

АНО содействия развитию современной отечественной науки
Издательский дом «Научное обозрение»

**ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ
СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ
В УСЛОВИЯХ РЕФОРМ**

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

Москва 2014

УДК 37(082)

ББК 74я43

П78

Авторский коллектив:

Ж. А. Бейсембаева (глава 4, список литературы)

Т. Э. Галкина (введение, глава 2, заключение, список литературы);

В. М. Гребенникова (введение, глава 1, заключение,
список литературы);

Т. М. Захожая (введение, глава 5, заключение,
список литературы)

Ю. В. Наumenко (введение, глава 3, список литературы);

Н. И. Никитина (введение, главы 1, 2, заключение,
список литературы)

Рекомендовано к опубликованию ученым советом
АНО ИД «Научное обозрение» (протокол от 7 февраля 2014 г. № 2)

Рецензенты:

Позднякова Оксана Константиновна, член-корреспондент
РАО, профессор кафедры педагогики ГОУ ВПО «Поволжская
государственная социально-гуманитарная академия»,
доктор педагогических наук, профессор, Россия;

Скуя Илона Яновна, Mg.psych., Даугавпилсский университет,
Латвия; **Сиденко Алла Степановна**, кандидат педагогических
наук, профессор ФГАОУ ДПО «Академия повышения
квалификации и профессиональной переподготовки», Россия

ISBN 978-5-4465-0341-4

© Бейсембаева Ж. А., глава 4, список литературы, 2014

© Галкина Т. Э., введение, глава 2, заключение,
список литературы, 2014

© Гребенникова В. М., введение, глава 1, заключение,
список литературы, 2014

© Захожая Т. М., введение, глава 5, заключение,
список литературы, 2014

© Наumenко Ю. В., введение, глава 3, список литературы, 2014

© Никитина Н. И., введение, главы 1, 2, заключение,
список литературы, 2014

© АНО содействия развитию современной отечественной науки
Издательский Дом «Научное обозрение», 2014

© Оформление. ООО «Буки Веди», 2014

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
Глава 1. О РАЗВИТИИ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕОНТОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ	10
Глава 2. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПЕРСОНИФИКАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО МНОГОУРОВНЕВОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ	57
Глава 3. МЕТОДОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	111
Глава 4. ОСНОВНЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ПРОЦЕССА ПЕРЕВОДА	144
Глава 5. СИСТЕМА КОНТРОЛЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СТУДЕНТА В КАЧЕСТВЕ СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И СОБСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ	185
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	203
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	210
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	219

ВВЕДЕНИЕ

В педагогической деятельности руководителя образовательного учреждения (менеджера образования) его коммуникативные возможности объективно являются категорией профессионально важной и значимой. Взаимодействуя с представителями различных возрастных, социальных, этнических, профессиональных групп, руководитель образовательного учреждения (согласно требованиям педагогической деонтологии) способствует формированию гуманистических взаимоотношений, диалогического стиля общения в системах «администратор – подчиненные», «взрослый – ребенок», «педагоги – члены семей обучающихся».

Большая социальная ответственность, возложенная на руководителя образовательного учреждения, предъявляет высокие требования к его профессионально-речевой культуре (в частности, к умениям выступать публично, аргументированно излагать свои суждения, слушать, понимать и анализировать информацию, ориентироваться в различных ситуациях межкультурных контактов, к культуре устного и письменного слова, культуре монологической и диалогической речи).

Взаимодействие с людьми является формой профессионального существования, профессиональной самореализации менеджера образования, что обуславливает необходимость постоянного самосовершенствования специалистом своей профессионально-речевой культуры.

Сегодня, как никогда ранее, российскому обществу необходимы педагогические кадры, владеющие высокой культурой личностного и делового общения с разными категориями людей, приемами и методами публичных выступлений, участвующие на равных в дискуссиях с представителями других культур. В этой связи особенно остро встает вопрос о совершенствовании в системе повышения квалификации профессионально-коммуникативной культуры педагогических работников, менеджеров образования на основе деонтологических требований.

Концептуальная идея совершенствования педагогической деятельности руководителя состоит в следующем: эффективность административно-педагогической деятельности руководителя образовательного учреждения (менеджера образовательной сферы) во многом определяется высоким уровнем его деонтологической профессионально-коммуникативной культуры, что требует ее постоянного развития в системе повышения квалификации.

Данная культура определяет способность руководителя педагогически целесообразно строить взаимоотношения в системах «руководитель учреждения образования – трудовой коллектив», «менеджер образования – родительская общественность», «руководитель образовательного учреждения – обучающиеся», «руководитель учреждения образования – вышестоящие управляющие организации», «менеджер образования – социальные партнеры образовательного учреждения», а также обеспечивать оптимальное функционирование учебно-воспитательного процесса в целом. Развитие профессионально-коммуникативной культуры менеджера образования обеспечивается сложившимися в том или ином регионе РФ традициями функционирования системы повышения квалификации руководящих и педагогических кадров, ориентированных на реализацию требований деонтологии менеджмента в образовательной сфере.

В «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» подчеркивается, что отечественная система образования должна осуществить переход от системы массового образования, характерной для индустриальной экономики, к необходимому для создания инновационной социально ориентированной экономики непрерывному индивидуализированному образованию для всех, ориентированному на формирование творческой социально ответственной личности ¹. Решение этой задачи в определенной мере сопряжено и с реализа-

¹ См.: Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года : утв. распоряжением Правительством Рос. Федерации от 17 нояб. 2008 г. № 1662-р. М., 2008.

гуманитарной социально-культурной парадигмы и преобладание в теории и практике коррекционного образования медико-биологического подхода к организации обучения детей с ОВЗ;

– противоречие между заданными правилами и сформулированным социальным заказом к системе общего образования в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральными государственными образовательными стандартами общего образования и сложившейся практикой обучения и воспитания детей с ОВЗ в системе специального коррекционного образования;

– противоречие между массовым распространением инклюзивного образования и требованиями общества к его эффективной и разумной организации и неготовностью коррекционной педагогики предоставить учителям массовой общеобразовательной школы доступные и эффективные технологии совместного обучения и воспитания детей с ОВЗ и нормативно развивающихся сверстников.

Выделенные противоречия показывают, что в условиях системных социальных преобразований системы общего образования традиционная коррекционная педагогика (дефектология) оказалась не готова к выполнению миссии интегрированного гуманистического знания об особенностях и содержаниях инклюзивного образования.

Совершенствование организации процесса обучения в российской высшей школе с учетом изменения нормативной базы, переходом на уровневое образование, внедрением ФГОС ВО предполагает не только изменение содержания образования в соответствии с компетентностным и системно-деятельностным подходами, его методического обеспечения, применения инновационных технологий в преподавании, но и пересмотра отношения к системе контроля и оценки качества освоения образовательных программ.

Анализируя опыт модернизации высшего образования в России, приходится констатировать, что в целом система контроля в вузах все еще по многим признакам не учитывает современных принципов и требований к его организации. Выделяются следующие

щие противоречия, характеризующие современное состояние организации контроля в системе высшей школы:

- развитие системы менеджмента качества и сохранение в большинстве вузов традиционных подходов к теории и практике контроля деятельности студента;

- определение требований к интенсификации и активизации учебной деятельности студентов в условиях студентоцентрированного образования и сохранение традиционных форм и методов организации обучения и контроля.

Кроме того, контроль до сих пор не стал действенным средством для формирования студента в качестве субъекта деятельности, что является особенно важным с точки зрения реализации деятельностного подхода в образовании.

Как представляется, контроль, прежде всего, должен рассматриваться не только как комплекс мероприятий, направленных на получение информации о качественном состоянии учебного процесса. Контроль должен стать одним из действенных средств процесса управления учебно-познавательной деятельностью студентов на всех ее этапах.

Глава 1

О РАЗВИТИИ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕОНТОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Современная наука связывает развитие системы непрерывного профессионального образования специалистов педагогического профиля с культурологической парадигмой, ориентированной на становление и развитие «человека культуры» (М.М. Бахтин)². Для специалиста, работающего в системе «человек – человек», коммуникативно-деонтологическая культура является неотъемлемой составляющей его профессиональной культуры.

Важность и значимость для практики профессиональной деятельности специалистов педагогического профиля высокого уровня коммуникативной культуры, обоснование ее сущности и содержательных характеристик рассмотрены в трудах представителей различных научных отраслей: философии (М. Бубер, М.С. Каган, Т.А. Флоренская и др.), культурологии (М.М. Бахтин, В.С. Библер, В.В. Кочетков и др.), психологии (А.А. Бодалев, Я.Л. Коломинский, А.Н. Леонтьев и др.). Теоретико-методологические и профессионально-прикладные основы деонтологии педагогической деятельности раскрыты в трудах Е.В. Бондаревской, С.К. Бондыревой, К.М. Левитана, Е.Г. Силяевой и др. Однако вопросы совершенствования и развития профессионально-коммуникативной деонтологической культуры руководителей образовательных учреждений (менеджеров образования) в системе повышения их квалификации остаются недостаточно исследованными.

² Бахтин М. М. К философии поступка // Философия и социология: науки и техники. М., 1986. С. 86.

Проведенный анализ научной литературы и массивов эмпирического материала позволил выявить ряд сложившихся противоречий:

- *на теоретико-методологическом уровне*: противоречие между усилением научного интереса к проблеме деонтологической составляющей профессиональных коммуникаций в образовательной сфере и недостаточной разработанностью концептуальных основ процесса развития деонтологической профессионально-коммуникативной культуры педагогических кадров в системе непрерывного профобразования;

- *на социально-педагогическом уровне*: между высокими социально обусловленными и постоянно возрастающими требованиями к профессионально-коммуникативной деонтологической культуре менеджера образования и недостаточной способностью традиционной модели повышения квалификации работников образования обеспечить формирование должного уровня данной культуры;

- *на дидактическом уровне*: между сложившейся системой непрерывной профессионально-коммуникативной подготовки педагогических кадров и необходимостью модернизации ее содержательно-методического базиса с учетом потребностей процесса развития деонтологической профессионально-коммуникативной культуры руководителей учреждений образования поликультурного, полиэтнического социума;

- *на личностно-профессиональном уровне*: между нарастающими потребностями современных менеджеров образования в развитии профессионально-коммуникативных и деонтологических знаний, компетенций как фактора успешности административно-управленческой деятельности, карьерного роста и трудностями в удовлетворении этих потребностей в рамках традиционных образовательных программ системы повышения квалификации.

Выявленные противоречия определили рассматриваемую в данной главе проблему, сущность которой заключается в необходимости разработки научно-теоретических и дидактико-технологических основ процесса развития в системе повышения квалификации профессионально-коммуникативной деонтологической культуры руководителей учреждений образования.

Можно констатировать, что для многих стран мира совершенствование системы повышения квалификации управленческих и педагогических кадров образовательных учреждений является актуальной проблемой, поскольку в любом государстве профессиональная деятельность педагогов, руководителей учреждений образования является общественно значимой деятельностью.

В настоящее время в Российской Федерации возросла автономность образовательных учреждений, что значительно увеличило объем и сложность решаемых руководителями управленческих задач в сфере определения стратегии развития учреждения, формирования его имиджа, а также повысило ответственность менеджеров образования за результаты работы всего коллектива.

В условиях современного рынка труда практически во всех регионах Российской Федерации идет поиск новых эффективных моделей функционирования системы повышения квалификации педагогических кадров, а также поиск нового содержательно-технологического базиса реализации данных моделей. Это связано с тем, что в современном информационном обществе профессиональная деятельность педагогов, менеджеров образования (различных уровней) становится сферой повышенной ответственности не только для настоящего, но и будущего, поскольку обладает большими созидательными возможностями как сфера взаимного воздействия человека на человека. Работая с людьми, педагоги способствуют развитию в обществе взаимоотношений, основанных на гуманистической, духовно-нравственной, нормативно-правовой позиции, а также содействуют развитию этической, правовой культуры как отдельных граждан, так и общества в целом.

Современное содержание и организационные формы повышения квалификации руководителей образовательных учреждений, менеджеров образования научно обоснованы в исследованиях В.И. Блинова, Г.С. Жуковой, Э.М. Никитина, В.А. Сластенина, Е.Т. Тонконогой и др. В их работах утверждается новый концептуальный подход к повышению квалификации, развитию профессиональной культуры педагогических кадров. Его сущность состоит в том, что, с одной стороны, анализируются социальные функции, должностные обязанности и необходимые для их реали-

выражает требования нравственности в форме нормативных предписаний).

Следует подчеркнуть, что в 60-х гг. XX в. понятие «деонтология» не включалось во многие словари по этике. Одна из причин состояла в том, что составители словарей понимали деонтологию как учение о нравственном долге в какой-либо профессии, а значит, для широкого круга понятий всеобъемлющей этики предмет деонтологии может считаться слишком «узким» и должен рассматриваться в специализированных справочниках, словарях для той или иной группы профессионалов.

Между тем к концу XX в. были разработаны различные виды деонтологии, обращенные к различным сферам социальной и профессиональной практики, то есть состоялись как научные дисциплины «медицинская деонтология», «юридическая деонтология», «журналистская деонтология», «психологическая деонтология», «спортивная деонтология», «деонтология социальной работы», «педагогическая деонтология» и др.

Таким образом, сформировалась целая «совокупность деонтологий» как особых научных дисциплин в рамках системы знаний о конкретной сфере социальной и профессиональной практики (медицина, юриспруденция, психология, журналистика, социальная работа, педагогика, спорт и др.), в которых рассматривается проблема долга представителей той или иной профессии, система норм, императивов самого разного порядка и характера, выполнение которых обеспечивает оптимальное выполнение профессиональных обязанностей специалиста.

Деонтологические нормы являются продуктом тех или иных профессиональных субкультур. С развитием информационного постиндустриального общества, а также с развитием содержательно-технологического базиса той или иной профессии условия функционирования профессиональных субкультур изменяются, следовательно, меняется и содержательное наполнение соответствующих деонтологий.

В современной научной литературе существует вариативность трактовок понятия «педагогическая деонтология». Вместе с тем проведенный анализ различных научно-литератур-

ных источников позволил выделить инвариантные составляющие данного понятия. Чаще всего «педагогическая деонтология» трактуется:

а) как наука о профессиональном поведении педагога, которая разрабатывает правила и нормы поведения педагога в сфере его профессиональной деятельности: осознание и освоение педагогом нормативных требований позволяет ему адекватно воспринимать педагогическую реальность, ориентироваться в ней, вырабатывать профессионально-целесообразные стратегии и тактики, задачи и планы профессиональной деятельности, сознательно регулировать свое поведение в рамках установленных профессионально-нормативных императивов ⁵;

б) профессиональная этика, гарантирующая отношения доверия между участниками профессионально-педагогической деятельности и общения: включает в себя нормативные требования к личности педагога, которые обуславливают толерантность по отношению к другим людям и их идеям, моральную ответственность за принятые в учебной и воспитательной деятельности должные решения ⁶.

Основными предпосылками возникновения педагогической деонтологии как науки являются: а) философско-исторические и теологические предпосылки; б) социокультурные и социально-педагогические предпосылки; в) социально-психологические предпосылки.

Ниже приведем краткую содержательную характеристику обозначенных выше предпосылок возникновения педагогической деонтологии.

Базой философско-исторических и теологических предпосылок возникновения педагогической деонтологии является многовековое становление достаточно стройного учения о морали, дол-

⁵ См.: Левитан К. М. Основы педагогической деонтологии.

⁶ См.: Коджаспирова Г. М. Педагогическая антропология : учеб. пособие. М. : Гардарики, 2005. 287 с.

ге, обязанностях и праве в рамках религиозных и философских концепций, учений, школ.

Социокультурные и социально-педагогические предпосылки заключаются в том, что в различных общественно-экономических формациях возникает и существует противоречие между требованиями, предъявляемыми к личности и профессионализму педагога, и реальным их выполнением. Педагогическая профессия имеет многовековую историю, однако ее роль и значение изменялись соответственно времени. Исторически требования к личности, поведению и качеству профессиональной деятельности педагога формулировались, исходя из конкретной социально-исторической ситуации (на требования оказывали влияние и политический строй, сложившийся в данном обществе, и социально-экономические отношения, и национальные традиции, и др.).

К социокультурным и социально-педагогическим предпосылкам развития педагогической деонтологии можно отнести и тот факт, что в ряде высокоразвитых стран в XX в. возник особый социальный институт «этических комитетов», который реализует возможности междисциплинарного диалога (например, практически в каждом учебном заведении США, Великобритании, Швейцарии, Австрии, Франции существует условно называемый «этический комитет», поскольку официальные названия могут варьироваться). Считается целесообразным участие в работе этических комитетов как профессионалов, так и непрофессионалов. Они на равных обсуждают проблемы, например регламентации (с точки зрения морально-этических ценностей) диагностических, контрольно-оценочных или каких-либо других процедур в учебно-воспитательном и аттестационном процессах. В определенной мере этический комитет в образовательном учреждении можно рассматривать как институтированную форму практического воплощения требований педагогической деонтологии.

Социально-психологические предпосылки возникновения и становления педагогической деонтологии как науки состоят в необходимости соблюдения психогигиены общения в системе «педагог – различные субъекты целостного педагогического процесса», а также необходимости осуществления социального контроля над

действиями и поступками педагога. Современная психогигиена изучает влияние различных условий среды на психику человека, разрабатывает мероприятия по сохранению и укреплению психического здоровья людей. Психогигиена тесно связана с психопрофилактикой (устранение факторов, вредно отражающихся на психике человека, и использование факторов, положительно влияющих на нее) и психотерапией (лечение человека с помощью психологических средств воздействия, оказание психологической помощи здоровым людям в ситуациях различного рода психологических затруднений, а также в случае потребности улучшить качество собственной жизни)⁷. Одной из актуальных педагогических проблем, которые призвана разрешить современная психогигиена, является психогигиена общения в системе «педагог – различные субъекты целостного педагогического процесса».

Следует заметить, что в отечественной науке ученые-исследователи по сей день ведут спор (дискутируют) по вопросу: является ли педагогическая деонтология наукой?

По мнению авторов работы, педагогическая деонтология как прикладная научная дисциплина рассматривает комплекс следующих вопросов:

а) профессионально-этические и нормативно-императивные аспекты взаимоотношений педагога и других субъектов целостного педагогического процесса, в частности профессионально-этические нормы взаимоотношений в системах «педагог – обучающийся (несовершеннолетний ученик, студент, взрослый обучающийся)»; «педагог – группа обучающихся»; «педагог – воспитанник (дошкольник, школьник, студент)», императивно-кодексные ограничения (запреты) на те или иные формы и виды взаимоотношений педагога и других субъектов целостного педагогического процесса;

б) профессионально-этические нормы отношений между педагогом и другими работниками учреждений образования, а так-

⁷ См.: Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М. : Просвещение, 1987. 208 с.

же взаимоотношения конкретного педагога и педагогического коллектива; императивно-кодексные ограничения (запреты) на те или иные формы и виды взаимоотношений конкретного педагога с коллегами;

в) нормативно-императивные и профессионально-этические аспекты взаимоотношений педагога и микросоциальной среды воспитанника, обучающегося (его родственники, друзья, соседи, в случае взрослого обучающегося – его сослуживцы и т. п.);

г) специфика нормативно-императивных отношений педагога и социальных партнеров, общества, государства;

д) отношение педагога к самому себе как профессионалу, самооценка результатов своей деятельности, достижений и неудач.

Таким образом, основы педагогической деонтологии включают в себя систему определенных профессионально обусловленных нормативно-этических (императивно-кодексных) правил, запретов (ограничений) вмешательства во внутренний мир другого человека (в частности, со стороны представителей педагогической профессии), предусматривают возможность применения определенных санкций за их нарушение.

Задачи педагогической деонтологии как науки заключаются не только в раскрытии сути, значения профессионального долга тех или иных работников образования (воспитателей, учителей, преподавателей, менеджеров образования различных уровней), степени ответственности за результаты их профессиональной деятельности, определении системы норм и требований, предъявляемых к работникам образования в процессе взаимоотношений с учащимися, их родителями, коллегами, но и выявлении условий их реализации в современных реалиях практической деятельности специалистов педагогического профиля.

Педагогическая деонтология призвана разъяснять сущность, значение тех или иных действий, поступков, мотивов субъектов целостного педагогического процесса в ходе решения профессионально-этических, морально-нравственных дилемм личностно-деловых коммуникаций, а также сущность, значение личностных и профессионально важных качеств педагогических работников, которые необходимы и значимы для адекватной реализации спе-

специалистом требований педагогической деонтологии. Кроме этого, педагогическая деонтология как прикладная научная дисциплина содействует формированию (или активизации процесса саморазвития) необходимых для выполнения педагогической миссии морально-нравственных черт личности специалиста, предотвращает их деформацию в результате длительного выполнения профессиональных функций. Также в задачи педагогической деонтологии входит изучение мотивационно-ценностных предпосылок профессионального поведения работников образования, определение системы моделей нормативно-требуемого ролевого поведения специалиста в различных типах и видах профессионально-личностных коммуникаций, разработка способов и механизмов устранения неблагоприятных факторов, конфликтных ситуаций, возникающих в процессе профессиональной деятельности, предотвращение формального отношения педагогов к своему функционалу, определение направлений стимулирования и активизации осознания педагогом специфики деонтологических профессионально-корректных отношений (взаимоотношений) с различными субъектами целостного педагогического процесса, а также определение путей повышения престижа педагогической профессии в современном обществе.

На основе проведенного сравнительно-сопоставительного и категориально-структурного анализа различных подходов к трактовке понятий «культура общения педагога», «профессиональная коммуникативная культура учителя» (В.А. Кан-Калик⁸, И.А. Зимняя⁹, А.К. Маркова¹⁰, Л.М. Митина¹¹ и др.), «деонтологическая

⁸ См.: Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : Кн. для учителя. М. : Просвещение, 1987. 190 с.

⁹ См.: Зимняя И. А. Культура. Образованность. Профессионализм специалиста // Проблемы качества, его нормирование и стандарты в образовании. М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. С. 31–37.

¹⁰ См.: Маркова А. К. Психология профессионализма. М. : Международный. гуманитар. фонд «Знание», 1996. 308 с.

¹¹ См.: Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. М. : Флинта : МПСИ, 1998. 200 с.

культура учителя» (Г.А. Караханова ¹², К.М. Левитан ¹³), а также на основе обобщения собственных научных изысканий было принято следующее определение: *профессионально-коммуникативная деонтологическая культура менеджера образования* представляет собой личностное интегративно-функциональное образование, отражающее комплекс освоенных вариативных моделей ситуационного нормативно-ролевого поведения специалиста, определяющее эффективность личностно-делового взаимодействия с партнерами, обеспечивающее целесообразность и устойчивость управленческих решений с учетом социокультурной специфики, традиций образовательной среды на основе профессионально-этических норм.

Основой данной культуры является способность понимать чужие и порождать собственные программы коммуникативного поведения, адекватного конкретной ситуации личностно-делового общения, а также совокупность умений выбирать лингвистические формы и способы самовыражения, сообразные конкретному коммуникативному акту, умений свободно, мотивированно, целенаправленно и корректно оперировать информацией в рамках профессионально и индивидуально значимой тематики личностно-делового контакта.

Резюмируя вышеизложенное, можно утверждать, что деонтологическая профессионально-коммуникативная культура менеджера образования характеризует способность специалиста педагогически целесообразно строить взаимоотношения в системах: «руководитель – педагоги», «руководитель – учащиеся», «руководитель – родительская общественность», «руководитель – управляющие организации», «руководитель – социальные партнеры образовательного учреждения», а также обеспечивать оптимальное функционирование учебно-воспитательного процесса в целом. Данная культура отражает освоенный специалистом ком-

¹² См.: Караханова Г. А. Формирование деонтологической культуры учителя в системе непрерывного профессионального образования : дис... д-р пед. наук. М. : РГСУ, 2007.

¹³ См.: Левитан К. М. Основы педагогической деонтологии.

плекс профессионально-речевых знаний, умений, навыков, сформированный в процессе непрерывной профессиональной подготовки и проявляемый в повседневном деловом и личностном общении с учетом индивидуальных, половозрастных, гендерных, этнокультурных и других особенностей партнеров по общению; позволяет специалисту осуществлять реальные позитивные изменения в социокультурном взаимодействии различных субъектов целостного педагогического процесса.

С учетом вышеизложенного, можно сделать следующие выводы:

- по происхождению профессионально-коммуникативная деонтологическая культура менеджера образования – категория социально-профессиональная (возникает и проявляется в процессе взаимодействия специалиста с различными субъектами/объектами целостного педагогического процесса и социумом в целом);
- данная культура фиксирует гуманистически-ориентированный тип взаимоотношений педагога с социумом, а также с различными субъектами/объектами целостного педагогического процесса;
- характерной чертой профессионально-коммуникативной деонтологической культуры менеджера образования является устойчивость ее проявлений в повседневных реалиях педагогической практики;
- данная культура неразрывно связана с правовой культурой как отдельной личности, так и правовой культурой общества в целом;
- профессионально-коммуникативная деонтологическая культура менеджера образования может и должна быть развита, а для этого необходимо создать и реализовать определенные условия в системе непрерывного образования педагогических кадров.

Таким образом, проявление в жизнедеятельности руководителей учреждений образования профессионально-коммуникативной деонтологической культуры призвано решать проблемы взаимосвязи личного, профессионального и общественного, индивидуального и общечеловеческого, уникального и универсального в

отношениях между представителями разных социальных, возрастных, профессиональных групп, этнокультур.

Под структурой профессионально-коммуникативной деонтологической культуры руководителя образовательного учреждения (менеджера образования) мы понимаем совокупность вариативно устойчивых компонентов интегративно-функционального личностного образования, которые сохраняются при различных изменениях условий жизнедеятельности специалиста.

В составе профессионально-коммуникативной деонтологической культуры руководителя школы представлены взаимосвязанные подструктуры:

- *мотивационно-ценностная* подструктура (осознание специалистом значимости профессиональных гуманистических идеалов и ценностей в сфере личностно-деловых коммуникаций и межкультурного, поликультурного сотрудничества, понимание ответственности за свое профессиональное поведение, и др.);

- *социально-перцептивная* (умение слушать, демонстрировать понимание смысла высказываний реципиента, способность адекватно воспринимать и понимать мотивацию поступков людей, оценивать эмоциональное состояние партнера по общению, учитывать половозрастные различия коммуникативных качеств личности, этнокультурные, индивидуально-личностные, социально-статусные, профессиональные, конфессиональные, гендерные и другие особенности партнера по общению, и др.);

- *интерактивно-практическая* (применение в реалиях педагогической практики профессионально-прикладных коммуникативных умений и навыков в сфере личностно-деловых коммуникаций, умение налаживать с реципиентами «обратную связь» в ситуации личностно-деловой коммуникации, готовность и способность педагогического работника адаптироваться к динамично изменяющимся условиям трудовой деятельности в контексте модернизации отечественной системы образования, умения управлять своим эмоциональным состоянием, умения саморегулировать свои поведенческие и речевые реакции в сложных ситуациях личностно-деловых коммуникаций, и др.);

– *профессионально-акмеологическая* подструктура (адекватная самооценка специалистом сильных и слабых сторон своей индивидуальной профессионально-коммуникативной деонтологической культуры, особенностей своего профессионального поведения, осознание необходимости работы над своими недостатками и их устранением, стремление к реализации программ личностно-профессионального саморазвития, в том числе и в сфере коммуникативно-деонтологической культуры; овладение системой знаний о путях совершенствования профессионально-коммуникативной культуры, построение на этой основе индивидуальных планов и программ саморазвития данной культуры).

Деятельностно-речевой компонент профессионально-коммуникативной деонтологической культуры менеджера образования позволяет успешно решать следующие группы профессиональных задач в ситуациях личностно-деловой коммуникации:

– *мотивационно-целевые задачи*, которые состоят в определении перспективной системы мотивов и целей предстоящей коммуникативной деятельности с учетом деонтологических требований;

– *аналитико-диагностические*, предполагающие анализ и диагностику отдельных составляющих ситуации личностно-деловой коммуникации, ее элементов, особенностей, возможных затруднений с позиций требований педагогической деонтологии;

– *планово-прогностические*, которые предусматривают проектирование в соответствии с целью личностно-деловой коммуникации различных вариантов ее развертывания, подбор оптимальных для данной ситуации речевых средств, прогнозирование результата взаимодействия с учетом соблюдения всех требуемых в данном случае деонтологических норм;

– *организационно-деятельностные*, которые состоят в реализации оптимального варианта профессионально-личностного взаимодействия, в использовании адекватных коммуникативных технологий, невербальных средств, нормативно-ситуационных моделей поведенческих реакций;

– *регулятивно-коррекционные задачи*, состоящие в коррекции содержания, хода и средств коммуникативного личностно-де-

лового взаимодействия, в установлении и регулировании на основе требований педагогической деонтологии необходимых коммуникативных связей.

Результатом решения каждой из вышеназванных групп управленческих задач менеджера образования является формирование у него определенных профессионально-коммуникативных деонтологических умений и навыков, которые проявляются в соответствующих ситуациях личностно-делового общения.

Принимая во внимание тот факт, что в трудах Е.Ф. Зеера¹⁴, И.А. Зимней¹⁵, Л.В. Мардахаева¹⁶, С.Н. Толстиковой¹⁷ и др. профессиональная культура специалиста трактуется как средневзвешенный показатель, коррелирующий с определенным уровнем профессиональной компетентности специалиста, отражающий степень сформированности необходимых компетенций, нами были выявлены компетенции, которые образуют содержательный базис профессионально-коммуникативной деонтологической культуры менеджера образования.

Следует заметить, что в современной научно-педагогической литературе существует несколько трактовок понятия «компетенция». Так, например, В.И. Байденко и Б. Оскарссон считают, что компетенция является базовой характеристикой субъекта профессиональной деятельности, которая причинно связана с критериями эффективного (успешного, результативного) действия в кон-

¹⁴ См.: Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / гл. ред. Д. И. Фельдштейн ; Моск. психол.-соц. ин-т. М. : МСПИ, 2005. 216 с.

¹⁵ См.: Зимняя И. А. Культура. Образованность. Профессионализм специалиста .

¹⁶ См.: Мардахаев Л. В. Профессиональная культура социального педагога // Социальная педагогика / под ред. В. А. Никитина. М., 2002. С. 234–236.

¹⁷ См.: Толстикова С. Н., Никитина Н. И. Профессионально-коммуникативная культура специалистов в сфере международного сотрудничества: контекст развития // Человеческий капитал. 2012. № 2 (38). С. 160–163.

кретной профессиональной ситуации (при решении определенной профессиональной задачи)¹⁸.

В данной главе под компетенцией (согласно принятому определению компетенций в рамках международного проекта «TUNING Education Structures in Europe»¹⁹) будем понимать динамичное кумулятивное сочетание знаний, способностей, умений, навыков, относящихся к конкретной предметной области деятельности специалиста, и уровней их усвоения и проявления в реальной профессиональной практике.

Для выявления совокупности компетенций, составляющих содержательный базис профессионально-коммуникативной деонтологической культуры менеджера образования, были проанализированы как квалификационные требования и профиогаммы менеджеров образования (различного уровня), так и специфика реализации в естественных условиях труда данных специалистов профессионально-коммуникативных деонтологических норм взаимодействия руководителей образовательных учреждений с различными категориями участников (субъектов) целостного педагогического процесса.

На основе анализа полученных данных были выявлены следующие компетенции:

- *нормативно-императивная компетенция* (включает в себя: умение определять в профессиональной практике зоны культурно-ценностных противоречий и возможных конфликтов, в частности в сфере межкультурного общения, способность к их конструктивному разрешению; соблюдение конфиденциальности; и др.);
- *ассертивная* (включает в себя: умения предупреждать конфликты и вести переговоры по достижению компромисса; на-

¹⁸ См.: Байденко В. И., Оскарссон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса // Профессиональное образование и формирование личности специалиста : сб. науч. тр. М., 2002.

¹⁹ См.: <http://translate.yandex.ru/translate?srv=yasearch&url=http%3A%2F%2Fwww.unideusto.org%2Ftuningeu%2F&lang=en-ru&ui=ru>.

выки профессиональной перцепции в личностно-деловой коммуникации; желания и умения работать в команде; и др.);

– *этнокультурная* (умения воспринимать и принимать специфические особенности других культур; умения и способности осуществлять личностно-деловые коммуникации с учетом этнокультурных традиций, норм; и др.);

– *социально-статусная* (умения выстраивать профессиональное общение с представителями различных социальных групп, применяя системный этико-аксиологический подход к анализу сущности и содержания, формам и методам делового и личностного общения; и др.);

– *этноконфессиональная компетенция* (понимание особенностей религиозных воззрений представителей различных национальностей, специфики поведения, обусловленной религиозными нормами; способность к взаимодействию с представителями различных вероисповеданий и религий; умение выстраивать личностно-деловое общение с учетом религиозных и конфессиональных особенностей партнеров по общению).

Вопрос о критериях и показателях оценки проявления профессионально-коммуникативной культуры руководителей образовательных учреждений в значительной степени профессиологический.

Разрабатывая совокупность критериев и показателей оценки проявления профессионально-коммуникативной деонтологической культуры менеджеров образования в реалиях их трудовой деятельности, мы базировались на следующих позициях:

– профессионально-коммуникативная деонтологическая культура менеджера образования характеризуется многофункциональностью и целостностью;

– данная культура менеджера образования обусловлена теми ценностными установками, которые определяют жизнедеятельность человека, отражает личностные особенности специалиста;

– данная культура имеет деятельностный характер, обусловлена особенностями и спецификой профессии;

– профессионально-коммуникативная культура менеджера образования формируется на основе мировоззренческих представ-

лений, этических, нравственных, деонтологических ценностей личности, которые определяют профессиональное поведение специалистов и регулируют личностно-деловые отношения;

– процесс формирования и развития профессионально-коммуникативной деонтологической культуры менеджера образования динамичен, состоит из взаимосвязанных, последовательных, интегрированных этапов в системе непрерывного образования.

К основным *принципам* разработки, отбора и обоснования системы критериев и показателей оценки проявления профессионально-коммуникативной деонтологической культуры руководителей учреждения образования можно отнести следующие:

– принцип ориентации на объективные требования так называемых «внешних пользователей» (требования квалификационных характеристик специалиста, работодателей и др.);

– принцип иерархичности системы критериев и показателей;

– принцип инструментальности и технологичности используемых показателей (возможность использовать для проведения измерительно-оценочных процедур валидные методики сбора необходимых данных, методики измерений, анализа и интерпретации данных);

– принцип соблюдения морально-этических норм в процессе отбора и разработки системы критериев и показателей;

– принцип учета уровня подготовленности различных субъектов профессионально-образовательного процесса в системе повышения квалификации педагогических кадров к восприятию и интерпретации данных, полученных по результатам контрольно-оценочных процедур;

– принцип сопоставимости системы критериев и показателей с международными аналогами.

Комплекс необходимых показателей должен быть способен обеспечить целостное, количественное и качественное представление о состоянии многоаспектного процесса развития профессионально-коммуникативной деонтологической культуры менеджера образования в системе повышения квалификации.

Исходя из рассмотренной выше структуры профессионально-коммуникативной деонтологической культуры менеджера образо-

вания, а также из анализа составляющих процесса развития данной культуры в системе повышения квалификации, мы определили следующие критерии сформированности данной культуры:

– *личностно-смысловой критерий* (интерес к проблеме саморазвития и самосовершенствования профессионально-коммуникативной деонтологической культуры менеджера образования; принятие на личностном уровне значимости и необходимости высокого уровня развития данной культуры для выполнения многоаспектных функциональных обязанностей менеджера образования; принятие менеджером образования на личностном уровне социальной значимости и гуманистической ценности норм и правил педагогической деонтологии для развития профессионально-коммуникативной культуры специалиста; наличие мотива к систематической работе по саморазвитию и самосовершенствованию профессионально-коммуникативной культуры; и др.);

– *профессионально-когнитивный* (системность и интегративность знаний специалиста о культуре профессионально-педагогических взаимоотношений в сфере образовательного менеджмента; наличие системных знаний об особенностях собственного коммуникативного стиля, о системе индивидуальных приемов реализации рефлексивно-перцептивных умений в сфере личностно-деловых коммуникаций; развитость профессионально-коммуникативного мышления специалиста, владение комплексом вариативных вербальных и невербальных, психологических, социально-педагогических технологий в сфере личностно-деловой коммуникации и межкультурных контактов; и др.),

– *продуктивно-интерактивный* (сформированность профессионально-коммуникативных навыков и умений, обеспечивающих эффективные ролевые личностно-деловые позиции, адекватные профессиональным задачам; умения правильно интерпретировать социально и культурно обусловленные поведенческие реакции реципиентов; способность налаживать конструктивный диалог с представителями различных этнокультурных, социально-профессиональных групп; умение управлять собственным профессиональным поведением, саморегулировать эмоциональные состояния, адекватно выбирать модели ситуационного норматив-

но-ролевого поведения специалиста с учетом социокультурной специфики, традиций и этноментальных особенностей реципиентов; сформированность профессионально-коммуникативных умений достигать позитивного результата при реализации основных функций профессиональной деятельности; сформированность широкого спектра приемов соблюдения и самореализации профессионально-этических норм в практической деятельности, конгруэнтностью вербальной и невербальной речи в контексте конкретной профессиональной ситуации; высокий уровень профессионально-социальной адаптации в постоянно обновляющихся условиях трудовой деятельности; гибкость, вариативность, тактичность профессионально-речевого поведения специалиста даже в нестандартных ситуациях; и др.);

– *профессионально-рефлексивный критерий* (рефлексивность в профессионально-коммуникативной сфере; развитость умений проводить самоанализ проявлений профессионально-коммуникативной культуры в конкретных ситуациях личностно-делового взаимодействия с различными субъектами трудовой деятельности, умения прогнозировать последствия своих профессиональных действий; умение адекватно определить индивидуально-стилевую профессионально-речевую тактику в ситуациях сотрудничества и конкуренции; и др.).

На основе применения вышеназванных критериев к изучению специфики проявлений профессионально-коммуникативной деонтологической культуры менеджеров образования в реальных условиях их трудовой практики были выделены типичные уровни (ситуативно-адаптивный, административно-дискретный, системно-управленческий, профессионально-креативный) проявления данной культуры.

Ситуативно-адаптивный уровень характеризуется: интересом к проблеме саморазвития и самосовершенствования профессионально-коммуникативной культуры менеджера образования, наличием базовых необходимых знаний об особенностях проявления собственного стиля личностно-делового общения в процессе взаимодействия с различными категориями субъектов/объектов целостного педагогического процесса, адекватными про-

фессионально-речевыми реакциями в типовых ситуациях трудовой деятельности; сформированностью базовых необходимых рефлексивно-перцептивных умений, а также основных базовых умений саморегуляции эмоционального состояния; ситуативно-ориентированной речью, эпизодически удачным воспроизведением нормативно-ролевых способов личностно-делового общения в соответствии деонтологическими требованиями; сложностью адаптации в нестандартных условиях профессиональной практики; эпизодическим достижениям «внутреннего комфорта» от управленческой и педагогической деятельности, которая предполагает широкий диапазон профессионально-личностных коммуникаций с различными субъектами/объектами целостного педагогического процесса.

Административно-дискретный уровень проявлений профессионально-коммуникативной деонтологической культуры менеджеров образования характеризуется: принятием на личностном уровне значимости и необходимости высокого уровня развития данной культуры для выполнения многоаспектных функциональных обязанностей менеджера образования, осознанием гуманистической и профессиональной ценности норм и правил педагогической деонтологии, устойчивым стремлением к овладению ею, наличием мотива к эпизодической работе по саморазвитию и самосовершенствованию профессионально-коммуникативной культуры; наличием знаний о структуре, особенностях собственного коммуникативного стиля; рефлексивностью отдельных аспектов профессиональных коммуникаций; сформированностью профессионально-коммуникативных умений достигать позитивного результата при реализации основных функций профессиональной деятельности; осознанием отдельных сторон саморегуляции собственных эмоциональных и поведенческих реакций; пониманием и принятием индивидуальных особенностей другого человека; дискретным проявлением достаточно высокого уровня эмпатийности; сформированностью базовых умений саморегуляции профессионально-речевой деятельности, эмоционального состояния, поведенческих реакций.

Системно-управленческий уровень характеризуется: принятием менеджером образования на личностном уровне социальной значимости и гуманистической ценности норм и правил педагогической деонтологии для развития профессионально-коммуникативной культуры специалиста; наличием системных знаний об особенностях собственного коммуникативного стиля, о системе индивидуальных приемов реализации рефлексивно-перцептивных умений в сфере личностно-деловых коммуникаций; развитым мотивом к систематическому самосовершенствованию профессионально-коммуникативной культуры с целью достижения максимальной самореализации в профессиональной сфере образовательного менеджмента; сформированностью широкого спектра приемов соблюдения и самореализации профессионально-этических норм в практической деятельности, конгруэнтностью вербальной и невербальной речи в контексте конкретной профессиональной ситуации; рефлексивностью в сфере профессиональных коммуникаций.

Профессионально-креативный уровень характеризуется: устойчивым стремлением к овладению различными психотехниками самосовершенствования собственного стиля профессионально-коммуникативной культуры менеджера образования; автоматизацией способов решения отдельных задач на самопознание, познание личности окружающих в сфере личностно-деловых коммуникаций; развитыми умениями самоконтроля в сфере личностно-деловых коммуникаций; профессионально-социальной адаптацией в постоянно обновляющихся условиях педагогической действительности; высоким уровнем профессионально-социальной адаптации в постоянно обновляющихся условиях трудовой деятельности; гибкостью, вариативностью, тактичностью профессионально-речевого поведения специалиста даже в нестандартных ситуациях; гармоничной развитостью всех структурных компонентов профессионально-коммуникативной культуры; наличием системы индивидуальных приемов саморегуляции эмоционального состояния, поведенческих реакций; способностью к импровизации; достижением высоких результатов профессиональной деятельности; «обретением состояния внутреннего комфорта», дос-

тижением чувства удовлетворенности от результатов педагогической деятельности, многие из которых обусловлены используемыми индивидуально-стилевыми особенностями проявления высокого уровня деонтологической профессионально-коммуникативной культуры менеджера образования.

Процесс развития деонтологической профессионально-коммуникативной культуры менеджера образования в системе повышения его квалификации ориентирован на принятие и осознание специалистом-практиком этико-должностных, императивно-кодексных норм, ценностей, идеалов педагогической профессии как в широком, так и узком специализированно-профессиональном понимании. Процесс развития данной культуры строится на основе: овладения специалистом вариативными навыками личностно-деловых коммуникаций и межэтнического, поликультурного сотрудничества; понимания ответственности за свое профессиональное поведение; осознания своей высокой миссии как носителя родной культуры, речевой культуры, как представителя учительской интеллигенции, а также на основе принятия ценностей толерантности как базовой составляющей педагогического общения и коммуникативной культуры руководящего работника.

Проектирование модели процесса развития профессионально-коммуникативной деонтологической культуры руководителей образовательных учреждений в системе повышения их квалификации осуществлялось в русле личностно-ориентированной образовательной парадигмы.

Для выявления возможностей факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки государственного университета в сфере реализации модели процесса развития профессионально-коммуникативной деонтологической культуры руководителей образовательных учреждений в системе повышения их квалификации были изучены учебные планы, программы обучения курсовых подготовок и профессиональных переподготовок в пределах от 72 ч до свыше 500 ч, проведены беседы с преподавателями факультета, преподавателями институтов повышения квалификации работников образования, специалистами-практиками.

Модель процесса развития в системе повышения квалификации профессионально-коммуникативной деонтологической культуры менеджеров образования включает взаимосвязь модулей: функционально-целевого; содержательно-проблемного; организационно-технологического; праксиологического; результативно-интегративного (см. рисунок).

Модель включает взаимосвязь модулей:

- *функционально-целевого* (деонтологические ориентиры обеспечения профессионально-личностного роста слушателей курсовой подготовки, реализация индивидуальных профессионально-образовательных маршрутов, траекторий развития профессиональной культуры и компетентности специалистов);

- *проблемно-содержательного* (профессионально-прикладное и практико-ориентированное содержание учебных дисциплин, обеспечивающее развитие профессионально-коммуникативной деонтологической культуры специалиста, удовлетворение его профессионально-образовательных потребностей);

- *организационно-технологического* (научно-методическое, материально-техническое обеспечение курсовой подготовки, совокупность вариативных образовательных технологий);

- *праксиологического* (накопление опыта проявления освоенных профессионально-коммуникативных и деонтологических компетенций в различных видах стажировки; развитие форм научно-исследовательской деятельности слушателей);

- *результативно-интегративного* (мониторинг качества освоения профессионально-образовательных программ курсовой подготовки с привлечением внешних экспертных систем; наличие индивидуального портфолио слушателя курсовой подготовки).

Следует заметить, что процесс реализации модели развития в системе повышения квалификации профессионально-коммуникативной культуры руководителей образовательных учреждений требует интеграции деонтологического подхода с рядом следующих методологических подходов:

- *контекстного подхода*, который предусматривает учет в период курсовой подготовки менеджера образования профессионально-средового, социокультурного, регионального контек-

ста его трудовой деятельности; отражение в содержательно-методическом обеспечении программ дополнительного профобразования специфики профессиональных коммуникаций специалиста; и др.;

– *персонифицированно-андрагогического*, который предполагает опору на жизненный, профессиональный опыт взрослых обучающихся; ориентацию на сотрудничество в диалоговом общении; приоритет самообразовательной деятельности и самооценки результативности курсового обучения ²⁰;

– *компетентностного*, согласно которому профессионально-личностное развитие менеджеров образования в сфере делового общения обеспечивается развитием системы деонтологических профессионально-коммуникативных компетенций;

– *социокультурологического*, предполагающего в процессе деонтологической и коммуникативной подготовки менеджеров образования осуществлять опору на их социально-культурный опыт при создании психологически комфортной атмосферы сотрудничества в монологических и диалогических видах общения с учетом психовозрастных, этнокультурных особенностей взрослых обучающихся; предусматривающего учет в содержательно-методическом обеспечении курсов основных тенденций современного поликультурного образования в многонациональном социуме; этнопедагогизацию образовательной среды;

– *системно-кавалитативного подхода*, который предусматривает реализацию в процессе курсовой подготовки системного мониторинга качества сформированности у менеджеров образования деонтологических профессионально-коммуникативных компетенций.

²⁰ См. подробнее: Галкина Т. Э., Никитина Н. И. Персонифицированный подход в системе повышения квалификации и дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы // Инновации в образовании. 2012. № 6. С. 13–27.

– принцип развития профессиональной мобильности и конкурентоспособности менеджеров образования.

Этапами реализации модели являются:

– *диагностико-ориентировочный этап* (определение актуального уровня развития профессионально-коммуникативной деонтологической культуры и специфики контингента слушателей курсовой подготовки, выявление их актуальных и потенциальных возможностей, профессионально-образовательных потребностей);

– *организационно-процессуальный* (разработка и реализация научно-методического обеспечения всех форм, направлений, видов курсовой подготовки, активизация инновационной деятельности профессорско-преподавательского состава);

– *профессионально-тренировочный* (применение профессионально-коммуникативных и деонтологических знаний в различных видах практикумов, тренингов, стажировки; и др.);

– *экспертно-мониторинговый* (экспертная оценка эффективности реализации программ курсовой подготовки).

На современном этапе развития системы повышения квалификации работников образования необходимо обновление содержания их курсовой подготовки и переподготовки в тесной связи с достижениями в развитии науки, обеспечение многообразия, вариативности и гибкости учебных планов и программ, их оперативного отклика на потребности рынка образовательных услуг.

Анализ программ повышения квалификации педагогических кадров в ряде вузов РФ позволяет констатировать, что в настоящее время можно выделить три содержательно-базисных основания повышения квалификации менеджера образования как субъекта трудовой деятельности:

– первое – соотносится с разработкой содержательно-методического обеспечения процесса развития профессионально важных качеств специалиста, гуманистического потенциала его личности в соответствии со спецификой управленческой деятельности в педагогической сфере;

– вторым основанием является разработка содержательно-методического обеспечения процесса развития компетентности педагогического и административно-управленческого работника

(включая развитие системных профессионально-прикладных знаний, умений не только в конкретной области работы, но и в тех ее сферах, которые прямо или косвенно с ней связаны, в частности профессионально-правовая, социально-экономическая, психолого-педагогическая компетентности);

– третьим основанием является разработка содержательно-методического обеспечения процесса развития *профессионально-коммуникативной и деонтологической культуры специалиста* (в частности, развитие совокупности умений, способностей устанавливать адекватные межличностные и конвенциональные отношения в различных ситуациях профессиональной жизнедеятельности).

Основу современной отечественной и зарубежной деонтологически-ориентированной системы повышения квалификации работников образования составляют следующие психолого-андрагогические позиции, базирующиеся на идеях А. Адлера ²¹, А.Г. Асмолова ²², А.А. Вербицкого ²³, А. Маслоу ²⁴, К. Роджерса ²⁵, В.Д. Шадрикова ²⁶ и др.:

²¹ См.: Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. СПб. : Акад. проект, 2007. 232 с.

²² См.: Асмолов А. Г., Вербицкий А. А., Гузаиров М. Б. О методологических основах функционирования и развития системы непрерывного образования в условиях многоуровневой подготовки // Высшая школа России. М., 1993. С. 22–29.

²³ См.: Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции : монография. М. : Логос, 2009. 336 с.

²⁴ См.: Маслоу А. Самоактуализация. Психология личности. Психология бытия. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. 288 с.

²⁵ См.: Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека : пер. с англ. М., 1997 ; Его же. Личные размышления относительно преподавания и учения // Открытое образование. 1993. № 5–6. С. 42–49.

²⁶ См.: Шадриков В. Д. Личностно-ориентированное обучение // Педагогика. 1994. № 5. С. 37–39.

– характер профессионального обучения (в том числе и в системе повышения квалификации) для каждого взрослого человека индивидуально своеобразен;

– человек относится к окружающей действительности (в том числе и к сущности профессиональной деятельности) сквозь призму собственного восприятия и понимания;

– для каждого взрослого обучающегося значим его собственный внутренний мир восприятия окружающей действительности (в том числе и профессиональной) – этот внутренний мир не может быть до конца познан никем извне;

– человек лучше всего обучается в обстановке поддержки, фасилитации профессионально-личностного роста, а не формального руководства преподавателями-наставниками;

– процесс повышения квалификации основан на внутренней мотивации взрослого обучающегося, а также на потребности личности вступать в полноценное диалоговое общение с другими субъектами профессионально-образовательного процесса (преподавателями, сокурсниками, специалистами баз стажировки и др.);

– в процессе обучения, как правило, взрослый обучающийся стремится к профессионально-личностному самопознанию, обладает внутренней потребностью и способностью к саморазвитию;

– профессионально-личностный рост слушателя курсовой подготовки происходит на основе взаимодействия со всеми факторами профессионально-образовательной среды, с другими людьми; развитие личности специалиста происходит целостно, в единстве разума и чувств, духовного и физического;

– внешняя (объективная, корректная и доброжелательная) оценка профессионально-личностного самоизменения слушателя курсовой подготовки весьма существенна для человека.

На сегодняшний день накоплен определенный опыт по формированию в системе повышения квалификации у менеджеров образования необходимых профессионально-коммуникативных и деонтологических знаний, умений и навыков. Можно выделить несколько направлений, по которым осуществляется эта работа:

а) *через теоретическую подготовку* (путем изучения теорий: профессиональной культуры педагога (И.И. Зарецкая), про-

– блок учебных дисциплин профессионально-коммуникативной подготовки (включает в себя изучение различных аспектов коммуникативной составляющей деятельности менеджеров образования, особенностей различных видов, типов, форм личностно-деловых коммуникаций),

– блок дисциплин психолого-педагогической направленности (предполагает изучение теоретико-методологических и технологических аспектов психолого-педагогической составляющей управленческой деятельности),

– блок специализированных учебных дисциплин научно-исследовательской направленности (включает в себя изучение различных аспектов аналитико-экспертной, исследовательской, маркетинговой, прогностической составляющих управленческой деятельности в сфере образования).

В процессе практической реализации (на базе факультетов повышения квалификации и дополнительного профобразования Кубанского государственного университета и Российского социального государственного университета) модели процесса развития профессионально-коммуникативной деонтологической культуры руководителей образовательных учреждений в системе повышения их квалификации (в основном при реализации Программы профессиональной переподготовки «Менеджер образования», свыше 500 и 1 000 ч) были успешно использованы следующие типы дополнительных профессионально-образовательных программ, которые способствовали развитию у менеджеров образования профессионально-коммуникативных деонтологических компетенций:

– адаптивно-корректирующие курсы повышения квалификации, которые необходимы для изменения некоторых коммуникативных, поведенческих проявлений менеджеров образования, для улучшения профессиональной, социокультурной адаптации специалиста (например, курсы «Конфликтологическая компетентность менеджера образования», «Конфессиональная толерантность педагогических и управленческих кадров», «Деонтологические основы профессиональных коммуникаций в педагогической деятельности»);

– функционально-технологические курсы, которые помогают качественно осуществить конкретные виды функционала менеджера образования с учетом квалификационных требований (например, курсы «Консультативные технологии в работе педагогических и управленческих кадров», «Коммуникативные и деонтологические основы технологий социально-педагогического посредничества», «Профессионально-коммуникативная культура переговорной и фандрайзинговой деятельности менеджера образования»);

– компенсирующие курсы, восполняющие недостатки общекультурной и коммуникативной подготовки, необходимы для совершенствования общей и профессиональной культуры специалиста (например, курсы повышения квалификации «Этнопедагогическая культура менеджера образования» «Информационно-коммуникативная культура специалистов педагогических и управленческих кадров»);

– профессионально-продолжительные (административно-управленческие) курсы, которые, как правило, призваны совершенствовать различные аспекты профессиональной деятельности менеджеров, административно-руководящих работников образовательных учреждений (например, программы «Особенности и специфика личностно-деловых коммуникаций менеджера образования с социальными партнерами школы и родительскими сообществами», курсы «Профессионально-коммуникативная компетентность менеджера образования в сфере международного сотрудничества и партнерства»);

– профилактические курсы, которые предназначены для успешного разрешения отдельных проблем профессионализма специалиста, помогающие преодолеть те или иные кризисные состояния менеджера образования (например, курсы «Современные методы и технологии предупреждения синдрома эмоционального выгорания специалиста педагогического и управленческого профиля», «Профилактика профессиональной деформации менеджера образования»).

Наиболее продуктивными профессионально-образовательными технологиями, способствующими успешному развитию в

системе повышения квалификации менеджеров образования их профессионально-коммуникативной деонтологической культуры, являются:

- технология модерации;
- технология учебного диалога;
- технология учебно-ролевых имитационных игр;
- кейс-технологии;
- технологии «диагностика – консалтинг – обучение»; проектные технологии;
- технология корпоративного обучения (обучение в малых группах, сочетающее индивидуальную работу с работой в парах и с группой в целом);
- технология коллективного взаимообучения (основана на реализации модели обучения в динамических парах, где каждый из обучающихся выступает поочередно то учеником, то учителем);
- технология проблемного обучения (обеспечивает стимуляцию самостоятельной поисковой смыслодеятельности взрослых обучающихся);
- технологии консультативно-индивидуального обучения;
- технологии персонифицированного тренинга;
- технологии педагогических мастерских ²⁸.

В наибольшей степени принципам личностно-ориентированного обучения слушателей курсовой подготовки соответствует *технология педагогических мастерских*, которая предоставляет каждому ее участнику возможность реализовать себя в учебной деятельности с опорой на его субъектный (профессионально-личностный) опыт, способности, интересы.

Рассмотрим основные этапы работы мастерской.

На этапе «Постановка проблемы» вводим участников в проблемную ситуацию работы мастерской (например, «Предупреж-

²⁸ См. подробнее: Никитина Н. И., Гребенникова В. М. Интерактивные технологии обучения в системе повышения квалификации руководителей общеобразовательных учреждений // Вестник Университета (Государственного университета управления). 2012. № 13. С. 68–71.

Одной из эффективных технологий реализации модели развития профессионально-коммуникативной деонтологической культуры менеджеров образования в системе повышения квалификации является персональный тренинг, который проводится со слушателями (как правило, 3–5 человек), являющимися по своим должностным обязанностям руководителями среднего и высшего звена. Тренинг (*англ.* train – обучать, воспитывать) – это групповое образовательное мероприятие, направленное на изменение умений участников и их отношений к чему-либо и построенное на методах интерактивного обучения и обучения через опыт. Тренинг как вид интерактивного обучения вбирает в себя все разнообразие аспектов обучения взрослых и вовлекает каждого из них в процесс получения и активного усвоения учебной информации. При этом обучение выстраивается с опорой на жизненный опыт и сохраняет собственные ценностные ориентации слушателей, а также целенаправленно ведет к личностно-профессиональному росту.

В процессе персонального тренинга важно опираться на успехи взрослого обучающегося, на его сильные профессиональные и личностные качества. Задача тренера-преподавателя – понять, какие именно ресурсы есть у конкретного взрослого обучающегося, и помочь ему их раскрыть, а также увидеть те личностно-жизненные и профессиональные стратегии, которые уже помогли специалисту добиться успеха, определить, какие плюсы и минусы обучающийся получит в результате того или иного решения, достаточно ли у него ресурсов, и др. Оперативная обратная связь на тренинге дает возможность взрослому обучающемуся отчетливо увидеть то позитивное, что позволяет ему добиваться успеха, проанализировать и скорректировать значимые аспекты своего профессионального поведения в сфере личностно-деловых коммуникаций, найти оптимальный индивидуальный способ достижения профессиональных целей. Основная задача персонального тренинга – перевести личные и профессиональные достижения специалиста (в нашем исследовании – менеджера образования) из разряда случайных в разряд закономерных, осознать свои успешные стратегии поведения и сделать их нормой своей деловой жизни.

Особое место в дидактико-технологическом базисе реализации программ профессиональной переподготовки по теме «Менеджер образования» (свыше 500 ч и свыше 1 000 ч) занимают стажировка и выполнение обучающимися выпускной аттестационной (квалификационной) работы (в том числе и по проблематике профессионально-коммуникативной деонтологической культуре менеджера образования).

Перед выходом на стажировку слушатели, как правило, участвуют в работе предусмотренных учебными планами спецкурсов: «Саморегуляция профессионального поведения менеджера образования», «Основы саморегуляции эмоциональных состояний менеджера образования», «Профессионально-коммуникативная культура менеджера образования», «Этические и деонтологические основы профессионального поведения менеджера образования». При проведении спецкурсов используются интерактивные методы обучения, индивидуально-ориентированные суггестотерапия, психофизиологическая гимнастика и др. Количество слушателей в группах спецкурсов не превышает 10 человек, что позволяет дифференцировать и индивидуализировать работу с каждым взрослым обучающимся. В ходе спецкурсов анализируются видеоматериалы с предыдущих стажировок, связанные с проблематикой занятий.

Считаем целесообразным подчеркнуть тот факт, что особую роль в процессе развития профессионально-коммуникативной деонтологической культуры менеджеров образования в системе повышения квалификации играет профессиональная культура и личностные особенности преподавателя курсовой подготовки. В частности, преподаватель программы «Менеджер образования» должен обладать:

– *социально-андрагогической компетентностью* (наличие у преподавателя таких способностей, умений и навыков, которые позволяют организовывать учебную деятельность взрослых обучающихся таким образом, чтобы слушатели курсовой подготовки – индивидуально и в микрогруппах – находились в центре «интерактивных учебно-профессиональных событий» на протяжении всех этапов обучения);

– *специально-дидактической компетентностью* (знание и адекватное применение специфических методов концентрированного и проблемно-ситуативного изложения учебного материала для менеджеров образования; владения современными медиаопорными технологиями, обеспечивающими адаптивность приобретения знаний, умений; использование андрагогических технологий оценки и самооценки взрослыми обучающимися результатов обучения с последующей разработкой индивидуального корректировочного маршрута);

– *организационно-управленческой компетентностью*, которая заключается в умении преподавателя адекватно реализовывать персонифицированные стратегии современного менеджмента, то есть результативно применять управленческие правила, методы, приемы подготовки, организации и осуществления различных этапов образовательного процесса; организовывать профессионально-обучающие дискуссии, деловые игры, обеспечивая при этом позитивный психологический микроклимат в группе взрослых обучающихся.

Таким образом, основными сущностными характеристиками процесса реализации дидактико-технологического базиса модели развития профессионально-коммуникативной деонтологической культуры в системе повышения квалификации подхода являлись:

– *профессионально-прикладная и практическая ориентированность* (интегрированность используемых интегративных профессионально-образовательных технологий с реальным контекстом жизнедеятельности;

– *персонализированность* (ориентированность используемых технологий на профессионально-личностные интересы и потребности конкретного взрослого обучающегося как руководителя общеобразовательного учреждения).

В целом же можно констатировать, что система повышения квалификации педагогических и управленческих кадров образовательных учреждений может обеспечить эффективность развития деонтологической профессионально-коммуникативной культуры менеджеров образования:

вокупности профессионально-коммуникативных деонтологических компетенций, обеспечивая адекватные действия, направленные на совершенствование различных сторон образовательного процесса в системе повышения квалификации менеджеров образования;

– если созданы необходимые условия для оптимального соотношения индивидуальной и групповой форм обучения в системе повышения квалификации, эффективно сочетающей различные профессионально-образовательные технологии с учетом потребностей деонтологического подхода к профессионально-коммуникативному росту менеджеров образования.

Мониторинг результативности применения деонтологического подхода к развитию профессионально-коммуникативной культуры менеджеров образования в системе повышения их квалификации осуществляется на основе *критериев*:

– *индивидуально-профессионального* (совершенствование системы профессионально-коммуникативных компетенций и профессионально важных качеств личности специалиста, снижение уровня конфликтности, снижение уровня проявлений профессиональной деформации личности руководителя, повышение уровня удовлетворенности специалиста-практика результатами своей профессионально-коммуникативной деятельности и др.);

– *конструктивно-дидактического* (модернизация содержания и развитие новых форм, технологий курсовой профессионально-коммуникативной и деонтологической подготовки менеджеров образования в системе повышения их квалификации);

– *профессионально-объективного* (улучшение социально-психологического микроклимата в педагогических коллективах, работающих под руководством слушателей курсовой подготовки; повышение продуктивности и эффективности профессионально-деловых контактов образовательного учреждения с социальными партнерами; рост уровня удовлетворенности всех субъектов целостного педагогического процесса качеством, результатами личностного и профессионального диалогового сотрудничества, сотворчества).

Комплекс условий, обеспечивающих эффективность процесса развития в системе повышения квалификации профессиональ-

но-коммуникативной деонтологической культуры менеджеров образования, включает в себя следующие составляющие: конгруэнтность и адекватность содержания, организационных форм, методов, технологий развития профессионально-коммуникативной культуры специалиста реальным требованиям административной и педагогической деятельности в сфере личностно-деловых контактов; обеспечение высокого уровня деонтологической и профессионально-коммуникативной культуры преподавателей учреждения повышения квалификации; мотивированность и активность слушателей курсовой подготовки в овладении системой профессионально-коммуникативных и деонтологических компетенций менеджера образования; направленность деонтологической и профессионально-коммуникативной подготовки в системе повышения квалификации на развитие личности взрослого обучающегося как индивидуальности и профессионала, способного к проявлениям высокого уровня профессионально-коммуникативной культуры; создание и развитие системы научно-исследовательского и учебно-производственного сотрудничества учреждения повышения квалификации с социальными партнерами, профессионально-педагогическими сообществами; систематический мониторинг и экспертная оценка уровня сформированности профессионально-коммуникативных и деонтологических компетенций выпускников курсовой подготовки; кумулятивность в накоплении опыта проявлений профессионально-коммуникативных компетенций в период практики, стажировки; активизация самообразовательной деятельности слушателей курсов в сфере самосовершенствования профессионально-коммуникативной культуры на основе требований педагогической деонтологии.

Резюмируя вышеизложенное, можно констатировать, что деонтологически ориентированный образовательный процесс учреждения системы повышения квалификации педагогических кадров со всеми его разнообразными реалиями становится новым контекстом профессионально-личностного развития человека, дающим ему множество возможностей для самосовершенствования в сфере профессиональных коммуникаций.

Глава 2

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПЕРСОНИФИКАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО МНОГОУРОВНЕВОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

В современных социально-экономических условиях развития России проблема совершенствования системы дистанционного многоуровневого профессионального образования приобретает особую актуальность. Необходимость ее решения обусловлена целым рядом факторов. Среди них: значительная протяженность территории РФ и сосредоточие научно-технических и образовательных центров в крупных городах; формирование новых потребностей, запросов общества по отношению к содержанию и технологиям непрерывного профессионального образования; развитие рыночной экономики и изменение структуры трудовой занятости населения и др.

Действительно, сегодня студенты, обучающиеся по системе дистанционного профобразования (например, в Российском государственном социальном университете) по направлениям профессиональной подготовки «Социальная работа», «Психолого-педагогическое образование (Психология и социальная педагогика)» и программам переподготовки «Менеджмент социальной сферы», «Менеджер образования», «Менеджмент организации реабилитации инвалидов», – это и молодежь, и люди среднего возраста, имеющие семью, достойную работу, нуждающиеся в новых знаниях, умениях, профессиональных компетенциях или новой специальности (специализации). Довольно большая категория студентов системы дистанционного многоуровневого профобразования социального университета – это специалисты-практики не только из крупных городов, но и поселков, деревень, поскольку специалист социальной сферы востребован везде.

Дистанционное обучение (ДО) – это полноценный системный учебный процесс, основанный на взаимодействии обучаю-

щего и обучающегося (а также обучающихся между собой) на расстоянии с использованием инфотелекоммуникационных и Интернет-технологий. Данному учебному процессу присущи все компоненты профессионального обучения (функционально-целевой, содержательно-проблемный, организационно-технологический, контрольно-оценочный, корректирующий, административно-управленческий, интегративно-результативный и другие компоненты), реализующиеся с помощью инфотелекоммуникационных технологий.

Проектирование любой педагогической системы (в том числе и системы дистанционного непрерывного обучения специалистов социальной сферы) должно иметь прочное научное обоснование, предопределяться всей предшествующей методологией развития и совершенствования системы современного профессионального образования.

В последнее десятилетие российская система дистанционного образования специалистов социального профиля развивается в социально-экономическом контексте проникновения рыночных отношений в сферу профессионально-образовательных услуг. Сложившаяся ситуация побуждает учреждения, реализующие программы дистанционного обучения, своевременно реагировать на запросы представителей профессиональных сообществ и государственный заказ в плане подготовки и переподготовки трудовых кадров, осуществлять маркетинг рынка профессионально-образовательных услуг, а также рынка труда, реализовывать персонал-технологии профессионального обучения.

Факторами, обуславливающими необходимость теоретико-методологического обоснования и практического применения персонификации непрерывного дистанционного профобразования специалистов социальной сферы, являются:

– *объективно-детерминирующие факторы* (развитие новых форм и технологий профобразования с применением инфотелекоммуникаций; расширение спектра профессий в системе социальной работы; развитие форм сотрудничества работодателей и учреждений профессионального образования; интеграция научных достижений современных отраслей социально-гуманитарного знания и практики социальной работы и др.);

– *социально-экономические* (глубокие структурные изменения в сфере занятости населения, определяющие потребность в систематическом повышении квалификации и переподготовке специалистов, росте их профессионально-социальной мобильности; рост конкуренции на современном рынке социально-профессиональных и образовательных услуг и др.);

– *нормативно-правовые* (предоставление учреждениям профобразования значительных академических прав и свобод при определении содержательно-технологического базиса реализуемых программ, учебных планов в соответствии с нормативными актами и др.),

– *субъективно-детерминирующие факторы* (личностно-профессиональные потребности специалистов социальной сферы в развитии их адаптивности к изменениям на современном рынке труда, овладении новой квалификацией, специализацией, стремление специалиста-практика к профессионально-личностному росту, повышению своей конкурентоспособности, развитию системы профессиональных компетенций; изменение места и роли личности взрослого обучающегося в системе дистанционного обучения и др.).

Проведенный сравнительно-сопоставительный анализ научной педагогической литературы по проблеме персонификации образования позволил констатировать, что данное понятие трактуется: как одно из *направлений* модернизации системы непрерывного профессионального образования (Е.А. Мелехина)²⁹; особая *форма* организации образовательного процесса, учитывающего особенности индивидуальных различий обучающихся (Е.И. Огарев)³⁰; *процесс*, направленный на развитие способностей и интересов учащихся (И.Э. Унт)³¹; *фактор* развития познавательной активности обуча-

²⁹ См.: Мелехина Е. А. Роль непрерывного образования в профессиональном развитии педагога // Педагогическое образование и наука. 2008. № 12. С. 25–33.

³⁰ См.: Огарев Е. И. Непрерывное образование: основные понятия и термины : (Тезаурус). СПб. : ГНУ ИОВ РАО, 2005. 148 с.

³¹ См.: Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. М. : Педагогика, 1990. 192 с.

- *профессионально-специализированная* (формирование у обучающихся специальных компетенций с учетом их профессиональной специализации, квалификационных требований);

- *рефлексивно-компенсаторная* (актуализация рефлексивной позиции взрослого обучающегося; формирование компенсаторных механизмов его жизнедеятельности; устранение пробелов в общекультурной и профессиональной подготовке; расширение возможностей для социальной, личностной и профессиональной успешности, самореализации);

- *профилактическая* (профилактика процессов эмоционального выгорания и профессиональной деформации личности специалиста);

- *креативно-развивающая* (поступательное обогащение творческого профессионально-личностного потенциала специалиста; развитие дивергентного профессионального мышления, профессионально важных качеств);

- *аксиологическая функция* (содействие становлению гармоничной системы профессиональных и личностных ценностей специалиста; активизация процессов осознания специалистом миссии института социальной работы в современном обществе).

Методология персонифицированного подхода постулирует понимание субъекта обучения в системе дистанционного профобразования как сложной, многоуровневой, открытой, самоорганизующейся системы, обладающей способностью поддерживать себя в состоянии динамического равновесия и генерировать новые структуры и новые формы организации своей жизнедеятельности.

Персонифицированный подход в системе дистанционного многоуровневого профобразования выражает требование предоставлять обучаемым варианты образовательных программ, маршрутов, видов образовательных услуг для выбора, осуществлять обучение по индивидуальным образовательным траекториям в соответствии с возможностями личности, изменяющимися потребностями, карьерными перспективами. Реализация данного подхода позволяет опираться на внутренние ресурсы личности взрослого обучающегося, разрабатывать перспективные проекты профессионально-личностного роста специалиста.

Персонализированный подход в системе дистанционного многоуровневого профобразования не отрицает, а, напротив, дополняет и органически сочетается в процессе его реализации с индивидуальным и личностно-ориентированным подходами. Индивидуальный подход учитывает психофизиологические, половозрастные особенности обучающихся; личностный подход ориентируется на специфику проявления поведенческих и коммуникативно-личностных особенностей обучающихся в системе дистанционного многоуровневого профобразования. Персонализированный же подход акцентирует внимание на профессионально-персональном аспекте жизнедеятельности специалиста социальной сферы.

Персонализация дистанционного многоуровневого профессионального образования специалистов социальной сферы предоставляет обучающимся возможность активно участвовать в отборе подлежащих освоению знаний, умений, компетенций, в выборе учебных дисциплин, а также контроле над ходом их обучения.

Процессуально-организационный базис персонализации дистанционного многоуровневого профобразования реализуется на основе органического единства ряда современных педагогических парадигм непрерывного профобразования специалистов социальной сферы.

Понятие парадигмы имеет существенное значение для осмысления процессов развития как науки, так и социальной, профессиональной практики. Термин «парадигма» был введен в широкий научный оборот американским историком и философом науки Т. Куном в конце 70-х гг. XX в. и означал определенную картину мира (или его отдельных частей, структур, сфер) в виде модели постановки проблем и способов их решения³⁸. В другом значении парадигма – это признание в научном мире достижения, представленного как теория, оказывающая существенное воздей-

³⁸ См.: Кун Т. Структура научных революций ; пер. с англ. И. З. Налецова ; и послесл. общ. ред. С. Р. Микулинского и Л. А. Марковой. 2- изд. М. : Прогресс, 1977. – 300 с.

ствие на развитие науки и определяющая на протяжении скольконибудь длительного времени этот процесс ³⁹.

В современной педагогической литературе анализируются различные парадигмы базовых моделей образовательного процесса. Так, например, Е.А. Ямбург выделяет в качестве главных две парадигмы образования – когнитивную и личностную. В границах первой акцент делается на интеллектуальном развитии обучающихся. Все остальное в процессе обучения и воспитания рассматривается как следствие интеллектуального развития. Личностная парадигма не противопоставляется когнитивной, так как в качестве главного результата данной парадигмы выступают эмоциональное и социальное развитие обучающихся. Е.А. Ямбург подчеркивает, что оба парадигмальных подхода к образовательному процессу используются, как правило, комбинированно, взаимодополняя друг друга ⁴⁰.

Г.Б. Корнетов под педагогической парадигмой понимает «совокупность устойчивых характеристик, которые определяют содержательное единство схем теоретической и практической деятельности независимо от степени их рефлексии»⁴¹. При выявлении базовых парадигм образования Г.Б. Корнетов исходит из источника и способа постановки педагогических целей, взаимодействия участников образовательного процесса и используемых для этого средств. С учетом этих критериев он выделяет парадигмы педагогики авторитарной, манипулятивной и педагогики поддержки.

Таким образом, образовательная парадигма как совокупность методологических и теоретических предпосылок для решения научно-педагогических проблем базируется на определенных ценностях, реализуемых в педагогическом процессе.

³⁹ Новый энциклопедический словарь. М. : Астрель, 2006. С. 639.

⁴⁰ См.: Ямбург Е. А. Школа для всех: адаптивная модель (теоретические основы и практическая реализация). М. : Новая шк., 1997.

⁴¹ Корнетов Г. Б. Парадигмы новых моделей образовательного процесса // Педагогика. 1999. № 3. С. 43.

– парадигму самообразовательной деятельности (формирование и развитие самообразовательной культуры личности обучающегося, которая выражается в овладении им комплексом знаний, умений, способов общения в системе «человек – информация»; самообразовательная культура – важнейший компонент профессионально-личностной культуры специалиста социальной сферы; включает в себя общеучебную культуру, культуру диалога, индивидуальную мультимедиакультуру личности);

– парадигму менеджмента качества образования (использование новейших достижений и технологических решений в управлении качеством непрерывного профессионального образования; структурно-функциональная организация систем качества образовательного учреждения; ориентация на квалитетрический подход).

Приведем краткую характеристику некоторых парадигм, используемых в учебном процессе системы дистанционного непрерывного профобразования специалистов социальной сферы.

Личностно-ориентированная парадигма образования – это исходная концептуальная схема, модель постановки проблем и их решения, принятая в научно-педагогическом сообществе, в центр которой поставлена личность обучающегося как активного субъекта познания, а определяемые ею основные элементы педагогической системы направлены на обеспечение условий самоопределения и самореализации его личности.

Личностно-ориентированная парадигма переакцентирует представление о приоритетных задачах непрерывного профобразования с усвоения системы знаний, умений, навыков на раскрытие и выращивание личностного и профессионального потенциала специалиста.

Личностно-ориентированная парадигма реализуется в учебном процессе системы ДО при следующих условиях:

– обеспечение субъектной позиции обучающегося в образовательном процессе;

– перевод учебно-познавательных и учебно-профессиональных проблем в жизненно важные проблемы слушателей, требующие актуализации и теоретического осмысления их субъективного опыта;

– построение взаимоотношений в системе «обучающийся – преподаватель – группа обучающихся» на основе диалога, доверия, создающих условия для самораскрытия и самореализации профессионально-личностного потенциала специалиста социальной сферы.

Деятельностная парадигма проявляется в таком характере организации учебного процесса системы дистанционного профобразования, при котором преподаватель выступает в роли «менеджера», организатора обучения, а не в роли «транслятора знаний и способов деятельности»; основной акцент делается на проектно-созидательную деятельность обучающихся. Следует отметить возможность возникновения противоречия между характером учебной деятельности в системе дистанционного обучения и профессиональной деятельности специалистов-практиков. Так, в частности, противоречие между абстрактным предметом учебно-познавательной деятельности (информацией в символически-знаковой форме: тексты, программы, алгоритмы действий) и реальным предметом профессиональной деятельности специалиста социальной сферы, в которой знания не даны в чистом виде, а включены в конкретные процессы профессионально-личностного взаимодействия и ситуации. Разрешение данного противоречия требует соединения учебного процесса в системе дистанционного обучения с реалиями профессиональной практики специалистов социального профиля.

Контекстная парадигма (А.А. Вербицкий ⁴²) базируется на том, что профессиональная подготовка специалиста социальной сферы в системе дистанционного обучения невозможна вне контекста его жизненной ситуации, в которую включается не только он сам, но и внешние условия, другие люди, с которыми он находится в отношениях межличностного взаимодействия.

Реализация в учебном процессе системы дистанционного обучения контекстной парадигмы позволяет совершенствовать

⁴² См.: Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М. : Высш. шк., 1991. 207 с.

профессионализм специалистов социального профиля за счет следующих принципиальных моментов:

- знания, умения усваиваются обучающимися в контексте разрешения моделируемых профессиональных ситуаций, что обуславливает развитие профессиональной мотивации, актуализацию и активизацию личностных смыслов процесса обучения;

- в моделируемых профессионально-ориентированных ситуациях отражается сущность процессов, происходящих в социальной практике, науке, обществе, тем самым содержательно и методически решается проблема интеграции учебной, научной и профессиональной деятельности обучающихся;

- обучающийся находится в деятельностной позиции, поскольку содержательно-технологическое обеспечение учебных дисциплин представлено в виде сценариев развертывания различных аспектов профессиональной деятельности специалиста социальной сферы;

- используется обоснованное сочетание индивидуальных и коллективных форм работы студентов системы дистанционного обучения, что позволяет организовать продуктивное учебно-профессиональное взаимодействие, приводит к развитию не только деловых, но и нравственных качеств личности;

- обучающийся накапливает опыт использования учебной информации в профессиональной деятельности, что обеспечивает превращение объективных значений учебной информации в личностные смыслы трудовой деятельности.

В связи с подписанием Россией Болонской конвенции обозначились направления в сфере изменения принципов формирования содержания высшего профессионального образования. По-иному определены и цели обучения. Они сформулированы в логике компетентностного подхода, достаточно прочно вошедшего в теорию и практику современного профессионального образования. Компетенции рассматриваются как главные целевые установки в реализации федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) нового поколения, как интегрирующие начала «модели выпускника». Модернизация системы профессиональной подготов-

эффективных моделей функционирования системы непрерывного профобразования специалистов социальной сферы идет во всех регионах Российской Федерации.

В США, Великобритании, Германии, Франции, Швейцарии в процессе персонификации многоуровневого профессионального обучения специалистов социальной сферы важна фасилитаторская деятельность преподавателей. Преподаватели должны реализовывать следующие принципы фасилитации: видеть в каждом обучающемся уникальную и самоценную личность; осознавать широкую профессионально-личностную потенциальность обучающегося и способствовать ее разворачиванию; демонстрировать доверие к обучающимся с самого начала и на всем протяжении взаимодействия с ними; быть доступным для каждого обучающегося, найти «ниточки» духовной связи с ним; проявлять активность в профессионально-личностном взаимодействии, не становясь «наблюдателем со стороны» процесса обучения; развивать собственные эмпатийные способности; учиться адекватно понимать себя, знать свои возможности и управлять собой.

С.Л. Братченко считает, что фасилитаторскую способность преподавателя можно представить состоящей из пяти основных «искусств»: искусство уважения, искусство понимания, искусство помощи и поддержки, искусство договора, искусство быть собой ⁴⁷.

По мнению профессора Шеффилдского университета М. Доела, в Великобритании идея персонификации обучения «заложена» в учебных планах магистрской подготовки, а также в планах повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов социальной работы. Учебный план, как правило, включает в себя следующие модули:

– *модуль самопрезентации* (позволяет выявить индивидуальные особенности обучающихся в профессиональной деятельности: является ли он уверенным и способным высказать свою точку зрения, может ли выслушать чужую и основывать на этом

⁴⁷ См.: Братченко С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования. Психологические аспекты. М. : Смысл, 1999. 137 с.

свои комментарии и т. д.: в процессе реализации данного модуля преподаватели университета получают информацию, как строить дальнейшую индивидуальную работу с каждым обучающимся);

- *базовый* модуль (совершенствует базовые профессиональные компетенции социального работника);

- *модуль «Профессиональные границы»* (развивает умения определять и реализовывать профессиональное самоограничение в словах, поступках, области профессиональной компетентности);

- *модуль «Управление собственной работой»* (учит бережно распределять свое время; управлять собственными ресурсами: вести записи своих достижений, своих подопечных, как для собственных целей, так и для целей организации; вести анализ своих неудач; определять приоритеты в работе, когда возникают несколько одновременно важных дел; учит работать в команде и т. д.)⁴⁸.

Для качественной реализации процесса персонификации многоуровневого дистанционного профобразования специалистов социальной сферы необходимо наличие специализированного содержательно-методического базиса программ профессиональной подготовки и переподготовки. Основными этапами процесса проектирования персонифицированного содержательно-методического базиса непрерывного профобразования являются:

- *конструктивно-диагностический* этап (предоставление взрослому обучающемуся психолого-педагогического инструментария для уточнения своих профессионально-образовательных целей, выбора вариантов учебной деятельности, индивидуализированного образовательного маршрута, создания персонифицированной программы учебно-профессиональной и учебно-исследовательской деятельности);

- *содержательно-диверсифицированный* (отбор содержания учебных дисциплин с учетом требований стандартов, рабо-

⁴⁸ См.: Доэл М., Шардлоу С. Обучение практике социальное работы : Международный взгляд и перспективы.

тодателей, государственного и социального заказов, пожеланий взрослых обучающихся; разработка вариантов содержания инвариантной и вариативной частей учебных дисциплин с учетом профессионально-личностных характеристик, образовательных возможностей конкретного контингента обучаемых);

– *коррекционно-уточняющий* (проектирование содержательно-методического базиса с учетом специфики применения методов и средств дистанционного образования, ситуативных обучающих систем на рабочих местах и др.);

– *результативно-оценочный* этап (разработка в соответствии с запланированными результатами обучения по каждой дисциплине дидактико-диагностических средств и методик количественной и качественной оценки эффективности учебной работы в системе дистанционного обучения, дидактических средств выявленных пробелов в знаниях и умениях, методик самооценки взрослыми обучающимися результатов обучения, инструментария проектирования новых учебных задач; выработка рекомендаций по дальнейшей самообразовательной деятельности по изучению дисциплин).

Результатом всех вышеперечисленных этапов проектирования должен стать персонифицированный адаптивный учебный план программы дистанционного обучения, объединяющий потребности обучаемого с реальными возможностями профессионально-образовательного пространства учебного заведения, в котором данный персонифицированный проект будет реализовываться.

В процессе многолетней работы по персонификации многоуровневого дистанционного профессионального образования специалистов социальной сферы на базе Российского государственного социального университета были выявлены следующие типы наиболее востребованных обучающимися кластерных персонифицированных профессионально-образовательных программ в системе дополнительного профобразования специалистов социальной сферы:

– *функционально-технологические* профессионально-образовательные программы (помогают качественно осуществить конкретные виды функционала специалиста социальной сферы с

учетом квалификационных требований, необходимы «здесь и сейчас»: например, курсы повышения квалификации «Технологии оккупациональной терапии в деятельности специалиста по социальной работе», «Система социально-реабилитационных технологий в работе с детьми-инвалидами», «Технологии правозащитной деятельности социального педагога», «Педагогика. Современные психолого-педагогические технологии и методы преподавания в учреждениях среднего и среднего профессионального образования»; «Современные формы и методы работы с лицами, имеющими социальные отклонения в поведении»);

– *компенсирующие* (восполняют недостатки общеобразовательной, общекультурной подготовки, необходимы для продуктивного прохождения определенного периода жизнедеятельности, совершенствования общей и социально-профессиональной культуры специалиста: например, курсы повышения квалификации «Информационная культура специалистов социальной сферы», «Этнопедагогическая культура специалиста по работе с молодежью»);

– *адаптивно-корректирующие* (необходимы для изменения некоторых личностных, поведенческих, коммуникативных и других проявлений специалиста для улучшения профессиональной, социокультурной адаптации личности: например, курсы «Профессионально-коммуникативная культура специалиста социальной сферы», «Конфликтологическая компетентность специалиста по социальной работе», «Конфессиональная толерантность специалиста социальной сферы»);

– *профессионально-валеологические* (предназначены для успешного прохождения различных этапов и решения отдельных проблем сложных периодов профессиогенеза, помогают преодолеть кризисные состояния: например, курсы «Профилактика профессиональной деформации специалиста по социальной работе», «Профессиональное здоровье специалиста социальной сферы», «Современные методы и технологии предупреждения синдрома эмоционального выгорания специалиста социальной сферы»);

– *специализированно-прикладные* (обусловлены постоянным обновлением информационно-профессионального контекста, развитием теоретико-методических основ социальной ра-

боты в современном обществе, а также закономерностями развития профессиональной и жизненной проблематики специалиста; удовлетворяют потребности специалиста в новых практико-ориентированных профессионально-прикладных знаниях, служат содержательной прибавкой к уже имеющимся знаниям, умениям: например, курсы «Современные методы и технологии профориентационной работы социального педагога интернатных учреждений для несовершеннолетних», «Психолого-педагогические основы профилактики безнадзорности несовершеннолетних в условиях Центров социальной помощи семье и детям», «Комплексная реабилитация лиц с ограниченными возможностями», «Геронтологические специализированно-прикладные методы и технологии взаимодействия специалиста по социальной работе с пожилыми людьми»);

– *профессионально-продолжаемые* (выполняют пропедевтическую функцию по разрешению потенциально возможных проблем, возникающих в профессиональном развитии специалиста: например, программы профессиональной переподготовки для так называемых «резервных управленцев» по темам «Менеджмент в социальной сфере», «Менеджмент в образовании», «Менеджмент организации реабилитации инвалидов», курсы «Управленческая культура специалиста социальной сферы»; для специалистов, осуществляющих международное партнерство и сотрудничество в социальной сфере, курсы «Профессионально-коммуникативная иноязычная компетентность специалиста социальной сферы»);

– *административно-управленческие* (призваны совершенствовать различные аспекты профессиональной деятельности менеджеров, административно-руководящих работников учреждений социальной сферы: например, программы «Фандрайзинг в менеджменте учреждения социальной сферы», «Квалиметрическая компетентность руководителя учреждения социальной сферы», «Стратегический менеджмент в социальной сфере»);

– *креативно-развивающие* (стимулируют проявление профессионально-творческой активности специалиста социальной сферы: например, программы «Методы арт-терапии в профессиональной деятельности социального педагога», «Инновационные

технологии социокультурной реабилитации лиц с ограниченными возможностями»);

– *научно-исследовательские* профессионально-образовательные программы (востребованы специалистами социальной сферы, выполняющими научные исследования, являющимися аспирантами, докторантами: например, курсы «Методы контент-анализа в социально-педагогической работе», «Инновационные модели интеграции лиц с ограниченными возможностями в современный социум», «Методологические подходы к проектированию социальных процессов и систем»).

Как показывает анализ реальной практики реализации принципа персонификации в системе дополнительного профобразования специалистов социальной сферы в условиях факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки социального университета, в последние годы стали востребованы персонифицированные программы профессионально-валеологического кластера, а также персонифицированные тренинги из административно-управленческого кластера. Это связано с тем, что специалисты социальной сферы, осуществляющие свою трудовую деятельность в системе «человек – человек», относятся к «группе риска» по степени подверженности проявлениям профессиональной деформации.

Содержание персонифицированного дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы строится как органический комплекс гуманитарных, социальных, исторических, естественнонаучных, правовых, психолого-педагогических, социокультурных, экономических, специально-профессиональных знаний.

Разработка персонифицированного содержательно-методического базиса программ дистанционного многоуровневого профобразования специалистов социальной сферы включает следующие этапы:

– моделирование перспективного социального заказа на специалистов социальной сферы различного уровня квалификации, обоснование системы различных видов компетенций специалистов (коммуникативной, правовой, экономической, информационной, психологической, специально-профессиональной и др.);

– *принцип релевантности* (соответствие программ и содержательно-методического базиса системы ДО потребностям обучающихся, а также изменениям, которые происходят в обществе, науке, технологиях реализации профессионально-образовательного процесса, в практике социальной работы);

– *социально-педагогической поддержки* индивидуальности обучающегося в системе ДО (создание условий, способствующих приобретению специалистом-практиком опыта осознания себя как субъекта в различных видах деятельности; оказание обучающемуся необходимой помощи и поддержки в преодолении трудностей; эмоциональная комфортность обучающегося в педагогическом взаимодействии с преподавателями; создание в учебной деятельности ситуаций, в которых обучающийся может проявить свою индивидуальность);

– *потенциальности* (базируется на положении, что каждый обучающийся в системе дистанционного образования обладает тенденцией к саморазвитию, интенцией к профессионально-личностной целостности, раскрытию и развитию способностей, витальных ресурсов);

– *активизации и развития субъектной профессионально-образовательной позиции обучающегося в системе ДО* (каждый обучающийся участвует в проектировании собственного профессионально-образовательного маршрута в соответствии с личностными познавательными возможностями и профессионально-ориентированными претензиями к себе как специалисту, имеет возможность его корректирования с учетом достигаемых результатов и накопления опыта учебно-профессиональной деятельности);

– *принцип диалогизации* (приоритет интерактивных технологий обучения; развитие активности, инициативности, ответственности, рефлексивности всех участников процесса непрерывной профессиональной подготовки).

Основными дидактическими принципами персонификации дистанционного многоуровневого обучения специалистов социальной сферы являются:

– *принцип профессионально-практической ориентации содержания образования и методов организации совместной деятельности обучающихся и обучаемых в системе ДО;*

- интерактивности учебных материалов и способов взаимодействия субъектов образовательного процесса в системе ДО;
- активизации самоорганизации деятельности обучающихся в системе ДО как главных субъектов образования;
- модульности организации содержания образования и учебной деятельности студентов;
- рефлексивности как специально организованной деятельности студентов системы ДО по анализу и осознанию содержания обучения;
- многообразия форм и методов учебной деятельности студентов в системе ДО;
- создания условий для получения опыта выхода из ситуаций профессионального кризиса через самообучение, самоорганизацию, самоконтроль;
- участия обучающихся в формировании содержания обучения;
- принцип создания условий для выстраивания и прохождения обучаемыми индивидуальных образовательных траекторий.

Принцип создания условий в системе ДО для выстраивания и прохождения обучаемыми индивидуальных образовательных траекторий реализуется через создание обучающимся условий для ответственного и логически обоснованного осуществления цепочки выборов в процессе их учебной деятельности, приводящего к необходимому результату; определения ими индивидуального смысла изучения учебной дисциплины, постановки собственных целей в изучении конкретной темы или раздела, выбора оптимального темпа обучения, применения тех способов познания, которые наиболее соответствуют их личностным особенностям.

Принцип ситуативности предполагает, что в процессе персонифицированного дистанционного профобразования обучающиеся систематически анализируют различные ситуации профессиональной деятельности специалистов социальной сферы, в которых необходимо продемонстрировать владение комплексом междисциплинарных знаний, проявить те или иные профессионально важные качества, продемонстрировать владение той или иной компетенцией.

Условно все дидактические (учебно-профессиональные) ситуации можно разделить на следующие виды:

- ситуации формирования и развития мотивов профессиональной деятельности;
- формирования, систематизации профессиональных знаний;
- формирования и развития профессиональных ценностных отношений, профессиональной этики;
- формирования и развития профессионально важных качеств;
- формирования и развития профессиональных умений, навыков;
- формирования и развития механизмов реализации компетенций;
- ситуации проявления различных видов компетенций и компетентностей.

Специфика конструкции каждой конкретной учебной профессионально-ориентированной ситуации определяется содержанием профессиональной подготовки – содержанием тематического модуля (теория, практика), дисциплины, видом деятельности обучаемого: учебно-профессиональной, учебно-исследовательской, самостоятельной профессиональной в период стажировки.

Как отмечалось ранее, методологическая база современной парадигмы дистанционного профессионального образования достаточно широка. Однако переход от обучения, носящего преимущественно информационный характер и направленного в основном на исполнительскую деятельность, к формированию личности специалиста, умеющего ориентироваться и принимать обоснованные решения в условиях современной информационной среды, способного не только усваивать готовое знание, но и генерировать новое, требует максимально полной реализации положений персонифицированного подхода. Мы считаем, что в качестве методологии процессов проектирования и реализации модели информационных ресурсов для дистанционного обучения специалистов социальной сферы должна выступать методология персонализированного обучения.

Модель информационных ресурсов дистанционной многоуровневой профессиональной подготовки и переподготовки специалистов социальной сферы базируется на методологии персонифицированного подхода и включает взаимосвязь модулей:

контентом, который позволил бы обеспечить необходимый уровень качества дистанционного образования специалистов социальной сферы.

Основные направления работы ЭФСУ: внедрение системы дистанционного обучения в учебный процесс РГСУ; координация деятельности подразделений университета по разработке и созданию учебно-методического и технологического обеспечения электронного обучения; использование и развитие новых форм и технологий обучения, их научно-методического и технологического обеспечения; развитие связей с другими вузами и организациями в области электронного образования; исследование проблем в области дистанционного образования.

Мониторинг результативности персонификации в системе многоуровневого дистанционного профобразования (ДПО) специалистов социальной сферы в условиях социального университета осуществлялся на основе следующих обобщенных критериальных параметров:

- уровень сформированности различных видов профессиональных компетенций (профессиональной компетентности в целом) у выпускников различных программ ДПО;
- уровень удовлетворенности работодателей качеством дополнительной профессиональной подготовки выпускников факультета ДПО социального университета;
- карьерный рост, трудоустройство выпускников факультета ДПО по новой приобретенной специальности, специализации в процессе профпереподготовки;
- активность профессорско-преподавательского состава социального университета при разработке и реализации новых персонифицированных профессионально-образовательных программ и услуг, их востребованность специалистами социальной сферы и эффективность внедрения;
- уровень удовлетворенности самих выпускников программ ДПО социального университета качеством персонифицированной профессиональной подготовки.

Глава 3

МЕТОДОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

На сайте Института коррекционной педагогики РАО ⁴⁹ идет активное обсуждение Концепции Федерального государственного стандарта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – Концепция), представлена запись веб-семинара с участием Н.Н. Малофеева и О.И. Кукушкиной по уточнению позиции разработчиков Концепции.

Одобрив сам факт появления такого документа, выскажем ряд замечаний, которые, по нашему мнению, носят существенный характер и говорят о «нежизнеспособности» этого документа.

Во-первых, Концепция написана без учета уже действующих нормативных документов: Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ) и ФГОС дошкольного, начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования.

В частности, Концепция разработана вне системы уровней общего образования, зафиксированных в пункте 4 статьи 10 Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». В результате не совсем понятен нормативный статус разрабатываемого документа, так как каждый из действующих стандартов на соответствующем уровне образования является методологическим и процессуально-нормативным основанием:

- для разработки примерных основных образовательных программ;
- разработки программ учебных предметов, курсов, контрольно-измерительных материалов и отбора учебной литературы;

⁴⁹ См.: <http://институт-коррекционной-педагогики.рф/specialnyj-fgos/> (дата обращения: 13.10.2013).

- организации образовательного процесса в образовательных учреждениях, реализующих основную образовательную программу, независимо от их организационно-правовых форм и подчиненности;

- разработки нормативов финансового обеспечения образовательной деятельности образовательных учреждений, реализующих основную образовательную программу, формирования государственного (муниципального) задания для образовательного учреждения;

- осуществления контроля и надзора за соблюдением законодательства Российской Федерации в области образования;

- проведения государственной (итоговой) и промежуточной аттестации обучающихся;

- построения системы внутреннего мониторинга качества образования в образовательном учреждении;

- организации деятельности работы методических служб;

- аттестации педагогических работников и административно-управленческого персонала государственных и муниципальных образовательных учреждений;

- организации подготовки, профессиональной переподготовки и повышения квалификации работников образования.

Концепция, написанная вне действующих уровней общего образования, не может служить основанием для разработки стандарта, выполняющего все перечисленные выше функции.

Во-вторых, действующие ФГОС общего образования имеют единую логику построения документа⁵⁰:

- образ выпускника, соответствующей ступени (уровня) общего образования;

- требования к результатам освоения основной образовательной программы (личностным, метапредметным и предметным);

- требования к структуре основной образовательной программы и структуре и содержанию ее разделов;

⁵⁰ См.: Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ : вступ. в силу 1 сент. 2013 г. // Рос. газ. 2012. 31 дек. (федер. вып. № 5976). Ст. 2.

- любознательный, активно и заинтересованно познающий мир;
- осознающий свои образовательные особенности и владеющий основами умения учиться с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей, способный к организации собственной деятельности с минимальными рисками для здоровья;
- готовый самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом;
- доброжелательный и открытый для взаимодействия с миром нормативно развивающихся сверстников, не боящийся высказывать свое мнение и готовый обосновать свою позицию, умеющий проживать негативное отношение со стороны нормативно развивающихся сверстников из-за своих психофизиологических особенностей и готовый продолжать выстраивать позитивное взаимодействие с ними;
- умеющий выстраивать здоровый и безопасный для себя образ жизни с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей.

Образ выпускника начальной школы для ребенка с ОВЗ группы С:

- знающий основные традиции и праздники своей Родины, способный к проживанию базовых социальных эмоциональных реакций и готовый их объяснить;
- готовый к выполнению базовых социальных ролей (труженик, семьянин, друг, законопослушный член общества);
- готовый к познанию окружающего мира с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей для самостоятельного жизнепрживания;
- готовый к организации познавательной и трудовой деятельности по определенным правилам с минимальной внешней поддержкой, проявляющий самостоятельность в типовых ситуациях познавательной и трудовой деятельности, способный к самоконтролю в этих ситуациях;
- способный оценивать свое поведение и поведение окружающих людей на основе этических правил, готовый к соблюдению социальных правил совместного жизнепрживания;

– доброжелательный и открытый для взаимодействия с миром нормативно развивающихся сверстников, способный высказывать свое мнение и готовый обосновать свою позицию, умеющий проживать негативное отношение со стороны нормативно развивающихся сверстников из-за своих психофизиологических особенностей и готовый продолжать выстраивать позитивное взаимодействие с ними;

– готовый соблюдать определенные правила здорового и безопасного для себя образа жизни с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей, знающий правила своего безопасного поведения по отношению к окружающим.

Образ выпускника начальной школы для ребенка с ОВЗ группы D выступает в большей степени в качестве целевого ориентира, который представляет собой социальные и психологические характеристики возможных достижений ребенка с ОВЗ группы D на этапе завершения уровня начального общего образования:

– понимающий смысл базовых социальных ролей (труженик, семьянин, друг);

– готовый к восприятию и усвоению образцов поведения, необходимых для жизнепрживания с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей;

– способный к проявлению усилий по выполнению практических заданий-упражнений жизнепрживания с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей и с разумной внешней поддержкой;

– воспроизводящий поведение по определенным фиксированным социальным правилам повседневного совместного жизнепрживания с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей;

– проявляющий доброжелательную реакцию на внешнюю доброжелательность и готовый к взаимодействию в повседневном жизнепрживании с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей;

– готовый соблюдать элементарные санитарно-гигиенические нормы повседневного поведения при разумной внешней поддержке.

Следующий шаг, которые мы должны и можем теперь сделать, – уточнение (конкретизация) требований к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования (далее – ООП) обучающимися с ОВЗ.

Стандарт устанавливает три вида (уровня) требований к результатам освоения ООП ⁷⁰:

- личностные – включающие готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества; сформированность основ гражданской идентичности;

- метапредметные – включающие освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями;

- предметные – включающие освоенный обучающимися в ходе изучения учебного предмета опыт специфической для данной предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению, а также систему основополагающих элементов научного знания, лежащих в основе современной научной картины мира.

Авторы Концепции Федерального государственного стандарта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья ⁷¹ в качестве требований к результатам освоения ООП выделяют требования к содержанию и объему академических знаний и умений обучающегося с ОВЗ и требования к форсированности у него жизненных компетенций.

Примечательно, что в Концепции жизненные компетенции отождествляются с направлениями (или содержанием) коррекци-

⁷⁰ См.: Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования.

⁷¹ См.: Концепция Федерального государственного стандарта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

метов и вещей; формирование понимания того, что в разных семьях домашняя жизнь может быть устроена по-разному;

– овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире, формирование готовности воспринимать и проживать возможное негативное отношение со стороны сверстников из-за своих психофизиологических особенностей; ориентировка в устройстве школьной жизни, участие в повседневной жизни класса, принятие на себя обязанностей наряду с другими детьми;

– принятие и освоение социальной роли обучающегося и осознание своих образовательных особенностей, развитие мотивов учебной деятельности и формирование личностного смысла учения, владение основами умения учиться с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей, способностями к организации собственной деятельности с минимальными рисками для здоровья;

– развитие самостоятельности и личной ответственности за свои поступки, в том числе в информационной деятельности, на основе представлений о нравственных нормах, социальной справедливости и свободе; формирование активной позиции ребенка и укрепление веры в свои силы в овладении навыками самообслуживания: дома и в школе, стремления к самостоятельности и независимости в быту и помощи другим людям в быту;

– формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств и готовности к их выражению в социально одобряемой форме;

– развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей, осознание и принятие психофизиологических и личностных особенностей окружающих, не похожих на себя;

– развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций; развитие способности вступать в коммуникацию со взрослыми по вопросам медицинского сопровождения и создания специальных условий для пребывания в школе, представлений о своих нуждах и правах в организации обучения;

- формирование установки на безопасный, здоровый образ жизни, готовности осознанно изменять и поддерживать образ жизни с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей, наличие мотивации к творческому труду, работе на результат, бережному отношению к материальным и духовным ценностям.

Личностные результаты освоения ООП обучающимися с ОВЗ группы С:

- формирование чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание национальной принадлежности; формирование базовых социальных эмоциональных реакций и готовности их объяснить;

- формирование социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий, людей с их психофизиологическими и личностными особенностями; осознание и принятие базовых социальных ролей (труженик, семьянин, друг, законопослушный член общества);

- развитие у ребенка адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях, о насущно необходимом жизнеобеспечении, способности вступать в коммуникацию со взрослыми по вопросам медицинского сопровождения и создания специальных условий для пребывания в школе, представлений о своих нуждах и правах в организации обучения;

- формирование доброжелательного отношения и открытости для взаимодействия с миром нормативно развивающихся сверстников; освоение правил устройства домашней жизни, разнообразия повседневных бытовых дел (покупка продуктов, приготовление еды, покупка, стирка, глажка, чистка и ремонт одежды, поддержание чистоты в доме, создание тепла и уюта и т. д.), понимание предназначения окружающих в быту предметов и вещей; формирование понимания того, что в разных семьях домашняя жизнь может быть устроена по-разному;

- овладение начальными навыками социальной адаптации; формирование способности высказывать свое мнение и готовности обосновать свою позицию; формирование умения проживать негативное отношение со стороны нормативно развивающихся свер-

стников из-за своих психофизиологических особенностей и готовности продолжать выстраивать позитивное взаимодействие с ними;

- формирование готовности организовывать познавательную и трудовую деятельность по определенным правилам с минимальной внешней поддержкой; формирование самостоятельности и самоконтроля в типовых ситуациях познавательной и трудовой деятельности;

- формирование способности оценивать свое поведение и поведение окружающих людей на основе этических правил; формирование готовности к соблюдению социальных правил совместного жизнепроживания; развитие самостоятельности и личной ответственности за свои поступки; ориентировка в устройстве школьной жизни, участие в повседневной жизни класса, принятие на себя обязанностей наряду с другими детьми;

- формирование понимания мира искусств, его необходимости в жизни человека; формирование базовых эстетических ценностей и чувств и готовности к их выражению в социально одобряемой форме;

- развитие доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей, осознание и принятие психофизиологических и личностных особенностей окружающих, не похожих на себя;

- развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения избегать конфликтных ситуаций; формирование стремления и потребности участвовать в устройстве праздника, понимания значения праздника дома и в школе, стремления порадовать близких, понимание того, что праздники бывают разными;

- формирование готовности соблюдать определенные правила здорового и безопасного для себя образа жизни с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей, правила своего безопасного поведения по отношению к окружающим; формирование активной позиции ребенка и укрепление веры в свои силы в овладении навыками самообслуживания: дома и в школе, стремления к самостоятельности и независимости в быту и помощи другим людям в быту.

их содержание. В этом случае цель перевода заключается в выделении содержательных компонентов исходного текста и выборе единиц, которые бы максимально приближенно выражали такие элементы, то есть в синтезе смысла на материале переводящего языка. Семантическая модель перевода предусматривает изучение смысловой стороны оригинального и переводного текстов, сопоставление элементов содержания, анализ его структуры, выделение элементарных единиц или компонентов. В рамках данной модели содержание (значение) любой единицы языка представляется в виде набора (пучка) более элементарных смыслов; в оригинальном тексте вычленяются элементарные содержательные единицы и их компоненты, после чего в языке перевода им подбираются равнозначные или сходные по содержанию единицы. Обычное содержание любой речевой единицы рассматривается как единство, состоящее из набора элементарных смысловых, стилистических, стилизованных и иных характеристик, которым подбираются соответствия в языке перевода. При таком подходе процесс перевода осуществляется не столько на уровне слов и предложений, сколько на уровне элементарных содержательных компонентов. Чем выше степень совпадения таких элементарных смыслов в языке оригинала и перевода, тем адекватнее перевод.

В работах по теории переводоведения широко применяются методы компонентного анализа языковых единиц, использованные и в разработке семантической модели процесса перевода. В этой связи следует кратко описать принципы компонентного анализа и его значение для теории и практики перевода. Данный вид анализа текста направлен на выделение составных частей слова, или семантических компонентов (сем, семантических множителей), и выяснение принципов их соединения и структурной организации. Компонентный анализ позволяет проводить более подробный и углубленный анализ смысловой структуры слова, выявлять соотношение и связи между отдельными значениями, определять признаки, объединяющие слова в синонимические группы или семантические поля. Г.И. Абрамова описывает три вида семантических компонентов: общие, дифференциальные и дополнительные. Общие компоненты объединяют значения слова или разных слов, которые входят в одну синонимическую группу или семантическое поле. К примеру,

при сопоставлении всех значений глагола *give* у них выявляется общий компонент «алуға мүмкіндік беру» («бірнәрсені иеленетіндей етіп жасау»), то есть сумма двух других компонентов (*give* = *let* + *have*). Одновременно в таком значении глагола *give* как «сыйлау» обнаруживается компонент «төлеусіз, өтеусіз», а в значении «төлеу» – компонент «ақша»; это дифференциальные (диагностические) компоненты соответствующих значений названного английского глагола, позволяющие отнести его к разным синонимическим группам. В этом случае «сыйлау» будет принадлежать к синонимической группе *confer, grant, present*, а «төлеу» – к группе *pay, reward, remunerate, recompense*⁸². Дальнейший анализ смысловых связей в первой группе показывает, что семы глагола *give* являются общими для остальных слов этой группы. Кроме этого, остальные слова содержат дифференциальные семантические компоненты, которые по значению отличны от *give*. В частности, *confer* обладает дифференциальным компонентом «құрмет көрсету» (*confer a degree*), *grant* – «өтініш немесе талап ету бойынша» (*grant permission*), *present* – «салтанатты немесе ресми түрде» (*present a citation to the regiment*). Далее автор делает вывод о существовании определенных иерархических связей между значениями отдельных слов. Глагол *give* с его общим, родовым значением характеризуется принадлежностью к наиболее широкому семантическому пространству; это прослеживается в его употреблении, так как его можно использовать вместо глаголов рассмотренной синонимической группы: *give a degree, give permission, give a citation*. Следовательно, есть основание утверждать, что *confer, grant* и *present* находятся в иерархическом подчинении к *give*, что подводит нас к важной закономерности: «чем меньше семантических компонентов у слова, входящего в семантический ряд или семантическое поле, тем более широким является его значение и тем шире сфера его использования»⁸³. Кроме общих и дифференциальных, в значениях слов выделяются допол-

⁸² Абрамова Г. И. Этносемантика фразеологических копаративных единиц как элемент национально-культурной специфики : На примере русского, казахского и английского языков : дис. ... канд. филол. наук. М., 2004. С. 44.

⁸³ Там же. С. 45.

нительные компоненты. Последние могут играть решающую роль при установлении связей между прямым и переносным значением слова. К примеру, сема «ку» является дополнительным (второстепенным) компонентом в смысловой структуре английского слова *fox*; вместе с тем именно эта сема оказывается существенной при определении в смысловой структуре этого слова переносного значения «ку адам»⁸⁴.

Отдельные семы выделяются в значении языковой единицы путем определения дифференциального признака, по которому данная единица противопоставляется другой, но близкой по значению единице данного языка. В.Н. Комиссаров приводит в качестве примера русское слово «студент», обладающее следующим набором элементарных смыслов: «обучаемый» – не преподаватель, «учащийся в ВУЗе» – не ученик, «одно лицо» – не студенты и т. д. Именно эти признаки воспроизводятся при употреблении слова «студент», в то время как многие другие признаки (возраст, рост, цвет волос и др.) оказываются нерелевантными⁸⁵. В случаях, когда отдельные семы нейтрализуются в оригинале, их утрата в переводе вполне оправданна, но если утраченные семы оказываются коммуникативно-значимыми, их необходимо воспроизвести в переводе с помощью других языковых единиц⁸⁶. В.Н. Комиссаров отмечает, что каждый язык по-своему отбирает и фиксирует ту информацию об элементах бытия в содержании отдельных языковых единиц, которая будет воспроизводиться при их употреблении. В английском языке за словом *student* не закреплена сема «мужской пол», в отличие от русского «студент»⁸⁷. Однако в русской фразе «Хороший студент не будет прогуливать лекции», где речь идет о студентах вообще, а не только о студентах-мужчинах, сема «мужской род» нейтрализуется, а сема «учащийся высшей школы» подразумевается к тому же в значении слова «лекция». Таким образом, при переводе данной фразы на английский язык ис-

⁸⁴ Абрамова Г. И. Этносемантика фразеологических компаративных единиц как элемент национально-культурной специфики : На примере русского, казахского и английского языков. С. 45.

⁸⁵ Комиссаров В. Н. Слово о переводе. М. : Междунар. отношения, 1973. С. 44.

⁸⁶ Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). С. 25.

⁸⁷ Комиссаров В. Н. Слово о переводе. С. 44.

щий внутриязыковое перифразирование. Г.И. Абрамова называет достоинством модели «смысл $\Leftrightarrow$ текст» раскрытие механизма «анализа и порождения речевых высказываний с учетом взаимодействия лексических и синтаксических средств»⁹².

В рамках этой модели исходят из допущения, что разные языки содержат набор определенных способов выражения ряда содержательных структур и категорий («қозғалыс», «кеңістікте болу», «иелену» и др.), являющихся «глубинными» по отношению к реальным «поверхностным» структурам любого языка⁹³ и отличающихся друг от друга «степенью абстрагированности от конкретного языкового выражения»⁹⁴. Семантическая модель этого типа позволяет описывать эквивалентные отношения между большим числом языковых средств разных языков, сводимых к общим глубинным категориям. Системы средств создаются на основе соотношения трех основных классов слов: предикатов, имен и определителей. Важную роль в таком описании занимает сведение совокупности средств внутри системы к небольшому числу базовых элементов, выяснение семантических различий между базовыми элементами исходного языка (ИЯ) и языка перевода (ПЯ), покрывающими «поле» конкретной содержательной категории, и последующее сопоставление двух рядов базовых элементов. Процесс перевода в этом случае можно представить в виде схемы, где на первом этапе единицы оригинала сводятся к репрезентируемым ими глубинным содержательным категориям; так как такие категории являются общими для двух языков, переход к ним уже представляет собой акт перевода. После того глубинные категории «развертываются в систему средств ПЯ, среди которых выбираются единицы, по составу своих сем наиболее соответствующие исходным поверхностным единицам оригинала»⁹⁵.

Далее выдвигается возможность выделения общих содержательных категорий для построения «глубинного синтаксиса»

⁹² Абрамова Г. И. Этносемантика фразеологических компаративных единиц как элемент национально-культурной специфики : На примере русского, казахского и английского языков. С. 48.

⁹³ Там же. С. 46.

⁹⁴ Там же. С. 48.

⁹⁵ Там же. С. 47.

и «глубинной лексики» (или «глубинного словаря») для любых языков. В глубинном синтаксисе находят отражение только содержательные смысловые связи между элементами высказывания, поэтому предметом рассмотрения становятся четыре предикатных отношения между предикатом, субъектом и объектами (семантическими, а не грамматическими), атрибутивное и сочинительные отношения⁹⁶. Глубинная лексика тоже находится на определенном уровне абстракции от конкретного языкового материала и включает независимые или самостоятельные слова, а также символы лексических функций (семантических связей между ключевым словом и другим словом или словосочетанием). Лексические функции делятся на две категории. К первой относятся «эквивалентные замены», которые могут быть употреблены вместо ключевого слова при перифразировании высказывания: а) «стилистические синонимы» и синонимические аналитические сочетания (ұйықтау – ұйықтап қалу и т. д.); б) «конверсивы» слова, выражающие обратные, «конверсивные» отношения к семантическому субъекту высказывания қарызға алу – қарыз беру, қабылдау – шығарып тастау); в) «синтаксические дериваты» – «производные слова, отличающиеся от данного различным синтаксическим и морфологическим оформлением, но выражающие в конечном счете то же отношение»⁹⁷ (қателесу – қателесіп, бастау – басында). Ко второй категории относятся «семантические параметры», то есть «выражения при ключевом слове некоторых элементарных смыслов, присоединяемых во фразе к смыслу данного слова», закономерности лексической сочетаемости, которые определяются «глубинными смысловыми связями между сочетающимися словами»⁹⁸. В числе таких параметров – Орег («типовая операция»), Fune («типтік қызметтерімен» – жаңбыр жауып тұр, күн ыстық), Labor («өндеу» – сынау, талқыға салу), Inсер («басталды» – «дауыл» басталды, дау туындады), Fin («тынышталды» – жел

⁹⁶ Абрамова Г. И. Этносемантика фразеологических компаративных единиц как элемент национально-культурной специфики : На примере русского, казахского и английского языков. С. 48.

⁹⁷ Там же.

⁹⁸ Там же. С. 49.

тынышталды), Liqı («жағдайды жою» – ауруды алып тастау), Magn (жоғары баспалдақ – өрескел қате) и другие функции, лежащие в основе перифразирования на лексическом уровне. Модель «смысл $\Leftrightarrow$ текст» охватывает около пятидесяти лексических правил и двадцать два синтаксических правила. Эти правила предусматривают комбинированные преобразования лексики и синтаксиса, направленные на сохранение смыслового тождества высказывания и формирование эквивалентных отношений между равными формулировками одного и того же смысла⁹⁹.

Сходный взгляд на ситуативную модель обнаруживают В.Н. Комиссаров и В.С. Виноградов, выделяющие ее денотативную направленность. Ситуативная (денотативная) модель распространяет на процесс перевода лингвистические концепции о связи языка и действительности. Она имеет в своей основе тот факт, что неизменной (инвариативной) основой языковых единиц оригинала и перевода является соотнесенность этих единиц с предметами, явлениями и отношениями реальной действительности, которые в лингвистике называют денотатами или референтами. В своей массе денотаты, представляющие окружающую нас реальную действительность, универсальны для всего человечества; как следствие, любая мыслимая ситуация может быть успешно описана с помощью любого развитого языка. По словам В.Н. Комиссарова, даже в случае отсутствия в языке наименования для неких элементов действительности всегда существует возможность образования в этом языке новых единиц или описания этих элементов с помощью сочетаний уже имеющихся единиц¹⁰⁰.

Учитывая, что основное содержание любого сообщения заключается в отражении какой-то внеязыковой ситуации, ситуативная модель перевода рассматривает процесс перевода как процесс описания при помощи переводящего языка той же ситуации, которая описана на ИЯ. Создаваемые с помощью языка

⁹⁹ Абрамова Г. И. Этносемантика фразеологических компаративных единиц как элемент национально-культурной специфики : На примере русского, казахского и английского языков. С. 49–52.

¹⁰⁰ Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). С. 158.

профессиональной певице, однако трансформированный вариант *She sings well* можно перевести без труда: «Она хорошо поет». В случае предложения *He was humming a merry tune* выбор соответствия при переводе на русский язык будет облегчен, если учесть такие семы английского глагола, как *hum* как *produce musical tones* и *without words*; в результате получим вариант: «напевать без слов»¹¹¹.

На третьем этапе – «реструктурирование» – осуществляются трансформации на языке перевода с ядерного уровня в окончательные, поверхностные структуры – в единицы оригинала. Одновременно, в соответствии с нормами языка, изменяются формальные признаки, такие, как порядок слов, структура предложения, число и распределение семантических признаков.

В качестве примера практического осуществления («работы») трансформационной модели приводится английское предложение *Immediate expulsion of flunked students was felt to be inadvisable* и его перевод на русский язык: «Считалось нецелесообразным немедленно исключать студентов, провалившихся на экзаменах». Затем подробно описываются три этапа процесса перевода английского высказывания: 1) трансформация в ряд ядерных структур с одновременным анализом значения лексических единиц; 2) замена английских ядерных структур и семантически упрощенных слов соответствующими русскими структурами и словами; 3) окончательный синтез русского высказывания путем перехода к структурам и лексическим единицам, более полно соответствующим нормам русского языка и значению единиц оригинала¹¹².

В рамках трансформационной модели важно учитывать общие принципы семантического анализа грамматических конструкций при переводе. При анализе смыслового содержания названных конструкций исходного языка и поиске их соответствий в языке перевода намного удобнее оперировать не грамматическими, а семантическими категориями, так как грамматиче-

¹¹¹ Абрамова Г. И. Этносемантика фразеологических компаративных единиц как элемент национально-культурной специфики : На примере русского, казахского и английского языков. С. 167.

¹¹² Там же. С. 167–168.

ские категории варьируют от языка к языку. С другой стороны, при соотнесении форм разных языков необходимо привести их к общему знаменателю, которым следует признать не категории грамматики (принадлежащие к поверхностным структурам), а общие для различных языков категории семантики. В грамматике оперируют такими категориями, как «существительное», «прилагательное», «глагол», «наречие» и др., однако реальное содержание этих понятий зависит от формальной структуры языка, а принадлежность сопоставляемых единиц к одной и той же формальной категории не столь существенно для перевода: «внимание переводчика сосредоточено на смысловой стороне текста и его компонентов»¹¹³. С другой стороны, когда речь идет о передаче смысловых категорий, выясняется, что между частями речи отсутствуют четкие демаркационные линии, а их значение зачастую перекрещиваются. К примеру, при переводе значение действия или процесса, обычно обозначаемое глаголом, может передаваться в ряде языков с помощью существительного (как в случае английского высказывания *the signing of a treaty*). Именно поэтому при анализе смысла поверхностных структур оригинального текста логично перевести его содержание на язык семантических категорий. Ю. Найда¹¹⁴ предлагает четыре универсальные семантические категории: предмет (object), процесс (event), признак (abstract), отношение (relation). Их соотнесение с грамматическими классами отличается от одного языка к другому. Класс предметов – это широкая семантическая категория, в нее входят вещи или живые существа, участвующие в процессах («дом», «собака», «человек» и т. п.). Этот класс чаще всего соотносится с существительными. Процесс представляет собой семантическую категорию, обозначающую действия, события, происшествия. Ее самым характерным, но не единственным представителем являются глаголы («бегать», «прыгать», «расти» и т. п.). Признак охватывает элементы по-

¹¹³ Швейцер А. Д. Перевод и лингвистика. С. 38.

¹¹⁴ См.: Найда Ю. А. К науке переводить. Принципы соответствий / пер. с англ. Л. Черняховской // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике : сб. ст. / вступ. ст. и общ. ред. В. Н. Комисарова. М. : Междунар. отношения, 1978. С. 114–137.

верхностных структур – качества, количества и степени предметов, процессов и иных признаков («красный», «быстро», «два», «много», «очень» и т. п.). Для этой категории типичны прилагательные, наречия и числительные. Отношения – это семантические элементы, выражающие смысловые связи между предметами, признаками и процессами. В грамматике они соотносятся с порядком слов, флексиями, предлогами, союзами и т. п. Указанные семантические классы делятся на подклассы. К примеру, предметы могут быть представлены как субъектом, или агентом (agent), который осуществляет или вызывает некое действие или процесс, так и объектом (goal), на которого направлено такое действие. Важно отметить, что субъекта (агента) нельзя смешивать с грамматическим подлежащим, а объект – с грамматическим дополнением. Признаки подразделяются на признаки качества («быстрый»), количества («два», «много», «часто») и степени («слишком», «очень») ¹¹⁵.

Рассмотренная классификация является значимой для осмысления переводческого процесса, так как именно на общей основе семантических категорий устанавливаются эквивалентные отношения между единицами разных формальных категорий и даже разных уровней. Более того, между семантическими и грамматическими категориями отсутствуют взаимооднозначные отношения: одна и та же единица языка может включаться в различные семантические категории в зависимости от контекста, в то время как по грамматическим признакам принадлежность слова к части речи закреплена за ним постоянно ¹¹⁶.

Универсальный характер осуществления перевода посредством трансформаций подтверждается тем, что в ядерных предложениях, в отличие от поверхностных структур, смысловые связи всегда выражены однозначно: предмет всегда представлен существительным (местоимением), процесс – глаголом; субъект (агент) в ядерной структуре всегда подлежащее, а объект – дополнение. Таким образом, трансформация поверхностных структур в ядерные – это способ установления однозначных соответствий между грамматическими и семантическими катего-

¹¹⁵ Швейцер А. Д. Перевод и лингвистика. С. 39.

¹¹⁶ Там же. С. 10.

Однако трансформационная модель не является универсальной и не всегда способна моделировать переводческий акт. Между структурами разных языков (особенно родственных) могут находиться прямые соответствия не только на ядерном (околоядерном) уровне, но и на уровне поверхностных структур; в этом случае трансформация исходного высказывания становится ненужной и даже излишней, так как может усложнить реальную картину. К тому же в жесткие рамки модели не укладываются случаи лексико-синтаксических перифраз при переводе¹²⁰. Трансформационная модель не описывает случаев эквивалентности второго типа (по классификации В.Н. Комиссарова), когда между синтаксическими структурами и значениями лексических единиц ИЯ и ПЯ нет отношений трансформации, а эквивалентность основывается исключительно на общности описываемой ситуации. *Answer the telephone* и «Возьми трубку» эквиваленты не на основании общих сем у глаголов *answer* и «взять», а на знании того, что в реальной действительности для ответа на телефонный звонок надо взять телефонную трубку, то есть оба высказывания называют разные стороны одной и той же ситуации. В таких случаях при объяснении процесса перевода лучше «работает» ситуативная модель перевода¹²¹. Кроме того, трансформационная модель не описывает процесса перевода в случаях, когда для сохранения цели коммуникации в процессе перевода происходит замена ситуации при передаче различных ассоциаций, связанных с текстом оригинала. Таким образом, трансформационная модель не функционирует в рамках первого типа эквивалентности. В.Н. Комиссаров доказывает это на следующем примере:

«Different brands of courage,» Charles said. «Serge and baratheas.» – «Потому что существуют разные сорта храбрости, – сказал Чарльз. – Одна – сержантская, а другая – офицерская».

Англоязычный читатель, знающий, что *serge* и *baratheas* – это названия двух видов ткани (дешевой и дорогой), сделает соответствующий вывод о смысле описываемой ситуации, которая

¹²⁰ Швейцер А. Д. Перевод и лингвистика. С. 42.

¹²¹ Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). С. 170.

важна не сама по себе, а именно адекватными выводами. Такое восприятие недоступно русскому рецептору, так как в его языке названия этих тканей отсутствуют, поэтому в переводе выбрана иная ситуация, позволяющая понять подразумеваемый смысл английского высказывания. В.Н. Комиссаров отмечает, что ситуативная модель равным образом не моделирует процесса перевода в подобных случаях, замена ситуации для сохранения цели коммуникации должна описываться моделью, учитывающей различие в фоновых знаниях и культурно-историческом опыте двух языков¹²².

Ситуативная и трансформационная модели перевода предлагают условное изображение перевода и не могут полностью соответствовать реальным действиям переводчика. Чтобы наиболее полно отражать такие действия, теоретическая модель должна содержать описание психических процессов, обеспечивающих такую деятельность¹²³. Признание того факта, что перевод – это особый вид речевой деятельности, позволяет рассмотреть его с позиций психолингвистики. Объектом исследования психолингвистики является речевая деятельность в целом, перевод же – это наименее изученное ее проявление с позиций этой научной теории.

Многие исследователи отмечают проявление психологического аспекта в языке и речи. Так, по мнению М. Оразова, языкознание следует относить к числу психологических наук, так как речь – это духовная деятельность, подобно тому как к психологическим наукам относится и учение о мышлении и воле, то есть учение о возникновении мыслей и волевых импульсов. Язык определяется им как выражение осознанных внутренних, психологических и духовных движений, состояний и отношений посредством артикулируемых звуков. Его внимание сосредоточено на индивидуальном акте речи как психической деятельности. М. Оразов полагает, что даже простые звуки, будучи обусловленными духовным началом, могут быть подвергнуты психологическому наблюдению.

¹²² Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). С. 170.

¹²³ Там же.

Для М. Оразова язык – это звуковое выражение мысли. По мнению ученого, в задачи языка входит создание звукового образа представлений, понятий и существующих между ними отношений; следовательно, язык предназначен для воплощения в звуках процесса мышления¹²⁴.

Итак, считая перевод видом речевой деятельности, теоретики указывают на его психологическую природу. Такой подход позволил разработать психолингвистическую модель перевода, в которой для моделирования переводческого процесса используются положения и о структуре речевой деятельности. Как и в любой человеческой деятельности, в речевой деятельности человека выделяется несколько этапов. В соответствии с целью речевого акта у говорящего формируется внутренняя программа будущего сообщения, которая затем развертывается в речевое высказывание. Этот процесс выглядит следующим образом: 1) возникает мотив, который побуждает к действию; 2) появляется цель, которую человек стремится достичь для удовлетворения мотива с помощью речевого произведения; 3) создается внутренняя программа будущего высказывания; 4) формируется высказывание во внутренней речи; 5) осуществляется вербализация высказывания в устной или письменной речи¹²⁵.

Большое значение для теории перевода представляют данные психолингвистических исследований, свидетельствующие о том, что «внутренняя программа речепроизводства формируется не на базе естественного языка, а на индивидуальном предметно-образном коде человека»¹²⁶. Эта программа представляет в сжатой форме замысел высказывания, после чего может развертываться средствами любого языка, которыми владеет этот человек. При создании текста перевода переводчик равным образом осуществляет речевую деятельность, поэтому процесс перевода должен проходить через те же ее этапы, но с одним существенным отличием: внутренняя программа перево-

¹²⁴ Оразов М. Семантика казахского глагола : (Опыт семантической классификации) : дис. ... д-ра филол. наук. Алма-Ата, 1983. С. 18.

¹²⁵ Комиссаров В. Н. Современное переводоведение : Курс лекций. С. 157.

¹²⁶ Там же. С. 158.

ков, совершенно различных по своей культуре, этнографическому укладу, социальному устройству народов¹³³.

Автор художественного произведения нередко детализирует объект описания, обрисовывая образ персонажа, среду, событие и т. п. Текст «В центре большой, светлой, в два окна комнаты с высокими потолками стоял черный прямоугольный стол на резных ножках» воспринимается не только понятийно, но и образно. Переводчик представляет нарисованную картину, в результате чего комната и стол приобретают относительную конкретность: «любое описание героев, места действия, пейзажа, явлений природы и т. п. – это средство их конкретизации и индивидуализации, которое порождает в сознании рецептора образное восприятие текста»¹³⁴. Детализация описания превращает общее в индивидуальное, хотя в этом индивидуальном многое может быть обобщено. Писатель объединяет в единичном образе то, что существует во множестве реальных проявлений действительности, однако в художественной действительности этот литературный образ является единичным, конкретным.

После того как смысл фразы воспринят и существует не только в материальной словесной, но и «идеальной» форме, то есть в виде единиц мышления (понятий, суждений, наглядных образов, представлений, эмоций и т. п.), происходит переход ко второму этапу переводческого процесса – воссозданию воспринятой фразы оригинала на языке перевода. В сознании переводчика вновь осуществляются сложные процессы анализа и синтеза, связанные с передачей смысла уже в другой материальной словесной форме. Второй этап автор также делит на две фазы: перевыражения и идентификации. Во время первой фазы переводчик воспроизводит исходную информацию в материальных единицах ИЯ, стремясь сохранить ее полный объем, причем не подыскивает соответствия словам и словосочетаниям оригинальной фразы, а «перевыражает» ее смысл. Однако смысл фраз любого языка состоит из значений отдельных слов и словосоче-

¹³³ Каракузова Ж. К. Стилистическое единство оригинала и сохранение его в переводе с казахского языка на русский (на материале романа-эпопеи М. Ауэзова «Путь Абая»). С. 86.

¹³⁴ Молдагалиева Ж. Т. Проблемы поэтики перевода. С. 25.

таний, а существование лексических, грамматических и стилистических соответствий между различными языками является объективной данностью, универсальным фактом. В результате, при сопоставлении текстов на исходном и переводящем языках в первую очередь обнаруживаются лексические межъязыковые соответствия: именно они обычно наводят на мысль, что любой перевод осуществляется путем подбора соответствий. К тому же письменный перевод чаще всего осуществляется пофразно, и, в отличие от устного перевода, он не ограничивается во времени и всегда связан с материально зафиксированным текстом оригинала, любую фразу которого можно в нужный момент прочитывать, что немыслимо при переводе устной речи. Все это позволяет проводить постоянное сравнение двух текстов – неизменного текста ИЯ и рождающегося текста переводящего языка – уже на фазе перевыражения¹³⁵.

После фазы перевыражения происходит художественная идентификация перевода, то есть такая обработка текста, которая, в конечном итоге, должна привести к созданию художественного произведения на языке оригинала, адекватного подлиннику по своему смысловому, функционально-стилистическому и идейно-художественному содержанию. На этой фазе осуществляется скрупулезное сравнение, сопоставление переводимых фраз, абзацев и т. д. с текстом оригинала, а также общая оценка перевода, направленная на обнаружение «утечки информации». В этот период, по словам В.С. Виноградова, у переводчика могут вновь возникнуть «муки творчества», направленные на поиски «нужного слова» и функционально-стилистических и жанровых соответствий, передачу реалий и игры слов, уточнение синтаксической структуры рисунка и окончательную «шлифовку» перевода, призванного стать фактом литературы. Продолжительность завершающего этапа работы зависит от объема исходного текста, языковых и литературных сложностей, а также от таланта и опыта переводчика. При повторных чтениях в перевод вносятся лишь незначительные изменения. И хотя у каждого переводчика выра-

¹³⁵ Савойская Н. П. Лингвокультурологические особенности концепта «вежливость» : На материале казахского, русского и английского языков : дисс. ... канд. филол. наук. Тюмень, 2005. С. 78.

батывается своя манера, формируется свой навык работы над переводом, указанных этапов и фаз ему не избежать, так как «в них объективно отражается процесс перевода как одной из разновидностей мыслительной деятельности человека»¹³⁶.

Психолингвистическая модель полностью соответствует пониманию перевода как вида речевой деятельности. То, что результатом перевода является создание речевого произведения, позволяет утверждать, что психолингвистическая модель речевой деятельности в целом правильно описывает процесс перевода, однако нуждается в некотором уточнении. Так как замысел речевого высказывания не содержит готовых языковых единиц, говорящий сам разворачивает свою внутреннюю программу и самостоятельно выбирает языковые средства. Переводчик же ограничен в свободе выбора этих средств условием наиболее полной передачи содержания оригинала, поэтому ему необходима дополнительная информация, которая позволила бы ему сделать правильный выбор. Такую информацию он может иметь в двух случаях: 1) если его внутренняя программа будет являться принципиально иной и содержать указания о способе разворачивания (В.Н. Комиссаров считает это теоретически маловероятным); 2) если в процессе ее разворачивания переводчик будет вновь обращаться к оригиналу и соизмерять выбор языковых средств с содержанием и формой исходного текста¹³⁷. К тому же до сих пор неизвестно, как происходит такое «свертывание» и «разворачивание», какие элементы содержания оригинала сохраняются во внутренней программе и как выбирается один из числа возможных путей реализации внутренней программы в тексте перевода¹³⁸. Это обстоятельство ограничивает объяснительную силу такой модели. По мнению В.Н. Комиссарова, дальнейшая детализация психолингвистической модели перевода входит в ряд важных задач теории перевода.

¹³⁶ Виноградов В. С. Введение в переводоведение. С. 34.

¹³⁷ Комиссаров В. Н. Современное переводоведение : Курс лекций. С. 164.

¹³⁸ Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). С. 171.

Любая из моделей перевода может оказаться основной и даже предпочтительной для описания какого-либо конкретного вида перевода, в частности, информативная модель чаще всего применима при переводе научных текстов, в то время как перевод художественного произведения, прежде всего, предусматривает использование семантической, ситуативной и коммуникативной моделей.

Процесс перевода нельзя свести к какой-либо одной модели. Наряду с грамматическими трансформациями, имеющими место при семантическом анализе исходного текста и построении конечного высказывания, в переводе находят применение и методы лексико-синтаксического перефразирования, и семантические преобразования, и, в ряде случаев, одноэтапная процедура нахождения прямых соответствий. При этом выбор оптимального способа анализа текста на языке оригинала и построения текста на языке перевода зависит от условий межкультурного коммуникативного акта.

Художественный перевод – это перевод художественной литературы, основная функция которого передать художественно-эстетическое воздействие на реципиента. Его рассматривают с двух точек зрения – литературоведческой и лингвистической. Последняя предполагает воссоздание формальной стороны подлинника, а именно структуры, слова, синтаксиса. Первая – воссоздание идеи. Разграничив понятия адекватности и эквивалентности, где адекватность – это сходство с оригиналом на уровне всего текста, а эквивалентность – сходство на уровне языковых единиц, приходим к выводу, что художественный перевод следует рассматривать как адекватный, который полностью передает замысел автора, все смысловые оттенки оригинала и обеспечивает полноценное формальное и стилистическое соответствие ему.

Глава 5

СИСТЕМА КОНТРОЛЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СТУДЕНТА В КАЧЕСТВЕ СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И СОБСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ

Современная система подготовки специалиста в высшей школе претерпевает серьезные изменения, обусловленные как общеевропейскими тенденциями развития, отражающими требования Болонского процесса, так и отечественными реалиями, выраженными в законодательно-нормативной базе. В частности, Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 годы», Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ¹⁵⁰ определяют, что каждый уровень образования, и высшее прежде всего, должен обеспечивать возможность профессионального, карьерного и личностного роста. В современных условиях развития постиндустриального общества это возможно при изменении целей обучения, реорганизации учебного процесса в целом, определении роли и места контроля качества образования как отдельной составляющей системы управления образовательным процессом. Целью образования становится не накопление знаний, а развитие личности учащегося и, соответственно, целью контроля является не столько определение уровня приобретенных знаний, а управление образовательным процессом. Это во многом определяет необходимость структурной реорганизации системы контроля как на формальном, так и содержательном уровне.

¹⁵⁰ См.: Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 годы» : утв. распоряжением Правительства Рс. Федерации от 22 нояб. 2012 г. № 2148-р. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=138166> (дата обращения: 02.12.2013) ; Об образовании : федер. закон Рос. Федерации от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ // Рос. газ. 2012. 31 дек. (федер. вып. № 5976).

Изучение вопроса контроля знаний учащихся имеет богатую историю, контроль является предметом педагогических исследований в течение многих десятилетий. Его необходимость и особую роль в организации учебного процесса отмечали еще А. Дистерверг, П.Ф. Каптерев, Н.И. Лобачевский, Д.И. Менделеев, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский и другие выдающиеся педагоги своего времени.

Серьезные специальные педагогические исследования, посвященные вопросам проверки знаний учащихся, появляются в 30–40-х гг. прошлого столетия (Н.Г. Дайри, Е.И. Перовский).

Вопросы контроля знаний в системе высшего образования актуализируются только с 1960 года¹⁵¹.

Контроль вообще (*от фр. controle* – контроль, проверка, управление) определяется как проверка кого-чего-либо; наблюдение за кем-чем-либо с целью проверки¹⁵².

В педагогической литературе отмечается несколько подходов к определению сущности контроля. Один из них характеризуется утилитарным пониманием контроля как процесса получения информации о результатах обучения, сущность которого заключается в проверке знаний учащихся¹⁵³, соизмерения (сопоставления) фактически достигнутых результатов с запланированными¹⁵⁴, наблюдения за объектами с целью проверки соответствия наблюдаемого объекта желаемому и необходимому состоянию, предусмотренному законами, инструкциями, положениями, другими нормативными актами, а также программами, планами и т. п.¹⁵⁵. Данное понимание контроля уже не отвечает современным требованиям, предъявляемым к системе управле-

¹⁵¹ См.: Архангельский С. И. Лекции по теории обучения в высшей школе. М.: Высш. шк., 1974. 384 с.

¹⁵² Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка : 72 500 слов и 7 500 фразеол. выражений / РАН. Ин-т рус. яз. ; Рос. фонд культуры. М. : Азъ LTD., 1992. С. 298.

¹⁵³ См.: Аванесов В. С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе : пособие для слушателей Учеб. центра Гособразованя СССР. М. : МИСиС, 1989. 167 с

¹⁵⁴ См.: Соколова И. Ю., Хохлова Д. А. Управление образовательными системами : учеб. пособие. Ставрополь : Изд-во СГУ, 2002. 122 с.

¹⁵⁵ Вишнякова С. М. Профессиональное образование : словарь. М. : Новь, 1999. С. 137.

ния образовательным процессом. Хотя и в настоящее время отдельные исследователи определяют контроль, прежде всего, как средство обеспечения обратной связи в процессе обучения студентов, средство выявления уровня результатов обучения, который должен соответствовать стандарту¹⁵⁶.

Другой подход можно характеризовать как комплексный. Исследователи рассматривают контроль как элемент управления образовательным процессом. С.И. Архангельский, П.И. Пидкасистый и В.А. Сластенин в своих работах в разные годы отмечали, что контроль – это не просто констатация фактов об уровне усвоения знаний и не просто измерение этого уровня, это анализ состояния учебного процесса, его результативности и эффективности и корректировка в случае необходимости¹⁵⁷. По большому счету, система контроля – это комплекс мероприятий, направленных на получение информации о качественном состоянии учебного процесса, ее анализ и принятие управленческих решений для его коррекции, если это необходимо. Таким образом, контроль становится одним из действенных сил процесса управления учебно-познавательной деятельностью студентов на всех ее этапах – постановка цели, организация деятельности, контроль, коррекция и рефлексия, превращается в действенное средство управления. Это соотносится с его пониманием как одной из основных функций системы менеджмента качества (контроль – аналитическая функция управ-

¹⁵⁶ См.: Короткова Л. Е. Проектирование и реализация компьютерного сопровождения контроля результатов обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ставрополь, 2006. 23 с. ; Табуева Е. В. Организационно-педагогические условия эффективного контроля результатов обучения студентов педвуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Магнитогорск, 2006. 24 с. ; Кошелева Н. Н. Адаптивная технология контроля и оценки результатов обучения студентов вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ульяновск, 2006. 23 с.

¹⁵⁷ См.: Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М. : Высш. шк., 1980. 368 с. ; Педагогика : учеб. для студентов пед. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. Ф. Меняев, П. И. Пидкасистый [и др.] ; под ред. П. И. Пидкасистого. М. : Пед. о-во России, 2002. 604 с. ; Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. 3-е изд. М. : Школа-Пресс, 2000. 512 с.

ления, которая представляет собой осуществляемый субъектом управления комплекс мер наблюдения за подготовкой, принятием и ходом реализации управленческих решений, а также проверки фактического состояния служебной деятельности организации¹⁵⁸.

Для определения сущности и требований к контролю необходимо также учитывать и современные требования к образованию. Как отмечается в последних нормативных документах, определяющих модернизацию системы высшей школы, должны быть созданы условия для развития личности студента. Поэтому должен измениться и подход к контролю. Как отмечает С.Н. Савельева, в его структуру должно включаться понятие самоорганизации студента как субъекта собственного развития. Таким образом, контроль определяется и как целенаправленное субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студента, в процессе которого осуществляется как педагогическое руководство, так и самоорганизация учебно-познавательной деятельности и личностное становление качеств деятельности обучающегося¹⁵⁹.

Таким образом, контроль, в современном понимании, должен рассматриваться как система, включающая и информационную констатацию о предмете и содержании контроля, и диагностику состояния на каждый конкретный момент времени, и обратную связь, и целенаправленное взаимодействие субъектов учебного процесса, и т. д. Другими словами, контроль качества обучения студентов, с одной стороны, должен обеспечивать объективность оценки результатов (процедура, содержание,

¹⁵⁸ См.: Булыгин Ю. Е. Организация социального управления: основные понятия и категории / под общ. ред. И. Г. Безуглова ; Моск. открытый соц. ун-т. М. : Контур, 1999. 254, [1] с. ; Романова М. Л. Автоматизированный контроль учебной деятельности студентов технического вуза в структуре управления образовательным процессом : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2008. 24 с. ; Матиенко А. В. Методика организации альтернативного тестирования по иностранному языку. Иркутск : Изд-во «Репроцентр А1», 2008. 156 с.

¹⁵⁹ См.: Савельева С. Н. Организация контроля и коррекции учебно – познавательной деятельности обучающихся в инженерно-технических вузах : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Брянск, 1999. 20 с.

этапность), а с другой – создавать условия для решения задач управления учебно-воспитательным процессом.

О.А. Граничина отмечает, что в настоящее время должна сформироваться новая концепция контроля, рассматриваемого как процесс, направленный на совершенствование профессиональной подготовки обучаемых, который меняет свою направленность и содержание, становясь источником новых знаний о педагогических явлениях и процессах, стимулируя развитие инновационных образовательных практик, инициируя изменения в системе управления вузом¹⁶⁰.

Наиболее полно систему контроля можно представить в системе менеджмента качества с точки зрения процессного подхода.

Система контроля качества обучения определяется следующими структурными компонентами: цель контроля, деятельность преподавателя, которая включает в себя определение содержания контроля, выбор методов и средств контроля, специфических форм контроля в зависимости от поставленной цели и сформированного содержания. При определении этого комплекса формируется система организации обучения студента, степень его включения в процесс, виды и формы его деятельности, этапность контроля, прогнозируемый результат.

Как одна из составляющих системы менеджмента качества, с точки зрения построения процесса, контроль выступает как определенный этап в структуре организации деятельности (см. рис. 5.1).

Такая же структура описывает и систему контроля качества обучения студентов.

Именно в этом случае будет достигнуто непрерывное отслеживание уровня обученности студентов, будут проявляться основные функции контроля – диагностическая, контролирующая, обучающая, организующая, мотивирующая, воспитываю-

¹⁶⁰ См.: Граничина О. А. Контроль качества образовательного процесса в вузах России и за рубежом. СПб. : Изд-во СПбГУ, 2006. 184 с. ; Её же. Математические модели контроля качества образовательного процесса в учреждениях высшего профессионального образования. СПб. : Изд-во ВВМ, 2008. 180 с.

щая, будут реализованы его основные принципы – иерархическая организация, объективность, систематичность и непрерывность.



Рис. 5.1. Структура организации деятельности контроля

Еще до недавнего времени основной целью контроля считалась проверка реального состояния уровня знаний, познавательной деятельности и т. д. и его сравнение с заданными уровнями, стандартами, требованиями ¹⁶¹.

¹⁶¹ См.: Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе / под ред. В. А.Слободчикова. М. : Просвещение, 1986. 111 с. ; Талызина Н. Ф. Теоретические основы контроля в учебном процессе. М. : Знание, 1983. 37 с. ; Нетрадиционные формы и методы обучения и контроля качества знаний / под ред. Н. П. Макаркина. Саранск : Изд-во Морд. ун-та, 1994. 219 с.

Кроме того, отдельные исследователи¹⁶² целью контроля определяли установление обратной связи (внешней: студент – преподаватель – и внутренней: студент – студент).

Это разнообразие целей связано в большей степени с тем, как исследователи определяют контроль и какие виды или функции его берут за основу. С точки зрения системы менеджмента качества целью контроля должно стать управление образовательным процессом на основе мониторинга качества обучения с учетом коррекции учебной деятельности, учитывая при этом, что сам учебный процесс должен носить субъект-субъектный характер. Для преподавателя контроль должен стать средством управления учебной деятельностью студента, для студента – основным звеном в структуре его собственной учебной деятельности. Таким образом, создаются условия для формирования студента как субъекта собственной учебной деятельности¹⁶³.

Отдельными задачами контроля могут выступать конкретные результаты деятельности и студента, и преподавателя в конкретной учебной ситуации:

- мониторинг качества успеваемости (оценка результатов учебной деятельности);
- коррекция на его основе процесса обучения и воспитания;
- создание условий для мотивации учебной деятельности учащихся;
- формирование навыков самооценки и взаимоконтроля;
- развитие личностных качеств;
- активизация самостоятельной творческой учебной деятельности студентов.

Цель контроля определяет его содержание, предмет, систему контрольных действий (мероприятий в системе специфических методов и средств), результат, который может быть выражен в различных формах – справках, положениях, рекоменда-

¹⁶² Силина С. Н. Профессиографический мониторинг в педагогических вузах // Педагогика. 2001. № 7. С. 34.

¹⁶³ См.: Лазарев В. С. Концептуальная модель формирования профессиональных умений у студентов // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2011. № 2. С. 3–14.

циях, которые регламентируют необходимость изменения или достаточность совершаемых действий по организации определенного процесса. Образно это представлено на рисунке 5.2.

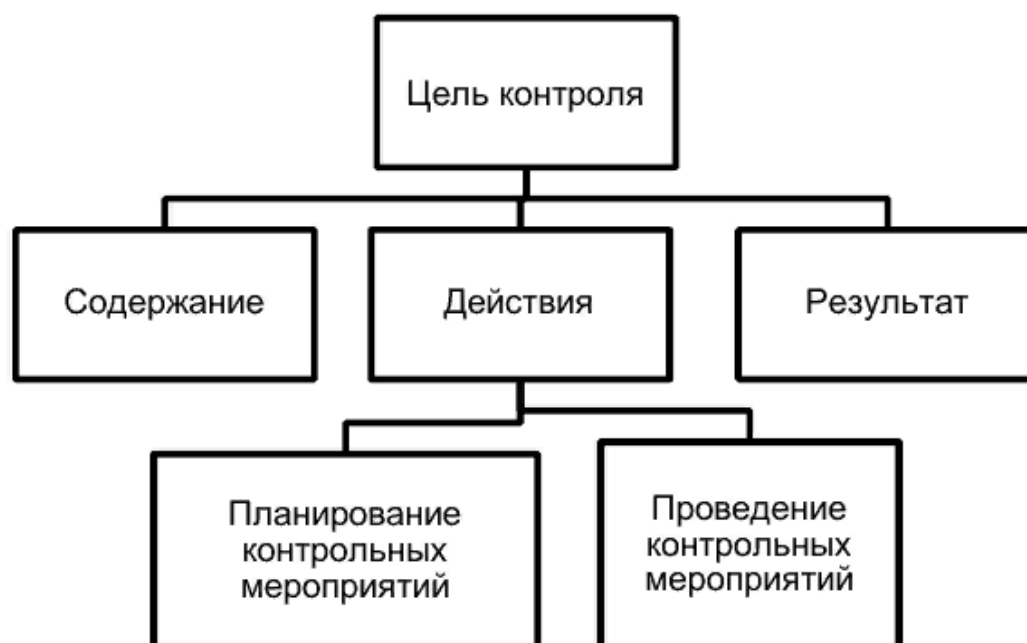


Рис. 5.2. Организация контроля

Как часть любого процесса в системе менеджмента качества, контроль имеет собственные ресурсы для обеспечения процесса, ограничение, вход и выход.

Для частного процесса контроля качества обучения студентов предлагается следующая схема его описания. Целью данного процесса является оценка степени соответствия подготовки студентов требованиям федерального государственного образовательного стандарта высшего образования.

В качестве ограничений данного процесса представляются нормативные документы по организации учебного процесса – график учебного процесса, рабочие учебные планы, рабочие учебные программы, в которые определены сроки проведения текущего, рубежного, итогового контроля и контроля остаточных знаний.

Нормативными ресурсами для обеспечения данного процесса выступают рабочий учебный план, расписание аудиторных занятий, график контроля самостоятельной работы студентов, расписание индивидуальной работы преподавателей, зачетные и экзаменационные ведомости, различные распорядительные документы в системе промежуточной аттестации студента, материалы текущего и рубежного контроля, сертифицированные контрольно-измерительные материалы (фонды оценочных средств). И естественно, основными участниками данного процесса являются преподаватели и студенты, так как административный ресурс реализован через создание нормативной базы.

Входом для процесса контроля качества обучения студентов является план проведения контрольных мероприятий, выходом – составленные на основе анализа результатов аналитические справки, методические материалы по совершенствованию контроля качества обучения студентов.

На первый взгляд, основную роль в данном процессе играет преподаватель, определяющий цель контроля, его содержательный результат и, следовательно, всю систему организации обучения по предмету. В соответствии с данным содержательным результатом ему необходимо таким образом построить учебный процесс, чтобы результаты, достигнутые студентом, соответствовали поставленной цели. Кроме того, для объективного оценивания средства контроля, которые будут использованы в контрольных мероприятиях, должны соответствовать выдвинутым целям и сформулированным результатам обучения. Также должно быть подобрано определенное содержание обучения.

Но, учитывая, что процесс в деятельностной парадигме носит субъект-субъектный характер, студент также должен участвовать в процессе контроля, наряду с преподавателем – осознавать цели освоения содержания по данному предмету, точно знать, какие результаты могут быть им достигнуты, самостоятельно или под руководством преподавателя определять собственную программу изучения данного предмета, планировать собственные учебные действия. Именно поэтому студент является равноправным участником процесса. И в этом смысле меняется функция преподавателя. Из носителя и «передатчика»

знаний преподаватель «превращается» в руководителя, организатора учебной деятельности студента, менеджера дисциплины. В этом смысле изменяется роль контроля, он становится не заключительным этапом обучения, а постоянным процессом, контроль выступает как основной этап учебной деятельности студента и обучающей деятельности преподавателя. Соответственно, возникает необходимость изменения системы обучения (см. рис. 5.3).

Особая позиция студента заключается в том, что, исходя из определения сущности деятельностного подхода, студент должен на всех этапах принимать участие в этом процессе: на уровне принятия и осознания всех основных положений – целей, результатов обучения, форм и методов организации освоения содержания, форм и методов контроля. В этом смысле важным является определение значимости самоконтроля как составной части его учебной деятельности. Самоконтроль определяется как способность осуществлять контроль результатов собственной деятельности и корректировать ее в процессе выполнения заданий, предлагаемых педагогом. Этот же показатель является важным признаком полноценности контроля как системы¹⁶⁴.

В педагогической литературе самоконтроль понимается как «...осознание и оценка человеком собственной деятельности... своих действий и поступков с точки зрения их соответствия предварительным намерениям, поставленным целям или требованиям, предъявляемым коллективом правилам и требованиям общества»¹⁶⁵, как «внутренняя обратная связь» – поток информации о результатах собственной деятельности, получаемой самими обучаемыми¹⁶⁶.

¹⁶⁴ См.: Омельченко Н. А., Ляудис В. Я. Формирование контрольно-корректированных действий у студентов при обучении с помощью ЭВМ. Воронеж : Воронеж. ун-т, 1982. 119 с.

¹⁶⁵ См.: Столярова И. В. Педагогический контроль как фактор повышения качества обучения слушателей вузов МВД России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб, 1999. 19 с.

¹⁶⁶ Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. М. : МГУ, 1984. С. 19.

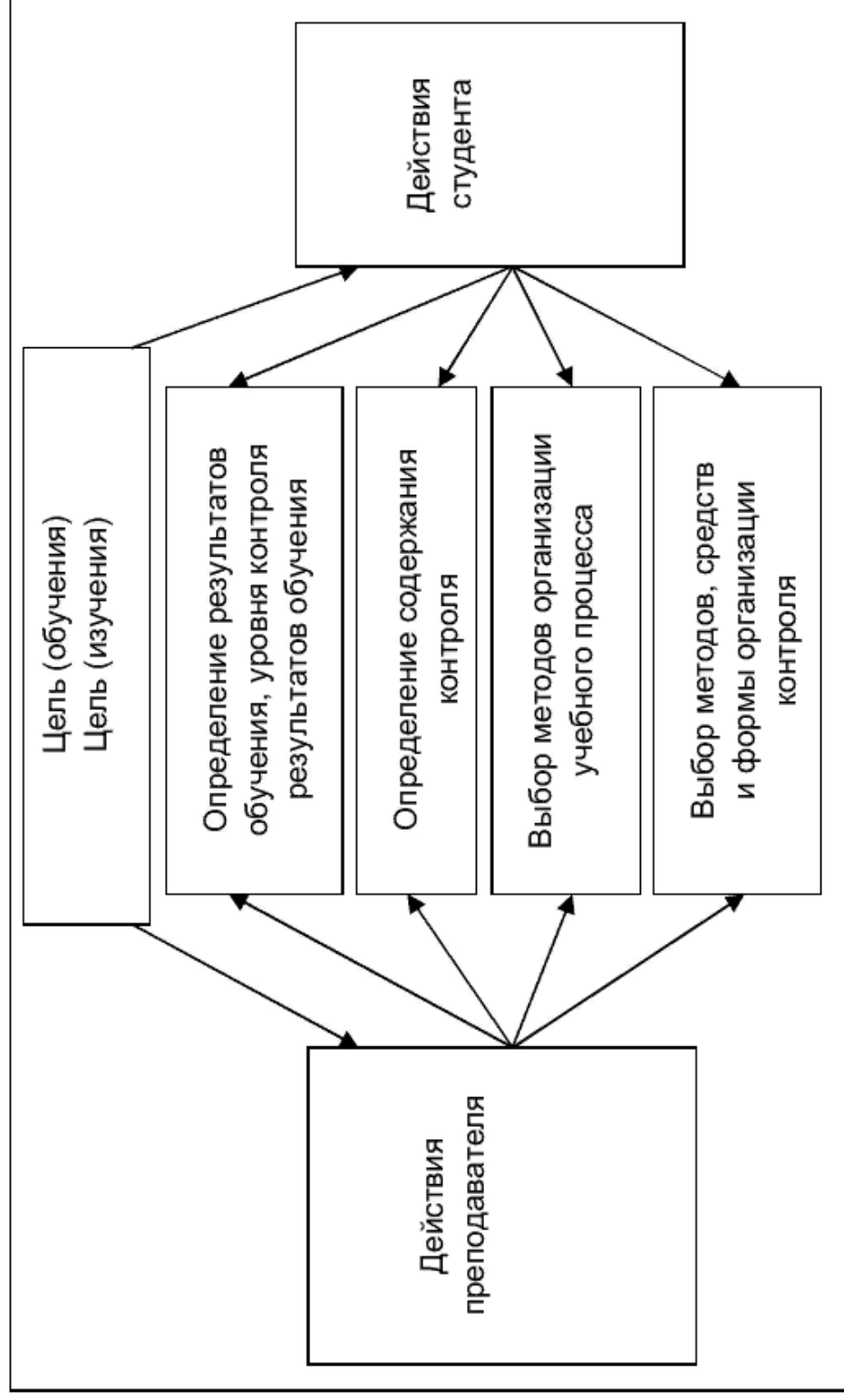


Рис. 5.3. Соотношение деятельности преподавателя и студента в системе деятельной парадигмы обучения

Значимость формирования и развития самоконтроля в системе высшего образования отмечается рядом исследователей¹⁶⁵.

При самоконтроле студент должен уметь регулировать результаты собственной учебной деятельности, то есть планировать, контролировать и исправлять замеченные ошибки. Как образно выразились В.С. Лазарев и Н.Н. Ставринова, самоконтроль – это умение самостоятельно ставить вопросы и, отвечая на них, проверять правильность выполняемых действий¹⁶⁶.

Как отмечает О.В. Петунин, немаловажную роль для развития самоконтроля и активизации познавательной самостоятельности имеет и систематичность его проведения¹⁶⁷.

Самоконтроль неразрывно связан с такими качествами личности, как самостоятельность и ответственность. Не останавливаясь на характеристике этих важных качеств личности, только отметим, что, по мнению А.С. Белкина, самостоятельность проявляется в умении ставить перед собой определенные цели, добиваться их достижения собственными силами¹⁶⁸. А ответственность определяется как осуществляемый в различных формах контроль над деятельностью субъекта с точки зрения выполнения им принятых норм и правил¹⁶⁹.

По мнению педагогов, самостоятельность учащегося в учебной деятельности связана с формированием навыков учебного труда – общих учебных умений – планировать текущую и

¹⁶⁵ См.: Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы : учеб. пособие для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. Минск : Изд-во БГУ, 1981. 383 с. ; Пидкасистый П. И., Фридман Л. М., Гарунов М. Г. Психолого-педагогический справочник преподавателя высшей школы. М. : Пед. о-во России, 1999. 354 с.

¹⁶⁶ См.: Лазарев В. С., Ставринова Н. Н. Подготовка будущих педагогов к исследовательской деятельности : монография. Сургут : РИО СурГПУ, 2007. 171 с.

¹⁶⁷ См.: Петунин О. В. Познавательная самостоятельность учащейся молодежи : монография. Томск : Изд-во Том. гос. ун-та, 2010. 302 с.

¹⁶⁸ Белкин А. С., Ткаченко Е. В. Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы) / Урал. гос. пед. ун-т, Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2005. С. 183.

¹⁶⁹ Краткий словарь по социологии / под общ. ред. Д. М. Гвишиани, Н. И. Лапина. М. : Политиздат, 1988. С. 224.

предстоящую работу, рационально ее организовывать, работать в определенном темпе, осуществлять самоконтроль и самооценку. Наиболее значимыми являются планирование, самоконтроль и самооценка¹⁷⁰.

Формирование подобных навыков возможно только при условии, что в процессе контроля на равных правах участвуют обе стороны – в определении целей, форм и средств. В условиях деятельностной парадигмы обучения важной задачей является развитие мотивации студентов, и, соответственно, в ходе контроля необходимо ставить важную задачу: развивать у студентов умение критически оценивать свою деятельность, обнаруживать ошибки и находить пути их устранения.

Основная задача самооценки состоит в самоконтроле студентов, саморегуляции и самостоятельной экспертизе собственной деятельности. В вузе должны быть созданы условия для развития самооценки в качестве механизма коррекции деятельности, позволяющей выстроить самостоятельный план действий¹⁷¹. Включение самооценки в качестве постоянной составляющей системы контроля позволит:

- повысить мотивацию студентов в самостоятельной работе студентов;
- обеспечить объективность в оценке знаний студентов;
- создать условия для включения студентов в систему контроля в качестве равноправных участников.

Все эти условия могут быть созданы при изменении системы организации учебного процесса в целом, в частности при использовании – Системы непрерывной аттестации студентов (реализуется в СурГПУ с 2005 года)¹⁷².

¹⁷⁰ См.: Богоявленская А. Е. Развитие познавательной самостоятельности студентов : монография. Тверь, 2004. С. 17–23.

¹⁷¹ Балабанова Л. И. Самооценка и самоконтроль – основа развивающего обучения // Профессиональное образование. 2002. № 1. С. 23.

¹⁷² См.: Глушков И. Г., Захожая, Т. М. Система непрерывной аттестации как процесс управления учебно-познавательной деятельностью студентов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета : науч. журн. 2009. № 7. С. 47–58 ; Их же. Опыт использования системы непрерывной аттестации в Сургутском государственном педагогическом университете // Образование и общество : науч., информ.-аналит. журн. Орел, 2009. Март – апр. (№ 2 (55)). С. 24–29.

Система непрерывной аттестации предполагает отказ от традиционной экзаменационной системы. Основными организационными контрольными мероприятиями являются текущий, рубежный и итоговый контроль по дисциплине в рамках промежуточной аттестации.

Организационно учебный год состоит из двух учебных семестров (осеннего и весеннего). Каждый семестр делится на полусеместры (тетраметры) продолжительностью 9–10 недель. Дисциплины группируются по полусеместрам в зависимости от общей трудоемкости дисциплины. В конце каждого полусеместра предусмотрена так называемая зачетная неделя для выставления аттестации по дисциплинам полусеместра (4 аттестации при четырех тетраметрах учебного года). С позиций временных показателей освобождается значительное количество времени, отводимое на сессии. Это время составляет резервный ресурс для организации самостоятельной работы студентов. Итоговый контроль в виде специально организованного экзамена или зачета отсутствует. Преподаватель осуществляет контроль уровня усвоения содержания предмета студентом в течение всего периода обучения и итоговая отметка по дисциплине выставляется как сумма баллов в результате их накопления.

При характеристике системы непрерывной аттестации структурно выделяется две оставляющие данной системы – модульная и рейтинговая. Модульная составляющая определяет правила и принципы организации содержания обучения, рейтинговая – систему оценивания.

Другими словами – содержание дисциплины группируется в модули, являющиеся логически завершенными единицами, которые заканчиваются определенной формой контроля, сопоставимой с поставленными дидактическими целями¹⁷³. В зависимости от цели в рамках курса может быть выделено несколько модулей теоретического и практического характера. Для определения уровня усвоения содержания каждого учебного элемента и каждого модуля формируется текущий и рубежный контроль.

¹⁷³ См.: Юцавичене П. А. Теория и практика модульного обучения. Каунас : Швиеса, 1989. 272 с.

Текущий контроль направлен на определение уровня усвоения содержания при изучении конкретных тем, частей тем, отдельных операций, определяемый частными учебными целями (учебный элемент), а, соответственно, рубежный контроль определяет уровень усвоения содержания дисциплины по блоку тем (модулям), части курса. Он соотносится с целями изучения курса. И таким образом, специфическая модульная организация курсов структурирует содержание контроля в соответствии с целями изучения дисциплины, определяет его планомерность и достаточность. Кроме того, по формальным показателям происходит увеличение количества контрольных мероприятий, что определяет регулярность контроля.

Итоговая экзаменационная (или зачетная) оценка по курсу складывается как результат семестровой работы студента по освоению всего содержания дисциплины и состоит из суммы рубежных контролей.

Рейтинговая составляющая определяет правила расчета и накопления баллов. Рейтинговый показатель формируется на основе расчета оценки всех видов учебной деятельности студентов, с учетом весовых коэффициентов видов контроля.

Система непрерывной аттестации (модульная и рейтинговая составляющие) четко реализуют основные принципы контроля – системности, всесторонности и систематичности, надежности и объективности, действенности, гласности и др.¹⁷⁴

При опросе студентов СурГПУ о результативности рейтинговой системы контроля, студенты отметили, что система в целом позволяет студенту набирать баллы и планировать собственную учебную деятельность, тем самым предоставляя возможность ему реализоваться в качестве субъекта собственной учебной деятельности. Возможность планирования собственного обучения положительно оценили более 55 % студентов. Кроме того, более 60 % респондентов отметили высокую способность рейтинга как фактора, стимулирующего самостоятельность студентов в учебной деятельности, возможность выбора

¹⁷⁴ См.: Глушков И. Г., Захожая Т. М. Опыт использования системы непрерывной аттестации в Сургутском государственном педагогическом университете.

образовательного маршрута, только необходимо создать студентам такие условия. Отвечая на вопрос о том, какие качества формируются у студентов при реализации рейтинговой системы контроля, студенты выделили следующие – ответственность (26,7 %), самостоятельность (28,4 %), активность (21,5 %).

Кроме существенных организационных изменений, при реализации системы непрерывной аттестации большое значение приобретает методическое обеспечение учебного процесса. В этом смысле новое содержательное наполнение получает рабочая программа дисциплины, формируемая преподавателем на каждый учебный цикл. Она становится тем нормативным документом, который определяет содержание образования, методы обучения, содержание контроля средства и методы контроля для каждой конкретной группы в соответствии с теми целями, которые сформулированы на данный момент времени освоения учебного содержания дисциплины.

Цель изучения дисциплины должна учитывать профессиональную составляющую содержания подготовки специалиста. Цель определяет не только теоретическое содержание учебной дисциплины, но и способы его освоения, формы и методы представления теории, организации практической деятельности студентов и контроля результатов обучения, что, в свою очередь, определяет и систему организации учебного процесса – количество лекционных и практических занятий, формы и виды контроля, разнообразие контрольных мероприятий, их необходимость и достаточность. Преподаватель должен достаточно четко представлять, что и каким образом он будет контролировать, какой объем содержания необходим для достижения поставленной цели, к каким результатам он должен прийти на выходе. Сформулировав цель, преподаватель, исходя из формальных требований учебного плана (трудоемкость дисциплины, количество учебных недель, количество студентов и т. д.), определяет объем содержания, необходимого и достаточного (в соответствии с требованиями) для освоения данной дисциплины, формы и виды контроля. Необходимым элементом рабочей программы является график прохождения учебной дисциплины.

Таким образом, нормативно в рабочей программе зафиксирована система управления и организации обучения по кон-

кретной дисциплине учебного плана, определяется четкость в планировании деятельности и студента и преподавателя, выявляется структура содержания дисциплины, содержание и формы контроля определяются результатом и выстраиваются под него. Образно это можно представить на рисунке 5.4.

Таким образом, можно констатировать, что система непрерывной аттестации позволяет определять контроль с точки зрения управляющих функций. Контроль становится регулярным, планомерным, характеризуется прозрачностью требований и объективностью результатов. Он становится сильным мотивирующим фактором в организации учебного процесса. Кроме того, он одновременно и регулирует и является одной из составляющих системы менеджмента качества современного высшего образования. Эти основные характеристики позволяют в то же время рассматривать подобную систему контроля как условие формирования студента в качестве субъекта деятельности и собственного развития, в силу включенности студента во все этапы и процессы как самостоятельной единицы в рамках субъект-субъектных отношений преподаватель – студент.

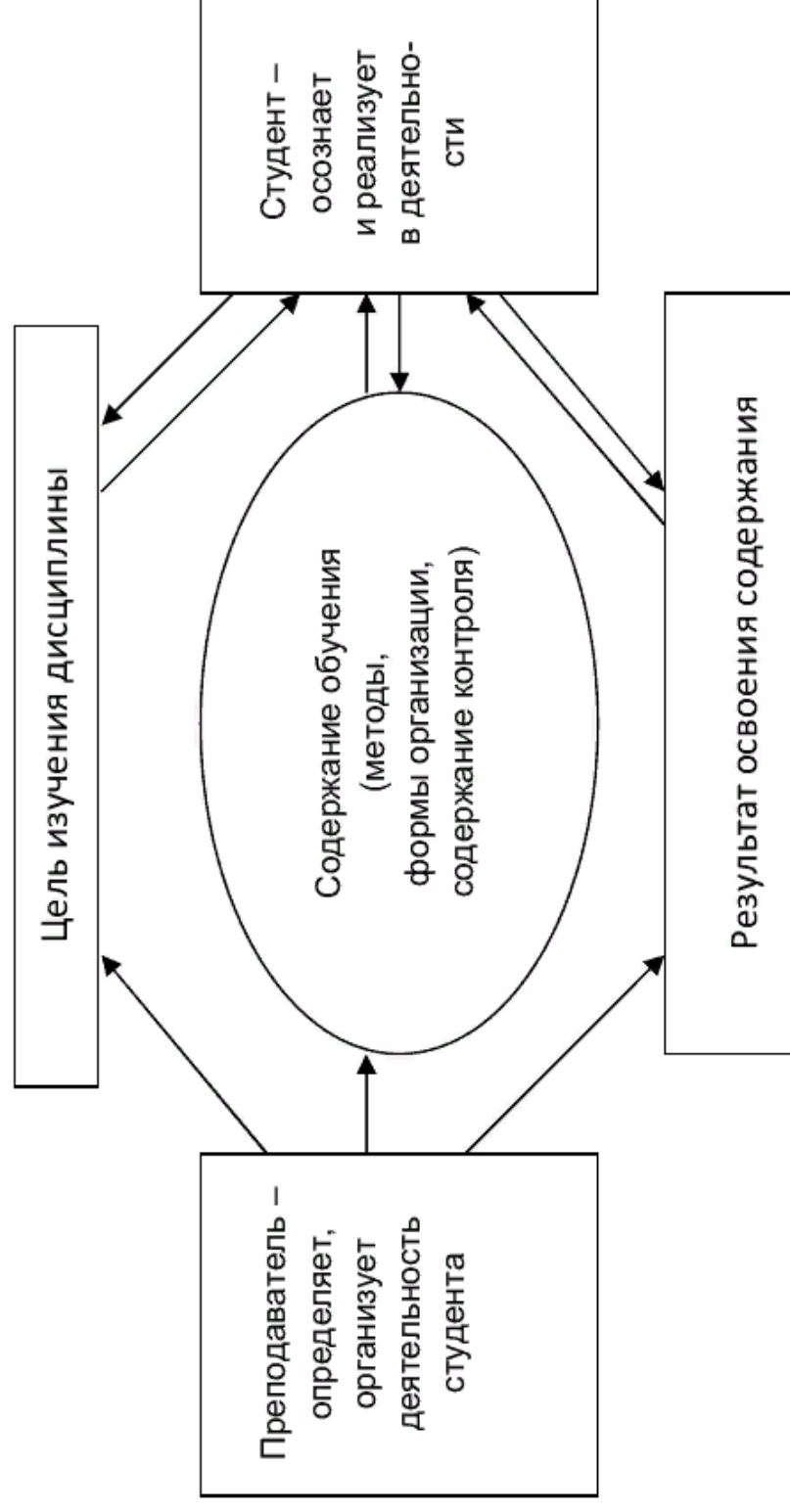


Рис. 5.4. Система включения студентов в систему контроля

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

По результатам научных исследований, представленных в данной монографии, можно сделать следующие выводы и предложения.

Проблема развития профессионально-коммуникативной деонтологической культуры руководителей учреждений образования в системе повышения их квалификации, находясь на стыке педагогики, психологии, менеджмента образования, философии, социологии, акмеологии, является одной из составных частей более общей проблемы – совершенствования непрерывной профессиональной подготовки педагогических и управленческих кадров системы образования.

Стратегическое направление развития системы повышения квалификации менеджеров образования осуществляется в рамках решения проблемы индивидуально-ориентированного, практико-прикладного, профессионально-деонтологического образования, в котором учебно-познавательная деятельность взрослого обучающегося была бы ведущей в тандеме «обучающийся – преподаватель».

Реализуемая в системе повышения квалификации деонтологическая профессионально-коммуникативная подготовка менеджеров образования детерминирована сложностью и многообразием форм социокультурного развития российского общества, спецификой управленческой деятельности как особого вида профессиональной деятельности в системе «человек – человек».

Профессионально-коммуникативная деонтологическая культура менеджера образования является качественной характеристикой общей профессиональной и личностной культуры специалиста, отражает освоенный комплекс профессионально-прикладных знаний, умений, навыков, компетенций, сформированный в процессе непрерывной профессиональной подготовки и проявляемый в повседневном деловом и личностном общении с учетом социокультурной специфики, традиций и этноментальных особенностей

реципиентов. Данная культура позволяет генерировать креативные программы профессиональной деятельности, поведения и общения в сфере личностно-деловых контактов и сотрудничества, опираясь, сохраняя, корректируя предшествующий опыт поколений, проецируя его на современность, порождая реальные изменения в социокультурном взаимодействии.

В составе профессионально-коммуникативной деонтологической культуры менеджера образования представлены взаимосвязанные подструктуры: социально-перцептивная, профессионально-деонтологическая, интерактивно-практическая, профессионально-акмеологическая.

Профессионально-коммуникативная культура руководителя образовательного учреждения характеризуется совокупностью компетенций: ассертивной, этнокультурной, социально-статусной, интерактивной, этноконфессиональной.

Характерными уровнями проявления данной культуры являются: ситуативно-адаптивный, административно-дискретный, системно-управленческий, профессионально-креативный, а критериями оценки их сформированности выступают: личностно-смысловой, профессионально-когнитивный, продуктивно-интерактивный, профессионально-рефлексивный.

Модель процесса развития в системе повышения квалификации профессионально-коммуникативной деонтологической культуры менеджеров образования включает взаимосвязь модулей: функционально-целевого; содержательно-проблемного; организационно-технологического; праксиологического; результативно-интегративного. Разработанная модель предстает в виде целостной, достаточно динамичной педагогической системы (обоснованы цель, этапы, организационно-управленческое и содержательно-технологическое обеспечение модели, ее результативность). Она является открытой для постоянного обновления и выстраивается на основе тенденций к модернизации системы непрерывного образования педагогических и управленческих кадров.

Дидактико-технологическое обеспечение реализации модели развития профессионально-коммуникативной деонтологичес-

кой культуры менеджеров образования в системе повышения квалификации осуществляется на основе совокупности следующих технологий: технологий витагенного обучения; интерактивных технологий, проектных технологий, адаптивно-образовательных технологий; модульных технологий, тренинговых технологий, технологий профессионально-педагогических мастерских.

Мониторинг результативности процесса развития профессионально-коммуникативной деонтологической культуры менеджеров образования в системе повышения их квалификации осуществляется на основе критериев: индивидуально-профессионального; конструктивно-дидактического; профессионально-объективного.

Изложенные в данной монографии материалы не претендуют на завершенность, авторами отчетливо осознается необходимость последующего как теоретического, так и экспериментального исследования проблемы. Перспективы дальнейших изысканий связаны: с изучением особенностей процесса развития профессионально-коммуникативной деонтологической культуры менеджера образования в условиях самостоятельной профессиональной деятельности; подготовкой преподавателей учреждений повышения квалификации к работе по развитию профессионально-коммуникативной и деонтологической культуры менеджера образования; с изучением специфики реализации деонтологического подхода к развитию профессионально-коммуникативной культуры менеджеров образования в условиях дистанционных форм повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Персонификация содержательно-методического обеспечения системы непрерывного профобразования востребована специалистом социальной сферы в целях личного и профессионального развития, смены рода занятий в соответствии с предложением и спросом на высококвалифицированные кадры. Она способствует подготовке социально-профессиональных кадров, умеющих адаптироваться к изменениям на рынке труда, содействует жизненному и профессиональному самоопределению, профессионально-личностному развитию специалиста социальной сферы.

В теоретическом истолковании персонифицированный подход понимается как создающий предпосылки и условия для перехода изменяющегося субъекта обучения на новый, более высокий уровень профессионально-личностного развития; как содержательная характеристика адаптивности учебной информации к особенностям контингента взрослых обучающихся в системе ДО с учетом ценности их жизненного опыта, перспектив профессиональной деятельности, карьерного роста, смены рода занятий. Персонифицированный подход ориентирован на формирование необходимого квалификационно-требуемого уровня специалистов-практиков с учетом специфики функционирования различных типов учреждений социальной инфраструктуры российского общества.

Анализ многолетней практики реализации модели информационных ресурсов для дистанционного обучения специалистов социальной сферы позволяет констатировать, что система дистанционной профессиональной подготовки и переподготовки кадров социального профиля обеспечивает современный квалификационно-необходимый уровень подготовленности специалистов; создание благоприятных условий для учебно-методической деятельности профессорско-преподавательского состава вуза; увеличение доли самостоятельной работы студентов в ходе изучения дисциплины; внедрение в учебный процесс новых инфокоммуникационных технологий, передового опыта отечественных и зарубежных учебных заведений по использованию ДО; пополнение банка электронных образовательных ресурсов.

Организационно-дидактической основой персонификации дистанционного обучения в условиях социального университета является образовательная среда, создаваемая с помощью информационных и телекоммуникационных технологий, обеспечивающих обмен учебной информацией на расстоянии и реализующих систему педагогического сопровождения и администрирования учебного процесса.

Критериями результативности реализации персонифицированного подхода в системе дистанционного обучения специалистов социальной сферы являются:

– *субъектно-личностный* критерий (повышение уровня конкурентоспособности специалиста на современном рынке труда, развитие его профессионализма путем совершенствования системы профессиональных компетенций и профессионально важных качеств личности; повышение уровня удовлетворенности специалиста результатами своей профессиональной деятельности и перспективами карьерного роста; развитие профессиональной мобильности специалиста; развитие самообразовательной культуры слушателя как важнейшего компонента профессионально-личностной культуры специалиста-практика; развитие профессионально-творческой активности специалиста социальной сферы);

– *профессионально-объективный* критерий (повышение уровня удовлетворенности работодателей результатами профессиональной деятельности специалиста, обеспечение его карьерного роста);

– *конструктивно-дидактический* критерий (совершенствование и развитие форм, технологий персонифицированного дистанционного профессионального образования, модернизация содержания программ дополнительного профессионального образования специалистов социального профиля, улучшение качества восприятия учебного материала за счет его адаптации к психофизиологическому уровню взрослого обучаемого; повышение уровня профессионально-творческой активности профессорско-преподавательского состава системы ДО в андрагогической сфере, что способствует разработке и реализации нового содержательно-технологического обеспечения вариативных, диверсифицированных профессионально-образовательных услуг).

Развитие системы непрерывной многоуровневой профессиональной подготовки специалистов социальной сферы становится по-настоящему эффективным, если персонифицированные программы профобразования соответствуют потребностям, интересам как самих обучающихся, так и профессионального сообщества, работодателей, учитывают реальные возможности их удовлетворения в конкретном учреждении, помогают специалисту сформировать собственную ценностную и действенную профес-

сионально-личностную позицию, стимулируют его самообразование и саморазвитие.

В целом же распространение дистанционных образовательных технологий в системе профессионального образования России является необратимым процессом, который требует системного подхода и разработки механизмов его регулирования. От оценки эффективности отдельных программ с применением дистанционных технологий на основе сравнения их с традиционными методами обучения необходимо переходить к системному исследованию дистанционного образования в целом.

Таким образом, дистанционное персонифицированное обучение по направлениям профессиональной подготовки и переподготовки кадров социальной сферы призвано стать новой образовательной моделью, позволяющей осуществлять непрерывное профессионально-личностное развитие специалиста социального профиля.

Одним из вариантов системы контроля, создающих условия для становления студента в качестве субъекта учебной деятельности и собственного развития, является Система непрерывной аттестации (введена в Сургутском государственном педагогическом университете). Система непрерывной аттестации представляет собой совокупность контрольных и организационных мероприятий, направленных на выявление и оценку степени соответствия подготовки студентов требованиям ФГОС ВПО, анализ имеющихся результатов, представление на этой основе аналитических и методических материалов по совершенствованию организации процесса обучения и собственно контроля качества обучения студентов. Основными организационными мероприятиями являются текущий, рубежный и итоговый контроль. Основной особенностью данной системы является то, что контроль становится распределенным в течение всего периода обучения (по отдельной дисциплине) и итоговая отметка выставляется как сумма баллов в результате их накопления студентом при выполнении необходимых контрольных мероприятий. Организационно выделяются две составляющие данной систе-

Заключение

мы: модульная и рейтинговая. Модульная определяет правила и принципы организации содержания обучения (по каждой дисциплине), рейтинговая – систему оценивания. Основными принципами построения системы являются *принципы системности, всесторонности и систематичности, надежности и объективности, действенности, гласности* и т. д. Таким образом, контроль становится регулярным, планомерным, характеризуется прозрачностью требований и объективностью результатов. Тем самым создаются условия и для управления организацией учебного процесса и самостоятельной работой студента, и для формирования субъектной позиции студента.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, Г. И. Этносемантика фразеологических компаративных единиц как элемент национально-культурной специфики: На примере русского, казахского и английского языков : дис. ... канд. филол. наук / Г. И. Абрамова. – М., 2004. – 198 с.
2. Аванесов, В. С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе : пособие для слушателей Учеб. центра Гособразования СССР / В. С. Аванесов. – М. : МИСиС, 1989. – 167 с.
3. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер ; пер. с англ. А. Боковой. – СПб. : Акад. проект, 2007. – 232 с.
4. Архангельский, С. И. Лекции по теории обучения в высшей школе / С. И. Архангельский. – М. : Высш. шк., 1974. – 384 с.
5. Архангельский, С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – М. : Высш. шк., 1980. – 368 с.
6. Асмолов, А. Г. О методологических основах функционирования и развития системы непрерывного образования в условиях многоуровневой подготовки / А. Г. Асмолов, А. А. Вербицкий, М. Б. Гузайров // Высшая школа России. – М., 1993. – С. 22–29.
7. Байденко, В. И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса / В. И. Байденко, Б. Оскарссон // Профессиональное образование и формирование личности специалиста : сб. науч. тр. – М., 2002.
8. Балабанова, Л. И. Самооценка и самоконтроль - основа развивающего обучения / Л. И. Балабанова // Профессиональное образование. – 2002. – № 1. – С. 23–26.
9. Бахтин, М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология: науки и техники : ежегодник : 1984–1985. – М. : Наука, 1986. – С. 80–160.
10. Белкин, А. С. Витагенное образование. Голографический подход / А. С. Белкин, Н. К. Жукова. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 1999. – 206 с.
11. Белкин, А. С. Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы) / А. С. Белкин, Е. В. Ткаченко / Урал. гос. пед. ун-т, Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2005. – 208 с.

Список литературы

12. Богоявленская, А. Е. Развитие познавательной самостоятельности студентов : монография / А. Е. Богоявленская. – Тверь, 2004. – 160 с. С. 17–23.
13. Бондарко, А. В. Интерпретационный компонент языковых значений и понятие эквивалентности в сопоставительной лингвистике / А. В. Бондарко // *Zeitschrift für Slavistik*. – 1990. – Т. 35, № 4. – S. 482–487.
14. Братченко, С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования. Психологические аспекты / С. Л. Братченко. – М. : Смысл, 1999. – 137 с.
15. Булыгин, Ю. Е. Организация социального управления : (Основные понятия и категории) / Ю. Е. Булыгин ; под общ. ред. И. Г. Безуглова ; Моск. открытый соц. ун-т. – М. : Контур, 1999. – 254, [1] с.
16. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
17. Вербицкий, А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции : монография / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : Логос, 2009. – 336 с.
18. Виноградов, В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В. С. Виноградов. – М. : Изд-во Ин-та общ. сред. образования РАО, 2001. – 283 с.
19. Вульф, Б. З. Педагогика рефлексии / Б. З. Вульф. – М. : МГПИ, 2003.
20. Вишнякова, С. М. Профессиональное образование : словарь / С. М. Вишнякова. – М. : Новь, 1999. – 535 с.
21. Гак, В. Г. Сопоставительные исследования и переводческий анализ / В. Г. Гак // *Тетради переводчика*. – Вып. 16. – М., 1979. – С. 11–21.
22. Галкина, Т. Э. Андрагогические адаптивно-образовательные технологии в системе профессиональной переподготовки специалистов социальной сферы / Т. Э. Галкина, Н. И. Никитина // *Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования : материалы IX Всерос. науч.-практ. конф. : в 6 ч. – Ч. 1. – М. ; Челябинск : Изд-во «Образование», 2010. – С. 45–49.*
23. Галкина, Т. Э. К вопросу о персонифицированном подходе в системе дополнительного профессионального образования / Т. Э. Галкина, Н. И. Никитина // *Вестник ЦМО МГУ (Центра междунар. образования Моск. гос. ун-та)*. – 2011. – № 2. – С. 98–103.
24. Галкина, Т. Э. Персонифицированный подход в системе повышения квалификации и дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы / Т. Э. Галкина, Н. И. Никитина // *Инновации в образовании*. – 2012. – № 6. – С. 13–27.

Список литературы

25. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 139 с.
26. Глушков, И. Г. Опыт использования системы непрерывной аттестации в Сургутском государственном педагогическом университете / И. Г. Глушков, Т. М. Захожая // Образование и общество : науч., информ.-аналит. журн. – Орел, 2009. – Март – апр. (№ 2 (55)). – С. 24–29.
27. Глушков, И. Г. Система непрерывной аттестации как процесс управления учебно-познавательной деятельностью студентов / И. Г. Глушков, Т. М. Захожая // Вестник Челябинского государственного педагогического университета : науч. журн. – 2009. – № 7. – С. 47–58.
28. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 годы» : утв. распоряжением Правительства Рос. Федерации от 22 ноября 2012 г. № 2148 - р. – Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=138166>. – Загл. с экрана.
29. Граничина, О. А. Контроль качества образовательного процесса в вузах России и за рубежом / О. А. Граничина. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2006. – 184 с.
30. Граничина, О. А. Математические модели контроля качества образовательного процесса в учреждениях высшего профессионального образования / О. А. Граничина. – СПб. : Изд-во ВВМ, 2008. – 180 с.
31. Добрович, А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения / А. Б. Добрович. – М. : Просвещение, 1987. – 208 с.
32. Доэл, М. Обучение практике социальной работы : Международный взгляд и перспективы / М. Доэл, С. Шардлоу ; пер. с англ. Ю. Б. Шапиро; Ин-т «Открытое о-во». – М. : Аспект-Пресс, 1997. – 223 с.
33. Дьяченко, М. И. Психология высшей школы: Учебное пособие для вузов / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск : Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
34. Ерыкова, В. Г. Формирование индивидуальной образовательной траектории подготовки бакалавров информатики (на примере деятельности Современной гуманитарной академии) : дис. ... канд. пед. наук / В. Г. Ерыкова. – М. : РГСУ, 2008. – 204 с.
35. Жалелова, К. Проблемы перевода казахского эпоса на русский язык / К. Жалелова // Вестник КазНУ. Серия «Филологическая». – 2005. – № 7. – С. 195–200.
36. Жаналина, Л. К. Актуальные проблемы языкознания. Теория : учеб.-метод. комплекс дисциплины : учеб. пособие / Л. К. Жаналина ; МОН РК, КазНПУ им. Абая. – Алматы : Print-S, 2006. – 329 с.

Список литературы

37. Зборовский, Г. Е. Социология образования / Г. Е. Зборовский, Е. А. Шуклина. – М. : Гардарики, Владос, 2005. – 384 с.
38. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк ; гл. ред. Д. И. Фельдштейн ; Моск. психол.-соц. ин-т. – М. : МСПИ, 2005. – 216 с.
39. Зимняя, И. А. Культура. Образованность. Профессионализм специалиста / И. А. Зимняя // Проблемы качества, его нормирование и стандарты в образовании. – М. : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 1998. – С. 31–37.
40. Калжанова, А. К. Психолингвистические аспекты соотносительности эмотивной и колористической лексики : На материале русского и казахского языков : дис. ... канд. филол. наук / А. К. Калжанова. – М., 2004. – 200 с.
41. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении : Кн. для учителя / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
42. Каракузова, Ж. К. Стилистическое единство оригинала и сохранение его в переводе с казахского языка на русский (на материале романа-эпопеи М. Ауэзова «Путь Абая») : дис. ... канд. филол. наук / Ж. К. Каракузова. – Алма-Ата, 1984. – 159 с.
43. Караханова, Г. А. Формирование деонтологической культуры учителя в системе непрерывного профессионального образования : дис... д-ра пед. наук / Г. А. Караханова. – М. : РГСУ, 2007.
44. Коджаспирова, Г. М. Педагогическая антропология : учеб. пособие / Г. М. Коджаспирова. – М. : Гардарики, 2005. – 287 с.
45. Комиссаров, В. Н. Современное переводоведение : Курс лекций / В. Н. Комиссаров. – М. : ЭТС, 1999. – 234 с.
46. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) : учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / В. Н. Комиссаров. – М. : Высш. шк., 1990. – 253 с.
47. Комиссаров, В. Н. Лингвистика перевода / В. Н. Комиссаров. – М.: Междунар. отношения, 1980. – 167 с.
48. Комиссаров, В. Н. Слово о переводе / В. Н. Комиссаров. – М. : Междунар. отношения, 1973. – 216 с.
49. Комиссаров, В. Н. Лингвистические модели процесса перевода / В. Н. Комиссаров // Тетради переводчика / под ред. Л. С. Бархударова. – Вып. 9. – М. : Языкознание, 1972. – 258 с.
50. Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе /под ред. В. А. Слободчикова. – М. : Просвещение, 1986. – 111 с.

Список литературы

51. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года : утв. распоряжением Правительством Рос. Федерации от 17 нояб. 2008 г. № 1662-р. – М., 2008.
52. Концепция Федерального государственного стандарта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. – Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: <http://институт-коррекционной-педагогики.рф/specialnyj-fgos/>. – Загл. с экрана.
53. Корнетов, Г. Б. Парадигмы новых моделей образовательного процесса / Г. Б. Корнетов // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 43–49.
54. Короткова, Л. Е. Проектирование и реализация компьютерного сопровождения контроля результатов обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08/ Л. Е. Короткова. – Ставрополь, 2006. – 23 с.
55. Кошелева, Н. Н. Адаптивная технология контроля и оценки результатов обучения студентов вуза : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. Н. Кошелева. – Ульяновск, 2006. – 23 с.
56. Краткий словарь по социологии / под общ. ред. Д. М. Гвишиани, Н. И. Лапина. – М. : Политиздат, 1988. – 479 с. С. 224
57. Кун, Т. Структура научных революций / Т. Кун ; пер. с англ. И. З. Налетова ; послесл. и общ. ред. С. Р. Микулинского и Л. А. Марковой. – 2-е изд. – М. : Прогресс, 1977. – 300 с.
58. Лазарев, В. С. Концептуальная модель формирования профессиональных умений у студентов / В. С. Лазарев // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2011. – № 2. – С. 3–14.
59. Лазарев, В. С. Подготовка будущих педагогов к исследовательской деятельности : монография / В. С. Лазарев, Н. Н. Ставринова. – Сургут : РИО СурГПУ, 2007. – 171 с.
60. Левитан, К. М. Основы педагогической деонтологии : учеб. пособие для высш. шк. / К. М. Левитан. – М. : Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1994. – 190, [2] с.
61. Мардахаев, Л. В. Профессиональная культура социального педагога / Л. В. Мардахаев // Социальная педагогика / под ред. В. А. Никитина. – М., 2002. – С. 234–236.
62. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1996. – 308 с.
63. Маслоу, А. Самоактуализация. Психология личности. Психология бытия. Тексты / А. Маслоу ; под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 288 с.

Список литературы

75. Нетрадиционные формы и методы обучения и контроля качества знаний / под ред. Н. П. Макаркина. – Саранск : Изд-во Морд. ун-та, 1994. – 219 с.
76. Никитина, Н. И. Интерактивные технологии обучения в системе повышения квалификации руководителей общеобразовательных учреждений / Н. И. Никитина, В. М. Гребенникова // Вестник Университета (Государственного университета управления). – 2012. – № 13. – С. 68–71.
77. Новейший философский словарь / сост. и гл. науч. ред. А. А. Грицанов. – 3-е изд., испр. – Минск : Кн. Дом, 2003. – 1280 с. – (Мир энцикл.).
78. Новый энциклопедический словарь. – М. : Астрель, 2006. – С. 639.
79. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29 дек. 2012 № 273 : вступ. в силу 1 сент. 2013 г. // Рос. газ. – 2012. – 31 дек. (федер. вып. № 5976).
80. Огарев, Е. И. Непрерывное образование: основные понятия и термины : (Тезаурус) / Е. И. Огарев. – СПб. : ГНУ ИОВ РАО, 2005. – 148 с.
81. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка : 72 500 слов и 7 500 фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; РАН. Ин-т рус. яз., Рос. фонд культуры. – М. : Азъ LTD, 1992. – 960 с.
82. Омельченко, Н. А. Формирование контрольно-корректированных действий у студентов при обучении с помощью ЭВМ / Н. А. Омельченко, В. Я. Ляудис. – Воронеж : Воронеж. ун-т, 1982. – 119 с.
83. Онушкин, В. Г. Персонификация образования / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев // Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / под ред. С. Я. Батышева. – М. : АПО, 1999. – Т. 2. – С. 246–247.
84. Оразов, М. Семантика казахского глагола. (Опыт семантической классификации) : дис. ... д-ра филол. наук / М. Оразов. – Алма-Ата, 1983. – 417 с.
85. Осмоловская, И. М. Дидактика / И. М. Осмоловская. – М. : Академия, 2006. – 240 с.
86. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 3-е изд. – М. : Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
87. Педагогика : учеб. для студентов пед. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. Ф. Меняев, П. И. Пидкасистый [и др.] ; под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Пед. о-во России, 2002. – 604 с.
88. Петровский, В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности : учеб. пособие для студ. вузов / В. А. Петровский. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 512 с.

Список литературы

89. Петунин, О. В. Познавательная самостоятельность учащейся молодежи : монография / О. В. Петунин. – Томск : Изд-во Том. гос. ун-та, 2010. – 302 с.
90. Пидкасистый, П. И. Психолого-педагогический справочник преподавателя высшей школы / П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман, М. Г. Гарунов. – М. : Пед. о-во России, 1999. – 354 с.
91. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека : пер. с англ. / К. Роджерс. – М., 1997.
92. Роджерс, К. Личные размышления относительно преподавания и учения // Открытое образование. – 1993. – № 5–6. – С. 42–49.
93. Романова, М. Л. Автоматизированный контроль учебной деятельности студентов технического вуза в структуре управления образовательным процессом : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. Л. Романова. – Краснодар, 2008. – 24 с.
94. Савельева, С. Н. Организация контроля и коррекции учебно-познавательной деятельности обучающихся в инженерно-технических вузах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / С. Н. Савельева. – Брянск, 1999. – 20 с.
95. Савойская, Н. П. Лингвокультурологические особенности концепта «вежливость» : На материале казахского, русского и английского языков : дис. ... канд. филол. наук / Н. П. Савойская. – Тюмень, 2005. – 205 с.
96. Соколова, И. Ю. Управление образовательными системами : учеб. пособие / И. Ю. Соколова, Д. А. Хохлова. – Ставрополь : Изд-во СГУ, 2002. – 122 с.
97. Столярова, И. В. Педагогический контроль как фактор повышения качества обучения слушателей вузов МВД России : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И. В. Столярова. – СПб., 1999. – 19 с.
98. Табуева, Е. В. Организационно-педагогические условия эффективного контроля результатов обучения студентов педвуза : автореф. ... дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. В. Табуева. – Шадринск, 2006. – 24 с.
99. Талызина, Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М. : МГУ, 1984. – 343 с. С. 19
100. Талызина, Н. Ф. Теоретические основы контроля в учебном процессе / Н. Ф. Талызина. – М. : Знание, 1983. – 37 с.
101. Толстикова, С. Н. Профессионально-коммуникативная культура специалистов в сфере международного сотрудничества: контекст развития / С. Н. Толстикова, Н. И. Никитина // Человеческий капитал. – 2012. – № 2 (38). – С. 160–163.

Список литературы

102. Унт, И. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 192 с.
103. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М. : Просвещение, 2010.
104. Шадриков, В. Д. Личностно-ориентированное обучение / В. Д. Шадриков // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 37–39.
105. Швейцер, А. Д. Перевод и лингвистика : (газ.-информ. и воен.-публицист. пер.) / А. Д. Швейцер. – М. : Воениздат, 1973. – 280 с.
106. Штерн, В. Дифференциальная психология и ее методические основы = (Die differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen) / послесл. А. В. Брушлинского [и др.] ; РАН. Ин-т психологии. – М. : РАН. Ин-т психологии : Наука, 1998. – 335 с. – (Памятники психол. мысли).
107. Юнг, К. Г. Психологические типы : пер. с нем. / К. Г. Юнг. – М. : АСТ : Хранитель, 2006. – 766 с. – (Philosophy).
108. Юцявичене, П. А. Теория и практика модульного обучения / П. А. Юцявичене. – Каунас : Швиеса, 1989. – 272 с.
109. Ямбург Е. А. Школа для всех: адаптивная модель (теоретические основы и практическая реализация). М. : Новая шк., 1997.
110. Barker R. Z. Social Work Dictionary. – 5th ed. – Silver Spring., Md. : NASW Press, 1997.
111. TUNING Education Structures in Europe. – Mode of access: <http://translate.yandex.ru/translate?srv=yasearch&url=http%3A%2F%2Fwww.unideusto.org%2Ftuningeu%2F&lang=en-ru&ui=ru>.

ОБ АВТОРАХ

БЕЙСЕМБАЕВА

Жанаргуль Алибиевна

Доцент кафедры общего языкознания и теории перевода Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева.

В 2010 г. защитила кандидатскую диссертацию по специальности «Сравнительное литературоведение» на тему «Адекватность перевода сонетов У. Шекспира на казахский язык».

Читает такие переводоведческие курсы, как «Современные тенденции в переводоведении», «Методология обучения переводу», «Теория и практика переводческой скорописи».

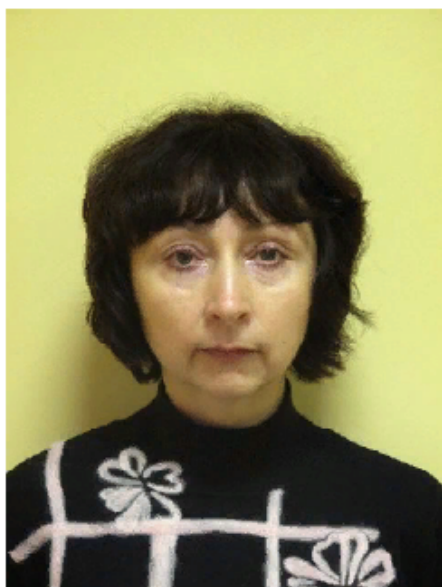
Является практикующим синхронным переводчиком и преподает практику синхронного перевода.

Глубоко увлекается английской классической литературой и самостоятельным изучением иностранных языков (немецкого, итальянского).

Автор двух методических пособий по обучению устной речи (английский язык) и более 20 научных статей.

В данное время ведет работу над написанием учебно-методического пособия по синхронному переводу для студентов специальности «Переводческое дело».





ГАЛКИНА

Татьяна Энгерсовна

Доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной и семейной педагогики Российского государственного социального университета (г. Москва).

Базовое образование: Московский государственный университет сервиса, факультет психологии социальной работы.

Тема кандидатской диссертации: «Профессиональная подготовка социальных педагогов к работе с семьей» (специальность 13.00.08 – теория и методика профессионального образования).

Тема докторской диссертации: «Персонифицированный подход в системе дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы» (специальность 13.00.08 – теория и методика профессионального образования).

Сфера научных интересов: непрерывная профессиональная подготовка специалистов социально-педагогического профиля, дистанционное обучение специалистов социальной сферы.

E-mail: tanya_30@bk.ru.

ГРЕБЕННИКОВА

Вероника Михайловна

Доктор педагогических наук, доцент, декан факультета педагогики, психологии и коммуникативистики, заведующий кафедрой педагогики и психологии Кубанского государственного университета (г. Краснодар).

Базовое образование: Кубанский государственный университет, физико-математический факультет.

Тема кандидатской диссертации: «Преемственность педагогического процесса школы и вуза как средство формирования креативности старшеклассников и студентов» (специальность 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования).

Тема докторской диссертации: «Деонтологический подход к развитию профессионально-коммуникативной культуры руководителей общеобразовательных школ в системе повышения квалификации» (специальность 13.00.08 – теория и методика профессионального образования).

Сфера научных интересов: непрерывная профессиональная подготовка педагогических кадров, модернизация системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

E-mail: vmgrebennikova@mail.ru





ЗАХОЖАЯ

Татьяна Михайловна

Проректор по учебной работе Сургутского государственного педагогического университета.

Область научных интересов: педагогика высшей школы, проблемы организации учебного процесса в вузе в условиях внедрения принципов Болонской декларации – кредитной системы, новых образовательных стандартов, современных технологий обучения.

Общее количество публикаций – более 85, из них 3 монографии, 10 учебных и учебно-методических пособий.

НАУМЕНКО

Юрий Владимирович

Доктор педагогических наук (тема диссертации «Комплексное формирование социокультурного феномена «Здоровье» у подростков в общеобразовательной школе», 2009 год), профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Волгоградская государственная академия физической культуры» (с 2012 года).

До этого в течение 12 лет руководил кафедрой коррекционной педагогики, социальной психологии и здоровьесформирующего образования ГБОУ ДПО ПК(С) «Волгоградская государственная академия повышения квалификации и переподготовки работников образования».

Автор 110 печатных работ, в том числе 4 монографий и 33 публикаций в журналах ВАК.

Награжден нагрудным знаком Министерства образования «Отличник народного просвещения» (1995 год).



НИКИТИНА

Наталья Ивановна

Доктор педагогических наук, профессор, «Отличник народного просвещения Российской Федерации», профессор кафедры социальной и семейной педагогики Российского государственного социального университета (г. Москва).

Базовое образование: Московский государственный открытый педагогический институт, физико-математический факультет.



Тема кандидатской диссертации: «Психолого-педагогические основы формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности будущих учителей» (специальность 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования).

Тема докторской диссертации: «Профессиональное самовоспитание социальных педагогов в системе непрерывного образования» (специальность 13.00.08 – теория и методика профессионального образования).

Сфера научных интересов: непрерывная профессиональная подготовка специалистов социальной сферы, дистанционное обучение, компетентностно-ориентированное образование педагогических кадров.

E-mail: NN0803@mail.ru

- П78 **Проблемы и перспективы развития системы образования в условиях реформ [Текст] : коллектив. монография / авт. коллектив: Ж. А. Бейсембаева [и др.] ; АНО содействия развитию соврем. отечеств. науки Изд. дом «Науч. обозрение». – М. : АНО содействия развитию соврем. отечеств. науки Изд. дом «Науч. обозрение» : ООО «Буки Веди», 2014. – 225 с. ISBN 978-5-4465-0341-4**

В монографии обосновывается необходимость персонификации процесса дистанционного обучения специалистов социальной сферы; рассмотрены методологические подходы, педагогические парадигмы, принципы, которые являются базисом содержательно-технологического обеспечения непрерывной профессиональной подготовки кадров социального профиля. Показана необходимость развития в системе повышения квалификации руководителей учреждений образования их профессионально-коммуникативной деонтологической культуры. Предложен авторский подход интерпретации методологических оснований и основных положений Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья. Показаны теоретические модели, позволяющие описать процесс перевода. Описана система контроля качества обучения в высшей школе с точки зрения управления организацией учебного процесса.

УДК 37(082)

ББК 74я43

Научное издание

Авторский коллектив:

Бейсембаева Жанаргуль Алибиевна, **Галкина** Татьяна Энгерсовна,
Гребенникова Вероника Михайловна, **Захожая** Татьяна Михайловна,
Наumenko Юрий Владимирович, **Никитина** Наталья Ивановна

**ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ
СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕФОРМ**

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

Автономная некоммерческая организация содействия развитию
современной отечественной науки

Издательский дом «Научное обозрение»

127051 г. Москва, пер. Сухаревский М., д. 9, стр. 1, офис 56а.

Ст. метро «Трубная» или «Цветной бульвар».

Тел./факс: 8 (499) 638-47-04. E-mail: russian-science@mail.ru

Ответственный за выпуск *М.В. Васильева*. Компьютерная верстка и корректура *О.С. Кашук*

Подписано в печать 07.02 2014 г. Формат 60×84/16. Печать офсетная. Бумага офсетная.
Гарнитура Times New Roman. Усл. печ. л. 11,6. Уч.-изд. л. 12,5. Тираж 500 экз. Заказ 304.

ООО «БУКИ ВЕДИ»

105066 г. Москва, ул. Новорязанская, д. 38, стр. 1, пом. IV.

Тел: +7 (495) 926 63 96. E-mail: info@bukivedi.com ; www.bukivedi.com