологии современного профессионального образования [1].

Такое понимание значения выбранной нами проблемы и ее недостаточная теоретико-методологическая, научно-методическая, организационно-содержательная и практико-ориентированная разработанность привело нас к необходимости создания авторской теории для эффективного осуществления компетентностно-ориентированной подготовки педагогов профессионального обучения к формированию инклюзивной образовательной среды, которая будет представлена в виде педагогической концепции.

Анализ состояния профессионального образования инвалидов в Российской Федерации, проведенный специалистами федеральных и региональных органов управления образованием и социальной защиты, показывает, что на рубеже XX и XXI веков возникла необходимость глубоких изменений в его организации и содержании, вызванная как рядом устойчивых тенденций в социальной политике, изменением социально-экономического базиса страны, достижениями науки, техники и технологий, так и становлением новой целостно-смысловой характеристики профессионального образования[4].

Вышеизложенное позволяет утверждать следующее, что на данном этапе происходит глобальное рассмотрение проблем профессионального обучения людей с ограниченными физическими возможностями на всех ступенях профессионального образования (СПО, ВПО), но основные теоретические и практические наработки в данной области осуществляются за рубежом. Наша страна стоит на пороге нового решения проблемы компетентностно-ориентированной подготовки педагогов профессионального обучения к формированию инклюзивной образовательной среды.

Современный этап развития рассматриваемой проблемы характеризуется переходом профессиональных учебных заведений к подготовке «динамичных», профессионально-компетентных педагогов, способных применять различные образовательные технологии в области профессионального образования людей с ограниченными физическими возможностями.

Итак, система профессионального образования людей с ограниченными физическими возможностями является институтом государства, который возникает и развивается как

особая форма реализации его ценностных ориентаций и культурных норм общества, вследствие чего каждый этап развития национальных систем профессионально-педагогического образования соотносится с определенным периодом в эволюции отношения государства к лицам с отклонениями в развитии.

Все современные тенденции и противоречия в развитии систем профессионального образования имеют глубокие социокультурные корни и вполне определенный «исторический возраст», и выбор пути развития этой системы всегда будет зависеть не только от научных взглядов ее создателей, но и от ценностных ориентаций, политических установок, экономических возможностей государства и принятых культурных норм общества[2].

Таким образом, полноценное включение лиц с ограниченными возможностями здоровья в учебно-воспитательный процесс учреждения профессионального образования требует создания особой инклюзивной образовательной среды, для формирования которой необходима Компетентностно-ориентированная подготовка педагогов профессионального обучения, построенная на специально разработанных теоретических и методико-технологических концептуальных основах.

Поскольку предметом нашего исследования является формирование инклюзивной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в процессе профессиональной подготовки, мы не ставим себе задачу классификации всех видов компетентностей человека, остановимся на понятии «профессиональная компетентность педагога». Мы считаем, что данная компетентность является составным компонентом общекультурной компетентности личности. Нами выявлено несколько оснований в классификации профессиональных компетентностей (компетенций) педагога:

- П
о месту работы педагога (профессиональное образовательное учреждение, учреждение дополнительного образования, ссуз, вуз и т.д.);

- П
о объекту, на который направлена деятельность педагога (различные категории детей, родители, социум и др.);

- П
о видам деятельности педагога (мотивационная, гностическая, методологическая, методическая, информационная, коммуникативная, рефлексивная, диагностическая, прогностическая, конструктивная, исследовательская, технологическая, коррекционная и др.).

Для понимания сущности профессиональной

компетентности педагога профессионального обучения, необходимо выявить ее структуру. Проведенный нами анализ свидетельствует о различии подходов к структурированию профессиональной компетентности, рассматриваемой как система. Авторами выделяются различные компоненты.

Большинство исследователей выделяют в ее структуре совокупность знаний и умений педагога и его профессионально значимые качества, проявляющиеся в целенаправленной деятельности.

Инклюзивная компетентность будущих педагогов профессионального обучения понимается нами как интегративное личностное образование, обуславливающее способность будущих педагогов профессионального обучения осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение человека с ограниченными возможностями здоровья в среду профессионального учреждения и создание условий для его развития и саморазвития [3].

Исходя из различия содержания деятельности и способов ее осуществления, в структуре инклюзивной компетентности мы выделяем ключевые содержательные и ключевые функциональные компетентности. Под ключевыми компетентностями будущего педагога профессионального обучения в рамках нашего исследования мы понимаем личностно осознаваемые, вошедшие в субъективный опыт, имеющие личностный смысл системы знаний, умений и навыков, использующиеся в различных видах педагогической деятельности при решении разнообразных профессиональных задач, которые можно трактовать как способность эффективного выполнения определенных профессиональных действий. Личностные смыслы можно считать системообразующим компонентом, предопределяющим и интегрирующим все другие составляющие компетентностей (знания, умения, опыт) [5].

Настоящее исследование показало, что в структуру инклюзивной компетентности будущих педагогов профессионального обучения входят ключевые содержательные - мотивационная, когнитивная, рефлексивная и ключевые операционные компетентности, которые мы будем рассматривать как компоненты инклюзивной компетентности будущего педагога профессионального обучения.

Ключевые содержательные компетентности, входящие в состав инклюзивной компетентности, можно трактовать как способность осмысления содержания профессиональной деятельности в условиях инклюзивного обучения. В их состав входят: мотивационная, когнитивная, рефлексивная компетентности.

Ключевые операционные компетентности характеризуют функциональную сферу инклюзивной компетентности и определяются как способность выполнения определенных профессиональных задач в учебно - воспитательном процессе. Среди них: диагностическая, прогностическая, конструктивная, организационная, коммуникативная, технологическая, коррекционная, исследовательская.

Анализируя взаимосвязь ключевых содержательных и ключевых операционных компетентностей, мы пришли к выводу, что ключевые содержательные компетентности являются основой для каждой ключевой операционной компетентности.

Структурно-функциональный анализ дает возможность целенаправленно раскрыть специфику конкретных профессиональных компетентностей. Остановимся подробнее на каждой ключевой компетентности, входящей в структуру инклюзивной компетентности.

Мотивационный компонент инклюзивной компетентности будущего педагога профессионального обучения включает в себя мотивационную ключевую компетентность.

Мотивационная компетентность содержит направленность личности педагога, систему мотивов, потребностей, ценностей, выступает детерминантой профессиональной компетентности и фактором ее успешного формирования. Уровень сформированности мотивационной компетентности оказывает влияние на развитие других компонентов профессиональной компетентности [6].

Мотивационная компетентность, входящая в состав инклюзивной компетентности, - способность на основе совокупности ценностей, потребностей, мотивов, адекватных целям и задачам инклюзивного обучения мотивировать себя на выполнение определенных профессиональных действий, включает в себя гуманистические ценностные ориентации, положительную направленность на осуществление педагогической деятельности в условиях включения людей с ограниченными возможностями здоровья в среду обычных обучающихся, совокупность мотивов (социальных, познавательных, профессиональных, личностного развития и самоутверждения, собственного благополучия и пр.), направленных на осуществление инклюзивного обучения.

Для эффективного осуществления педагогической деятельности в условиях инклюзивного обучения в ее основе должны лежать мотивы разных групп. Преимущественная концентрация на одном из видов мотивации (только на социальной значимости данной деятельности, либо на самоутверждении) недопустимо, т.к. в этом случае не будет

полной отдачей со стороны педагога профессионального обучения и доверия со стороны обучающихся.

Подгруппу педагогических мотивов составляют: возможность способствовать гуманизации обучения и воспитания детей; потребность общения с детьми и их родителями; возможность создавать условия для обеспечения уважения личности каждого ребенка и ее эффективного развития. -

Когнитивный компонент инклюзивной компетентности будущего педагога профессионального обучения включает в себя когнитивную ключевую компетентность.

Когнитивная компетентность обеспечивает целостность представлений о педагогической деятельности, активизирует познавательную деятельность личности, способствует развитию и обогащению компонентов когнитивного опыта, определяется, как способность воспринимать, перерабатывать в сознании, сохранять в памяти и воспроизводить в нужный момент для решения тех или иных теоретических и практических задач информацию.

Когнитивная компетентность, входящая в состав инклюзивной компетентности, — способность педагогически мыслить на основе системы знаний и опыта познавательной деятельности, необходимых для осуществления инклюзивного обучения.

В основе данной ключевой компетентности лежат научные профессионально-педагогические знания:

Знания в контексте компетентностного подхода определяются не только как информация, но как представление о мире, преломленное собственным опытом человеком, представленное в виде понимания. В отличие от традиционных, они характеризуются большей гибкостью, являются основой для дальнейшего обновления, приобретения новой информации, актуальной в данное время, ее обработки и применения в своей практической деятельности. По мнению разработчиков компетентностного подхода, нужно не столько располагать знаниями как таковыми, сколько обладать определенными личностными характеристиками и уметь в любой момент найти и отобрать нужные знания в созданных человечеством огромных хранилищах информации.

Рефлексивный компонент инклюзивной компетентности будущего педагога профессионального обучения включает в себя рефлексивную ключевую компетентность, которая, представляет собой способность к рефлексии в учебной и квазипрофессиональной деятельности в условиях подготовки к осуществлению инклюзивного обучения, а также к рефлексии в профессиональной деятельности в условиях инклюзивного обучения, которая включает в себя:

- анализ опыта реализации идей инклюзивного обучения, собственного опыта учебной,

квазипрофессиональной, профессиональной деятельности и опыта своих коллег;

-выбор оптимального решения в различных педагогических ситуациях инклюзивного обучения;

-адекватную оценку результатов своей учебной, квазипрофессиональной, профессиональной деятельности, умение замечать свои ошибки и стремиться их исправить;

-потребность в профессиональном и личностном росте и повышении уровня своей инклюзивной компетентности.

Операционный компонент инклюзивной компетентности будущего педагога профессионального обучения включает в себя операционные ключевые компетентности — способность выполнения конкретных профессиональных задач в педагогическом процессе, которые представляют собой освоенные способы и опыт педагогической деятельности, необходимые для успешного осуществления инклюзивного обучения, разрешения возникающих педагогических ситуаций, приёмов самостоятельного и мобильного решения педагогических задач, осуществления поисково-исследовательской деятельности.

Анализ содержания ключевых содержательных и операционных компетенций, входящих в систему инклюзивной компетентности, позволяет более детально представить результаты образовательного процесса, направленного на ее формирование, а, следовательно, более эффективно его конструировать и осуществлять.

Библиографический список

1. *Гнатышина, Е. А.* Компетентностно ориентированное управление подготовкой педагогов профессионального обучения : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.08 / Гнатышина Елена Александровна.- Челябинск, 2008.- С.86-90.
2. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня.-2003.- № 5.- 34-42.
3. *Кондратьева С. И.* Механизм управления инновационным проектом по внедрению инклюзивной модели образования в вузе : диссертация ... кандидата экономических наук : 08.00.05 / Кондратьева Сардана Ивановна; - Москва, 2010.- С. 46 – 48.
4. *Панфёрова О. С.* Акмеологическое взаимодействие субъектов в инклюзивной образовательной среде: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.13 / Панфёрова Оксана Сергеевна.- Москва, 2013. – С.64-68.

6.4.

**Основополагающие ценности
корпоративной культуры современного
рабочего**

(Е.Ю.Ломоносова, М.И. Литке, Н.А. Катрушенко)

В условиях относительно благоприятной экономической конъюнктуры работодатели продолжают испытывать трудности с подбором кадров нужной квалификации. Население сетует на невозможность найти хорошую работу. Возникает проблема воспроизводства и развития кадрового потенциала в российской экономике, отсутствие эффективного взаимодействия населения, работодателей и учреждений профессионального образования в процессе подготовке и переподготовке кадров, содействия их профессиональной, территориальной и должностной мобильности приводит к экономическим и социальным потерям. В тоже время накапливается определенный положительный опыт социального партнерства в отдельных образовательных учреждениях. Определяются взаимные интересы субъектов партнерства, создаются условия их обеспечения, реализации интегрированного потенциала.

Одним из критериев социального прогресса является ускоренное развитие конкурентоспособного производства товаров и услуг в сфере информационных и коммуникационных технологий.

Главная составляющая любого производства - компетентный специалист. Повышение качества профессионального образования посредством социального партнерства с высокотехнологичными предприятиями и есть одно из условий общественного развития.

Владельцы многих компаний начинают серьезно задумываться о возможностях, позволяющих закрепить молодых специалистов на рабочих местах. Одним из важных факторов исследователи называют корпоративную культуру – признаваемую нематериальным, но важным активом любой компании. Инструмент формирования корпоративной культуры вызывает пристальный интерес деловых кругов нашей области.

На «Круглом столе», проведенном 25. 05. 2013 на базе ОАО ЧРЗ «Полет» руководители предприятий оборонно-промышленного комплекса отметили следующие особенности характера становления региональной корпоративной культуры:

- отражение многонациональности и многоконфессиональности уральского бизнеса;
- внешний характер европейской и американской моделей корпоративной культуры по отношению к культуре предприятий округа;

- сохранение многих традиций, как элементов преемственности и стабильности (наставничество, преемственность поколений, стабильная социальная политика, ответственность, надежная деловая репутация);
- важность постоянного профессионального и образовательного роста сотрудников, особенно на предприятиях высокотехнологичных производств включающих радиоэлектронику, вычислительную технику, информационные технологии.

Участниками дискуссии выявлена проблема обновления и воспроизводства высококвалифицированных кадров, определяющих дальнейшее развитие предприятий. Решение обозначенной проблемы предполагается, в том числе, за счет развитой гармоничной внутренней культуры и её внешнего отражения.

Для реализации этой задачи в условиях глубокой структурной перестройки требуется новая модель функционирования учреждений среднего профессионального образования, модель гармоничного баланса требований и объединения усилий субъектов образовательного процесса и потребителей его результатов. Формирование института социального партнерства в системе СПО, становление корпоративной культуры – это актуальная задача, к решению которой наше общество только приступило. Именно важностью развития корпоративной культуры определяется значимость инновационного проекта для обеспечения кадрового потенциала высокотехнологичных производств.

Корпоративная культура – система коллективно содержания смыслов, символов, ценностей, убеждений, образцов и норм поведения на уровне организации. В культурном процессе всегда можно фиксировать традицию как ценностный опыт прошлого и инновацию как выражение необходимости перемен, творческого начала деятельности. Взаимосвязь традиции и инновации носит диалектический характер и определяет развитие корпоративной культуры.

Инновационные изменения носят системный характер; технико-технологические нововведения неизбежно ведут к социокультурным изменениям. Без изменения существующей корпоративной культуры зачастую невозможно создание новой системы управления с такими ценностями как участие, раскрытие личности и индивидуальный подход к человеку, творческое мышление, т.е. такими, обладание которыми считается важнейшим требованием, в том числе, и для современного образовательного учреждения.

Корпоративная культура достаточно структурирована («Модель корпоративной культуры организации»).

На внешнем уровне видимыми факторами являются – рабочая обстановка, одежда, организационные церемонии, традиционные мероприятия, этикет, рекламная информация,

наличие печатного органа, мифы и легенды, язык общения, коммуникативность, стиль руководства. Внутренний уровень содержит ценностно-нормативную систему – представления о смысле жизни, о добре и зле, о счастье; морально-нравственные, демократические, профессиональные ценности. На основе ценностных установок образуется мотив деятельности, выявляется идеал.

Ценностями определяются образы, стратегии поведения: миссия, философия, отношения между субъектами, социальными партнерами.

Модель корпоративной культуры организации



Рис.1 «Модель корпоративной культуры организации»

Для успешного сотрудничества ОУ и предприятия необходимо провести сравнительный анализ корпоративных культур по показателям.

Таблица 1

«Сравнительный анализ корпоративных культур»

Показатели корпоративной культуры	Корпоративная культура ССУЗа	Корпоративная культура предприятия
Общие ценности Внешняя цель	Удовлетворение потребности социальных заказчиков в формировании творческой социально-адаптивной личности, компетентных специалистов. Стабильный прием в техникум и трудоустройство выпускников.	Выпуск качественной продукции, оказание услуг в соответствии с профилем, стабильные отношения с поставщиками и потребителями.
Экономическая цель деятельности Социальная политика Функциональный и структурный порядок Развитие организации 1.6.Кадровая политика	Повышение эффективности образования – высокое качество образовательных услуг. Обеспечение академической и социальной стипендий. Стимулирование посещаемости и успеваемости через поощрения и взыскания. Инновация, творчество. Социально-психологический отбор, социальное партнерство с учебными заведениями,	Повышение прибыли, рентабельности и производительности труда. Предоставление социальных льгот работникам. Соблюдение трудовой и производственной дисциплины. Новаторство, творчество, инициативность. Рекрутинг, социальное партнерство с учебными заведениями, повышение квалификации.

	повышение квалификации.	
Ценности - принципы	Философия, миссия, ключевые ценности – слоганы, пропаганда истории.	Философия, миссия, ключевые ценности – слоганы, пропаганда истории.
3. Знаково-символическая форма	Мифология (история, герои), обряды (торжественные собрания, посвящения, проводы, переводы), язык (культура речи), стиль одежды, знаки отличия, награды.	Мифология (история, герои), обряды (торжественные собрания, посвящения, проводы, переводы), язык (культура речи), стиль одежды, знаки отличия, награды.

Показатели корпоративной культуры ССУЗа и предприятия аналогичны, но основная цель вносит существенные различия в деятельность организации. *Образовательный процесс от производственного отличается индивидуальным характером, относительно низкой степенью взаимосвязей субъектов образовательного процесса, медленной обратной связью. Если в производственном процессе участвуют достаточно зрелые личности, то в процессе обучения происходит становление личности студента, уровня культурности: формируются основные ценности, принципы, поведение. Корпоративная культура, во-многом, определяются социокультурной средой организации.* Социокультурная среда – это сложная структура общественных, материальных и духовных условий, в которых реализуется деятельность человека. Образовательная среда – это подсистема социокультурной среды, т.е. целостность специально организованных педагогических условий становления личности.

Социокультурная среда образовательного учреждения имеет следующие компоненты (режим функционирования):

1. Функционально-структурный компонент

- организационные условия, структура управления и самоуправления.

2. Пространственно-семантический компонент

– архитектурно – эстетическая организация жизненного пространства (архитектура здания, дизайн интерьеров, пространственная структура учебных и рекреационных помещений, возможность пространственных трансформаций помещений);

- символическое пространство (герб, гимн, традиции).

3. Содержательно-технологический компонент

- содержательная сфера (концепция обучения и воспитания, образовательные и учебные программы, учебный план, учебники и т.д.);

- дидактики, методики, педагогические технологии, формы организации занятий.

4. Коммуникативно-оценочный компонент

- особенности субъектов образовательной среды (распределение статусов и ролей, возрастных и национальных особенностей);

- ценностные установки, стереотипы.

Для становления элементов совместной корпоративной культуры ОУ и предприятия выделяются следующие условия изменения социокультурной среды, которая обеспечивает максимальную открытость ССУЗа как системы (*режим развития*):

1. Функционально-структурный компонент

- активизация деятельности Попечительского совета как органа самоуправления, содействующего координации внешних связей образовательного учреждения;

- создание информационно-технологического Центра «Партнерство» как структурного техникума, управляющего комплексной системой социального партнерства.

2. Содержательно-технологический компонент

- введение элементов производственного процесса в учебную деятельность (при проведении занятий, деловых игр, тренингов, написании дипломных и курсовых проектов);

- проектирование эффективной модели практики;

- мотивация процесса образования для развития личности и её профессионального роста;

- открытость образования для изменений, включение в содержание актуальных проблем, разработка вариативных курсов по заявке работодателей.

- свобода выбора образовательного маршрута;

- разнообразие методических обучающих средств;

- диалогическое общение;

- вариативное изложение материала с учетом различных каналов восприятия информации.

Взаимодействие с социальными партнерами осуществляется в различных формах и охватывает все основные аспекты модернизации: содержание и организацию образовательного процесса, контроль качества образования,

изучения рынка труда, прогнозирование подготовки специалиста, нормативно-правовое, кадровое и материально-техническое обеспечение. В результате повышается удовлетворенность заказчиков и участников образовательного процесса их взаимопонимание и позитивное настроение. Каждое учебное заведение и каждое предприятие решают вопросы наполнения корпоративной культуры по-своему: в зависимости от национально-государственного фактора, на основе определенных верований и ценностных ориентаций. Корпоративная культура ЧРТ моделирует ценности «большой семьи» («Мы разные, мы вместе»).

Вместе с тем, при взаимодействии образовательного учреждения со стратегическими партнерами - работодателями возникает противоречие:

- между спецификой социокультурной среды, особенностью организации трудового процесса (переход от модели «преподаватель - студент» к модели «профессионал – практикант»);
- между современным высокотехнологичным производством и недостаточным уровнем практической подготовки студентов в аспекте информатизации.

Для реализации единой корпоративной культуры и успешной адаптации молодых специалистов на рынке труда в Челябинском радиотехническом техникуме действует Попечительский совет, как орган самоуправления, информационно-технологический Центр «Партнерство» (ИТЦ «Партнерство»), как структурное содержание техникума. Попечительский совет определяет стратегию, политику, функции социального партнерства, его решения носят рекомендательный характер. На основе этих рекомендаций ИТЦ «Партнерство» вырабатывает управленческие решения. Система социального партнерства обеспечивает:

- совершенствование маркетинга рынка труда и образования, на основе определения общих ценностей, интересов;
- проектирование компетенции современных специалистов;
- моделирование ситуации производственного процесса в обучении, модернизируется модель организации профессиональной (производственной) практики на новейшем современном оборудовании и программном обеспечении;
- совершенствование оценки качества подготовки специалистов;
- формирование общей информационной среде техникума и предприятий.

Решая проблему дисбаланса рынка труда и рынка образовательных услуг, Челябинский радиотехнический техникум считает важным показателем социальной защищенности и успешной адаптации в современном социуме

выпускника социальный заказ на специалиста, востребованность его на рынке труда. Работодатель хочет видеть в современном работнике не просто профессионала, исполнителя, а человека своей команды – надежного, ответственного, равнодушного к интересам предприятия. Фирмы различной формы собственности выделяют следующие функциональные навыки и человеческие качества, которыми должен обладать выпускник. Функциональные навыки: коммуникабельность, умение работать в команде, самоорганизация и умение планировать рабочее время, умение работать с информацией, презентационные навыки, способность выходить из конфликта, способность передавать свой опыт. Личностные навыки: ответственность, гибкость, сообразительность, энергичность, толерантность. Становление такого специалиста и есть цель системы социального партнерства.

Глава 7. | Транспортная безопасность в социуме

7.1. | Система автоматической стабилизации платформы автотранспортного средства (С.Л. Овечкин, Е.В. Свиридов)

Безопасность автотранспортных средств (АТС) включает в себя комплекс конструктивных и эксплуатационных свойств, снижающих вероятность возникновения дорожно-транспортных происшествий (ДТП), тяжесть их последствий и отрицательное влияние на окружающую среду. Различают активную, пассивную, послеаварийную и экологическую безопасность АТС (рис. 1).

Под активной безопасностью АТС принято понимать комплексное эксплуатационное свойство, снижающее вероятность возникновения ДТП. Активная безопасность обеспечивается несколькими эксплуатационными свойствами, позволяющими водителю уверенно управлять автомобилем, разгоняться и тормозить с необходимой интенсивностью, совершать маневры, которые требует дорожная обстановка, без значительных затрат физических сил.

Основные из этих свойств: тяговые, тормозные, устойчивость, управляемость, маневренность, проходимость, информативность, обитаемость.

Под пассивной безопасностью транспортного средства понимается его свойство, снижающее тяжесть последствий ДТП.

Под послеаварийной безопасностью транспортного средства понимаются его свойства в случае аварии не препятствовать эвакуации людей, не наносить травм при эвакуации и после нее. Основными мероприятиями обеспечения послеаварийной безопасности являются противопожарные, мероприятия по эвакуации людей, аварийная сигнализация.

Наиболее тяжелым последствием ДТП является возгорание автомобиля. Чаще всего возгорание происходит при тяжелых происшествиях, таких как столкновение автомобилей, наезды на неподвижные препятствия, а также опрокидывание. Несмотря на небольшую вероятность возгорания (до 1,2% от общего количества происшествий), их последствия тяжелейшие. Они вызывают почти полное разрушение автомобиля и при невозможности эвакуации – гибель людей.

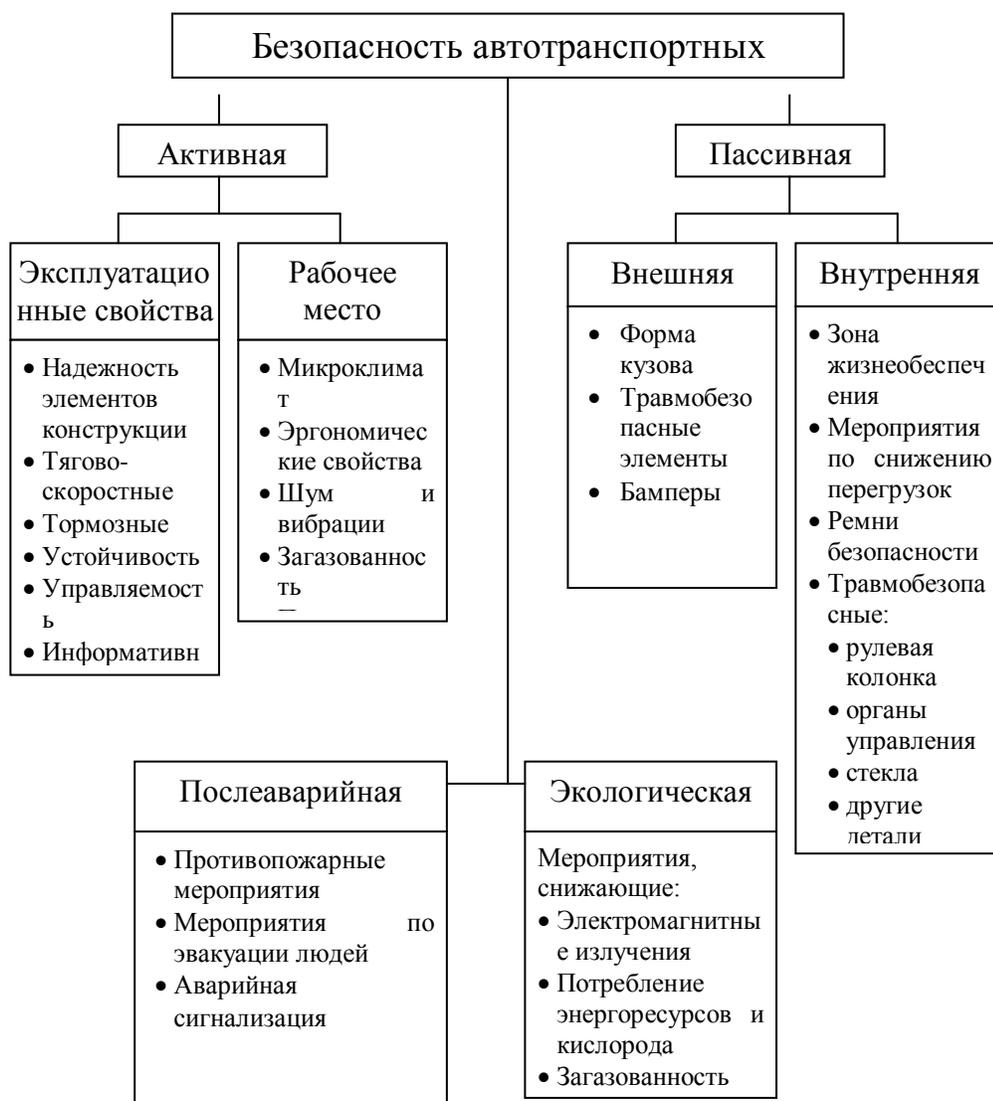


Рис. 1. Безопасность автотранспортных средств

Под экологической безопасностью транспортного средства понимается его свойство снижать степень отрицательного влияния на окружающую среду.

Рассмотрим типичные ситуации при транспортировке грузов, которые следует считать аварийными.

Смещение центра массы груза. Данная ситуация возникает в случае воздействия на плохо закрепленный груз значительных инерционных сил, ввиду большой массы перевозимого груза. Здесь возможны следующие опасные последствия: разрушение элементов крепления груза, нарушение габаритных параметров транспортного средства и, как крайний случай, – частичное или полное обособление груза от платформы, сопровождающееся опасным разрушением перевозимого груза и нанесением вреда окружающей обстановке.

Крен опасной величины. Может быть отмечен на стадии

загрузки АТС ввиду неправильного расположения груза на платформе. Подобная ситуация может возникнуть и по причине смещения центра масс груза. Последствия здесь идентичны, а риск потерять груз повышается.

Следует отметить, что возникновение подобных аварийных ситуаций в движении значительно опаснее, чем при неподвижной платформе. Инерционные силы и моменты, действующие на груз, существенно выше. Предупреждение и отслеживание аварийных ситуаций также сильно зависят от своевременных и корректных действий водителя.

Одной из составляющих АТС является поперечная устойчивость. Современным параметром обобщенной оценки боковой устойчивости АТС является угол поперечной статической устойчивости α_{cy} , при этом для сравнения результатов расчетов и данных, полученных на стенде опрокидывания, применяется общеизвестная формула:

$$\operatorname{tg}\alpha_{cy} = \frac{\frac{B}{2} - \Delta - (H - h) \cdot \varphi_{cy}}{H}. \quad (1)$$

Указанная формула наиболее полно характеризует зависимость угла поперечной статической устойчивости от конструктивных параметров автомобиля: колеи (B), поперечной деформации шин (Δ), высоты центра масс (H), высоты центра крена (h) и самого угла крена (φ_{cy}). Реальное влияние этих параметров на величину α_{cy} далеко не одинаково.

Высота h центра крена для автомобилей с независимой подвеской равна нулю (принимается $h = 0$). Для автомобилей с зависимой подвеской, наиболее распространенной на армейских АТС, эта величина несколько больше статического радиуса колеса, так что можно принимать:

$$h = m_r \cdot r_{cm}, \quad (2)$$

где m_r – постоянный коэффициент;

r_{cm} – статический радиус колеса, м.

Величина m_r для многоцелевых автомобилей и прицепов выбирается в пределах $m_r = 1,1 \div 1,15$, поскольку практически центр крена находится на высоте нижнего листа рессор автомобиля. С учетом пределов изменения высоты центра крена, угол поперечной статической устойчивости по мере увеличения h увеличивается незначительно, и практически его величина не может повлиять на устойчивость АТС.

Следует также учесть, что согласно зависимости (2) увеличение h связано с увеличением статического радиуса, что

увеличивает высоту H центра масс и, в целом, отрицательно сказывается на устойчивости автомобиля.

Увеличение боковой деформации шин Δ , мм отрицательно сказывается на статической устойчивости. Для многоцелевых автомобилей, как показали исследования, эта величина связана с массой машины формулой:

$$\Delta = a \cdot m + b, \quad (3)$$

где a и b – эмпирические коэффициенты.

Эмпирическая зависимость (3) получена по результатам проведенных экспериментов с автомобилями многоцелевого назначения грузоподъемностью до 10-12 т на стенде бокового опрокидывания. Для уменьшения Δ требуется увеличивать жесткость шин, что отрицательно сказывается на проходимости машины и плавности хода, так что этот путь повышения статической устойчивости в целом малоэффективен.

В настоящее время многие автомобили имеют достаточный запас мощности для реализации высоких скоростей движения на хороших, ровных дорогах. Однако на разбитых дорогах и местности их скоростное перемещение, в условиях частого маневрирования, сдерживается опасностью чрезмерного бокового наклона и опрокидывания. Боковое опрокидывание, в свою очередь, является обычно тяжелым дорожно-транспортным происшествием, связанным с нанесением ущерба здоровью людей и выходом из строя установленных на шасси технологического и специального оборудования, а также приводит к утрате и порче перевозимых грузов.

В связи с этим общими техническими требованиями для автомобилей и прицепов (полуприцепов) общего назначения предусмотрены следующие нормативы по углу статической поперечной устойчивости:

- для автомобилей – 33°;
- для двухосных (многоосных) прицепов – 32°;
- для одноосных прицепов – 35°;
- для седельных автопоездов – 28°.

Указанные нормативы обоснованы длительными многоплановыми исследованиями, проведенными в научно-исследовательских и испытательных институтах во второй половине прошлого столетия и обобщены в нормативно-технической документации. Несмотря на наличие указанных нормативов, задача обеспечения динамической и статической устойчивости колесных машин остается актуальной. Это обусловлено рядом обстоятельств.

Во-первых, тенденции развития колесных машин силовых структур, в том числе автопоездов, характеризуются постепенным ростом средних и максимальных скоростей движения. Меры, обеспечивающие достаточную устойчивость

современных АТС, для перспективных образцов могут оказаться недостаточными.

Во-вторых, транспортные средства силовых структур имеют ряд существенных особенностей, не позволяющих распространять на них результаты исследований, проводимых на обычных образцах. Наиболее важными особенностями являются: применение полноприводных тягачей, иные, чем у АТС экономического комплекса, соотношения масс тягача и прицепа, соотношения нагрузки и снаряженной массы звеньев, наличие на платформе специального оборудования и вооружения, особые условия эксплуатации.

С учетом изложенного, на основании анализа формулы (1), можно считать, что практическими путями повышения боковой устойчивости армейских машин могут быть:

- увеличение колеи (B);
- уменьшение высоты (H) центра масс;
- уменьшение угла крена (φ_{cy}).

Возможности реализации этих путей на практике рассмотрим более подробно, применительно к двум группам автомобилей (полной массой до 7-7,5 т), для которых вопросы обеспечения боковой устойчивости наиболее актуальны:

- многоцелевые автомобили традиционного типа (с максимальной скоростью до 90-100 км/ч);
- высококомобильные (быстроходные) автомобили с максимальной скоростью свыше 100 км/ч.

Проблема обеспечения для автопоездов, перевозящих технологические или военные машины с неблокируемой подвеской, усугубляется влиянием упругости двух подвесок – тягача и АТС. Следует учитывать приведенную жесткость подвесок и соответственно определять высоту и угол крена, которые явно увеличиваются.

Известно, что устойчивость против опрокидывания автоцистерны (АЦ) с частичным заполнением емкости жидким грузом значительно ниже, чем у грузового автомобиля. С учетом этого были разработаны конструктивные предложения для повышения устойчивости цистерны на боковом уклоне с обеспечением обратного крена кузова. Известные законы управления позволяют выяснить, как надо реализовывать обратную связь между входными и выходными координатами платформы как объекта управления. Для замыкания системы автоматической стабилизации (САС) необходимо снять информацию об угловом положении платформы и о ее вертикальном положении и, обработав эту информацию по соответствующим законам, изменить расход жидкости в гидрогруппы, то есть законы управления определяют обратную связь, как показано на рис. 2.

С учетом этого была разработана и предложена конструкция для повышения устойчивости цистерны на

боковом уклоне с обеспечением обратного крена кузова. С этой целью предлагается система – горизонтирующее устройство (рис. 3). Применение его позволяет исключить нарушение горизонтальности платформы при движении по дороге с поперечным уклоном.

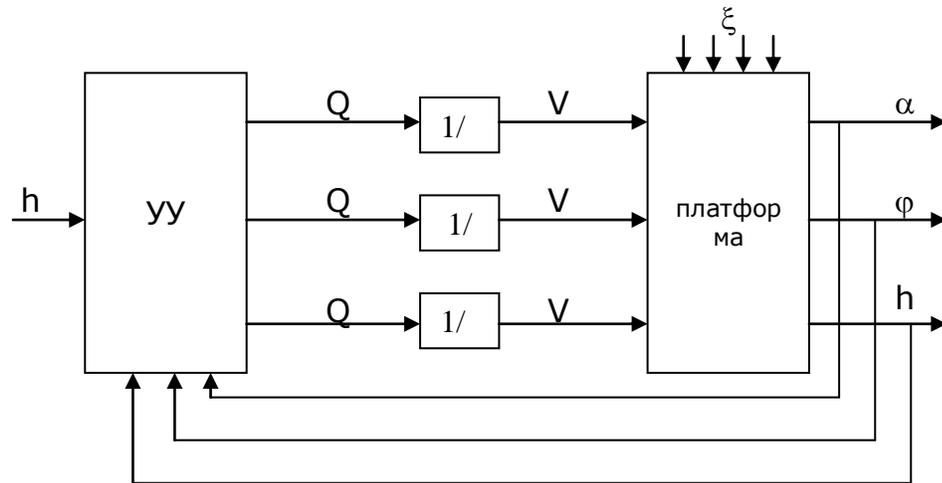


Рис. 2. Структура САС, реализующая законы управления:

УУ - управляющее устройство; h_0 - заданная высота подъема платформы; Q - объемный расход жидкости; S - площадь силового гидроцилиндра; V - объем жидкости в гидрогруппах; α - поперечный крен платформы; φ - продольный крен платформы; ξ - дорожное возмущение

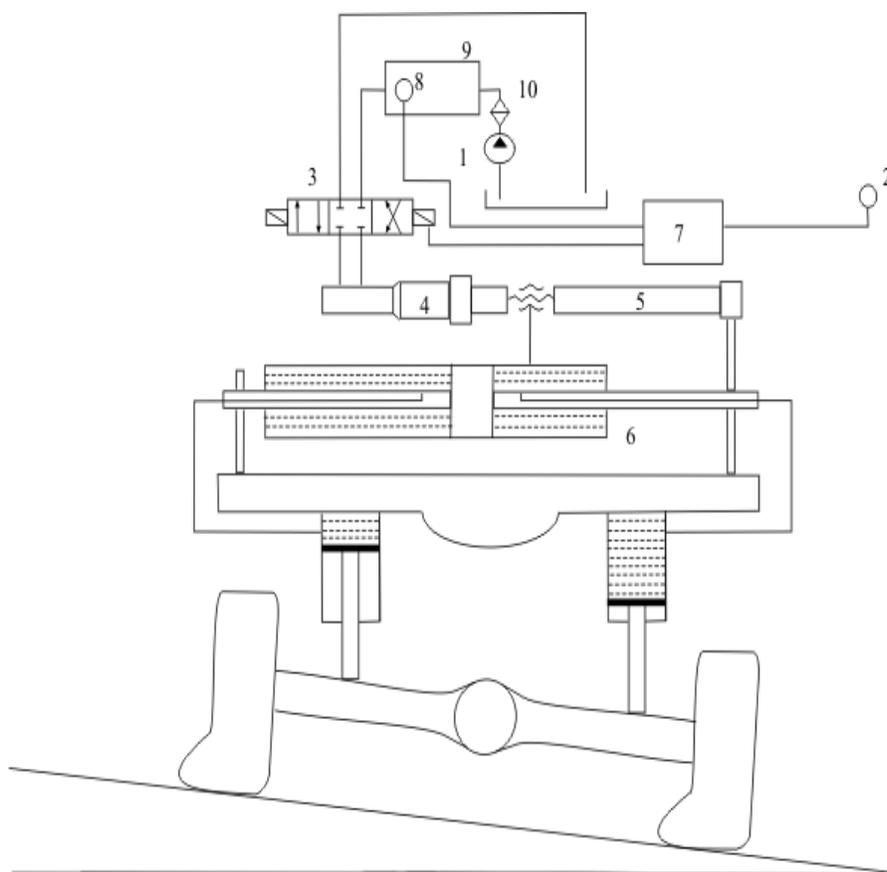


Рис. 3. Автоматическое горизонтирующее устройство:
 1 – насос; 2 – датчик положения; 3 – гидрораспределитель; 4 – гидродвигатель; 5 – ходовой винт; 6 – гидравлический уравнильный цилиндр; 7 – микропроцессор; 8 – датчик высоты платформы; 9 – бак гидросистемы; 10 – фильтр масляный

Устройство включает в себя микропроцессор, бак гидросистемы, масляный фильтр, гидравлический уравнильный цилиндр двойного действия, корпус которого связан с гайкой ходового винта, причем привод последнего осуществляется гидромотором, системой клапанов, а также датчиками положения платформы и высоты платформы.

Разработанную систему автоматической стабилизации необходимо дополнить вспомогательными датчиками, отслеживающими признаки возникновения вышеперечисленных аварийных ситуаций и элементами индикации опасности на пульте управления водителя.

Ключевыми признаками возникновения аварийных ситуаций следует считать следующие:

- резкое изменение крена платформы в поперечной плоскости (отслеживается программно на уже имеющейся элементной базе).
- неспособность системы автоматической

стабилизации выровнять крен платформы (отслеживается программно на уже имеющейся элементной базе).

- изменение массы груза при движении, что свидетельствует о потере части груза или всего груза по той или иной причине. Для отслеживания данного параметра следует дополнять систему, в том числе датчиком массы перевозимого груза.

Таким образом, будут задействованы уже имеющиеся в системе датчики крена грузовой платформы. Дополнительно в системе установлен датчик массы перевозимого груза.

На панели управления водителя в качестве индикации предлагается дублирование визуальной информации звуковым сигналом, например, дополнить контрольную лампу зуммером. Это, безусловно, привлечет внимание водителя за наименьший промежуток времени. В критической ситуации выигрыш во времени является неоспоримым преимуществом.

Для работы микропроцессорной системы управления требуется информация о текущем поперечном крене платформы, а также о текущей и требуемой высоте платформы. В разработанной системе для получения текущего значения высоты платформы используется потенциометрический датчик модели ПЛЦ001 (рис. 4), разработанный в Научно-исследовательском институте физических исследований (НИИФИ), предназначенный для измерения линейных перемещений объектов.



Рис. 4. Датчик линейных перемещений ПЛЦ 001

Уровень определяется путем регистрации положения поплавка, плавающего на поверхности рабочей жидкости. Поплавок с помощью тросика связан с отсчетным механизмом, преобразующим вертикальное перемещение поплавка в электрический сигнал.

Информацию о текущих углах крена платформы в продольной и поперечной плоскостях вырабатывают датчики угла наклона КЛИН-1 (рис. 5).



Рис. 5. Датчик угловых перемещений КЛИН-1

В системе исполнительными устройствами, получающими информацию от микропроцессора, являются электрически управляемые гидрораспределители. Гидросистема требует повышенного внимания к чистоте рабочей жидкости (рекомендуемая тонкость фильтрации 10 мкм). В случае обеспечения требований по чистоте рабочей жидкости, гидросистема обеспечивает долговечную и надежную эксплуатацию.

В алгоритме работы системы можно выделить две основные части: выравнивание платформы в поперечной плоскости и стабилизация платформы на заданной высоте. Два входных параметра системы, один из которых задаваемый, контролируются обратной связью.

Система управления последовательно опрашивает датчики положения платформы и последовательно отслеживает горизонтальность платформы и дорожный просвет (высоту платформы). Следует отметить, что разработанная система неспособна одновременно выравнивать платформу в двух плоскостях и контролировать ее высоту.

Непосредственно после инициализации системы производится ввод информации о текущем поперечном крене платформы α с соответствующего датчика. Горизонтальность платформы в поперечной плоскости отслеживается следующим образом. Если крен платформы в заданной плоскости отличен от нуля, определяется знак этого отклонения, иначе говоря, на какой борт – на левый или на правый, наблюдается крен. Если угол поперечного крена отрицателен (крен на левый борт), микропроцессор вырабатывает управляющие сигналы на соответствующие блоки гидрораспределителей с целью приподнимания левого борта платформы и одновременного опускания на ту же величину ее правого борта, после чего вновь вводится информация о достигнутом поперечном крене. Если горизонтальность платформы в заданной плоскости обеспечить не удалось, система стабилизации снова

вырабатывает управляющее воздействие на исполнительные механизмы в зависимости от величины и знака контролируемого на данном этапе параметра. И так до тех пор, пока не будет достигнуто горизонтальное положение платформы в поперечной плоскости, о чем будет сигнализировать код нулевого крена опрашиваемого датчика. Получив этот сигнал, система переходит к следующему этапу работы.

На втором этапе работы контролируется высота платформы над опорной поверхностью. В систему вводится величина требуемой высоты поднятия платформы, которую устанавливает оператор посредством командоаппарата на пульте управления. Затем, следуя сложным, заранее записанным в память зависимостям, микропроцессор вычисляет текущий дорожный просвет, основываясь на информации с датчика уровня жидкости в гидробаке и комплексе сопутствующих факторов гидравлической природы. Полученное значение текущей высоты платформы сравнивается с заданным. Если они отличны, определяется знак отклонения. Текущая высота меньшая заданной свидетельствует о необходимости поднятия платформы, текущая высота большая заданной – о необходимости опускания платформы. На следующем шаге микропроцессор вырабатывает управляющие сигналы на все блоки гидрораспределителей с целью приподнимания платформы или ее опускания, после чего вновь определяется текущая высота платформы и сравнивается с заданной. Если они стали равны, система возвращается к первому этапу своего функционирования для отслеживания горизонтального положения платформы. После чего алгоритм повторяется снова.

Рассмотрим алгоритм функционирования САС.

Проектируемая система автоматической стабилизации предназначена для установки на большегрузные транспортные средства, перевозящие крупногабаритные и наливные (насыпные) грузы. В случае возникновения аварийных ситуаций риск нанести существенный ущерб людям, оборудованию и окружающей среде очень велик.

Разработанный алгоритм функционирования системы представлен на рисунке 6.

Система работает следующим образом. На основании информации с датчика поперечного крена рассчитывается скорость изменения угла наклона платформы, иными словами, сигналы с датчика дифференцируются. Результат дифференцирования сравнивается с некоторым предельным значением скорости крена, который следует считать критерием опасности. Если вычисленная величина превышает критерий опасности, на пульт управления водителя выводится сигнал об опасности. В противном случае система переходит к

следующему этапу своего функционирования.

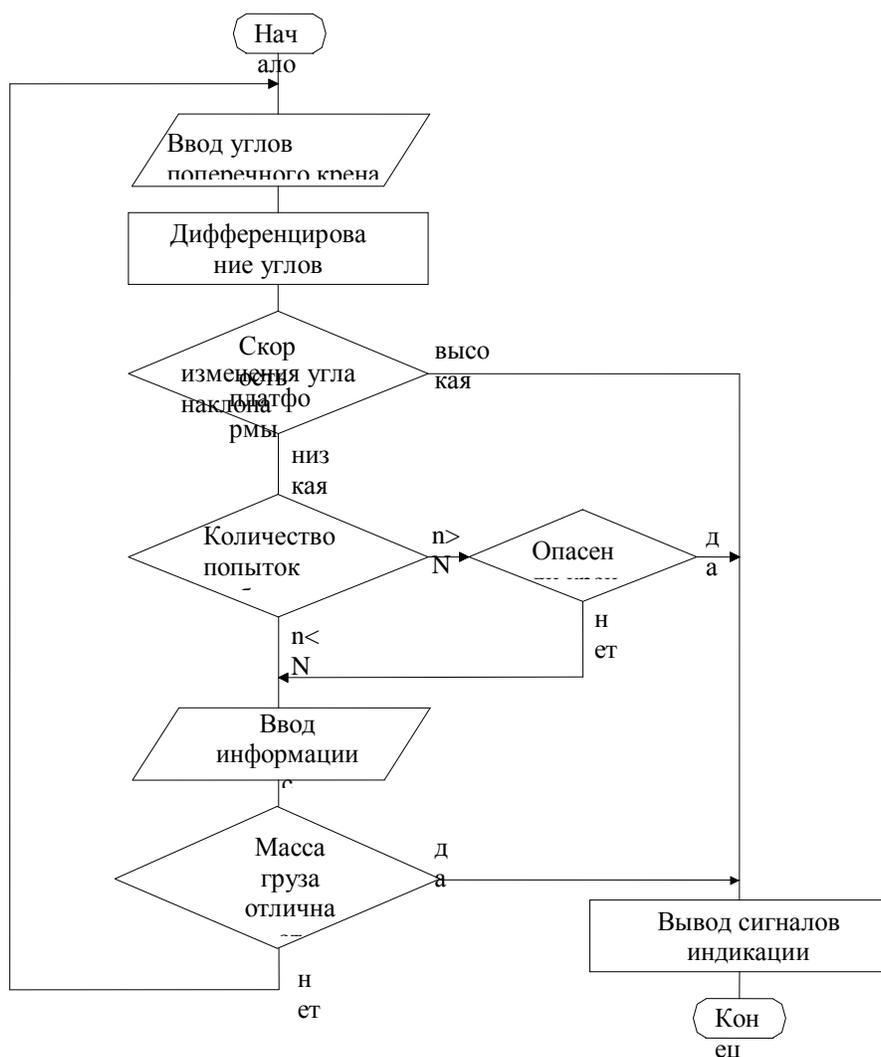


Рис. 6. Алгоритм функционирования системы автоматической стабилизации при возникновении аварийной ситуации

На следующем этапе контролируется число попыток стабилизации платформы в горизонтальной плоскости. Многократные безуспешные попытки стабилизировать платформу свидетельствуют о возникновении аварийной ситуации. Если количество попыток превышает критерий опасности, система выводит на пульт водителя сигнал об опасности. В противном случае система переходит к следующему этапу своего функционирования.

В систему вводится информация с датчика массы перевозимого груза. При движении платформы неизбежны флуктуации показаний данного датчика, что обязательно должно учитываться при программной обработке сигнала.

Если на основании пришедшей с датчика информации можно сделать вывод о том, что масса груза уменьшилась, на пульт управления оператора выводится сигнал об опасности и система прекращает свое функционирование. В противном случае система возвращается к первому этапу своей работы, и алгоритм повторяется снова.

Получив предупредительный сигнал, оператор пневмоколесной платформы должен приостановить движение платформы или осуществляемую операцию и максимально оперативно принять меры по обеспечению безопасности людей, груза и оборудования.

Современный транспортный поток характеризуется решительностью, высокой маневренностью, быстрым и резким изменением обстановки, выполнением перевозок на большой площади и ведением их в высоком темпе.

Наличие в автопредприятиях и силовых структурах высокопроходимой, высокоманевренной техники позволяет выполнять различные задачи на любой местности. Вместе с тем различные физико-географические условия и особенности местности по-разному влияют на выполнение транспортной работы.

В частности, автомобильные дороги Северного Кавказа имеют прочное основание, но ширина полотна даже на небольших участках различна: на равнинах — 5–8 м, в горах — 4–4,5 м, на перевалах — 2,5–3 м. Крутые и узкие повороты на дорогах, а также большие уклоны ограничивают скорость движения автомобильных колонн до 10 и даже 5 км/ч.

Проходимость местности вне дорог зависит главным образом от характера рельефа, почвенно-растительного покрова, наличия и характера рек и озер, времени года и погодных условий. Лучшей проходимостью вне дорог обладает открытая равнинная или холмистая местность.

Влияние рельефа на проходимость местности определяется степенью его расчлененности, характером и расположением типовых форм и крутизной скатов. Наиболее существенными естественными препятствиями при передвижении войск вне дорог являются овраги, промоины, обрывы, выемки и насыпи, а также возвышенности и впадины с крутыми скатами. От крутизны скатов зависит возможная и допустимая скорость движения автомобильных колонн.

Анализ статистических данных свидетельствует, что 40–50 % ДТП происходит по причине потери поперечной устойчивости. В совокупности это объясняется дорожными условиями, техническим состоянием АТС и неправильными действиями водителей согласно дорожной обстановке по выбору скоростного режима.

Убытки из-за потери или порчи грузов и затрат на ремонт вследствие вероятного ДТП по причине бокового опрокидывания автопоезда определяются по формуле:

$$U = C_{yp} + C_{yz} + \mathcal{E}_a, \quad (4)$$

где C_{yp} – затраты на ремонт автопоезда, руб.;

C_{yz} – убытки от потери грузов, руб.;

\mathcal{E}_a – экологический ущерб.

При опрокидывании автоцистерн происходит повреждение емкости, разлив содержимого, возможен пожар. На основании требований РД 03-496-02 проведем оценку ущерба, причиненного в результате разлива дизельного топлива АТМЗ-5 (4320) окружающей среде. Экологический ущерб определяется по следующей формуле:

$$\mathcal{E}_a = 5 \sum (H_{bai} \cdot M_{ii}) K_i \cdot K_{за}, \quad (5)$$

где H_{bai} – базовый норматив платы за выброс в атмосферу продуктов горения нефти и нефтепродуктов: CO, NO, SO, HS, сажи (С), HCN, дыма (ультрадисперсные частицы SiO), формальдегида и органических кислот в пределах установленных лимитов, принимался равным 25, 2075, 1650, 10 325, 1650, 8250, 1650, 27 500 и 1375 руб./т соответственно;

M_{ii} – масса i -го загрязняющего вещества, выброшенного в атмосферу при аварии (пожаре);

K_i – коэффициент индексации платы за загрязнение окружающей природной среды K_i принимался равным 94;

$K_{за}$ – коэффициент экологической ситуации и экологической значимости состояния атмосферного воздуха экономических районов Российской Федерации.

Используя среднерыночные значения цен на АТС, дизельное топливо, с учетом экологического ущерба, причиненного в результате разлива дизельного топлива АТМЗ-5 (4320) окружающей среде, убытки из-за вероятного ДТП по причине бокового опрокидывания автомобиля, могут составить примерно 1500000 рублей.

Уменьшение убытков от ДТП при снижении вероятности ДТП с 0,08 до 0,03 составляет 12-15 %. Таким образом, взгляд на целесообразность применения системы автоматической стабилизации на АТС через экономическую призму, с учетом потерь от ДТП, как транспортных, так и людских, подтверждает острую необходимость разработки и внедрения различных методов и средств повышения поперечной устойчивости АТС, а, следовательно, и безопасности движения автомобильного транспорта. При этом ожидается экономический эффект не только от сокращения числа ДТП, но и от увеличения грузопотока.

Таким образом, применение автоматического горизонтирующего позволяет исключить нарушение горизонтальности платформы при движении по дороге с поперечным уклоном и сохранить неизменной первоначально установленную высоту и горизонтальность платформы при различных условиях эксплуатации.

В ходе оценки экономической эффективности

результатов исследования расчет вероятного нанесенного ущерба в результате возможных ДТП, следствием которых является потеря груза, его разрушение, разрушение оборудования, поломки АТС показал, что в среднем с учетом повышения устойчивости транспортного средства снижается вероятность и убытки.

Глава 8. | Безопасность детства

8.1. | **Обеспечение комплексной безопасности в управлении образования центрального района Администрации г. Челябинска и в образовательных учреждениях** (М.А. Коржова)

1. Сеть образовательных учреждений Центрального района. Основные задачи обеспечения комплексной безопасности образовательных учреждений района

Управление образования Центрального района Администрации города Челябинска (далее – Управление образования) действует на основании Положения об Управлении образования, утвержденного постановлением Главы города Челябинска от 27.09.2006 №1443-п «Об органах управления образованием в городе Челябинске». В структуру Управления образования входят собственно Управление образования, Служба информационно-аналитического обеспечения (далее – СИАО), Психолого-медико-педагогическая комиссия (далее – ПМПК), Хозяйственно-эксплуатационная служба (далее – ХЭС), Централизованная бухгалтерия.

Районная образовательная система представлена образовательными учреждениями разного типа, что позволяет удовлетворять потребности социума в услугах образования:

- 3 гимназии (№ 1, 10, 63);
- 1 средняя общеобразовательная школа при ЮУрГУ с углубленным изучением отдельных предметов;
- 4 средние общеобразовательные школы с филиалами (№30, 147, 148, 153);
- 2 средние общеобразовательные школы (№ 8 и 138);
- 1 учреждение для детей дошкольного и младшего школьного возраста прогимназия (№ 133);
- 1 начальная школа (№ 90);
- 2 специальных (коррекционных) образовательных учреждения (МСКОУ № 127 – школа для слепых и слабовидящих детей; школа-интернат № 4 – для детей с нарушением центральной нервной и двигательной системы – имеет филиал в Ленинском районе);
- 2 учреждения дополнительного образования детей (Центр развития творчества детей и юношества и Центр воспитательной работы «Истоки»);
- 1 детский дом (№ 2);
- 32 детских сада (из них 5 Центров развития ребенка, 27 ДОУ – второй категории).

На территории Центрального района располагаются частная школа «Перспектива», частная начальная школа «Пеликан», негосударственное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 1, частный детский сад «Какаду», ведомственный детский сад № 54, муниципальные спортивные детско-юношеские специализированные школы олимпийского резерва №1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 11, Дворец пионеров и школьников им. Н.К. Крупской. В Центральном районе г. Челябинска проживает 90500 человек, из них 1102 ребенка (данные на 01.01.2012г.). В образовательных учреждениях района обучается 17606 чел. Школы посещает – 8188 чел., дошкольные образовательные учреждения – 3985. Учреждения дополнительного образования посещают 5400 воспитанников. Что составляет 18,5% от общего количества обучающихся (воспитанников) г.Челябинска.

Таким образом, инфраструктура образовательной системы должна решать не только задачи обучения и воспитания, но и обеспечивать безопасность участников образовательного процесса.

Исходя из того, что среди различных видов безопасности жизнедеятельности общества для общеобразовательных учреждений являются пожарная, электрическая и техническая. Управлением выделены следующие задачи, стоящие перед системой образования в целом, и образовательным учреждением в частности:

1) формирование готовности к опасностям и к противодействию им. Изучение видов опасностей, способов их преодоления;

2) раннее выявление причин и признаков опасных ситуаций, их предотвращение и устранение;

3) обеспечение условий и возможностей для самозащиты, спасения и защиты других людей;

4) экономическое, техническое и правовое обеспечение системы безопасности ОУ;

5) формирование навыков правильного поведения при опасностях;

6) формирование культуры безопасного мышления и поведения, интереса каждого обучаемого, родителя и педагога к обеспечению безопасности ОУ.

Для решения вышеобозначенных задач организовано взаимодействие с органами местного самоуправления, в части распределения ответственности за безопасность ОУ между ведомствами; обмена информацией; разработки и согласования планов по обеспечению безопасности; согласования мер по проверке зданий и территорий ОУ на предмет их взрывобезопасности с использованием специалистов инженерной и кинологической служб; организации совместного контроля работы ЧОП в ОУ.

Правоохранительные и иные органы обеспечения безопасности не в состоянии полностью обеспечить эффективную защиту одновременно и повсеместно. Поэтому в ОУ, как и в других организациях, создаются собственные системы безопасности.

2. Анализ состояния научно-технического обеспечения комплексной безопасности образовательной системы района

Начало работы по обеспечению комплексной безопасности образовательных учреждений было положено письмом Минобрнауки РФ «Об обеспечении безопасности в образовательных учреждениях» N 03-1572 от 30.08.2005г., в котором отмечен комплексный подход, сочетающий в себе основные мероприятия по противодействию терроризму, меры по развитию общей культуры обучающихся в области безопасности жизнедеятельности, обучение безопасному поведению в различных опасных и чрезвычайных ситуациях природного, техногенного и социального характера.

На основании письма в районе была проведена работа по обучению руководящих и педагогических работников вопросам обеспечения безопасности в образовательных учреждениях. Особое внимание уделялось вопросам безопасности при проведении массовых мероприятий, посвященных началу учебного года. Образовательным учреждениям было рекомендовано усилить внимание к вопросам безопасности жизнедеятельности при изучении учебных предметов базисного учебного плана и занятий во внеурочное время (разбор практических ситуаций, обсуждение правовых норм, проведение тренингов и т.д.). Рассмотрена возможность введения дополнительных часов на изучение обучающимися курса "ОБЖ" (личной безопасности в повседневной жизни, безопасного поведения в чрезвычайных ситуациях природного, техногенного и социального характера, при возникновении террористических актов и др.) за счет времени вариативной части базисного учебного плана (регионального (национально-регионального) компонента). Разработаны комплексные планы безопасности образовательного учреждения на период с 2006 по 2010 годы с учетом примерной структуры.

Таким образом, начала формироваться система работы по достижению индикативных показателей безопасности образовательного учреждения.

Следующим толчком в развитии данного направления послужила отраслевая целевая программа «Обеспечение пожарной безопасности образовательных учреждений г. Челябинска на 2006-2007гг.» на основании которой в районе был разработан план по ее реализации.

К 2007г. основные программные мероприятия были выполнены.

Вместе с тем, в связи с недостатком выделенных финансовых средств, не удалось установить во всех ОУ двери в пожароопасных помещениях, восстановить систему естественного освещения и дымоудаления, заменить глухие решетки на распашные.

В 2008г. в районе была принята программа «Обеспечение комплексной безопасности образовательных учреждений Центрального района Администрации г. Челябинска на 2008-2010 годы». Основное внимание, в которой уделялось вопросам повышения уровня противопожарной защиты зданий и сооружений, недопущения травматизма и гибели обучающихся и сотрудников ОУ, созданию условий для предотвращения пожаров и чрезвычайных ситуаций, а также реализации здоровьесберегающих технологий в обучении, функционированию системы образования в режиме обеспечения комфортного психолого-педагогического сотрудничества всех субъектов образовательного процесса.

Таким образом, к моменту принятия отраслевой целевой программы «Обеспечение комплексной безопасности образовательных учреждений города Челябинска на 2011-2013 годы» в районе были созданы нормативно-правовые, финансовые и материально-технические условия. Финансирование мероприятий осуществлялось за счет средств бюджетов всех уровней и составило около 8,5 млн. руб.

Были разработаны совместные планы работы и методические рекомендации по действиям при чрезвычайных ситуациях в образовательных учреждениях Центрального района Управления ГО и ЧС Центрального района г. Челябинска, ГИБДД Центрального района г. Челябинска, Государственной противопожарной службы ПЧ № 1 Центрального района г. Челябинска, Управлением по делам образования г. Челябинска.

Работники образовательной системы включены в систему непрерывного образования по вопросам охраны труда и техники безопасности, ГОиЧС, ПТМ. Организована методическая поддержка – подписка научной, методической литературы.

Проведены ремонтные работы и техническая экспертиза здания в рамках программы «Развитие дошкольного образования в городе Челябинске на период 2009-2010 года» (310,4 тыс. рублей).

Проведена аттестация рабочих мест в общеобразовательных учреждениях и приобретено оборудование для мед. кабинетов МОУ по программе «Формирование здоровьесберегающих и безопасных условий в МОС на период 2009-2010 годы» (827,0 тыс. рублей).

В рамках программы «Организация отдыха, оздоровления и занятости детей города Челябинска в

каникулярное время на 2009-2010 годы» использовано 1233,0 тыс. рублей на проведение оздоровительных мероприятий и функционирование летней лидерской смены.

В течение 2009г. в районе проведены практические семинары:

- «Соблюдение требований законодательства РФ при организации работы по гражданской обороне и защиты от чрезвычайных ситуаций»,
- «Организация работы и документационное сопровождение по вопросам ГО в образовательном учреждении»,
- «Нормативные, правовые требования к организации вопросов охраны труда в кабинетах повышенной опасности»,
- «Алгоритм деятельности учителей химии по работе с использованием прекурсоров в школьной программе».
- Выступление на городском семинаре «Создание безопасных условий при изучении предметной области «Технология».
- Составлены регистры контроля обучения руководящего состава образовательных учреждений по гражданской обороне, по охране труда и техники безопасности, по пожарно-техническому минимуму, оказание первой помощи пострадавшим, по безопасности дорожного движения.

В рамках профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, профилактике необучения среди учащихся образовательных учреждений Центрального района, совместно с КДН района сформирован банк данных о детях, находящихся в социально-опасном положении, введены в систему рейды. Профилактические акции «Дети улиц», «За здоровый образ жизни», «Подросток», «Образование – всем детям», «Защита» направлены на выявление беспризорных и безнадзорных детей и призваны защитить обучающихся от употребления алкогольных и наркотических веществ.

Таким образом, можно говорить о выполнении Программы «Об обеспечении безопасности в образовательных учреждениях» на 2008-2010 годы. К 2011г. скоординировано взаимодействие внутри района между ведомственными структурами и образовательными учреждениями на случай ЧС различного характера, выполнены первоочередные задачи по обеспечению безопасности жизнедеятельности.

Вместе с тем, результаты программы показали, что вопросы безопасности ОУ необходимо решать комплексно и новая программа должна быть направлена не только на выполнение противопожарных мероприятий.

3. Содержательно-процессуальные аспекты программы «Обеспечение комплексной безопасности образовательных учреждений города Челябинска на 2011-2013 годы». Ее реализация в районной образовательной системе

Проблемы обеспечения безопасности здоровья и жизни работников, учащихся, воспитанников образовательных учреждений в настоящее время остаются приоритетными как в государственной, так и в региональной политике в сфере образования.

В 2011г. во всех образовательных учреждениях района разработаны паспорта противопожарной безопасности и антитеррористические паспорта, установлена автоматическая пожарная сигнализация, имеются «тревожные» кнопки, работает телефон с автоматическим определителем номера, установлено освещение и ограждение по периметру здания. Всеми образовательными учреждениями заключены договора с охранными предприятиями по охране объектов образования, установлены системы ограничения доступа автотранспорта на территории всех образовательных учреждений. В 10 ОУ установлена система видеонаблюдения по периметру зданий.

В районе проводятся плановые мероприятия по реализации неотложных мер по предотвращению актов терроризма в образовательной системе (заседания рабочих групп, учебные эвакуации, контроль за состоянием СИЗ обслуживающего персонала, и т.д.). Образовательные учреждения района подключены к единой муниципальной системе внутреннего оповещения о чрезвычайных ситуациях. Все участники образовательного процесса охвачены мероприятиями по отработке навыков безопасного поведения.

Однако современное материально-техническое состояние образовательных учреждений характеризуется высокой степенью изношенности основных фондов (зданий, оборудования, инженерных коммуникаций). Общая характеристика состояния зданий образовательных учреждений района показывает, что износ основных фондов и инженерных сетей составляет в среднем 63%, что порождает угрозу возникновения чрезвычайных ситуаций и требует создания системы мониторинга за состоянием зданий и коммуникаций образовательных учреждений.

В связи со вступлением в силу Федерального закона от 22.07.2008 N 123-ФЗ "Технический регламент о требованиях пожарной безопасности" и соответствующих сводов правил ужесточены требования пожарной безопасности для образовательных учреждений, прежде всего к путям эвакуации.

В районе проводятся работы по приведению путей эвакуации в соответствии с требованиями. Тем не менее, не

все образовательные учреждения района отвечают требованиям норм и правил пожарной безопасности. 54% ОУ имеют предписания Госпожнадзора.

Несмотря на проведение профилактических мероприятий направленных на снижение уровня травматизма участников образовательного процесса, количество несчастных случаев остается стабильным. Причиной может быть недостаточная работа педагогического коллектива с обучающимися по правилам поведения в школе во время перерывов, формальным отношением учителей к проведению инструктажей на уроках физической культуры, а также с общим состоянием здоровья детей.

В Центральном районе пролегают основные автодороги, поэтому уровень аварийности по данным ГИБДД Центрального района г. Челябинска достаточно высок. В 2011г. зафиксировано 222 случая. Общее количество травмированных детей – 21, из них воспитанников дошкольных образовательных учреждений – 6, учащихся – 15. Четыре ребенка пострадали по собственной неосторожности.

Стабильно высокий охват питанием в образовательных учреждениях приводит к износу имеющегося технологического оборудования и, следовательно, к необходимости его обновления.

В районе есть учреждения, которые требуют усиленного внимания в обеспечении антитеррористической защищенности. Необходимо установить АПС (1 здании), охранную сигнализацию (9), кнопки экстренного вызова (3), металлические двери (8).

Программа «Обеспечение комплексной безопасности образовательных учреждений, подведомственных Управлению образования Центрального района Администрации г. Челябинска» на 2012-2014 годы должна повысить пожарную безопасность ОУ, защищенность участников образовательного процесса от криминальных и террористических акций, привести к снижению травматизма участников образовательного процесса, в том числе к снижению количества ДТП с участием несовершеннолетних.

I. Основные цели, задачи и сроки реализации Программы

Основной целью Программы является обеспечение комплексной безопасности участников образовательного процесса в образовательных учреждениях района.

В рамках реализации Программы должны быть решены следующие задачи:

1) создание организационных и финансовых условий по обеспечению комплексной безопасности участников образовательного процесса в образовательных учреждениях района;

2) повышения уровня пожарной, криминальной, антитеррористической, санитарной безопасности образовательных учреждений;

3) снижение риска возникновения чрезвычайных ситуаций;

4) формирование и отработка навыков безопасного поведения у участников образовательного процесса.

Комплекс мероприятий Программы направлен на повышение уровня безопасности образовательных учреждений, снижение уровня травматизма и недопущение гибели работников образовательной сферы и учащихся во время учебно-воспитательного процесса. Ресурсное обеспечение Программы включает в себя финансовые средства, которые должны поступить из областного бюджета в 2012-2014 годах в рамках финансовых программ и подпрограмм, внебюджетных источников. В результате реализации Программы будет обеспечено:

1) выполнение основных антикриминальных и антитеррористических мероприятий во всех образовательных учреждениях;

2) выполнение предписаний органов государственного пожарного надзора в образовательных учреждениях, подлежащих лицензированию;

3) проведение ремонтов пищеблоков, обновление технологического оборудования в образовательных учреждениях, имеющих соответствующие предписания надзорных органов;

4) увеличение количества участников образовательного процесса (обучающихся, воспитанников, педагогов, сотрудников образовательных учреждений), вовлеченных в процесс овладения культурой безопасного поведения в случае чрезвычайных ситуаций;

5) создание системы мониторинга за состоянием зданий и коммуникаций образовательных учреждений.

Управление реализацией Программы предполагается осуществлять посредством комплекса следующих организационно-управленческих мероприятий:

1) определение перечня приоритетных мероприятий;

2) распределение выделенных денежных средств на реализацию определенных мероприятий (при необходимости - подготовка пакета документов на проведение конкурсных процедур);

3) организация систематического контроля за сроками и качеством проводимых мероприятий.

Привлечение областных ресурсов будет осуществляться в соответствии с ежегодно заключаемыми соглашениями с Министерством образования и науки Челябинской области.

Определены целевые индикаторы и показатели, отражающие результаты реализации Программы по годам и

система организации контроля над исполнением Программы. Управление реализацией программы осуществляет Управление образования Центрального района Администрации г. Челябинска. Контроль над ходом исполнения Программы осуществляет Управление по делам образования, Администрация Центрального района г. Челябинска, Управление образования Центрального района.

В результате выполнения мероприятий программы ожидается:

1.Создание комплексной системы обеспечения безопасности образовательных учреждений района;

2.Снижение случаев пожаров, травматизма в образовательных учреждениях;

3.Недопущение совершения террористических актов в образовательных учреждениях района;

4.Повышение уровня защиты зданий, сооружений, инженерных сетей от возможных угроз природного и техногенного характера и других чрезвычайных ситуаций;

5.Повышение профессионального и образовательного уровня работников и учащихся системы образования по вопросам обеспечения безопасности жизнедеятельности;

6.Приведение материально-технической базы образовательных учреждений района в соответствие с требованиями и нормами безопасности жизнедеятельности;

7.Внедрение в процесс обучения безопасности жизнедеятельности новых программ и методик, в том числе использование дистанционного обучения

В связи с этим реализация данной Программы позволит консолидировать усилия и ресурсы в решении задач обеспечения комплексной безопасности в образовательных учреждениях Центрального района.

Выводы.

1. Формирована модель комплексной безопасности образовательных учреждений Центрального района на основе программных методов.

1.2. Разработана и составлена программа комплексной безопасности образовательных учреждений. В рамках проверки программы был проведен анализ состояния и научно–технического обеспечения, комплексной безопасности районной образовательной системы, осуществлена разработка правового поля.

2. Дополнена нормативная база представлена следующими документами:

3.1. «Об утверждении комплексного плана мероприятий по улучшению условий труда, учебы, охраны труда и безопасности жизнедеятельности в образовательной системе Центрального района г. Челябинска».

3.2. «Об утверждении циклограммы организации и проведения конкурсов, мероприятий, посвященных повышению культуры в обеспечении безопасности ОУ».

4. Разработана Программа комплексной безопасности, которая включает следующие разделы:

- основные задачи, цели и сроки реализации программы;
- основные направления реализации программы;
- ресурсное обеспечение, объем и источники финансирования программных мероприятий;
- механизмы реализации программы;
- ожидаемые результаты программы;
- индикативные показатели и результаты реализации программы;
- система организации контроля над исполнением программы.

Благодаря проекту модернизации региональных систем образования, на оснащение учебных классов необходимыми средствами обучения, восстановлены медпункты, усовершенствованы столовые и спортзалы. В 70% образовательных учреждений созданы современные условия для обучения и воспитания. Таким образом, доказана научная новизна работы, которая заключалась в необходимости решения проблем обеспечения комплексной безопасности образовательных учреждений Центрального района программными методами. Анализ теории и практики позволил проанализировать состояние проблемы комплексной безопасности образовательных учреждений. Были проанализированы понятия раскрывающие сущность процесса обеспечения комплексной безопасности образовательного учреждения. Необходимо отметить, что для образовательных учреждений актуальность проблемы безопасности в ОУ обусловлена многочисленными реальными фактами опасных ситуаций в ОУ и высокой смертностью в этих ситуациях.

Наиболее эффективно решить проблему комплексной безопасности образовательных учреждений возможно программными методами. Программа должна быть комплексной и включать в себя следующие компоненты: пожарная безопасность, охрана труда, физическая охрана и инженерно-техническое оборудование, антитеррористическая защищенность, электробезопасность, гражданская оборона, первая доврачебная помощь, профилактика правонарушений, профилактика наркомании и токсикомании.

Разработанная программа имеет правовую основу системы безопасности в ОУ, которую составляют нормативно-правовые акты федерального, регионального, городского и районного уровней.

В рамках опытно экспериментальной работы были выставлены задачи, которые позволили:

4) проанализировать состояние нормативно-правовой базы муниципальной системы;

5) разработать правовое поле и интегрированную программу для дальнейшей работы.

б) экспериментально проверить эффективность работы программы обеспечения комплексной безопасности образовательных учреждений Центрального района.

Разработана Программа «Обеспечение комплексной безопасности образовательных учреждений, подведомственных Управлению образования Центрального района Администрации г. Челябинска» на 2012-2014 годы, которая улучшила противопожарное состояние ОУ, повысила защищенность участников образовательного процесса от криминальных и террористических акций.

Таким образом, можно утверждать, что комплексная безопасность образовательных учреждений наиболее эффективно решается программными методами.

Проведен анализ современного состояния образовательной системы района, позволяющий определить и сконцентрировать внимание Управления образования района и хозяйствующих субъектов (включая социальных партнеров и внешних влиятельных органов) на решение выявленных проблем. Предложен механизм реализации комплексной безопасности исходя из опыта работы Управления и подведомственных ему образовательных учреждений.

Доказана научная новизна работы, которая заключается в теоретически обоснованной модели комплексной безопасности, реализованной программными методами в Управлении образования Центрального района Администрации г. Челябинска.

Библиографический список

1. Айзман, Р.И. Основы медицинских знаний и здорового образа жизни: Учебное пособие / Р. И. Айзман, В. Б. Рубанович, М. А. Суботялов. — Новосибирск: Сиб. унив. изд-во, 2009. — 214 с.
2. Балыхин, Г.А. Обеспечение безопасности образовательного процесса: комплексный подход к решению проблемы. В сб.: Комплексная безопасность в системе образования. – М.: ИФ «Образование в документах», 2007. - 248 с.
3. Беляева, В.А. Деятельность педагога-методиста в системе муниципального образования: методические рекомендации / В. А. Беляева, А. А. Петренко. - М.: АРКТИ, 2004. - 160с. - (Управление ГОУ)
4. Безопасность школы и детского сада. Персональная ответственность руководителя. – М.: ЗАО «МЦФЭР», 2009
5. Бондин, В.И., Лысенко, А.В. Безопасность жизнедеятельности. Серия «Высший балл». Ростов н/Д: «Феникс», 2003. – 352 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Аксенова Е.А., методист ГБОУ СПО (ССУЗ) «Челябинский техникум текстильной и легкой промышленности».

Амирова Р.З., психолог консультационного центра «Инсайт».

Белякова Е.А., заведующая МДОУДС №47 Копейск.

Василькова Н.А., кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий, вычислительной техники и предметных методик ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет».

Гнатышина Е.А., доктор педагогических наук, профессор, директор Профессионально-педагогического института ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет».

Герцог Г.А., кандидат философских наук, доцент кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет».

Дворникова Е.Ю., преподаватель ГБОУ СПО (ССУЗ) «Златоустовский городской медицинский колледж».

Жукова Н.В., преподаватель английского языка ГБОУ СПО (ССУЗ)

«Челябинский радиотехнический техникум».

Евлова Е.В., кандидат педагогических наук, ст. преподаватель кафедры экономики, управления и права ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет».

Катрушенко Н.А., преподаватель ГБОУ СПО (ССУЗ) «Челябинский радиотехнический техникум».

Коржова М. А., заместитель директора МАОУ СОШ № 153 г. Челябинск.

Корнеев Д.Н., кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики, управления и права ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет».

Корнеева Н.Ю., кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет».

Кострюкова Л.А., кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики, управления и права ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет».

Кулакова С.М., социальный педагог ГБОУ СПО (ССУЗ) «Челябинский техникум промышленности и городского хозяйства им. Я.П.Осадчего»

Литке С.Г., кандидат психологических наук, доцент кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет».

Литке М.И., преподаватель ГБОУ СПО (ССУЗ) «Челябинский радиотехнический техникум».

Ломоносова Е.Ю., директор ГБОУ СПО (ССУЗ) «Челябинский радиотехнический техникум».

Меркуров Е.П., кандидат технических наук, доцент кафедры автомобилей и автомобильного хозяйства и методики преподавания технических дисциплин ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет».

Мохова О.И., социальный педагог ГБОУ СПО (ССУЗ) ЮУрГТК МСК.

Набиуллина Т.С., преподаватель ГБОУ СПО (ССУЗ) «Златоустовский индустриальный колледж им.П.П. Аносова», г. Златоуст.

Ниязбаева Н.Н., кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Костанайского государственного университета им.А.Байтурсынова.

Овечкин С.Л., преподаватель ФГКВБОУ ВПО «Пермский военный институт внутренних войск МВД России».

Пунтусова А.В., воспитатель МДОУДС №47 Копейск.

Регер М.Г., преподаватель английского языка ГБОУ СПО (ССУЗ)

«Челябинский радиотехнический техникум».

Рогожин В.М., кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики, управления и права ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет».

Руднев В.В., кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой автомобилей и автомобильного хозяйства и методики преподавания технических дисциплин ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет».

Рыжикова А.М., ст. преподаватель кафедры информационных технологий, вычислительной техники и предметных методик ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет».

Рябинина Е.В., кандидат педагогических наук, ст. преподаватель кафедры экономики, управления и права ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет».

Савченков А.В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет».

Свиридов Е.В., преподаватель ФГКВБОУ ВПО «Пермский военный институт внутренних войск МВД России».

Симонян Л.Я., кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики, управления и права ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет».

Тимошина С.Н., преподаватель ГБОУ СПО (ССУЗ) «Златоустовский городской медицинский колледж».

Щетинина О.А., преподаватель ГБОУ СПО (ССУЗ)
«Челябинский радиотехнический техникум».

Уварина Н.В., доктор педагогических наук, профессор,
заместитель директора Профессионально-педагогического
института ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный
педагогический университет».

Научное издание

**ОБРАЗОВАНИЕ И СОЦИУМ:
БЕЗОПАСНОСТЬ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО
ПРОСТРАНСТВА РОССИИ**

Коллективная монография

ISBN 978-5-91283-472-1

Авторы: Е.А. Аксенова, Р.З. Амирова, Е.А. Белякова, Н.А. Василькова, Е.А. Гнатышина, Г.А. Герцог, Е.Ю. Дворникова, Н.В. Жукова, Е.В. Евплова, Н.А. Катрушенко, М.А. Коржова, Д.Н. Корнеев, Н.Ю. Корнеева, Л.А. Кострюкова, С. М. Кулакова, С.Г. Литке, Е.Ю. Ломоносова, Е.П. Меркуров, О.И. Мохова, Т.С. Набиулина, Н.Н. Ниязбаева, С.Л. Овечкин, А.В. Пунтусова, М.Г. Регер, В.М. Рогожин, В.В. Руднев, А.М. Рыжикова, Е.В. Рябинина, А.В. Савченков, Е.В. Свиридов, Л.Я. Симонян, С.Н. Тимонина, О.А. Щетинина, Н.В. Уварина.

Изд-во ООО «Цицеро» г. Челябинск, Свердловский пр. 60, 2014

Отпечатано в типографии Челяб. гос. пед. ун-та, г. Челябинск, пр-т Ленина 69, 2014г.

Объем 60,1

Бумага офсетная

Сдано в набор 01.04.2014 г.

Формат 60x84/16

Подписано к печати 01.03.2014

г.

Тираж 1000 экз.

Заказ № 13/55