

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. Науменко (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

© Науменко 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 монолической 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.

цией в системе непрерывного многоуровневого профессионального образования персонифицированного подхода.

Сегодня дистанционное обучение, развившееся на стыке передовых научно-технических достижений и прогрессивных педагогических технологий, становится неотъемлемой частью технологического многообразия различных форм непрерывного профессионального образования специалистов различных профилей.

В условиях масштабных преобразований социальной сферы Российской Федерации возрастает потребность в подготовке и переподготовке профессиональных кадров по направлениям социального профиля. Решению этой задачи может способствовать система дистанционного профобразования, предоставляющая человеку возможность непрерывного обучения (в системе «бакалавриат – магистратура – повышение квалификации – профессиональная переподготовка»).

Профессиональное образование кадров социальной сферы во всем мире рассматривается как непрерывный процесс, обусловленный потребностями практики в постоянном профессионально-личностном развитии специалистов в условиях качественного изменения их трудовой деятельности в постиндустриальном обществе. В данной монографии социальная сфера трактуется как обеспечиваемая государством система отраслей (социального обслуживания, поддержки и защиты населения; образования; здравоохранения; муниципального управления, регулирующего трудовую занятость населения, миграционные процессы и др.), ориентированных на реализацию различных направлений социальной политики. Повышение качества профобразования кадров социального профиля имеет существенное значение для решения многих социально-экономических, общественно-политических, социокультурных проблем страны.

Накопленный в Российской Федерации в течение двадцати лет (1992–2013 гг.) опыт непрерывной многоуровневой профессиональной подготовки специалистов по социальной работе обеспечил базу для его научно-теоретического осмысления и обобщения. Однако в настоящее время по-прежнему недостаточно полно разработаны теоретико-методические основы персонификации

дистанционного профобразования специалистов социальной сферы. Между тем персонификация профобразования кадров социальной сферы обусловлена объективной необходимостью: оперативно удовлетворять потребности отдельной личности, профессионального сообщества и общества в целом в различных образовательных услугах; оптимизировать инфраструктуру социально-профессиональных кадров в регионе; своевременно обновлять содержательный базис профобразования, организационные формы и технологии обучения с учетом развития новых технологий и в соответствии с социально-экономическими потребностями региона; создать условия для профессионально-личностного роста как обучающихся, так и преподавателей; повысить престиж и конкурентоспособность учебного заведения, реализующего программы профобразования.

Одним из важнейших стратегических направлений модернизации отечественной системы профессиональной подготовки и переподготовки специалистов социальной сферы является развитие дистанционного обучения (ДО). Сегодня, как никогда ранее, актуален поиск новых моделей информационных ресурсов для дистанционного обучения специалистов социальной сферы, поиск новых методов развития профессионально-творческой активности обучающихся в информационной среде дистанционного обучения. Особого исследовательского внимания требует проблема разработки модулей и технологий реализации образовательного контента адаптивных систем дистанционного профессионального обучения по направлению «Социальная работа», а также проблема разработки моделей инвариантного и регионально обусловленного образовательного контента системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов социальной сферы.

Теоретико-методологическая «закрытость» коррекционной педагогики (или традиционно – дефектологии) от идей и современных концепций общей педагогики привела к ряду противоречий, которые большинство специалистов характеризуют как неразрешимые или даже состояние кризиса:

– противоречие между актуальной для общей педагогики тенденцией интеграции всего комплекса знаний о человеке на основе

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. Силаевой 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-

зации знания, умения, компетенции руководителя, отражающие общественные требования к его деятельности и профессионализму, а с другой – вычленяются профессионально значимые и важные качества его личности. Таким образом, моделируется тип менеджера образования как определенный эталон, обусловленный действующими нормативными, общественно-государственными и профессиографическими требованиями.

Сегодня к уровню профессиональной (в том числе и коммуникативной) культуры менеджеров образования предъявляются достаточно высокие требования. Так, например, в соответствии с требованиями педагогической деонтологии, менеджер образования, при взаимодействии с представителями различных возрастных, социальных, этнических, конфессиональных, профессиональных групп, должен способствовать формированию диалогического стиля общения в системах «взрослый – ребенок», «администратор – подчиненные», «педагоги – члены семей учащихся» и др. В этом, в частности, проявляется ценностно-гуманистический характер деятельности руководителя учреждения образования, выступающего в качестве «человека культуры» (М.М. Бахтин).

Руководитель современного образовательного учреждения является центральной фигурой всего образовательного процесса. Он должен уметь, разрешая разнообразные управленческие проблемы, не только руководить учреждением образования (школой, ссузом, вузом и др.) с устоявшимися традициями и укладом, но и перевести его на качественно новый уровень, что требует как специальных знаний теории и практики управления, так и сформированности определенных личностных и профессиональных качеств специалиста.

Личность руководителя, его профессиональные и нравственные качества могут служить основой для сплочения педагогического коллектива, успешного решения усложнившихся в современных условиях задач обучения и воспитания новых поколений граждан страны. И наоборот, негативные стороны в характере и стиле управленческой деятельности менеджера образования могут привести к снижению эффективности работы образовательного учреждения.

В основе продуктивных профессиональных коммуникаций педагога, менеджера образования лежит коммуникативная культура его личности как система, включающая в себя следующие составляющие:

- культуру речевого действия (хорошая дикция, грамотность построения фраз, простота и ясность изложения мыслей, образная выразительность и четкая аргументация, адекватный ситуации общения тон, темп, динамика звучания голоса, интонация и др.);
- культуру эмоций (адекватное выражение эмоционально-оценочных суждений в общении, саморегуляция эмоциональных состояний и др.);
- культуру жестов и пластики движений (владение невербальными способами общения, «языком тела»; самоуправление психофизическим напряжением и расслаблением и др.);
- проявления креативности (нестандартность, гибкость мышления, в результате чего общение предстает как вид социального творчества).

В профессиональной деятельности руководителей образовательных учреждений коммуникативная составляющая также включает в себя: проявление тактичности, владение разнообразными формами, видами, способами общения, его нравственно-этическими и деонтологическими нормами.

Рассмотрим основные компоненты коммуникативной составляющей профессиональной деятельности руководителей учреждений образования, которые важны для обоснования сущности и структуры профессионально-коммуникативной деонтологической культуры менеджера образования.

Конструктивно-гностический компонент коммуникативной составляющей профессиональной деятельности менеджера образования включает в себя: умение специалиста производить многофакторный анализ конкретной ситуации личностно-делового общения (в том числе и с позиций педагогической деонтологии); способность моделировать различные варианты развития событий в процессе профессионально-личностных коммуникаций; умения проектировать, планировать интерактивную деятельность субъектов профессионально-личностных коммуникаций с учетом

деонтологических, профессионально-этических и морально-нравственных требований.

Организационный компонент профессионально-личностных коммуникаций менеджера образования включает в себя: проявление тактичности и соблюдение норм педагогической деонтологии в процессе разрешения различных организационно-управленческих вопросов, а также при разрешении ситуативных проблем в сфере профессионально-личностных коммуникаций менеджера образования; умения проявлять высокий уровень самоорганизованности в различных видах интерактивно-коммуникативной деятельности; умения грамотно и корректно осуществлять профессионально необходимое информирование субъектов/объектов целостного педагогического процесса, социальных партнеров образовательного учреждения; сформированность коммуникативно-организаторских навыков по обеспечению продуктивного взаимодействия людей при коллективном решении профессиональных задач; и др.

Интерактивно-перцептивный компонент коммуникативной составляющей профессиональной деятельности менеджера образования включает в себя: умения понимать индивидуальные, психовозрастные, социально-статусные и другие коммуникативные особенности субъектов профессионально-личностного взаимодействия; способность менеджера образования к установлению на основе конструктивного диалога оптимально позитивных и продуктивных отношений с различными субъектами/объектами управленческой деятельности, целостного педагогического процесса, социальными партнерами образовательного учреждения; умения предупреждать и разрешать конфликтные ситуации в процессе межличностных отношений.

Рефлексивно-когнитивный компонент профессионально-личностных коммуникаций менеджера образования включает в себя: умения анализировать и понимать собственные индивидуально-личностные и психовозрастные особенности в процессе различных видов общения, умения изучать и анализировать опыт профессионально-коммуникативной деятельности коллег; умения адекватно определять сильные и слабые стороны своего индиви-

дуального стиля личностно-делового общения, а также особенностей процесса и результатов собственной профессионально-коммуникативной деятельности, умения разрабатывать и реализовывать программы самокоррекции и компенсации слабых позиций профессионально-коммуникативных проявлений менеджера образования, программы самосовершенствования и саморазвития профессионально-коммуникативной культуры специалиста.

По нашему мнению, для определения четких параметров модели коммуникативной составляющей профессиональной деятельности современных руководителей образовательных учреждений необходима организация стабильной обратной связи между рынком труда (в том числе и работодателями в лице представителей законодательной, исполнительной, административной власти федерального, регионального, муниципального уровней, представителей органов управления образованием на местах, различными общественными организациями) и реальными менеджерами образования конкретных учреждений, а также представителями родительской общественности.

Следует заметить, что проведенный авторами главы анализ комплекса современных требований рынка труда к профессионально-коммуникативной культуре руководителей учреждений образования (были проанализированы данные анкетирования специалистов муниципальных, региональных органов управления образованием, представителей родительской общественности и др.) позволяет разбить весь массив этих требований на следующие основные группы:

– требования к сформированности (развитости) профессионально важных качеств и способностей менеджера образования, влияющих на продуктивность личностно-деловых коммуникаций (в частности, способность специалиста понимать, осмысливать высказывания, поступки, переживания и представления партнеров по общению; способность адекватно оценивать состояние и сущность личностных и деловых проблем различных субъектов/объектов целостного педагогического процесса; умения сотрудничать и реализовывать оптимальные технологии управленческой деятельности с учетом профессионально-этических норм; со-

циальная активность, готовность и способность нести ответственность за свои слова, действия, собственную деятельность, судьбы воспитанников; готовность и способность к диалогу, способность к компромиссам; и др.).

– требования к сформированности личностных качеств специалиста, влияющих на качество профессионально-личностных коммуникаций (самообладание, тактичность, обязательность, ответственность, профессиональная толерантность; и др.);

– требования к развитости способностей специалиста, обеспечивающих успешность профессиональной адаптации к специфическим условиям труда в административно-педагогической сфере (способность к самоанализу процесса и результата своей трудовой деятельности; способность к искреннему и уместному обнаружению собственных состояний, переживаний, мыслей, то есть, иными словами, способность к адекватному и уместному профессионально-личностному самораскрытию; способность предупреждать и разрешать конфликты, способность к восприятию новых идей, готовность выслушать другое мнение; способность сформировать команду для выполнения задания; и др.).

Многое в проявлениях коммуникативной составляющей профессиональной деятельности менеджеров образования (кадров административно-педагогического профиля) зависит от их нравственных и профессиональных ценностей, от индивидуально-личностных коммуникативных способностей, уровня индивидуальной культуры личностно-делового общения.

Считаем необходимым заметить, что профессиональная и личностная культура специалиста (в данном случае, менеджера образования) – категории не идентичные, но взаимосвязанные. Сущность и культуры личности, и профессиональной культуры характеризуется посредством раскрытия их содержания, направленности, уровней развития. Процесс формирования личностной и профессиональной культуры может иметь более или менее системный характер, но может быть и «мозаичным», складывающимся под влиянием множества разрозненных (иногда случайных) факторов. Взаимосвязь и взаимодействие личностной и профессиональной культуры менеджера образования проявляются, с одной стороны, в

значительном воздействии его профессиональной деятельности на своеобразие культуры личности. Но, с другой стороны, человек, как правило, выходит за рамки профессии, проявляя свои личностные качества, руководствуясь своими ценностными установками (особенно, если это труд творческий), тем самым определяя свой индивидуальный стиль профессиональной деятельности (в том числе в сфере деловых коммуникаций).

Таким образом, в основе проявлений в реальной педагогической практике профессионально-коммуникативной культуры менеджера образования находится взаимосвязь общей культуры личности, культуры общения специалиста (включающая в себя, в частности, тактичность, владение разнообразными формами, видами, способами делового и личностного общения), культуры внешности (как базовая составляющая позитивного имиджа специалиста), а также его духовно-нравственная, этическая и *деонтологическая* культура.

В литературных источниках различных научных отраслей принято считать, что термин «деонтология» (*от* греч. *deontos* – должное, *logos* – учение) для обозначения особой дисциплины, предметом которой является долг человека (профессионала), впервые был введен в научный лексикон философом, юристом, экономистом, одним из основателей Лондонского университета Джереми Бентамом (Jeremy Bentham) (1748–1832)³.

Дж. Бентам разработал одно из направлений в теории утилитаризма (*utilitas* – полезный), утверждая, что каждое действие человека (профессионала) должно оцениваться с позиции той пользы, которую оно приносит людям.

В «Новейшем философском словаре»⁴ деонтология трактуется как раздел этической теории, в котором рассматриваются вопросы и проблемы долга и вообще должного (всего того, что

³ См.: Левитан К. М. Основы педагогической деонтологии. М. : Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1994. 190 с.

⁴ См.: Новейший философский словарь /сост. и гл. науч. ред. А. А. Грицанов. 3-е изд., испр. Минск : Кн. Дом, 2003. 1280 с. (Мир энцикл.).

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, выработать 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 в 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-

циалистом 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-Калик ⁸, И.А. Зимняя ⁹, А.К. Маркова ¹⁰, Л.М. Митина ¹¹ 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. : Междунар. гуманит. 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 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 реальных 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. Зеера ¹⁴, И.А. Зимней ¹⁵, Л.В. Мардахаева ¹⁶, С.Н. Толстиковой ¹⁷ 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 профессиограммы 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 межэтнического 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 аксиологический.

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 межкультурного, 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.;

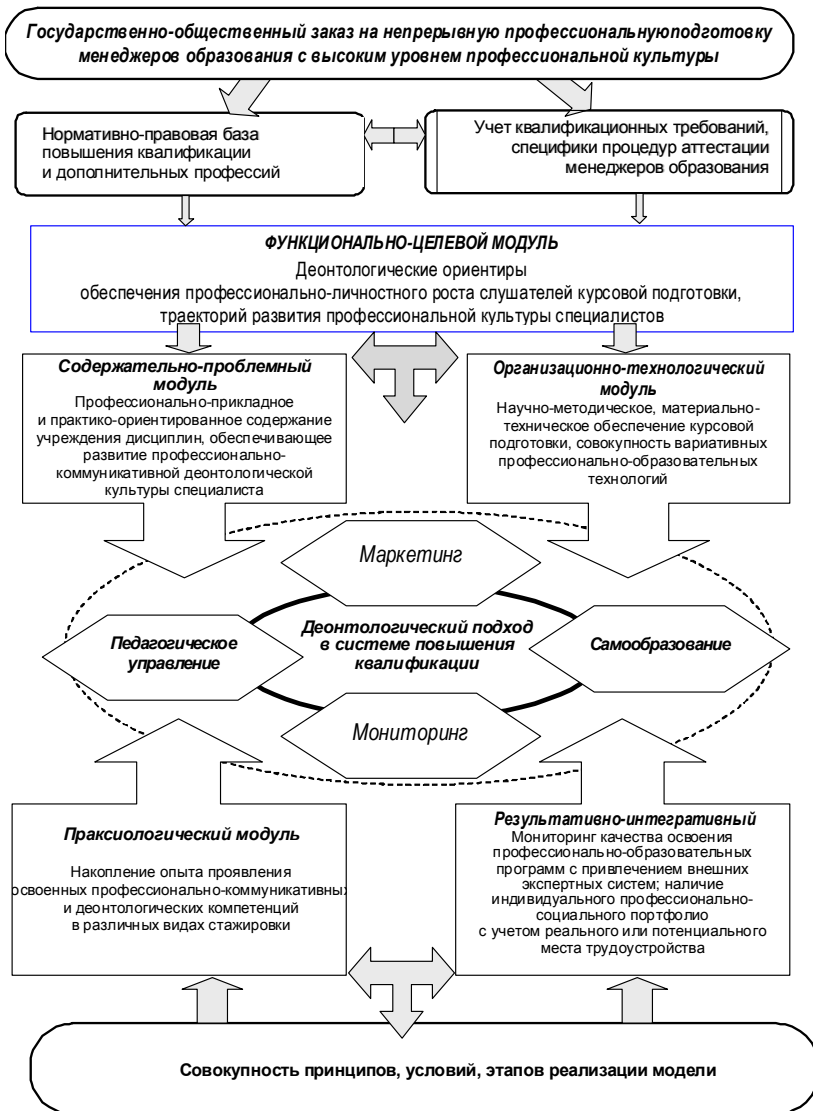
– *персонифицированно-андрагогического*, который предполагает опору на жизненный, профессиональный опыт взрослых обучающихся; ориентацию на сотрудничество в диалоговом общении; приоритет самообразовательной деятельности и самооценки результативности курсового обучения ²⁰;

– *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.



Модель процесса развития в системе повышения квалификации профессионально-коммуникативной деонтологической культуры менеджеров образования

Основными принципами реализации модели процесса развития профессионально-коммуникативной деонтологической культуры руководителей образовательных учреждений в системе повышения их квалификации являются:

- принцип индивидуализации обучения (создание благоприятных условий для раскрытия и развития личностного и профессионально-коммуникативного потенциала взрослого обучающегося);

- принцип ситуативности (отбор ситуаций профессиональной деятельности руководителя учреждения образования, в которых необходимо проявление различных видов деонтологических и профессионально-коммуникативных компетенций, и организация учебного процесса на основе их анализа);

- принцип единства и преемственности нормативно-правовой, психолого-педагогической, деонтологической, коммуникативной, социологической, специально-управленческой, квалиметрической подготовки менеджера образовательной сферы;

- принцип диалогизации, сотрудничества, партнерства в андрагогическом взаимодействии (приоритет интерактивных технологий обучения);

- принцип полифункциональности (обеспечение сформированности у выпускников курсовой подготовки совокупности необходимых профессионально-прикладных и регионально-обусловленных компетенций в соответствии с квалификационными требованиями и спецификой полифункциональной деятельности менеджера образования);

- принцип позитивности (дидактическое применение в образовательном процессе положительного личностно-жизненного и профессионального опыта взрослого обучающегося; создание ситуаций успеха и выбора, активизирующих стремление к продуктивному самопроявлению в социуме, профессии, личной жизни, творчестве);

- принцип субъектности (развитие способности взрослого обучающегося осознавать свое «Я» во взаимоотношениях с людьми и миром, оценивать свои действия и предвидеть их последствия, отстаивать свою нравственную и гражданскую позицию, противодействовать негативному внешнему влиянию);

– 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 конвенциальные 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 повышении 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-

фессионального самовоспитания педагога (Н.И. Никитина), профессиональной рефлексии педагога (Б.З. Вульф) и др.; через изучение теории аксиологического общения и саногенного мышления (Ю.М. Орлов); изучение дисциплин психолого-педагогического цикла учебного плана курсовой подготовки);

б) *через обучение различным профессионально-коммуникативным техникам и технологиям* (например, техники диалогового общения и сотрудничества (Н.Ю. Посталюк); технологии управления собственным профессиональным поведением в конфликтных и стрессовых ситуациях (Х. Алиев; А.Я. Анцупов и А.И. Шипилов; Н.В. Гришина и др.; техники развития культуры мышления в профессиональной коммуникации (А.А. Алексеев и Л.А. Громова); техники диалога культур и межнационального общения (Е.А. Найденова; Р.З. Хайруллин); технологии развития креативности в общении (В.А. Кан-Калик и Н.Д. Никадров));

в) *через обучение профессиональному поведению в различных сферах профессиональной деятельности* путем включения в различные виды социально значимой и профессиональной деятельности в периоды стажировки, учебных практикумов: например, в сфере взаимоотношений с коллегами (Л.М. Митина и др.); взаимоотношений с различными группами субъектов педагогической деятельности (Л.В. Мардахаев, И.Г. Металова, и др.);

г) *через специализированные социально-психологические и учебно-профессиональные тренинги* (например, тренинг по развитию толерантности педагога как профессионально важного качества личности (В.В. Бойко, С.К. Бондырева и Д.В. Колесов и др.).

По нашему мнению, развитие в системе повышения квалификации педагогов их рефлексивной культуры является одним из системообразующих факторов совершенствования проявлений деонтологической и профессионально-коммуникативной культуры работников образования, а также развития умений саморегуляции эмоционально-поведенческих проявлений специалиста. Программа спецкурса «Педагогика рефлексии» Б.З. Вульфова предусматривает приобщение обучающихся к психолого-педагогическим возможностям рефлексии. Изучение спецкурса позволяет научить

педагогов управлять как собственной профессионально-личностной рефлексией, так и личностной рефлексией подопечных и на этой основе стимулировать их самосовершенствование. Б.З. Вульффов справедливо замечает: «...корни профессионализма настоящего педагога – в его человечности, вместе они (духовность, интеллигентность, образованность, воспитанность) составляют его личное достоинство – генеральный показатель профессионально-педагогической социальности»²⁷.

На наш взгляд, самым существенным недостатком традиционной системы повышения квалификации работников образования является то, что нередко преподавание соответствующих разделов курсов носит *фронтальный* характер, не ориентированный на развитие персональных и индивидуальных особенностей взрослых обучающихся в профессиональной сфере. К сожалению, на практике в системе повышения квалификации менеджеров образования недостаточно учитывается специфика различных индивидуально-типологических и персонально-характерологических особенностей взрослых обучающихся.

Следует подчеркнуть, что проведенный анализ учебно-тематических планов и программ курсов повышения квалификации руководителей образовательных учреждений ряда вузов Краснодарского края Российской Федерации, Москвы и Московской области позволяет констатировать, что в современных условиях реформирования системы повышения квалификации работников образования значительному обновлению подверглись традиционные образовательные модели подготовки менеджеров образования. Так, например, в содержательно-методическом обеспечении курсов профессиональной переподготовки по программе «Менеджер образования» (свыше 500 ч) представлены следующие блоки дисциплин:

– блок дисциплин менеджмента в образовательной сфере (предусматривает изучение теоретико-методологических и технологических основ управления как особого и специфического вида профессиональной деятельности);

²⁷ См.: Вульффов Б. З. Педагогика рефлексии. М. : МГПИ, 2003.

– 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», «Профессиональная 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 профессионального роста 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.

дение и разрешение этнических конфликтов в образовательных учреждениях» или «Профилактика конфликтов в педагогическом коллективе школы»), стараясь вызвать у слушателей курсов личностное отношение к предмету обсуждения, соответствующий эмоциональный настрой и интерес.

На этапе «Самоанализ» преподаватель (руководитель мастерской) предлагает индивидуальное задание для определения каждым слушателем своих реальных возможностей в рамках поставленной проблемы (например, привести пример из собственной практики, когда был успешно разрешен или предупрежден аналогичный конфликт).

На этапе «Сотрудничество» организуется работа в микрогруппах (они могут быть гомогенного или гетерогенного состава, например, по реальным должностям слушателей курсовой подготовки), выработка групповой позиции по изучаемой проблеме.

На этапе «Защита (презентация)» каждая микрогруппа излагает и защищает свою позицию в отношении способа разрешения изучаемой проблемы, возможно проведение дискуссии, а также творческое оформление результатов групповой деятельности.

На этапе «Рефлексия» осуществляется индивидуальный (или микрогрупповой) анализ положительных и негативных сторон проведения мастерской и итогов разрешения проблемной ситуации.

Опыт проведения занятий в форме педагогических мастерских показал, что при этом результативность обучения менеджеров образования возрастает. Участие в мастерской учителей, преподавателей ссузов и вузов, руководителей детских садов, школ, колледжей обеспечивает высокий уровень их мотивации к профессиональному саморазвитию. По отзывам самих участников, они все охотнее переносят технологии групповой работы на курсах в учебный процесс своего образовательного учреждения. Практика проведения мастерских подтверждает: мастерская учит педагогов мыслить проблемно, аргументировать свой ответ; педагоги учатся работать в микрогруппе, ранжировать информацию по степени новизны и значимости, творчески интерпретировать ее; изучаемый материал четко структурирован и хорошо усваивается.

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:

- если учебный процесс курсовой подготовки опирается на объективную оценку специфики контингента взрослых обучающихся (специалистов-практиков) и логику их профессионально-личностного развития в системе повышения квалификации;

- в содержательно-методическом базисе курсовой подготовки учитываются специфические особенности управленческого труда руководителей образовательных учреждений, тенденции развития образовательных систем в регионах и России в целом, актуальные и перспективные потребности рынка труда в менеджерах образования;

- учебный процесс курсовой подготовки функционирует на основе интеграции андрагогического, компетентностного, контекстного, социокультурологического, акмеологического подходов, ориентированных на реализацию требований деонтологии менеджмента в образовательной деятельности и реалиях профессионально-личностных коммуникаций менеджеров образования;

- содержательно-технологическое обеспечение процесса развития профессионально-коммуникативной деонтологической культуры руководителей учреждений образования базируется на научном осмыслении результатов многофакторного и системного анализа требований государственно-общественного заказа к уровню профессиональной компетентности и культуры менеджеров образования, наиболее полно отражает требования квалификационных характеристик и специфику административно-управленческого труда в педагогической сфере, достижения теории и практики в области педагогической деонтологии, профессионально-педагогических коммуникаций;

- учебный процесс курсовой подготовки строится на основе блочно-модульного, проектного, интерактивного построения учебных программ, определяющих технологию образовательной деятельности слушателей курсовой подготовки, стимулирующую личностный профессионально-коммуникативный рост взрослых обучающихся, обусловленную потребностями деонтологического подхода к деятельности менеджера образовательного учреждения;

- оперативно учитываются данные системного мониторинга уровня сформированности у слушателей курсовой подготовки со-

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: congruence 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-детермирующие 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.

емых (И.М. Осмоловская)³²; *средство* построения индивидуального образовательного маршрута (В.Г. Ерыкова)³³.

В.Г. Онушкин, Е.И. Огарев рассматривают персонификацию образования как *дидактический принцип*, согласно которому содержание и все другие элементы образовательного процесса должны определяться и строиться исходя из интересов, потребностей и устремлений лиц, вовлеченных в учебную деятельность³⁴.

В основе персонификации как принципа непрерывного дистанционного профобразования специалистов социальной сферы лежит понимание и утверждение уникальности индивидуальности каждого обучающегося, значимости ее субъектной сущности, ценности его жизненного опыта, то есть приоритетности индивидуально-личностного начала в человеке.

В теоретическом истолковании персонификация многоуровневого профобразования понимается как содержательно-методическая база, создающая 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 обучающихся с учетом перспектив их профессиональной деятельности в социальной сфере.

Проблемно-семантическое поле концепта «персонификация непрерывного профобразования специалистов социальной сферы» включает в себя совокупность понятий: «персона», «персонология», «персонализация», «персонификация образования».

В психологии с конца XIX в. получил признание персонологический подход, который впервые был предложен американским

³² См.: Осмоловская И. М. Дидактика. М. : Академия, 2006. 240 с.

³³ См.: Ерыкова В. Г. Формирование индивидуальной образовательной траектории подготовки бакалавров информатики (на примере деятельности Современной гуманитарной академии) : дис. ... канд. пед. наук. М. : РГСУ, 2008. 204 с.

³⁴ См.: Онушкин В. Г., Огарев Е. И. Персонификация образования // Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / под ред. С. Я. Батышева. М. : АПО, 1999. Т. 2. С. 246–247.

психологом Джеймсом (1842–1910). Ученый разработал дифференцированную надындивидуальную модель личности, включающую в себя четыре формы персонализированного «Я» (Self): «материальное Я» (тело, одежда, имущество), «социальное Я» (притязания на престиж, дружбу, положительную оценку со стороны других), «духовное Я» (процессы сознания, психические свойства, способности); «чистое Я» (чувство личной идентичности).

В теории К.Г. Юнга (1875–1961) «Персона» трактуется как «архетип», означающий роли, которые люди выполняют в соответствии с социальными требованиями со стороны окружающих; «публичное лицо» человека, которое видят окружающие ³⁵.

Основы персонологии как особой научной дисциплины, предметом которой является персона как уникальная индивидуальная (*eigenartige*) целостность, были заложены немецким психологом В. Штерном (1871–1938). Персонология, по В. Штерну, должна стать основой всех наук о человеке, включая антропологию, физиологию, медицину, поскольку в персоне социально-психическое и биоорганическое должно трактоваться не как разные сущности, а как различные стороны и проявления одного и того же начала ³⁶.

В отечественную психологическую науку понятие «персонализация» было введено В.А. Петровским и трактовалось как процесс, в результате которого субъект получает идеальную представленность в жизнедеятельности других людей и может выступать в общественной жизни как личность. Сущность персонализации – в действенных преобразованиях интеллектуальной и аффективно-потребностной сфер. Человека характеризует разная степень выраженности потребности и способности к персонализации. Потребность в персонализации – это не всегда осознавае-

³⁵ См.: Юнг К. Г. Психологические типы : пер. с нем. М. : АСТ : Хранитель, 2006. 766 с. (Philosophy).

³⁶ См.: 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).

мая глубинная основа многих форм общения между людьми (альтруизм, стремление к самоопределению, признанию и др.). Единственный эффективный путь удовлетворения потребности в персонализации – деятельность, посредством которой человек «транслирует» другим свою индивидуальность ³⁷.

Понятие персонификация (*от лат. persona – лицо, личность и фасега – делать*) употребляется в философии, социологии, медицине. Персонификация в менеджменте, юриспруденции понимается как возложение личной, персональной ответственности на работников в соответствии с должностными инструкциями.

Персонификация как принцип непрерывного профобразования специалистов социальной сферы выражает требование осуществлять обучение по индивидуальным образовательным траекториям в соответствии с возможностями личности, изменяющимися профессионально-образовательными потребностями, квалификационно-должностными требованиями, карьерными перспективами.

Суть персонификации непрерывного многоуровневого профобразования заключается в актуализации профессионально-личностного и творческого потенциала обучающихся, в повышении у них профессиональной мотивации к достижению успеха в выбранном виде трудовой деятельности, в обеспечении сформированности необходимого квалификационно-требуемого уровня специалиста с учетом специфики функционирования различных типов учреждений социальной инфраструктуры.

Персонификация непрерывного дистанционного профобразования специалистов социальной сферы обеспечивает мотивированную социально-профессиональную адаптацию личности и отражает фундаментальную идею, заключающуюся в том, что взрослые обучаемые желают получить именно ту образовательную услугу, которая в наибольшей степени отвечает их информацион-

³⁷ См.: Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности : учеб. пособие для студ. вузов / В. А. Петровский. Ростов н/Д : Феникс, 1996. 512 с.

ным, профессиональным и личностным потребностям, что предполагает пересмотр существующих традиционных массово-типовых образовательных технологий и реализацию адаптивно-персонифицированных образовательных процессов.

Персонификация непрерывной профессиональной подготовки специалистов социальной сферы – объективное социально-педагогическое явление, рассматриваемое как процесс и результат достигнутой вариативности, многоуровневости, полифункциональности предоставляемых обучающимся профессионально-образовательных услуг в системе профессионального образования.

Таким образом, под персонификацией непрерывной многоуровневой профессиональной подготовки специалистов социальной сферы понимается такая система обучения, при которой каждый обучающийся, овладевая некоторым минимумом базовой общепрофессиональной подготовки, являющейся общезначимой и обеспечивающей возможность адаптации в постоянно изменяющихся жизненных условиях, получает право и гарантированную возможность уделять преимущественное внимание тем направлениям профессиональной подготовки, которые в наибольшей степени отвечают его склонностям, а главное – квалификационным требованиям к его профессиональной деятельности.

Функции персонификации непрерывного профессионального образования специалистов социальной сферы следующие:

- *диагностико-прогностическая функция* (выявление, раскрытие, проектирование стратегий развития профессионального и личностного потенциала специалиста);

- *адаптивно-средовая* (оперативная профессиональная переподготовка в условиях динамичных изменений социально-личностной, профессиональной ситуации жизнедеятельности специалиста; содействие интеграции в незнакомый профессиональный, социокультурный контекст);

- *конструктивно-преобразовательная* (повышение квалификационного уровня специалиста; развитие общей и профессиональной культуры личности; содействие в осуществлении карьерного планирования; повышение профессионально-социальной мобильности, конкурентоспособности);

– *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.

Персонифицированный 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. Персонифицированный же подход акцентирует внимание на профессионально-персональном аспекте жизнедеятельности специалиста социальной сферы.

Персонификация 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 персонификации 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.

Рассматривая педагогические парадигмы, составляющие базис учебного процесса системы дистанционного многоуровневого персонифицированного обучения специалистов социальной сферы, следует, прежде всего, назвать:

- парадигму личностно-ориентированного образования (признание уникальности личности каждого студента, создание условий для развития и саморазвития профессионально-индивидуального и творческого потенциала специалиста);

- деятельностную парадигму (совершенствование и развитие профессионализма специалиста социальной сферы путем активизации различных видов деятельности обучающихся в системе дистанционного профобразования: учебно-познавательной, самообразовательной, практической, научно-исследовательской; развитие системы умений и навыков по самоорганизации различных видов деятельности);

- компетентностную парадигму (профессиональное развитие специалиста социальной сферы в системе дистанционного многоуровневого профобразования базируется на овладении им совокупностью профессионально-личностных компетенций, необходимых и достаточных для достижения цели трудовой деятельности, оптимального уровня функционально-профессиональной грамотности);

- парадигму витагенного образования (базируется на активизации субъектного жизненного опыта студента, а также на развитии его интеллектуально-психологического потенциала в образовательных целях);

- контекстную парадигму (заключается в осуществлении образовательного процесса в контексте профессиональной деятельности посредством воссоздания в формах и методах учебно-познавательной деятельности реальных связей и отношений, возникающих в трудовой деятельности при решении конкретных профессиональных задач);

- социокультурную парадигму (совершенствование различных аспектов профессиональной культуры специалиста; развитие «человека культуры» (М. Библер), развитие этнокультурных и социокультурных компетенций специалиста социальной сферы);

– 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-

ки кадров для социальной работы основывается на компетентностной парадигме и опирается, прежде всего, на ряд характерных черт ФГОС ВПО по направлению профессиональной подготовки «Социальная работа» третьего поколения, где обозначен двухуровневый цикл подготовки кадров данного профиля: «бакалавриат» плюс «магистратура».

Следует заметить, что в зарубежной научной литературе, посвященной проблемам профессиональной подготовки специалистов социального профиля в системе дистанционного обучения, уже более двадцати лет активно разрабатывается компетентностная парадигма. Изучение отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы по проблеме компетентностной парадигмы профессионального образования показывает, что единого толкования ее сути нет.

В работах R. Barker (Р. Баркер) комплексная профессиональная компетентность специалиста по социальной работе определена как сочетание шести различных типов компетентности: 1) концептуальной (научной) компетентности (понимание теоретических основ профессии); 2) инструментальной (владение базовыми профессиональными умениями и навыками); 3) интегративной (способность сочетать теорию и практику); 4) контекстуальной (понимание социальной, экономической и культурной среды, в которой осуществляется практика социальной работы); 5) адаптивной (умение предвидеть важные для профессии изменения и быть готовым к ним); 6) компетентности в межличностной коммуникации (умение эффективно пользоваться письменными и устными средствами коммуникации)⁴³.

М. Доэл, С. Шардлоу считают, что профессиональное развитие специалиста социальной сферы базируется на овладении им совокупностью минимальных профессионально-личностных компетенций:

– профессионально-познавательной компетенции (освоение системы профессиональных знаний);

⁴³ См.: Barker R. Z. Social Work Dictionary. 5th ed. Silver Spring, Md. : NASW Press, 1997.

- технической (аспект владения профессиональными умениями и технологиями);
- рефлексивной (способность адекватно оценивать собственный уровень профессионально-личностного развития; разрабатывать и реализовывать программы самосовершенствования);
- социально-инициативной (аспект активного участника социальной жизни общества, осознания антропосоциальных целей человеческого бытия);
- творческой (способность проявлять креативность в профессиональной деятельности);
- компетенции самореализации в профессиональной и личной жизни (аспект формирования самодостаточной личности, последовательного и логического личностно-профессионального саморазвития специалиста)⁴⁴.

Таким образом, профессиональную компетентность специалиста социальной сферы можно описать единством системы компетенций, целей, мотивации, способов реализации и преобразования трудовой деятельности.

Перспективной профессионально-образовательной парадигмой системы дистанционного обучения специалистов социальной сферы является парадигма витагенного образования, разработанная и обоснованная в последней четверти XX в. заслуженным деятелем науки России, доктором педагогических наук А.С. Белкиным⁴⁵.

Парадигма витагенного образования базируется на активизации жизненного субъектно-осознанного опыта обучающегося (в данном случае, жизненного опыта студента системы дистанционного профобразования), который рассматривается как витагенная информация, ставшая достоянием личности, отложенная в резервах долговременной памяти и находящаяся в состоянии постоянной готовности к актуализации в адекватных ситуациях.

⁴⁴ См.: Доэл М., Шардлоу С. Обучение практике социальной работы : Международный взгляд и перспективы / пер. с англ. Ю. Б. Шапиро; Ин-т «Открытое о-во». М. : Аспект-Пресс, 1997. 223 с.

⁴⁵ См.: Белкин А. С., Жукова Н. К. Витагенное образование. Голграфический подход. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 1999. 206 с.

В процессе реализации технологии витагенного обучения актуализированный жизненный (профессионально-личностный) опыт личности обучающегося используется в качестве интеллектуально-психологического потенциала в образовательных целях. Источниками витагенной информации являются: социальное, деловое и бытовое общение; средства массовой информации; научная, техническая и художественная литература; произведения искусства; различные виды деятельности; образовательный процесс. Включение в учебный материал субъективного опыта обучаемого порождает новую психодидактическую реальность, усвоение которой, с одной стороны, обогащает опыт личности, придает знаниям и умениям личностный смысл, а с другой – обогащает жизненный опыт.

По мнению Г.Е. Зборовского, в XXI в. необходимо активно исследовать парадигму самообразовательной деятельности в различных типах образовательных учреждений ⁴⁶. Профессиональное образование имеет не только социальную (осуществляется в специально-организованных группах), но и глубоко личностную природу (оно осваивается или «присваивается» индивидуально). Как бы педагогический коллектив или отдельные его представители ни хотели передать знания, опыт, навыки, приемы профессиональной деятельности обучаемым, процесс этот может быть успешным лишь на основе личностного стремления к цели – получению образования, профессии, специальности. В этом смысле профессиональное образование выступает прежде всего как профессиональное самообразование, готовность конкретного человека освоить и «присвоить» мир профессии, сделать его своим индивидуальным достоянием.

Парадигма самообразовательной деятельности в системе персонифицированного профобразования предполагает, что одним из главных факторов успешности и результативности дистанционного профобразования является сформированность у обучающихся культуры самообразовательной деятельности. Термин «само-

⁴⁶ См.: Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А. Социология образования. М. : Гардарики, 2005. 384 с.

образовательная культура личности» относится к системным, интегративным понятиям. Самообразовательную культуру можно трактовать как важнейший компонент духовной и профессиональной культуры специалиста социальной сферы, включающий в себя «культуру профессионально-познавательной деятельности», «культуру диалога», «информационную и компьютерную культуру» специалиста.

Самообразовательная культура обучающихся в системе дистанционного профобразования включает в себя относительно устойчивую систему индивидуальных способов удовлетворения своих информационных потребностей, способов достижения ответственности профессиональной компетентности специалиста социальной сферы реальным условиям, требованиям и функциям социально-профессиональной деятельности.

В ходе теоретического осмысления феноменологии культуры самообразовательной деятельности обучающегося в системе дистанционного профобразования были обоснованы следующие критерии ее сформированности:

- *мотивационный критерий* (интерес обучающегося к проблеме самообразовательной деятельности, внутреннее побуждение личности к активной профессионально-познавательной деятельности, связанной с удовлетворением потребности самореализации в профессиональной сфере; сформированность мотива профессионально-личностного саморазвития, устойчивое стремление к постоянной работе по самообразованию в социально-профессиональной деятельности);

- *когнитивный* (наличие системы знаний о формах, способах научной организации труда по самообразованию и осуществлению исследовательской деятельности, владение разнообразными информационно-поисковыми технологиями и др.);

- *операционально-деятельностный критерий* (отражает уровень сформированности у обучающегося своеобразной индивидуально-продуктивной системы методов, приемов самообразования).

По результатам теоретического анализа проблемы самообразовательной культуры студентов системы ДО, анализа данных

многолетней работы в сфере дистанционного обучения специалистов социального профиля, а также с учетом анализа данных комплекса диагностических методик были обозначены уровни сформированности самообразовательной культуры обучающихся в системе ДО социального университета: адаптивно-эмпирический, поисково-логический, профессионально-исследовательский.

Адаптивно-эмпирический уровень самообразовательной культуры характеризуется: интересом к проблеме развития самообразовательной культуры личности; наличием отдельных знаний об особенностях собственного уровня самообразовательной культуры, способах его повышения; критичностью, самостоятельностью мышления, ориентировкой в сфере профессионально-познавательных информационных технологий; недостаточным развитием умений самообразовательной деятельности; эпизодическим достижением «внутреннего комфорта» от результатов применения в учебно-профессиональной деятельности достижений в сфере самообразования в условиях обучения в системе ДО.

Поисково-логический уровень характеризуется: принятием на личностном уровне гуманистической ценности самообразовательной культуры специалиста социальной сферы, наличием устойчивой мотивации к систематической и целенаправленной работе по саморазвитию своей культуры самообразования; гибкостью, критичностью, самостоятельностью мышления, достаточно свободной ориентировкой в сфере профессионально-познавательных информационных технологий; базовыми навыками научной организации труда; умениями самоанализировать свои информационные потребности, свое поведение в информационной среде; реализацией в учебно-профессиональной деятельности индивидуальных умений и навыков организации самообразовательной деятельности; достижением уровня удовлетворенности от результатов самообразовательной деятельности в условиях обучения в системе ДО.

Профессионально-исследовательский уровень характеризуется: наличием системных знаний об особенностях индивидуальных приемов организации процесса самообразовательной деятельности в системе ДО; развитыми умениями научной органи-

зации труда по самообразованию и исследовательской деятельности; реализацией в самообразовательной профессионально-информационной деятельности принципов безопасности для здоровья, физиологичности и комфортности; высокой культурой сотрудничества в области профессионально-познавательных, научно-исследовательских контактов, соблюдением норм и правил профессиональной этики в сфере информационных коммуникаций; эвристичностью, гибкостью, дивергентностью мышления, компетентностью и свободной ориентировкой в сфере профессионально-познавательных информационных технологий; системой знаний и соблюдением законодательства в сфере авторского права, осознанием ответственности за действия, совершаемые с помощью информационных технологий; использованием возможностей самообразовательной деятельности для наиболее эффективного решения профессиональных задач; достижением чувства удовлетворенности от результатов собственной профессиональной деятельности, многие из которых обусловлены самообразовательной культурой личности молодого специалиста.

Формирование самообразовательной культуры обучающегося в системе ДО социального университета – результат не только внешних влияний, но и саморазвития, профессионально-личностного самосовершенствования. Основой самообразовательной культуры специалиста социальной сферы является понимание важности синтеза общекультурной, психолого-педагогической, социальной, социально-правовой, социально-экономической, социально-медицинской, экологической, специально-предметной и теоретико-методической подготовленности к социально-профессиональной деятельности.

Основными ведущими положениями, определяющими реализацию парадигмы менеджмента качества в системе дистанционного обучения специалистов социальной сферы, являются: высокий уровень квалиметрической культуры преподавателей, представителей администрации, специалистов службы мониторинга качества образования вуза; реализация на практике квалиметрического подхода к организации и анализу образовательного процесса, заключающегося в расширении диапазона диагностируемых сторон и

свойств процессуальной и результирующей сторон дистанционного профессионального образования; представленность в системе менеджмента качества адекватных методов и технологий оценки эффективности и результативности многообразных видов деятельности в системе ДО (от учебно-познавательной, профессионально-практической, исследовательской, методической до управленческой, оценочно-диагностической, прогностической).

Реализация парадигмы менеджмента качества в системе ДО должна обязательно учитывать следующую специфику учебного дистанционного процесса: акцент на интенсивную контролируемую самостоятельную работу студентов системы ДО; систематическое, но опосредованное общение обучающихся и преподавателей; специфические особенности деятельности преподавателя (работа в особом дидактическом и психолого-педагогическом пространстве; постоянное и своевременное предоставление обратной связи на основе письменной коммуникации; координации самостоятельной работы и учебно-познавательной, профессионально-ориентированной деятельности обучающихся на расстоянии).

В рамках реализации парадигмы менеджмента качества в системе ДО осуществление контроля полученных знаний, формируемых умений и компетенций является одной из главных проблем дистанционного обучения по направлениям профессиональной подготовки специалистов социального профиля. При организации контроля уровня учебных достижений обучающегося в системе ДО возникает проблема идентификации студента, проблема уверенности в том, самостоятельно ли тот выполнил задания или ему кто-то помогал. На сегодняшний день, в связи с массовым развитием современных средств мультимедиа в Интернете, ситуация существенно изменилась. Некоторые из недостатков дистанционного контроля позволяет устранить практика онлайн-форм учебных занятий и рейтинговая система учета учебных достижений обучающихся. В некоторых оболочках для осуществления дистанционного образования система рейтинга является встроенной.

Одним из методов итогового контроля в системе дистанционного обучения, повышающим его достоверность, является «метод портфолио». «Портфолио» обучающегося в системе дистанци-

онного образования – это комплект самостоятельных работ, специализированных профессионально-прикладных документов, проектов студента, инструмент самооценки собственного познавательного, профессионально-ориентированного творческого труда, рефлексии его собственной учебно-познавательной и исследовательской деятельности.

Результатами внедрения в учебный процесс системы многоуровневого дистанционного профобразования социального университета комплекса современных педагогических парадигм на личностно-профессиональном уровне являются: повышение конкурентоспособности выпускников системы ДО по направлениям социального образования; развитие их социальной, профессиональной мобильности и научно-исследовательской компетенции.

Таким образом, современное качество профессиональной подготовки специалистов социального профиля в системе ДО обусловлено синергетической целостностью разных компонентов парадигм профессионального образования, каждая из которых в отдельности имеет относительно самостоятельный характер, но только вместе они могут обеспечить новое качество образования в области социальной работы.

Процесс персонификации дистанционного многоуровневого профобразования специалистов социальной сферы характеризуется проявлением общепедагогических, дидактических, андрагогических закономерностей.

Общепедагогические закономерности персонификации системы многоуровневого дистанционного профобразования специалистов социальной сферы следующие:

- зависимость результативности процесса персонификации от уровня социокультурного развития общества, его социальной инфраструктуры, а также от процессов гуманизации, диверсификации в системе непрерывного профессионального образования;
- зависимость постепенного наращивания компетентностного потенциала обучающегося в системе непрерывного профобразования в соответствии с возрастными периодами развития личности и этапами профессионального становления специалиста социального профиля.

Дидактические закономерности персонификации профессионального образования специалистов социальной сферы – это:

- зависимость содержательно-методического базиса персонификации от квалификационных, профессиографических требований к специалистам социальной сферы, а также от аксиологических основ института социальной работы в современном обществе;

- зависимость продуктивности персонификации профессионального образования от четкости целевой ориентации на заданный и диагностируемый результат, от единства содержательного, организационно-процессуального, технологического компонентов системы дистанционного обучения;

- зависимость эффективности реализации персонификации от качества взаимодействия между субъектами образовательного процесса, характера и обоснованности применения корректирующих, развивающих мер, совокупности профессионально-образовательных технологий.

Андрагогические закономерности персонификации многоуровневого профессионального образования специалистов социальной сферы следующие:

- обусловленность процесса и результата персонификации потребностями всех заинтересованных сторон (в частности, профессионально-образовательными запросами взрослого обучающегося, профессионально-личностными потребностями преподавателей), условиями протекания образовательного процесса;

- зависимость продуктивности и успешности реализации персонификации многоуровневого профобразования от внутренних мотивов участников образовательного процесса, характера и своевременности внешних стимулов (общественных, профессиональных, моральных, материальных и др.).

Основными этапами реализации персонификации дистанционного профессионального образования специалистов социальной сферы являются:

- *аналитико-маркетинговый* этап (анализ данных о востребованности специалистов социальной сферы различного уровня квалификации и специализации в конкретном регионе, прогно-

зирование тенденций востребованности вариативных дистанционных профессионально-образовательных услуг и др.);

– *диагностико-ориентационный* (определение специфики контингента обучающихся, выявление их актуальных и потенциальных возможностей, профессионально-образовательных потребностей, определение базового образовательного и общекультурного уровня, а также уровня информационной культуры личности и др.);

– *организационно-процессуальный* (разработка и реализация научно-методического обеспечения всех форм, направлений, видов персонифицированного дистанционного профобразования; активизация инновационной деятельности всех структурных звеньев университета в сфере персонификации непрерывной дистанционной профессиональной подготовки специалистов социальной сферы и др.);

– *экспертно-мониторинговый* этап (экспертная внешняя и внутренняя оценка эффективности реализации вариативных разноуровневых профессионально-образовательных программ дистанционной подготовки и переподготовки специалистов социальной сферы и др.).

Эффективность персонификации дистанционного профобразования специалистов социальной сферы в значительной степени зависит от профессиональной компетентности, педагогического мастерства преподавателей и тьюторов, а также от адекватного выбора используемых технологий, средств и форм обучения. Тьюторы (институт тьюторов) – важнейший элемент системы дистанционного профобразования специалистов социальной сферы. В теории и практике российского дистанционного (электронного, открытого, виртуального) образования понятие «тьютор» трактуется по-разному. Одни видят в нем «педагога, менеджера и режиссера обучения», другие наделяют его лишь ассистентскими, вспомогательными функциями.

В данной главе тьютор рассматривается как преподаватель-консультант в системе e-learning, выполняющий ряд следующих функций:

– *организационно-управленческую функцию* (выполнение обязанностей куратора номинальной группы студентов системы

дистанционного профобразования; определение границ взаимной личной информированности тьютора и студента; разработка планов совместной учебной деятельности студентов; содействие организации научно-исследовательской, профессионально-практической деятельности студентов; содействие в разработке индивидуальных маршрутов профессионального обучения);

– *диагностическую* (совместно с другими специалистами системы дистанционного профобразования осуществляет определение, выявление личностных особенностей студентов, специфики индивидуального стиля учебно-профессиональной деятельности);

– *коммуникативно-стимулирующую* (использование тьютором специализированных механизмов формирования в виртуальной образовательной среде межличностных отношений в системах «студент – преподаватели», «студент – студенты номинальной группы»; создание условий для реализации моделей интерактивного, диалогического обучения);

– *эмоционально-корректирующую* (создание ситуаций успеха в процессе освоения студентами разноуровневых образовательных материалов; исключение средств принуждения в учении; предупреждение типичных ошибок, поддержка начинаний и инициативы студентов; организация индивидуальной и групповой консультативной работы; развитие рефлексивной культуры студентов и преподавателей системы ДО);

– *мониторинговую* (систематизация результатов контрольно-оценочных процедур, мероприятий отдельно по каждому студенту и по группе в целом; на основе результатов оценки данных модульно-рейтингового контроля выявление динамики учебных достижений студентов; анализ мнений администраторов баз практики об уровне профессионально-практической подготовленности студентов системы дистанционного профобразования);

– *консультативно-методическую функцию* (организация и проведение контактных и виртуальных индивидуальных и групповых консультаций по вопросам, связанным с процессом обучения; развитие технологий самоорганизации обучающихся в системе дистанционного профобразования; содействие развитию самообразовательной культуры студентов).

Каждый студент системы дистанционного профобразования должен осознавать тот факт, что тьютор назначается для оказания помощи в освоении курсов образовательной программы профессиональной подготовки специалистов, для содействия обучающемуся в решении следующих задач: установление контакта с членами учебной номинальной группы, контакта с преподавателями, руководителями практики, научными консультантами курсовых и дипломных работ; оказание методической помощи в организации самостоятельной работы студентов по изучению необходимых разделов программы для ликвидации пробелов в знаниях, академической задолженности; создание психологической поддержки в процессе обучения и адаптации к специфическим условиям системы дистанционного профобразования.

Таким образом, современное состояние системы непрерывного профессионального образования специалистов социального профиля и требования рынка труда обуславливают необходимость внедрения новой научно обоснованной персонифицированной содержательно-методической системы обучения, которая должна гарантировать подготовку специалистов в избранном направлении профессиональной деятельности. Требования рыночной экономики к повышению квалификации и профпереподготовке специалистов социальной сферы проявляются в смещении акцента с формирования в процессе обучения узкопрофессиональных умений и навыков на развитие индивидуальных творческих способностей взрослых обучаемых, выработку у них потребности к самообразованию и обучению в течение всей жизни.

Опыт зарубежных стран в области персонификации многоуровневого профобразования специалистов социальной сферы богаче и разностороннее в сопоставлении с российским, так как в постсоветской России процесс создания целостной системы социальной работы, начавшийся в 1991 г., закончился лишь к началу XXI века. В 1996 г. Россия была принята в члены Совета Европы. В связи с этим нашей стране пришлось взять на себя обязательства международного характера по приведению внутреннего законодательства в соответствие с принципами и стандартами Совета Европы. На сегодняшний день поиск нового содержания,

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 магистерской 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 купациональной 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 профессионального становления, 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-продолженные* (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.);

- определение требований к профессионально важным и личностным качествам специалистов социальной сферы в соответствии с социальным заказом, требованиями ГОСТ СПО и ВПО специальностей социального профиля, квалификационными характеристиками;

- отбор содержания персонифицированного обучения на основе сформированных требований, обеспечивающего развитие профессионально важных качеств и конкретных видов компетенций, необходимых для социально-профессиональной деятельности;

- формирование вариативных профессионально-образовательных программ ДПО в соответствии со спецификой контингента взрослых обучающихся, особенностями подготовки конкретного специалиста, с учетом уровней, профилей и ступеней подготовки в системе ДПО.

В процессе реализации персонификации непрерывной профессиональной подготовки и переподготовки специалистов социальной сферы важна методическая компетентность преподавателей системы дистанционного профобразования.

Методическая основа проектирования преподавателем курса для системы дистанционного обучения специалистов социального профиля включают в себя следующую последовательность действий:

- 1) анализ целевой аудитории (определение количественных и качественных характеристик контингента студенческой группы, в частности возрастной состав, уровень образования, опыт профессиональной деятельности; учет уровня компьютерной грамотности, уровня подготовки в области знаний планируемого курса и др.);

- 2) анализ мотивации студентов и определение путей стимулирования их учебной деятельности;

- 3) формулировка целей и задач обучения: определение системы знаний, умений, навыков, компетенций, которые должны быть сформированы у обучающихся в результате изучения курса;

- 4) отбор и разработка содержания (обоснование системы критериев отбора учебного материала курса с учетом специфики контингента обучающихся; определение фундаментально-концептуальной составляющей курса (осваиваемые знания) и его про-

цессуальной, в том числе и профессионально-прикладной, части (осваиваемые виды деятельности, компетенции));

5) планирование деятельности обучающихся (среди разнообразных форм работы обучающихся в системе ДО выбираются те, которые максимальным образом будут способствовать достижению образовательных целей курса и профессионально-личностному развитию специалистов социальной сферы);

6) планирование деятельности тьютора;

7) планирование работы по созданию специальных условий для развития рефлексивной культуры студентов (в частности, культуры самоанализа и самоконтроля своей учебной, профессионально-практической, исследовательской деятельности и др.);

8) разработка способов обратной связи с обучающимися.

Особое место в организационно-процессуальном и содержательно-технологическом базисах реализации персонифицированного подхода в системе дистанционного обучения специалистов социальной сферы занимает система курсов по выбору, элективных курсов, практикумов, тренингов, разработанная преподавателями с учетом специфики контингента обучаемых, региональных особенностей, пожеланий самих обучающихся, требований работодателей к профессиональной подготовленности специалиста.

Эффективность реализации процессуально-организационного базиса персонификации профобразования в значительной степени зависит от профессионализма профессорско-преподавательского состава социального университета. Так, например, в процессе персонификации обучения перед преподавателями встают следующие основные андрагогические задачи:

– осуществить диагностику типовых и индивидуальных проблем аудитории (степень мотивированности на продолжение образования, информационный запрос, актуальный уровень профессиональной компетентности и притязаний, готовность обучаться в предлагаемой форме, психофизиологические и социально-психологические особенности, имеющийся образовательный и профессиональный опыт и др.);

– помочь в самоопределении и выборе необходимого развивающего в профессионально-личностном отношении образовательного маршрута и режима обучения;

- оказать помощь в адаптации к условиям обучения (состав слушателей, содержание, способы работы с информацией);
- создать условия для позитивного настроя и понимания перспектив профессионального и личностного роста;
- сформировать ситуацию продуктивного межсубъектного взаимодействия в ходе обучения;
- предоставить каждому слушателю возможность самовыражения и самоутверждения в среде коллег за счет презентации своего позитивного профессионально-личностного опыта;
- гарантировать получение конкретного образовательного продукта, который можно «перенести» в ситуацию профессиональной деятельности (проект, программа действий, технология и др.);
- наметить перспективы дальнейшего продвижения в профессиональном поле.

Успешность персонификации многоуровневой профессиональной подготовки кадров социального профиля связана с реализацией в системе дистанционного профобразования совокупности инвариантных научно-методических подходов к реализации содержательно-технологического обеспечения и информационно-программного базиса дистанционного обучения специалистов социальной сферы. Ниже в *алфавитном порядке* приведены инвариантные научно-методические подходы.

Алгоритмический подход предполагает, что программы дистанционного обучения последовательно и поэтапно формируют базовые умения будущих специалистов; для формирования сложных профессиональных умений в программах используются задания ступенчатого характера, где на каждом шаге алгоритма должны решаться самостоятельные типовые задачи основного (базового) уровня.

Андрагогический подход в системе дистанционного обучения специалистов социальной сферы предусматривает опору: на субъективно-личностный и профессиональный опыт студентов; ориентацию обучения взрослых на сотрудничество и креативность в диалоговом общении; приоритет самообразовательной деятельности и самооценки результативности обучения.

Антропосоциальный подход предусматривает учет психо-возрастных и социально-психологических особенностей личностного и профессионального развития обучающихся (студентов ДО) при разработке содержания и методики работы с персонифицированными программными Интернет-продуктами для дистанционного обучения. В основе подхода лежит признание внутренней активности и творческой природы самосозидания обучающегося. Данный подход позволяет создать условия для личностного и профессионального развития в системе ДО социального работника с учетом его индивидуальных возможностей и потребностей современного общества.

Квалитативный подход предусматривает реализацию статических и динамических моделей процесса контроля знаний обучающихся в системе дистанционного обучения, многомерного оценивания теоретических и профессионально-прикладных результатов обучения, а также реализацию системного мониторинга качества дистанционного образования специалистов социальной сферы. В современной России стратегически актуальной стала проблематика квалитологии образования – науки и практики осуществления оценки качества образовательных систем и личностного развития обучающихся, определения социальной эффективности реформ образования, их коррекции с учетом результатов, оптимизации функционирования образовательных систем различного уровня (локального, муниципального, регионального, федерального).

Для дистанционной профессиональной подготовки кадров социального профиля важна реализация и *кибернетического подхода*. Кибернетическая концепция процесса обучения имеет достаточно «глубокие дидактические корни». Это связано с тем, что современные теории обучения (в том числе и дистанционного обучения) в значительной мере опираются на теорию когнитивных процессов, реализующих преобразование и передачу информации (знаний и опыта) от поколения к поколению. Уровень общественного развития в начале XXI в. характеризуется необходимостью освоения в системе профессионального образования возрастающих массивов информации. Наметившаяся тенденция отра-

жает главные проблемы современного образования, которые сводятся к интенсификации учебных процессов, реализующих усвоение больших массивов знаний, приобретение опыта и выработку необходимых компетенций в течение ограниченного периода обучения. Необходимость эффективного управления учебными процессами и определяет актуальность кибернетического подхода в системе ДО. Поскольку определение оптимальных параметров управления профессионально-образовательными процессами в реальных условиях дистанционного обучения нередко бывает затруднительным, то их оценка происходит в рамках кибернетических и математических моделей на основе дидактических закономерностей рассматриваемого процесса. Кибернетические модели – это динамические модели оптимального управления объектом, внутренняя структура которого еще не полностью раскрыта. Их отличает динамизм и гибкость, возможность описания поведения сложных динамических систем, меняющихся во времени. Кибернетическая модель процесса дистанционного обучения (построенная в рамках категории морфизма) представляет его некий аналог, имеет количественную интерпретацию, что дает возможность получения такой информации о закономерностях учебного процесса в системе ДО, какую не дают собственные понятия дидактики.

Основным понятием дидактической кибернетики является понятие «информация», свойства которой описываются аксиомами объективности, полноты, достоверности, адекватности, актуальности и доступности. Целесообразность кибернетического подхода в системе дистанционного обучения обусловлена тем, что информация является измеряемой величиной (К. Шеннон, 1948). Это позволяет целенаправленно управлять профессионально-образовательными (дидактическими) процессами в системе ДО на основе математического моделирования изменения количества или качества информации в процессе обучения.

Концептуальные основания модернизации дистанционных форм профессионального образования предполагают реализацию *личностно-ориентированного подхода* к процессам профессионального становления и развития личности будущего специали-

та (особенно если это специалист, осуществляющий профессиональную деятельность в системе «человек – человек»). Личностно-ориентированный подход предполагает, что учебный процесс в системе ДО направлен на развитие индивидуальных и профессионально-личностных возможностей, способностей и интересов обучающихся. Данный подход обеспечивает развитие системы профессиональных личностно значимых взглядов и ценностей специалиста социального профиля, возможность создания индивидуальных программ профессиональной подготовки и организация учебного процесса в системе ДО на их основе.

Представляет интерес и *модульно-интегративный подход* к проектированию структуры содержания учебного процесса в системе ДО специалистов социальной сферы. Модульно-интегративный подход предполагает создание условий для системного овладения обучающимся профессионально-значимым тезаурусом, представляющим собой междисциплинарную, многосвязную сеть тщательно отработанных блоков знаний, умений и навыков (модулей).

Сущность модульного подхода, реализуемого в системе ДО, состоит в том, что обучающийся самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной учебной модульной программой, включающей в себя: целевую программу действий, банк информации, методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. При этом функции преподавателя системы ДО могут варьироваться от информационно-контролирующих до консультационно-координирующих.

Модульно-интегративный подход к формированию профессионально-значимого тезауруса способствует концентрированному изучению специальных сведений в рамках традиционных учебных предметов в составе междисциплинарных модулей, интеграции и систематизации знаний в единое целое, а также стимулирует учебно-исследовательскую деятельность студентов ДО.

Синергетический подход в системе ДО основан на законах и закономерностях синергетики как теории самоорганизации и саморазвития педагогических систем. Данный подход обеспечивает процесс гармонизации элементов педагогических сис-

тем дистанционного обучения в структурное целое, протекающий: через взаимное сочетание, взаимное согласование, взаимное дополнение элементов; синтез многофакторных взаимодействий во встречающих процессах образования и самообразования, обучения и самообучения, воспитания и самовоспитания в системе ДО; открытость целей и содержания образования. Синергетический подход используется для регулирования процесса дистанционной подготовки, интенсификации процессов самообучения, самовоспитания, самоорганизации и саморазвития студентов системы ДО; а также для интеграции разнородных составляющих системы ДО.

Системный подход к разработке информационных ресурсов, вариативных модулей программ, методических рекомендаций по дистанционному обучению специалистов социальной сферы предусматривает комплексность и содержательно-технологическую взаимосвязь электронных информационных ресурсов для теоретической и практической профессиональной подготовки специалистов социальной сферы.

Эргономический подход в системе ДО предполагает соблюдение определенных требований к компоновке и временным интервалам подачи учебной информации, позволяющих обеспечить рациональное взаимодействие обучающегося и компьютерной техники.

Резюмируя вышесказанное, можно констатировать, что комплексное применение рассмотренных в данной главе подходов к реализации дистанционного обучения должно обеспечить: современный уровень подготовки специалистов социальной сферы; создание благоприятных условий для учебно-методической деятельности профессорско-преподавательского состава социального университета; внедрение в учебный процесс новых инфокоммуникационных технологий, передового опыта отечественных и зарубежных учебных заведений по использованию ДО; пополнение банка электронных образовательных ресурсов.

Базовыми социально-педагогическими принципами реализации процесса персонификации дистанционного многоуровневого профессионального образования являются:

– *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 персонализированного 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:

– *целевого* (предполагает четкое определение целей процесса персонификации индивидуальных профессионально-образовательных маршрутов, траекторий развития профессиональной компетентности специалистов; формулировку конкретных задач разработки и реализации персонифицированного содержательно-технологического сопровождения профессионально-личностного роста обучающихся в системе ДО);

– *содержательно-проблемного* (разработка и реализация профессионально-прикладного, практико-ориентированного содержания учебных дисциплин, обеспечивающего профессионально-личностный рост специалиста социального профиля, удовлетворение его образовательных потребностей);

– *организационно-технологического* (научно-методическое, материально-техническое обеспечение системы дистанционного обучения, совокупность вариативных образовательных технологий);

– *праксиологического* (накопление опыта проявления освоенных профессиональных компетенций обучающихся в системе ДО в различных видах практики и стажировки согласно учебному плану; развитие форм учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности студентов системы ДО);

– *результативно-интегративного* (мониторинг качества освоения профессионально-образовательных программ с привлечением внешних экспертных систем; наличие индивидуального профессионального портфолио с учетом специализации, реального или потенциального места трудоустройства специалиста).

В целом же инвариантными составляющими модели информационных ресурсов дистанционной персонифицированной профессиональной подготовки и переподготовки специалистов социальной сферы являются:

– оперативное и систематическое взаимодействие студентов с тьютором, консультантами-координаторами, преподавателями курсов;

– гибкое сочетание самостоятельной познавательной деятельности студентов с различными источниками информации, учебными материалами, специально разработанными по данному курсу;

- групповая работа по типу обучения в сотрудничестве (cooperative learning);
- совместные телекоммуникационные проекты студентов ДО;
- оперативный и систематический контроль успешности обучения в системе ДО с использованием разнообразных оценочно-диагностических и квалиметрических средств.

Наиболее перспективной персонифицированной информационной технологией дистанционного профобразования представляется модульно-рейтинговая информационная технология обучения (МРИТО), основными характеристиками которой являются: а) моделирование учебных систем знаний с помощью систем модулей; б) использование рейтинга учебных достижений обучающихся как критерия качества образовательного процесса по каждому модулю.

Основными требованиями к персонификации информационных дистанционных технологий в системе ДПО специалистов социальной сферы являются: тщательное и детальное планирование деятельности обучаемого, ее организации, четкая постановка цели, задач обучения; обеспечение каждого слушателя методическими рекомендациями, алгоритмическими предписаниями по освоению различных видов ДПО; обеспечение активной обратной связи между обучаемым и преподавателем; структурирование курса ДПО должно быть модульным: обучающийся должен четко осознавать свое продвижение от модуля к модулю.

Реализация в условиях социального университета модели персонифицированного дистанционного обучения специалистов социальной сферы предусматривает применение следующих видов информационно-технологических ресурсов: *модульная лекция* (лекционное занятие, предназначенное для овладения обучающимися знаниями теоретического характера в рамках материала модуля), *тьюторинг* (лекционное занятие консультативного характера, на котором раскрываются основные вопросы подготовки к различным видам практики и промежуточной аттестации), *индивидуальный компьютерный тренинг* (работа обучающегося на компьютерном учебном терминале с программными средствами тренингового характера по всем дисциплинам (модулям) учебного плана), *кол-*

лективный тренинг (коллективное занятие по заранее разработанному сценарию с использованием активных методов обучения: дискуссия, круглый стол, ролевая и деловая игра), *мониторинг домашней работы по модулю* (проверка результатов выполнения студентом «Заданий для самостоятельной работы», содержащихся в рабочем электронном учебнике); *тест-тренинг* (тренинговое занятие, предназначенное для закрепления базовых теоретических знаний студента в рамках материала модуля; проводится с использованием программного средства тренингового характера), *теле-эссе* (индивидуальное занятие, предназначенное для тренинга коммуникативных навыков; в течение занятия студент по заранее подготовленной тематике на специально оборудованном учебном месте записывает свое выступление, которое до конца обучения хранится на внешнем носителе); *работа в информационной базе знаний и IP-хелпинг* (работа студента с ресурсами электронной библиотеки и получение консультаций с использованием специальной электронной системы в асинхронном режиме); *рейтинговое тестирование по дисциплине* (компьютерное занятие проводится по материалу всей дисциплины по окончании ее изучения, имеющее своей целью показать студенту степень освоения дисциплины); *модульное тестирование* (контрольное мероприятие по материалу каждого модуля, занятие проводится с использованием компьютерной системы тестирования); и др.

К основным достоинствам применения инфотелекоммуникационных технологий в системе ДО специалистов социальной сферы можно отнести следующие позиции: а) в системе ДО происходит интеграция учебно-познавательной, квазипрофессиональной, исследовательской, научно-методической и организационной деятельности преподавателя и взрослого обучающегося в рамках учебного процесса; б) главным дидактическим принципом в системе ДО становится принцип активности и сознательности обучающегося.

Комплекс условий, обеспечивающих эффективность реализации персонализированного обучения в системе дистанционной профессиональной подготовки и переподготовки специалистов социальной сферы, включает следующие группы:

– *административно-организационные* условия (маркетинговое изучение потребностей рынка труда и требований работодателей, нормативных документов в отношении профессиональной подготовки, повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов социальной сферы; создание и развитие системы научно-исследовательского и учебно-производственного партнерства факультета ДО с органами муниципального и регионального самоуправления, различными учреждениями социально-экономической инфраструктуры региона по проблемам непрерывной профессиональной подготовки трудовых кадров);

– *образовательно-технологические* (обеспечение вариативности содержания и возможности выбора образовательного маршрута; приоритетность технологий обучения личностно-деятельностной направленности; наличие компьютерных программ, видеолекций; андрагогическое ценностно-смысловое диалоговое взаимодействие в процессе обучения взрослых);

– *индивидуально-профессиональные* условия (мотивированность, активность взрослых обучающихся системы ДО в овладении новыми компетенциями; практико-ориентированная профессиональная компетентность преподавателей, их готовность к междисциплинарной интеграции; взаимосвязь и согласованность действий преподавателей в обучении слушателей по индивидуальным образовательным траекториям и обеспечении их персонифицированной самообразовательной деятельности).

В целом эффективность реализации персонифицированного подхода в системе дистанционной профессиональной подготовки и переподготовки специалистов социальной сферы обеспечивается следующим: многофакторным учетом специфики контингента слушателей; разработкой и реализацией системы кластерных персонифицированных профессионально-образовательных программ на основе научного анализа результатов маркетинга потребностей рынка труда в специалистах социальной сферы различного уровня квалификации и специализации; качественным изменением содержания профессиональной подготовки и переподготовки путем интеграции фундаментальных знаний междисциплинарно-

го характера, с одной стороны, и их профессионально-прикладной направленностью – с другой; заменой информационно-алгоритмического обучения контекстно-средовым, проектно-деятельностным; осуществлением системного мониторинга качества персонифицированного ДО специалистов социальной сферы.

При всех очевидных достоинствах и преимуществах дистанционного персонифицированного обучения специалистов социальной сферы следует все-таки отметить проблемы, которые возникают вследствие использования интернет-технологий в профессиональном образовании специалистов, которым предстоит работать в системе «человек – человек»: обеднение эмоционального компонента общения в процессе учебно-профессионального взаимодействия между преподавателями и обучающимися, между самими обучающимися, что особенно важно при подготовке специалистов социального профиля; невозможность использования педагогического и профессионально-обучающего потенциала «живого контактного общения» в периоды учебных практик и стажировок обучающихся; возможность возникновения информационной перегрузки, вызванной обилием источников информации; перегрузка обучающихся информацией при неразвитости у них умений ранжировать ее по степени важности, профессионально-прикладной значимости; затрудненный поиск информации в многоязыковой среде; наличие проблемы информационной безопасности.

Таким образом, использование инфотелекоммуникационных технологий в системе дистанционного профессионального обучения несет в себе не только повышение эффективности образовательной деятельности вуза, но и необходимость изменений в стилях мышления, учебной и профессиональной деятельности студентов и преподавателей, способов ориентации человека в современном социальном пространстве. Современное дистанционное обучение на основе мультимедиа и интернет-технологий должно выступать как средство профессионализации и социализации обучаемых, формирования системы необходимых знаний, умений, компетенций для профессиональной деятельности в информационном обществе.

В современных условиях формирования информационного общества и глобальных коммуникаций, стремительного роста

объема информационных ресурсов, в том числе и образовательных, вопросу оценки качества дистанционного обучения должно быть придано высокое значение как одной из составляющих системы оценки качества образования в целом.

Требования к результатам профессионального образования в системе ДО можно структурировать по ключевым задачам, отражающим индивидуальные, социальные и государственные потребности в сфере воспроизводства и развития кадровых ресурсов социальной сферы.

Основные результативные задачи профессионального образования специалистов социального профиля в системе многоуровневого дистанционного обучения следующие:

- социальное развитие обучающихся в системе ДО (воспитание гражданских, демократических и патриотических убеждений, готовность и способность к социальной самореализации, к конструированию образа социального мира, адекватного социальной реальности);
- развитие профессионального интеллекта будущих специалистов, интеллектуальных качеств личности, построение современной научно обусловленной когнитивной системы, развитие мировоззренческих основ личности;
- развитие индивидуально-творческого потенциала личности специалиста, морально-нравственных, профессионально-этических установок и качеств личности, необходимых для процессов профессиональной самореализации и социализации личности;
- общекультурное и коммуникативное развитие личности, формирование способности и готовности свободно общаться на родном и иностранных языках, владение современными средствами коммуникации.

Качество дистанционного персонифицированного профессионального обучения по специальностям социального профиля зависит от реализации в вузе эффективных способов управленческого воздействия на студентов, формирующих положительное отношение обучающихся к учебно-познавательной, учебно-профессиональной деятельности:

- осуществление педагогики сотрудничества (помощь преподавателей и тьюторов в процессе формирования и реализации

индивидуальной образовательной траектории обучающегося с учетом его профессионально-личностных особенностей; индивидуализированное рациональное расписание занятий; предоставление электронных учебных мест для самостоятельной работы студентов; IP-хелпинг; доступность электронного образовательного ресурса с личного (домашнего) компьютера; формирование индивидуального стиля самообразования; и др.);

- систематическое проведение мониторинга (выявление уровня удовлетворенности студентов обучением; определение отношения студентов к учебной деятельности в системе ДО, построенной на основе индивидуальной образовательной траектории; оценка качества занятий и учебных продуктов; и др.);

- организация на сайте вуза форумов и возможности общения с администрацией вуза, организация студенческих центров юридической и психологической помощи, организация студенческих советов, клубов по интересам и т. д.

К факторам, определяющим качество информационно-образовательной среды дистанционного обучения специалистов социальной сферы, а также оказывающим влияние на отношение студентов к учебной деятельности в системе ДО, относятся:

- качество электронного образовательного контента (эргономичность и экологическая безопасность дистанционных учебных продуктов и методов обучения; создание контента на основе научного исследования психофизического механизма работы с текстом; поточный метод разработки учебных продуктов, встраивание контроля качества на каждом этапе освоения учебных модулей);

- уровень профессионализма и информационной культуры профессорско-преподавательского состава;

- реализация идей и базисных позиций дидактики индивидуально-ориентированного дистанционного обучения будущего специалиста;

- системность мониторинга знаний студентов: наличие у вуза двухуровневой телекоммуникационной библиотеки и доступа к базам знаний (учебная литература, учебные продукты, базы данных и знаний, другие типы ресурсов прямого доступа и в режиме

виртуального читального зала, доступ с любого компьютерного учебного места, распечатка индивидуальных книг, эффективность и безопасность средств передачи информации на любом носителе; и др.);

- предоставление возможности обучающимся осваивать образовательную программу профессиональной подготовки по индивидуальным учебным планам, индивидуальному расписанию занятий, индивидуальному учебному графику (выбор обучаемым видов занятий, продолжительности занятия и учебных продуктов в соответствии с психофизиологическими особенностями, возможность замедления (ускорения) и повторения учебного материала в зависимости от индивидуального темпа усвоения знаний);

- модульный контроль знаний методом автоматизированного тестирования, компьютерная адаптивная система экзаменаций, итоговая аттестация; система администрирования и контроль за продвижением студента по индивидуальной образовательной траектории, единая автоматизированная информационная система регистрации, сбора и обработки информации по студентам;

- алгоритмическое документирование процессов, информационная система учебного администрирования, внутренний аудит.

В целом же эффективность дистанционного обучения специалистов социальной сферы зависит от следующих составляющих: а) эффективного взаимодействия преподавателя и обучаемого, несмотря на то что они физически разделены расстоянием; б) используемых при этом информационных педагогических технологий; в) эффективности разработанных методических материалов и способов их доставки; г) эффективности обратной связи.

Функциями квалитетического многоуровневого мониторинга оценки качества дистанционного образования специалистов социальной сферы являются:

- получение всесторонней и валидной информации о состоянии образовательной системы ДО и ее подсистем;

- обеспечение надежной обратной связи между потоками передаваемой и усваиваемой информации; выявление результативности образовательного процесса; определение рейтинга студента на основе сопоставимости результатов массового тестирования; обес-

печение валидной диагностики особенностей учебного процесса в системе ДО, выявление пробелов в образовании конкретных студентов, индивидуализация их обучения; формирование информационных систем самоподготовки и самоконтроля. прогнозирование и управление развитием образовательных систем ДО.

Последовательность действий в обеспечении этих функций может быть следующей.

1. Установление образовательных показателей для конкретной программы профессиональной подготовки в системе ДО; оптимизация показателей в индикаторах (измеряемых величинах); установление комплекса критериев (норм как меры образования), по которым можно судить о степени их достижения.

2. Совершенствование стандартизированных контрольно-измерительных материалов, контрольно-оценочных процедур, техники и технологии автоматизированной проверки результатов исследования, алгоритмизация форм их предъявления.

3. Совершенствование методик шкалирования и оценки результатов педагогических измерений.

4. Сбор и накопление метрических характеристик качества учебных достижений обучающихся с использованием информационных технологий и программно-инструментальных средств.

5. Систематизация информации и анализ результатов мониторинговых исследований, оценивание достигнутых результатов относительно требований стандартов.

6. Представление образовательной индивидуальной и статистической информации по результатам контроля в формате, обеспечивающем многоуровневый и многоплановый педагогический анализ.

7. Интерпретация результатов, моделирование состояния образовательной системы ДО, прогнозирование направлений ее развития, выработка рекомендаций по совершенствованию образовательного процесса.

8. Принятие управленческих решений и мер, направленных на получение положительных изменений в образовательной деятельности учебных учреждений в целях повышения ее результативности.

Качественные результаты образовательного процесса по конкретной учебной дисциплине профессиональной подготовки в системе ДО определяются:

а) преподавателем, мотивированным на обучение в системе ДО, умеющим учить (обучать) с применением инфотелекоммуникационных технологий, обладающим соответствующими профессионально важными качествами, дидактическими и личностными способностями, авторской образовательной программой учебной дисциплины (в соответствии с ФГОС ВПО), задающей цели деятельности обучаемого и обучающегося, определяющей конкретные и диагностируемые результаты обучения;

б) самим студентом, мотивированным на учение в системе ДО, умеющим учиться, обладающим соответственными способностями, базовыми профессионально-личностными качествами.

Таким образом, качество профессиональной подготовки специалистов социальной сферы в системе дистанционного обучения будет определяться: мотивацией студента на дистанционное учение; способностями студента, уровнем его самообразовательной культуры; мотивацией преподавателя на обучение в системе ДО; способностями и системой профессионально важных качеств преподавателя, его педагогическим мастерством, широтой и глубиной владения им предметом преподавания; целевыми установками образовательной программы; структурой и содержанием основной образовательной программы; адекватностью диагностического инструментария для определения достигнутого результата; достижениями студентов, освоивших профессиональную образовательную программу, их востребованностью на рынке труда.

Основными показателями эффективности внедрения модели информационно-персонифицированных ресурсов для дистанционного обучения специалистов социальной сферы являются:

– высокий уровень сформированности системы общекультурных и профессиональных компетенций выпускников по направлениям подготовки социального профиля в соответствии с требованиями ФГОС ВПО;

- значительное повышение уровня самообразовательной культуры студентов системы ДО;

- высокий индекс удовлетворенности студентов системы ДО различными сторонами учебного процесса (в частности, удовлетворенность качеством учебно-методического сопровождения обучения в системе ДО: консультации с преподавателями, тьюторами и др.; удовлетворенность организацией самостоятельной работы студентов – обеспеченностью методическими рекомендациями, алгоритмическими предписаниями, образцами выполнения работ и др.; удовлетворенность учебно-методическим сопровождением подготовки к прохождению различных видов практики; удовлетворенность учебно-методическим сопровождением подготовки к различным видам аттестации, контрольно-оценочным процедурам).

Внедрение модели дистанционного обучения по направлениям социального образования в РГСУ началось в 2002 г. с создания Центра дистанционного обучения Института информационных технологий Российского государственного социального университета (ЦДОИИТ РГСУ). В 2009 г. Центр был преобразован в специальное структурное подразделение РГСУ: Электронный федеральный социальный университет Российского государственного социального университета (ЭФСУ). Целью деятельности ЭФСУ является формирование информационно-образовательной среды РГСУ на основе современных средств коммуникации и информационных технологий и реализация образовательных программ различного уровня с использованием технологий электронного обучения.

Основная задача ЭФСУ: предоставлять всем абитуриентам РГСУ, заинтересованным в дистанционном образовании, качественные и доступные услуги. Специалисты ЭФСУ занимаются методическим и педагогическим обеспечением дистанционного образования в РГСУ, а также в других учебных заведениях, ведущих подготовку по специальности «Социальная работа».

Важнейшей задачей, на которой сосредоточены совместные усилия сотрудников ЭФСУ и кафедр университета, является наполнение системы электронного обучения актуальным

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.

Одобряя 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 документа ⁵⁰:

- 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.

– требования к условиям реализации основной образовательной программы (кадровым, финансовым, материально-техническим и иным).

Предлагаемая к обсуждению Концепция написана в другой логике, а некоторые элементы в ней просто отсутствуют (образ выпускника и требования к результатам освоения основной образовательной программы). Это еще раз подтверждает верность наших выводов, что Концепция не может служить основанием для разработки стандарта, так как не является методологическим и процессуально-нормативным основанием для проектирования на соответствующем уровне образования.

В-третьих, текст Концепции в большой степени напоминает лекционный материал, посвященный описанию специфических психофизиологических особенностей отдельных категорий детей с ОВЗ, в частности раздел «Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья – неоднородная по составу группа школьников», который занимает 16 страниц текста ⁵¹.

В целом создается впечатление, что Концепция выполняет роль Декларации, напоминающей о существовании детей с ОВЗ и о необходимости построения по отношению к ним индивидуального образовательного маршрута (особенно в условиях совместного обучения с нормативно развивающимися сверстниками в массовой школы).

Мы предлагаем разрабатывать не Стандарт, а специальные требования по реализации ФГОС общего образования по отношению к детям с ОВЗ ⁵².

В связи с изложенным выше, мы предлагаем к обсуждению авторский вариант «Примерных требований по реализации ФГОС начального общего образованию по отношению к детям с ОВЗ».

⁵¹ См.: Концепция Федерального государственного стандарта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. URL: <http://институт-коррекционной-педагогики.рф/specialnyj-fgos/> (дата обращения: 13.10.2013).

⁵² См.: Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Ст. 11.

Вначале мы хотели бы определиться с основными терминами и концептуальными подходами к образованию детей с ОВЗ (с учетом положений Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и с учетом результатов наших исследований).

Воспитание – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства ⁵³.

Обучение – целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни ⁵⁴.

Качество образования – комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы ⁵⁵.

Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией (комментарий наш. – *Авт.*) и препятствующие получению образования без создания специальных условий ⁵⁶.

⁵³ См.: Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Ст. 2.

⁵⁴ См.: Там же.

⁵⁵ См.: Там же.

⁵⁶ См.: Там же.

Индивидуальный учебный план – учебный план, обеспечивающий освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося ⁵⁷.

Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся (но не равного или одинакового для всех образования. – *Авт.*) с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей ⁵⁸.

Адаптированная образовательная программа – образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц ⁵⁹.

Жизнеспособность – системное качество личности, характеризующее органическое единство психофизиологических и социальных способностей человека к эффективному применению средств позитивного самовыражения и самореализации в рамках конкретного культурно-исторического социума ⁶⁰.

Обобщая психологические и педагогические исследования, мы выделяем два уровня жизнеспособности – психофизиологический и социально-личностный.

Психофизиологическая жизнеспособность характеризует жизнедеятельность человека на уровне биологического организма и индивидуально-типических свойств психики: 1) свойственная организму человека достаточно высокая приспособляемость

⁵⁷ См.: Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Ст. 2.

⁵⁸ См.: Там же.

⁵⁹ См.: Там же.

⁶⁰ См.: Науменко Ю. В. Социально-культурные феномены «здоровье» и «здоровый образ жизни»: сущность и стратегии формирования / Ю.В. Науменко // Проблемы современного образования : науч.-информ. журн. РАО. 2012. № 6. С. 151–176.

к изменениям в типичной для него природной и социальной среде, проявляющаяся в сохранности привычного позитивного самочувствия; 2) постоянство и идентичность эмоциональных переживаний в однотипных ситуациях; 3) соответствие психических реакций силе и частоте средовых воздействий, социальным обстоятельствам и ситуациям.

Социально-личностная жизнеспособность характеризует жизнедеятельность человека на уровне субъектности (в трактовке Е.И. Исаева и В.И. Слободчикова): 1) осознание индивидом непрерывности, постоянства и идентичности своего физического, психического и личностного «Я»; 2) способность управлять своим поведением в соответствии с социальными нормами, правилами и законами; 3) позитивная критичность к себе и собственной жизнедеятельности во всех ее формах и проявлениях, а также к ее результатам; 4) способность к позитивному планированию своей жизнедеятельности и реализации этого плана в общих чертах; 5) способность изменять поведение и уточнять смысл своего существования в зависимости от смены жизненных обстоятельств.

Внутренняя картина здоровья – личностная смысловая система (по Д.А. Леонтьеву), выполняющая функцию структурирования отношений субъекта с миром и придания устойчивости структуре этих отношений на основе индивидуального прочтения социокультурного символа «здоровье»⁶¹.

В структуре личностной смысловой системы «внутренняя картина здоровья» мы выделяем следующие компоненты: когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий. В системе эти структурные компоненты реализуют информационную и регулятивную функции, а также функцию эмоционального подкрепления.

«Здоровье» как культурообразующий символ представляет собой образ человека (идеал), соответствующий определенной системе этико-философских воззрений на мир в целом и на место (предназначение) человека в этом мире, характерной для конкретной социально-культурной общнос-

⁶¹ Науменко Ю. В. Социально-культурные феномены «здоровье» и «здоровый образ жизни»: сущность и стратегии формирования.

ти. Это человек, способный не только благополучно существовать в рамках данной культуры, но и поддерживать ее своей непосредственной жизнедеятельностью.

Соответственно *«здоровый образ жизни»* как культуурообразующий символ, производный от символа «здоровье», задает благополучный для данной конкретной социально-культурной общности образ жизнедеятельности отдельного конкретного человека (в доступных и понятных ему дефинициях).

Социокультурный символ *«нездоровье»* описывает образ человека, который сознательно или бессознательно не принимает системы ценностей (полностью или частично) конкретной социально-культурной общности и поэтому не может быть в ней успешным. Этот социокультурный феномен, по нашему мнению, характеризует жизнедеятельность человека, которая «не вписывается» в социально-культурную деятельность общества.

В отличие от символа «нездоровье», понятие «болезнь» мы рассматриваем как конкретный (предметный) термин, характеризующий состояние человека, не способного к нормальной жизнедеятельности из-за конкретных (предметных) нарушений в функционировании его организма по внутренним или внешним причинам, что соответствует взглядам большинства представителей медицинской науки (Н.М. Амосов, В.Ф. Базарный, И.И. Брехман, В.Н. Касаткин, Ю.П. Лисицын и др.). Следовательно, понятие «болезнь» в предлагаемой трактовке не может быть равнозначным социокультурному символу «нездоровье», а их соотношение нужно рассматривать как отношение части и целого.

Основной причиной появления феномена «нездоровье» являются проблемы в личностном развитии человека. Болезнь (конкретные психофизиологические нарушения в развитии человека) при педагогической несостоятельности ближайшего окружения может стать причиной нездоровья. Но даже в этом случае процесс оздоровления предполагает, в первую очередь, осознание человеком фиктивных целей своего бытия и индивидуальный выбор социально полезных и личностно-позитивных целей своего существования, а во-вторых, определенные усилия со стороны самого человека по изменению стиля своей жизни с целью достижения состояния здоровья.

Обобщая все вышеизложенное, мы приходим к первым предварительным выводам (принципам современного инклюзивного образования детей с ОВЗ).

Принцип добровольного сознательного и ответственного соучастия родителей детей с ОВЗ в проектировании образования для своего ребенка. При поступлении ребенка с ОВЗ в общеобразовательную школу он (с согласия родителей и при их непосредственном участии) проходит медико-психолого-педагогическую комиссию, на которой подтверждается его статус и предлагаются условия-требования для построения педагогическим коллективом образовательной организации индивидуального учебного плана проектирования адаптивной образовательной программы, сопровождающей индивидуальный учебный план обучающегося с ОВЗ.

Родители ребенка с ОВЗ должны не только принимать деятельное участие в проектировании индивидуального учебного плана для своего ребенка, но и в его реализации, а также в разумном контроле за ходом выполнения адаптивной образовательной программы.

В то же время отказ родителей ребенка с ОВЗ пройти медико-психолого-педагогическую комиссию лишает педагогический коллектив законных оснований для конструирования индивидуального учебного плана для обучающегося с ОВЗ ⁶², то есть ребенок с ОВЗ в такой ситуации фактически остается для системы образования нормативно развивающимся, как и его здоровые сверстники.

Следовательно, родители ребенка с ОВЗ, не желающие по разным причинам пройти со своим ребенком медико-психолого-педагогическую комиссию, лишают своего ребенка права на получение доступного и качественного образования и ставят под угрозу его здоровье, ввиду возможных осложнений из-за перегрузок при типовой массовой организации процесса обучения.

Принцип здоровьесформирующей направленности воспитания ребенка с ОВЗ и соподчинения обучения целям

⁶² См.: Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Ст. 42.

здоровьеформирующего воспитания. Проектирование и реализация индивидуального учебного плана для ребенка с ОВЗ, естественно, приведет к уточнению смыслов (целей и результатов) воспитания и обучения, которые найдут отражение в адаптивной образовательной программе. Опыт наших исследований ⁶³ показывает, что стратегической целью образования детей с ОВЗ является оптимизация у них личностной смысловой системы «Внутренняя картина здоровья» и соответствующее совершенствование жизнеспособности. Формирование конкретных предметных знаний и умений, опыта деятельности по применению полученных знаний и умений должно носить утилитарный характер, создавая реальные условия для достижения ребенком с ОВЗ состояния здоровья как социально-культурного феномена. Другими словами, образование ребенка с ОВЗ предполагает обязательную ведущую роль здоровьесформирующего воспитания, по сравнению с утилитарным обучением.

Таким образом, качество образования ребенка с ОВЗ определяется эффективностью его социализации и воспитанию готовности быть самостоятельным и ответственным субъектом собственной жизнедеятельности с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей.

Применение в практике инклюзивного образования двух вышеназванных принципов неизбежно приводит к уточнению (наполнению новым смыслом) принципа дифференциации содержания, форм и средств образования с учетом индивидуальных потребностей и психофизиологических возможностей обучающихся.

К основной группе учащихся с ОВЗ относятся следующие дети ⁶⁴: глухие, слабослышащие, позднооглохшие, слепые, слабовидящие, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического разви-

⁶³ См.: Науменко Ю. В. Социально-культурные феномены «здоровье» и «здоровый образ жизни»: сущность и стратегии формирования.

⁶⁴ См.: Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Ст. 79.

тия, с умственной отсталостью, с расстройствами аутистического спектра, со сложными дефектами.

Вместе с тем мы полностью согласны с авторами Концепции ⁶⁵, что проблемы детей с ОВЗ даже внутри одной однородной группы по типу нарушения различны и разноуровневны, следовательно, существует реальная необходимость в дифференцированном подходе к обучению и в определении индивидуального образовательного маршрута для каждого ребенка с ОВЗ. И диапазон выбора чрезвычайно широк: от возможности освоения ребенком с ОВЗ массовой программы и обучения при специальной поддержке в обычной школе до необходимости формирования специальной индивидуальной программы образования. То есть для каждой категории детей с ОВЗ требуется дифференциация действующего ФГОС начального общего образования – разработка вариантов, на практике обеспечивающих: 1) охват всех детей образованием, соответствующим их возможностям и потребностям; 2) преодоление существующих ограничений в получении образования, вызванных тяжестью нарушения психического развития и неспособностью ребенка к освоению цензового уровня образования, а также ограничений в получении специальной помощи детьми с ОВЗ, включенными в общий образовательный поток.

Мы предлагаем выделить четыре категории (групп) детей с ОВЗ (независимо от конкретного вида нарушения, установленного психолого-медико-педагогической комиссией), взяв в качестве отличительного признака готовность ребенка с ОВЗ к обучению, которая определяется: 1) тяжестью нарушения его психического развития; 2) эффективностью ранней коррекционной помощи ⁶⁶.

Опишем выделенные нами следующие группы детей с ОВЗ.

⁶⁵ См.: Концепция Федерального государственного стандарта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

⁶⁶ См.: Науменко Ю. В., Науменко, О. В. Организационно-методическое сопровождение коррекционной деятельности массовой общеобразовательной школы // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки». 2013. № 2 (77). С. 60–63.

Группа А – дети с ОВЗ, которым эффективная ранняя коррекционная помощь помогла минимизировать последствия незначительных нарушений психического развития. В результате к моменту поступления в школу они достигли уровня развития, близкого к возрастной норме. Они также имеют положительный опыт общения со здоровыми сверстниками. Поэтому они могут получить в полном объеме образование в соответствии с требованиями ФГОС начального общего образования, находясь в среде здоровых сверстников и в те же календарные сроки. По отношению к ним можно говорить о полноценном цензовом образовании (качество образования).

Группа В – дети с ОВЗ, которые к моменту поступления в школу имеют незначительное отставание от уровня развития, соответствующего возрастной норме. Причин (или их сочетаний) может быть несколько: несвоевременная ранняя коррекционная помощь (или ее отсутствие); ранняя коррекционная помощь оказалась недостаточно эффективной; тяжесть основного нарушения психофизиологического здоровья ребенка спровоцировала серьезные нарушения в его психическом развитии; педагогическая несостоятельность семьи ребенка с ОВЗ негативно сказалась на его воспитании и социализации. В результате ребенок с ОВЗ в варианте В должен получать образование в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным образовательным программам. Он может получить полноценное цензовое образование (качество образования), но в более пролонгированные календарные сроки и находясь в среде сверстников со сходными ограничениями здоровья и сходными образовательными потребностями.

Группа С – тяжесть основного нарушения психофизиологического здоровья ребенка с ОВЗ спровоцировала серьезные нарушения в его психическом развитии, которые делают невозможным получение полноценного цензового образования в плане обучения академическим знаниям и умениям. Поэтому обучение ребенка с ОВЗ в варианте С желательно в отдельных (специальных) организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным образовательным программам. В обучении

таких детей акцент должен быть сделан не на формирование академических знаний и умений, а на приобретение ребенком практико-ориентированных знаний и умений и жизненных компетенций, необходимых для дальнейшей самостоятельной полноценной жизнедеятельности. Для детей с ОВЗ в варианте С актуальной является проблема приобретения положительного опыта общения и взаимодействия в совместной деятельности со здоровыми сверстниками. При ее положительном разрешении можно говорить о полноценном цензовом образовании для этой группы детей в плане их воспитания, социализации и подготовке к дальнейшей самостоятельной жизни (качество образования).

Группа D – эту группу составляют дети со сложными дефектами и с расстройствами аутистического спектра, для которых обучение в традиционном понимании невозможно, а возможность приобретения практико-ориентированных знаний и умений и жизненных компетенций, необходимых для дальнейшей самостоятельной полноценной жизнедеятельности, определяется индивидуальными психофизиологическими возможностями ребенка. Следовательно, для группы D обязательным и единственно возможным является индивидуальный учебный план. Ввиду невозможности полноценного традиционного обучения детей с ОВЗ в группе D, усилия педагогов, дефектологов и социальных работников должны быть направлены на максимально возможную социализацию такого ребенка (качество образования), то есть обучающийся с ОВЗ в группе D может и должен находиться в среде сверстников с различными ограничениями здоровья, при этом их проблемы не обязательно должны быть однотипны.

Методологической основой ФГОС начального общего образования (как и других ФГОС общего образования; далее – Стандарт) является системно-деятельностный подход⁶⁷, который предполагает:

⁶⁷ Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. М. : Просвещение, 2010.

– переход к стратегии социального проектирования и конструирования в системе образования на основе разработки содержания и технологий образования, определяющих пути и способы достижения социально желаемого уровня (результата) личностного и познавательного развития обучающихся;

– ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент Стандарта, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования;

– признание решающей роли содержания образования, способов организации образовательной деятельности и взаимодействия участников образовательного процесса в достижении целей личностного, социального и познавательного развития обучающихся;

– учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, роли и значения видов деятельности и форм общения для определения целей образования и воспитания и путей их достижения.

В частности, **системно-деятельностный подход по отношению к обучающимся с ОВЗ предполагает дифференцированное формирование у них определенной внутренней картины здоровья и соответствующего уровня развития жизнеспособности** ⁶⁸.

У *обучающихся с ОВЗ группы А* к окончанию обучения в начальной школе должна (и может быть) сформирована **внутренняя картина здоровья личностно-ориентированного уровня**, когда индивидуальное прочтение феномена «здоровье» полностью соответствует его социокультурному содержанию, а само здоровье становится смыслом жизни: «Быть здоровым – значит быть со всеми в гуще событий, уметь приспосабливаться к разным условиям и быть готовым к самореализации, то есть чело-

⁶⁸ См.: Науменко Ю. В., Науменко О. В. Психолого-педагогическая поддержка интегрированного образования // Управление начальной школы : науч.-информ. журн. 2013. № 5. С. 36–41.

век здоров, если он духовно и физически совершенствует себя, все время стремится к лучшему».

Поэтому жизнеспособность функционирует как целостная система с иерархизированной подчиненностью психофизиологической жизнеспособности социально-личностной (состояние «единое целое», или «оптимально связанное»).

Механизм формирования внутренней картины здоровья личностно-ориентированного уровня – смыслотворчество ребенка с ОВЗ (содержательная перестройка жизненных отношений и смысловых структур) в ситуации проектирования образа жизни и принятие ответственности за свой «проект» при активном повседневном и разнообразном взаимодействии со здоровыми сверстниками (совершенствование жизнеспособности во взаимосвязи с уточнением личностной смысловой системы «внутренняя картина здоровья»).

У обучающихся с ОВЗ группы В к окончанию обучения в начальной школе должна (и может быть) сформирована **внутренняя картина здоровья ресурсно-прагматического уровня**: «Здоровье – это когда у тебя все получается, все в порядке, все хорошо. Когда человек здоров, он хорошо учится и работает, а значит, он не волнуется и не болеет. Поэтому здоровье зависит от нас самих, и оно необходимо, чтобы быть успешным и счастливым». Для этого в процессе образования в ситуациях педагогически разумного взаимодействия ребенка с ОВЗ и здоровых детей происходит совершенствование психофизиологической жизнеспособности и формирование социально-личностной жизнеспособности. Жизнеспособность как системное качество личности характеризуется состоянием «целое».

Механизм формирования внутренней картины здоровья ресурсно-прагматического уровня – смыслоосознание ребенка с ОВЗ (восстановление контекстов и смысловых связей, позволяющих решать задачу на смысл нового объекта, явления или действия) в ситуации жизненного выбора и принятия решений с учетом социокультурного содержания феномена «здоровье» и индивидуальных особенностей жизнеспособности при педагогически разумном взаимодействии со здоровыми детьми.

У *обучающихся с ОВЗ группы С* к окончанию обучения в начальной школе должна (и может быть) сформирована **внутренняя картина здоровья адаптивно-поддерживающего уровня**: «Быть здоровым – значит справляться с обычными проблемами, которые есть у каждого. Для этого надо быть внимательным к любым проявлениям своего организма, сразу реагировать на его потребности (вовремя есть, спать, отдыхать и др.), соблюдать правила гигиены».

Для детей с ОВЗ группы С характерно преобладающее формирование психофизиологической жизнеспособности и возможно ситуативное проявление некоторых качеств социально-личностной жизнеспособности. Жизнеспособность как системное качество личности характеризуется состоянием «нецелое».

Механизм формирования внутренней картины здоровья адаптивно-поддерживающего уровня – смыслообразование ребенка с ОВЗ (расширение смысловых систем на новые объекты и порождение новых производных смысловых структур), которое реализуется в ситуации поиска мотивов и целей жизнедеятельности, жизненных смыслов и ценностей в ситуации анализа и оценки жизненных проблем и обстоятельств с учетом социокультурного содержания здоровья и индивидуальных особенностей жизнеспособности при активном повседневном и разнообразном взаимодействии с другими детьми с ОВЗ и при педагогически разумно организованных встречах-взаимодействии со здоровыми детьми.

Для *обучающихся с ОВЗ группы D* **внутренняя картина здоровья может быть только пассивно-информационной**, определяемой необходимостью соблюдения медицинских и психолого-педагогических профилактических мероприятий. Для этих детей определяющим является формирование психофизиологической жизнеспособности, хотя возможно ситуативное проявление некоторых качеств социально-личностной жизнеспособности.

Механизм формирования внутренней картины здоровья пассивно-информационного уровня – смыслообразование ребенка с ОВЗ (расширение смысловых систем на новые объекты и порождение новых производных смысловых структур) при активном

повседневном и разнообразном взаимодействии со значимым взрослым (родителями, педагогом-дефектологом, лечащим врачом) и при педагогически разумно организованных встречах-взаимодействии с другими детьми.

ФГОС начального общего образования ориентирован на становление личностных характеристик выпускника начальной школы («портрет выпускника начальной школы») ⁶⁹, которые необходимо и можно уточнить и конкретизировать для обучающихся с ОВЗ с учетом всего вышеизложенного.

Образ выпускника начальной школы для ребенка с ОВЗ группы А:

- любящий свой народ, свой край и свою Родину;
- уважающий и принимающий ценности семьи и общества;
- 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, умеющий слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать свое мнение, готовый к восприятию и проживанию возможного негативного отношения со стороны сверстников из-за своих психофизиологических особенностей;
- выполняющий правила здорового и безопасного для себя и окружающих образа жизни, готовый к осознанному изменению и поддержанию образа жизни с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей.

Образ выпускника начальной школы для ребенка с ОВЗ группы В:

- любящий свой народ, свой край и свою Родину;
- уважающий и принимающий ценности семьи и общества;

⁶⁹ См.: Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования.

- 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 жизнепроживания;

- 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 жизнепроживания;

- 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 жизнепроживания с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей;

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

- воспроизводящий поведение по определенным фиксированным социальным правилам повседневного совместного жизнепроживания с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей;

- проявляющий доброжелательную реакцию на внешнюю доброжелательность и готовый к взаимодействию в повседневном жизнепроживании 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) коррекции

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

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

онной работы и не дифференцируются для различных групп детей с ОВЗ. Предполагается, что в дальнейшем будут разработаны четыре варианта специального стандарта, где и произойдет уточнение набора жизненных компетенций (или их составляющих) для каждой группы детей с ОВЗ: «Задача формирования жизненной компетенции и основные направления коррекционной работы актуальны для всех вариантов стандарта, при этом значение работы по формированию жизненной компетенции возрастает от первого варианта к четвёртому. В первом варианте стандарта (инклюзия) работа по формированию жизненной компетенции обучающегося составляет содержание коррекционной программы, которая дополняет основную образовательную программу, заданную ФГОС. Вторым и третьим вариантами стандарта отличаются от первого тем, что работа в сфере жизненной компетенции предусматривается содержанием каждой области образования, это компонент каждой дисциплины во всех видах специальных (коррекционных) образовательных учреждений. Четвёртый вариант стандарта отличается от всех других тем, что формирование жизненной компетенции составляет основное содержание специального образования и, соответственно, – разрабатываемой для каждого обучающегося индивидуальной программы»⁷².

Такой подход авторов Концепции к определению результатов освоения ООП вызывает только недоумение и ряд вопросов:

– Почему у обучающихся с ОВЗ не могут быть сформированы личностные и метапредметные показатели освоения ООП и почему их необходимо заменить на формирование жизненных компетенций?

– Если формирование жизненных компетенций для обучающихся с ОВЗ идет параллельно с формированием личностных и метапредметных результатов у нормативно развивающихся одноклассников (сверстников), то как они соотносятся между собой? Не произойдет ли рассогласования в результатах освоения

⁷² См.: Концепция Федерального государственного стандарта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

ООП между общеобразовательной деятельностью и коррекционной работой школы по отношению к обучающимся с ОВЗ?

К сожалению, разумных ответов на эти вопросы мы не сможем найти ни в самой Концепции, ни при общении с авторами на веб-семинарах. Мы еще раз убеждаемся, что Концепция выполняет роль Декларации, напоминающей о существовании детей с ОВЗ и необходимости сохранения действующей системы специального (коррекционного) образования.

Мы не выступаем за разрушение системы специального (коррекционного) образования, но, учитывая положения вступившего в силу Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» и уже действующего Стандарта, считаем, что необходимы специальные требования по реализации Стандарта по отношению к детям с ОВЗ. Особенно, когда в реальных обстоятельствах педагогической практики огромное количество общеобразовательных организаций и педагогов уже работают в условиях инклюзии и ждут конкретных методологических и практических методических рекомендаций по реализации Стандарта по отношению к детям с ОВЗ. И очевидно, что количество общеобразовательных организаций, осуществляющих инклюзивное образование, будет только возрастать.

И те специальные (коррекционные) школы, которые останутся и будут продолжать успешно работать, тоже не могут жить вне уже существующих правил, закрепленных в действующих нормативных документах.

Сам же набор жизненных компетенций, представленных в Концепции, во многом идентичен требованиям к личностным результатам освоения ОПП, представленным в Стандарте. Хотя по своему составу и содержанию он значительно уже ⁷³:

- адекватность представлений о собственных возможностях и ограничениях, о насущно необходимом жизнеобеспечении;
- способность вступать в коммуникацию со взрослыми по вопросам медицинского сопровождения и создания специальных

⁷³ См.: Концепция Федерального государственного стандарта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

условий для пребывания в школе, своих нуждах и правах в организации обучения;

- владение социально-бытовыми умениями в повседневной жизни;

- владение навыками коммуникации и принятыми ритуалами социального взаимодействия (то есть самой формой поведения, его социальным рисунком);

- осмысление и дифференциация картины мира, ее временно-пространственной организации;

- осмысление социального окружения, своего места в нем, принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей.

Учитывая, что обучающиеся с ОВЗ групп А и В могут получить цензовое образование (содержание образования в соответствии с требованиями Стандарта) при соответствующей психолого-педагогической поддержке, требования к личностным результатам освоения ООП для этих групп могут быть одинаковы и незначительно отличаться (уточняться), по сравнению с требованиями к личностным результатам для обычных детей.

Личностные результаты освоения ООП обучающимися с ОВЗ групп А и В – это:

- формирование основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности; формирование ценностей многонационального российского общества; становление гуманистических и демократических ценностных ориентаций;

- формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий, людей с их психофизиологическими и личностными особенностями;

- формирование уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов; 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 пред-

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.

Требования к личностным результатам освоения ООП обучающимися с ОВЗ группы D мы рассматриваем в качестве целевого ориентира продвижения ребенка в личностном развитии, а не как жесткие показатели для его оценки:

- формирование понимания основных традиций и праздников своей Родины, семьи, образовательного учреждения; формирование базовых социальных эмоциональных реакций и готовности их объяснить; 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 умения устанавливать связь между ходом собственной жизни и природным порядком; формирование внимания и интереса к новизне и изменчивости окружающего, к их изучению, понимания значения собственной активности во взаимодействии со средой;

- формирование доброжелательного отношения и открытости для взаимодействия с окружающими людьми; расширение и обогащение опыта коммуникации в ближнем и дальнем окружении;

- овладение начальными навыками социальной коммуникации в актуальных для ребенка житейских ситуациях; развитие способности осмыслять и присваивать чужой опыт и делиться своим опытом, используя вербальные и невербальные возможности (игра, чтение, рисунок как коммуникация и др.);

- формирование понимания базовых социальных отношений (семья, друзья, работа, праздник); освоение необходимых социальных ритуалов;

- формирование базовых форм поведения, необходимых для жизнепроживания с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей; формирование представлений о правилах поведения в разных социальных ситуациях и с людьми разного социального статуса, со взрослыми разного возраста и детьми (старшими, младшими, сверстниками), со знакомыми и незнакомыми людьми;

- формирование способности к проявлению усилий по выполнению практических заданий-упражнений жизнепроживания с

учетом индивидуальных психофизиологических особенностей и с разумной внешней поддержкой;

- формирование понимания базовых этических чувств, способности их проявлять в соответствующих ситуациях; формирование отзывчивости и сопереживания чувствам других людей;

- формирование готовности воспроизводить поведение по определенным фиксированным социальным правилам повседневного совместного жизнепроживания с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей; освоение возможностей и допустимых границ социальных контактов, выработки адекватной дистанции в зависимости от ситуации общения;

- формирование готовности соблюдать элементарные санитарно-гигиенические нормы повседневного поведения при разумной внешней поддержке; формирование активной позиции и укрепление веры в свои силы в овладении навыками самообслуживания, стремления к самостоятельности и независимости в быту и помощи другим людям в быту.

Метапредметные результаты освоения ООП обучающимися с ОВЗ групп А и В имеют незначительные уточнения (изменения), по сравнению с метапредметными результатами для нормативно развивающихся сверстников, изложенными в Стандарте ⁷⁴:

- овладение способностью принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности, поиска средств ее осуществления;

- формирование опыта решения проблем творческого и поискового характера;

- формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации; определять наиболее эффективные способы достижения результата с учетом индивидуальных психофизиологических возможностей;

- формирование умения понимать причины успеха/неуспеха учебной деятельности и способности конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха;

⁷⁴ См.: Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования.

- освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии;

- использование знаково-символических средств представления информации для решения учебных и практических задач;

- активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий (далее – ИКТ) для решения коммуникативных и познавательных задач;

- использование различных способов поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве сети Интернет), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета, в том числе умение вводить текст с помощью клавиатуры, фиксировать (записывать) в цифровой форме измеряемые величины и анализировать изображения, звуки, готовить свое выступление и выступать с аудио-, видео- и графическим сопровождением; соблюдать нормы информационной избирательности, этики и этикета;

- овладение навыками смыслового чтения познавательных и художественных текстов в соответствии с познавательными целями и задачами; осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и оформлять его в письменной форме;

- овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям при решении практико-ориентированных задач и жизненных ситуаций;

- готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий;

- осознание общей цели и готовность договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности с другими обучающимися (включая нормативно развивающихся сверстников); готовность осуществлять взаимный контроль в совмест-

ной деятельности, оценивать собственное поведение и поведение окружающих в соответствии с предъявленными образцами;

- готовность разрешать конфликты посредством установления сотрудничества;

- овладение начальными сведениями о сущности и особенностях объектов, процессов и явлений действительности (природных, социальных, культурных, технических и др.) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета и повседневной жизненной практикой;

- овладение базовыми предметными и межпредметными понятиями, отражающими существенные связи и отношения между объектами и процессами;

- умение работать в материальной и информационной среде начального общего образования (в том числе с учебными моделями) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета.

Метапредметные результаты освоения ООП обучающимися с ОВЗ группы С – это:

- осознание и готовность сохранять цели и задачи учебной деятельности, поиска средств ее осуществления при минимальной внешней поддержке;

- формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия при выполнении типовых учебных задач при заданном и/или освоенном алгоритме действий;

- готовность к позитивному переживанию неуспеха в учебной деятельности и сохранения желания продолжать действовать;

- проявление начальных форм познавательной и личностной рефлексии при анализе типовых познавательных и жизненных ситуаций при минимальной внешней поддержке;

- использование доступных для восприятия и осознания знаково-символических средств представления информации для решения учебных и практических задач;

- готовность активно использовать речевые средства для решения коммуникативных и познавательных задач; формирование начальных умений использования информационно-коммуникативных технологий в познавательной и повседневной деятельности;

- готовность к поиску, сбору, обработке, организации и передаче информации (включая информационное пространство сети Интернет) в соответствии с заданным (или усвоенным) алгоритмом для решения коммуникативных и познавательных задач; готовность соблюдать правила информационной безопасности;

- овладение навыками осмысленного пересказа (и ответа на вопросы по содержанию) познавательных и художественных текстов в соответствии с познавательными целями и задачами по заданному (или усвоенному) алгоритму; готовность осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации по заданному (или усвоенному) алгоритму; формирование начальных навыков речевого высказывания в письменной форме;

- овладение доступными логическими действиями и построение элементарных рассуждений по заданному (или усвоенному) алгоритму при решении стандартных практико-ориентированных задач и типичных жизненных ситуаций;

- готовность слушать собеседника и отвечать на вопросы, аргументируя свою точку зрения и оценку событий; готовность воспринимать точку зрения другого человека;

- при определении общей цели деятельности готовность договариваться о распределении обязанностей; оценивать собственное поведение и поведение окружающих в соответствии с предъявленными образцами;

- готовность избегать конфликтных ситуаций и/или сдерживать негативные эмоции; проявление устойчивого желания сотрудничать;

- овладение доступными начальными сведениями о сущности и особенностях объектов, процессов и явлений действительности (природных, социальных, культурных, технических и др.) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета и повседневной жизненной практикой;

- умение работать в доступной материальной и информационной среде начального общего образования (с учетом психофизиологических особенностей) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета.

Требования к метапредметным результатам освоения ООП обучающимися с ОВЗ группы Д мы рассматриваем в качестве целевого ориентира продвижения ребенка в психологическом развитии, а не как жесткие показатели для его оценки:

- готовность удерживать ситуацию взаимодействия с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей и при разумной внешней поддержке;

- проявление начальных умений планирования и контроля собственных действий в повторяющихся познавательных и жизненных ситуациях с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей и при разумной внешней поддержке;

- готовность к переживанию неуспеха в совместной и/или индивидуальной деятельности с сохранением желания продолжать действовать (в том числе совместно с другими);

- возможное (с учетом психофизиологических особенностей) проявление начальных форм познавательной и личностной рефлексии при анализе типовых жизненных ситуаций при минимальной внешней поддержке;

- использование доступных для восприятия и осознания знаково-символических средств представления информации для решения практических повседневных жизненных ситуаций;

- готовность к возможному (с учетом психофизиологических особенностей) речевому взаимодействию в познавательной и повседневной деятельности при разумной внешней поддержке;

- готовность к взаимодействию (с учетом психофизиологических особенностей) при поиске, сборе, обработке, организации и передаче информации для решения коммуникативных и повседневных жизненных ситуаций;

- готовность осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей при разумной внешней поддержке; формирование начальных навыков речевого высказывания в письменной и/или знаково-символической форме с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей при разумной внешней поддержке;

- восприятие и принятие оценивания собственного поведения и готовность оценивать поведение окружающих в соответствии с предъявленными образцами и с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей при разумной внешней поддержке;

- способность сохранять желание сотрудничать после проживания негативных эмоций с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей при разумной внешней поддержке;

- овладение доступными начальными сведениями о сущности и особенностях объектов и явлений действительности (природных, социальных, культурных, технических и др.) в соответствии с повседневной жизненной практикой и с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей при разумной внешней поддержке;

- умение работать в доступной материальной и информационной среде начального общего образования с учетом психофизиологических особенностей при разумной внешней поддержке.

Научная новизна представленных идей заключается в определении принципиально новой методологической базы для развития коррекционной педагогики, основанной на социально-культурных представлениях о феноменах «здоровье» и «здоровый образ жизни».

Теоретическая значимость определяется разработкой новых для коррекционной педагогики терминов (личностная смысловая система «внутренняя картина здоровья» и жизнеспособность для различных групп детей с ОВЗ; образ выпускника начальной школы для различных групп детей с ОВЗ; личностные и метапредметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования различными группами детей с ОВЗ) и уточнением традиционных принципов (принцип добровольного сознательного и ответственного соучастия родителей детей с ОВЗ в проектировании образования для своего ребенка; принцип здоровьесформирующей направленности воспитания ребенка с ОВЗ и соподчинения обучения целям здоровьесформирующего воспитания; принцип дифференцированного проявления системно-деятельностного подхода в образовании детей с ОВЗ).

Практическая значимость представленных идей определяется тем, что новые требования к целям и результатам образования детей с ОВЗ в начальной школе сформулированы в логике и терминологии Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. В результате инклюзивное образование является естественной и закономерной формой реализации требований ФГОС начального общего образования, а система специального коррекционного образования получает реальные возможности для интеграции в изменяющуюся систему общего образования.

Таким образом, все вышеизложенное может послужить методологическим основанием для теоретических исследований в области организации образования детей с ОВЗ в соответствии с социальным заказом и современными социально-культурными представлениями о феноменах «здоровье» и «здоровый образ жизни», а также для проектирования различных адаптированных образовательных программ.

Глава 4

ОСНОВНЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ПРОЦЕССА ПЕРЕВОДА

Модель перевода – это условное обозначение теоретиками перевода самого процесса переводческой деятельности или же процесса создания результата перевода, то есть перехода от текста оригинала к тексту перевода. В современном переводоведении переводчиком считается не просто создатель текста перевода, основанный на тексте оригинала, а создатель равноценного текста, например художественной литературы, способного воспроизводить те же художественно-эстетические характеристики, заложенные в оригинальном тексте.

В фундаментальных работах по теории перевода (работы В.Н. Комисарова, В.С. Виноградова, А.Д. Швейцера) мы находим такие модели процесса перевода, как семантическая, ситуативная, трансформационная, психолингвистическая, коммуникативная, информативная. Однако идея и основы разработки теории моделирования процесса перевода принадлежат В.Н. Комисарову, посвятившему этой теории ряд монографий, учебных пособий и научных статей.

В современном казахстанском переводоведении имеют место попытки применения принципов моделирования перевода при описании трехуровневого перевода <английский> – <русский> – <казахский> и двустороннего перевода, без присутствия английского, <русский> – <казахский>. Это научные изыскания, главным образом, Г.И. Абрамовой, Ж.К. Каракузовой, Л.К. Жанаалиной.

В данной главе проводится попытка смоделировать процесс художественного перевода. Художественный перевод – это, в первую очередь, перевод письменный, и, сопоставляя его с переводом устным, мы можем сказать следующее: при описании двух видов перевода необходимо использовать различные переводческие модели. Перед переводчиком художественной литературы стоит несколько задач: сохранить авторский стиль

произведения, воспроизвести художественно-эстетическую функцию оригинала и передать все то, что заложено автором оригинала за текстом, все имплицитные или подразумеваемые характеристики. По нашему мнению, переводчик художественной литературы должен сам быть писателем, поэтом, должен иметь врожденный талант, высокий уровень эрудированности. Только такие условия могут способствовать, по нашему мнению, созданию полноценного и полноправного текста перевода.

К художественному переводу можно применить все вышеуказанные переводческие модели, предложенные В.Н. Комиссаровым, каждая из которых будет выполнять свою индивидуальную функцию.

Процессом перевода, или переводом в узком смысле этого термина, называются действия переводчика по созданию текста перевода. Процесс перевода состоит, по меньшей мере, из двух этапов: уяснение переводчиком содержания оригинала и выбор варианта перевода. В результате этих этапов осуществляется переход от текста оригинала к тексту перевода. При этом действия переводчика часто интуитивны, а выбор того или иного варианта не осознан. Это все же не означает, что такой выбор является полностью случайным или произвольным. Он во многом определяется соотношением способов построения сообщений в языке оригинала и языке перевода, а также эрудицией, начитанностью переводчика, степенью владения родным и иностранным языком.

Существует немало описаний перевода как процесса. Все они носят гипотетический, предположительный характер, так как реальный процесс перевода осуществляется в мозгу переводчика и недоступен для непосредственного наблюдения и исследования: «Постичь то, что происходит в сознании человека в момент преобразования содержания, выраженного в одной языковой форме, в то же содержание, материализованное в другой языковой форме, не представляется возможным на современном этапе развития наук»⁷⁵. Деятельности головного мозга, продуктом которой является перевод, еще предстоит быть разгаданной усилиями специалистов различных научных дисциплин. Поэто-

⁷⁵ Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М. : Изд-во Ин-та общ. сред. образования РАО, 2001. С. 25.

му изучение процесса перевода проводится при помощи теоретических моделей, описывающих процесс перевода в целом или какую-либо его сторону. В.Н. Комиссаров приводит следующие определения: «Моделью перевода называется условное описание ряда мыслительных операций, выполняя которые, переводчик может осуществить перевод всего оригинала или некоторой его части»⁷⁶; «Модель перевода– это условное изображение процедуры осуществления процесса перевода, основанное на попытке распространить на перевод некоторые общие постулаты языкознания или психологии»⁷⁷. В лингвистической теории модели перевода представляют процесс перевода в виде ряда мыслительных операций над языковыми или речевыми единицами, то есть в виде лингвистических операций, выбор которых обуславливается языковыми особенностями оригинала и соответствующими явлениями в языке перевода. Модели процесса перевода, предлагаемые лингвистами, строятся на основе умозрительных посылок и заключений, самонаблюдений переводчиков и т. п. Моделирование перевода носит условный характер, так как необязательно отражает реальные действия переводчика в процессе создания переводного текста. Как утверждает В.Н. Комиссаров, большинство таких моделей имеют ограниченную объяснительную силу и не претендуют на то, что на их основе может быть реально осуществлен перевод любого текста с необходимой степенью эквивалентности: «Задачи модели заключаются лишь в том, чтобы описать последовательность действий, с помощью которых можно решить данную переводческую задачу при заданных условиях процесса перевода»⁷⁸. Однако, по словам А.К. Калжановой, это не является причиной отказа от попыток моделирования процесса перевода, а «лишь свидетельствует о необходимости еще более строгого, ответственного и доказательного подхода к соз-

⁷⁶ Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). М. : Высш. шк., 1990. С. 158.

⁷⁷ Комиссаров В. Н. Современное переводоведение : Курс лекций. М. : ЭТС, 1999. С. 158.

⁷⁸ Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). С. 159.

данию подобных схем и описаний»⁷⁹. В.Н. Комиссаров также считает, что разработка теоретических моделей, которые должны давать наиболее общее описание процесса перевода в целом, объяснять сущность этого процесса, является одной из важнейших задач лингвистического переводоведения.

Задачи модели заключаются в том, чтобы описать последовательности действий, с помощью которых можно решить данную переводческую задачу при заданных условиях процесса перевода. Как указывают теоретики переводоведения, такое направление исследования «дает возможность раскрыть динамические аспекты переводческой деятельности»⁸⁰. Модели перевода позволяют выявить отдельные стороны функционирования лингвистического механизма перевода. Хотя в практической работе переводчик может достичь необходимого результата, не следуя ни одной из известных моделей перевода, знание теоретических моделей может помочь ему в решении трудных переводческих задач. Описание процесса перевода с помощью моделей включает два взаимосвязанных аспекта: 1) общая характеристика модели с указанием возможной сферы ее применения (объяснительной силы модели); 2) типы переводческих операций, осуществляемые в рамках данной модели⁸¹.

Наиболее распространенными в настоящее время моделями перевода являются: *семантическая, ситуативная (денотативная, формальная), трансформационная, психолингвистическая, коммуникативная, информативная*.

Одной из основных задач теории перевода является раскрытие сущности эквивалентных отношений между оригиналом и переводом. В.Н. Комиссаров определяет эквивалентность двух разноразличных текстов как идентичность или близкое подобие всех или некоторых смысловых элементов, которые составляют

⁷⁹ Калжанова А. К. Психолингвистические аспекты соотнесенности эмотивной и колористической лексики : На материале русского и казахского языков : дис. ... канд. филол. наук. М., 2004. С. 26.

⁸⁰ См.: Молдагалиева Ж. Т. Проблемы поэтики перевода. Алматы : Аза университеті, 2007. С. 56 ; Комиссаров В. Н. Лингвистика перевода. М. : Междунар. отношения, 1980. С. 132.

⁸¹ Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). С. 159.

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, стилевых 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 «акша»; 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 «күрмет 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.

пользование вариант *student* будет вполне оправданно: «A good student would not stay away from his lectures»⁸⁸; часть лингвистически релевантной информации, которая закреплена в значении единицы языка, оказывается «коммуникативно-нерелевантной в конкретном акте общения»⁸⁹.

Вследствие такого понимания структуры плана содержания, семантическая теория рассматривает переводческую эквивалентность с позиции наличия общих сем в содержании оригинала и перевода, причем подобная общность образуется не между совокупностью сем, принадлежащих единицам разных языков, а между отдельными элементарными смыслами. Задачей переводчика является воспроизведение в переводе именно тех элементарных смыслов, которые коммуникативно-релевантны в оригинале, в то время как утрату прочих сем В.Н. Комиссаров считает несущественной. Степень эквивалентности соотносимых единиц будет зависеть от объема совпадений элементарных смыслов, что потребует от переводчика сохранения максимального числа сем оригинала⁹⁰.

Другой подход к семантической модели основан на идеях направления, получившего название «порождающая семантика», а также трудах ученых, разработавших модель «смысл \Leftrightarrow текст»; хотя это языковая модель, она имеет непосредственное отношение к теории перевода. В отличие от порождающей грамматики, она призвана «отразить закономерности преобразования смысла в текст и обратно», то есть процесса построения текста на основе определенного смысла (синтеза речевого высказывания) и извлечения смысла из текста (анализа речевого высказывания)⁹¹. Такая модель по определению является моделью процесса перевода, так как рассматривает не простое порождение текстов, а «перевод» в широком смысле, включаю-

⁸⁸ Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). С. 25

⁸⁹ Комиссаров В. Н. Слово о переводе. С. 45.

⁹⁰ См.: Бондарко А. В. Интерпретационный компонент языковых значений и понятие эквивалентности в сопоставительной лингвистике // Zeitschrift für Slavistik. 1990. Т. 35, № 4. S. 482–487.

⁹¹ Абрамова Г. И. Этносемантика фразеологических компаративных единиц как элемент национально-культурной специфики : На примере русского, казахского и английского языков. С. 48.

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 сочинительное 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 – Oper («типовая операция»), Fune («типтік қызметтерімен» – жаңбыр жауып тұр, күн ыстық), Labor («өңдеу» – сынау, талқыға салу), Inser («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.

сообщения, то есть отрезки речи, содержат информацию о такой ситуации, то есть о некоторой совокупности денотатов, поставленных в определенные отношения друг к другу. Любой текст или речевое высказывание, отражающие определенную предметную ситуацию или суждения, то есть реальную действительность, формируются путем их соотносённости с самыми разнообразными денотатами и становятся языковым «оформлением» соответствующей ситуации совокупности денотатов и связей между ними. Таким образом, в рамках денотативной теории перевод определяется как процесс описания средствами ПЯ ситуации, описанной средствами ИЯ, как процесс замены материальных знаков денотатов (слов) одного языка знаками другого языка, соотносимыми с теми же денотатами. Иначе говоря, переводчик воспринимает ситуации (суждения) в одной материальной форме и воспроизводит их в другой, денотаты же остаются неизменными. В случае отсутствия какого-либо денотата в обществе, которое обслуживает язык перевода, переводчик прибегает к различным компенсаторным переводческим приемам с целью сохранения смысла переводимого текста и правильного описания воспроизводимой ситуации.

Денотативная теория перевода отражает наиболее явные, очевидные аспекты переводческого процесса. Она адекватно описывает целый ряд особенностей переводческого процесса, когда выбор варианта перевода невозможен без обращения к действительной ситуации, соотносимой с текстом оригинала. В.Н. Комиссаров выделяет следующие случаи:

1. Отсутствие в системе переводящего языка знака, о котором было бы известно, что он называет ситуацию, описанную данной единицей исходного текста. В этом случае переводчик на основе денотата единицы языка оригинала: а) создает новый знак на языке перевода, и этому знаку приписывается репрезентация соответствующего денотата; б) подыскивает в языке перевода знак, который описывает близкую ситуацию, и расширяет его смысловую функцию, включая в нее указание на нужный денотат; в) описывает указанный денотат при помощи сочетания знаков переводящего языка.

2. Определяющая роль описываемой ситуации при выборе варианта перевода, независимо от того, какими средствами эта

ситуация передана в оригинале: а) в языке перевода существует всего один способ описания данной ситуации; б) в языке перевода существует «преобладающий, общепринятый, наиболее распространенный способ описания данной ситуации»; в) единственная цель перевода – точное описание ситуации, переданной в оригинале крайне неполноценно и неточно (случаи «технического» перевода, когда переводчик, хорошо разбирающийся в существе дела, может исправлять и дополнять текст оригинала).

3. Необходимость обращения к реальной действительности, с тем чтобы определить, уместно ли использовать в переводе обычное соответствие или необходимо заменить его другим вариантом¹⁰¹.

Денотативная интерпретация процесса перевода весьма распространена и правильно отражает ряд важных сторон процесса перевода. Однако у нее есть немало противников, и ее объяснительные возможности довольно ограничены. По мнению В.Н. Комиссарова, денотативная модель не учитывает того факта, что «в большинстве случаев одна и та же ситуация может быть описана в каждом языке различными способами»¹⁰². Следовательно, обращение к действительности дает возможность выделить набор возможных вариантов перевода, но не дает оснований для выбора одного из этих вариантов. Такой выбор должен определяться не только ситуацией, но и тем, какими языковыми средствами она описана в оригинале.

В отечественной переводоведческой литературе модель «ситуация текст» получила развернутое и аргументированное описание в работах В.Г. Гака¹⁰³. В них автор определяет термин «ситуация» как предметные отношения, то есть предметы и связи между ними, которые описываются в высказывании. Таким образом, в сфере внимания оказывается не речевая ситуация, в которой происходит акт коммуникации, а предметная ситуация, отраженная в речевых произведениях или текстах. Рассматри-

¹⁰¹ Комиссаров В. Н. Лингвистические модели процесса перевода // Тетради переводчика / под ред. Л. С. Бархударова. Вып. 9. М. : Языкознание, 1972. С. 5.

¹⁰² Там же.

¹⁰³ См.: Гак В. Г. Сопоставительные исследования и переводческий анализ // Тетради переводчика. Вып. 16. М., 1979. С. 11–21.

ваемая с такой позиции ситуативная модель основывается на мысли, что одна и та же предметная ситуация может быть описана по-разному, с помощью различных наборов семантических компонентов, отражающих различные аспекты рассмотрения отношений и связей между предметами.

Ситуативная модель предусматривает варианты переформулирования высказываний, которые существенно дополняют набор перифраз в рамках модели «смысл \Leftrightarrow текст». В.Г. Гак указывает, что при описании той или иной ситуации определенные значения, такие, как «состояние», «движение», «восприятие», «активные действия», могут перекрещиваться друг с другом; благодаря этому в ряде случаев они взаимозаменяемы. Анализ переводов также позволил автору заключить, что разные языки отдают предпочтение тем или иным способам изображения предметных ситуаций; чаще всего отбираются определенные признаки таких ситуаций, другие же признаки остаются невыраженными. Признаки ситуации, не получившие явного выражения, легко восполняются из контекста. В качестве примера автор приводит английские глаголы *come*, *go*, *leave*, которые не содержат семантического компонента «способ передвижения»; при переводе этих глаголов используются русские глаголы, которые содержат соответствующий романтический компонент (*прийти/приехать, ходить/ехать, уйти/уехать*).

В.Г. Гак выделяет пять видов семантических трансформаций (изменений наименования), основанных на отношениях между понятиями. К ним относятся синонимические замены (когда между понятиями, обозначающими данные слова, отмечается отношение равнозначности, и для наименования данного понятия используют название смежного понятия в пределах общей родовой категории), антонимические преобразования (антонимический перевод, основанный на контрадикторных отношениях между понятиями), семантические процессы расширения и сужения (процессы генерализации и конкретизации, основанные на отношениях подчинения), процесс переноса, связанный с отношением перекрещивания (логическое развитие понятий). Кроме семантических трансформаций, которые касаются отдельных слов, выделяются некоторые типы семантической трансформации целых высказываний: перераспреде-

ление семантических компонентов высказывания (замена слова словосочетанием или наоборот), сокращение (в силу знания ситуации) или повтор семантических компонентов, векторные замены (когда ситуация рассматривается с противоположных сторон). К последнему типу также относятся случаи перифразирования, связанные с перегруппировкой семантических субъектов и объектов.

Г.И. Абрамова называет несомненным преимуществом ситуативной модели процесса перевода менее жесткий характер, который позволяет описывать и объяснять преобразования, выходящие за рамки соотношения «смысл \Leftrightarrow текст». Однако и эта модель не охватывает всех аспектов процесса перевода, так как кроме реальных предметных ситуаций существуют другие функциональные характеристики речевых высказываний, которые необходимо учитывать в процессе перевода¹⁰⁴.

Трансформационная (трансформационно-семантическая) модель использует теоретический аппарат порождающей (трансформационной, трансформативной) грамматики. В основе этой идеи лежит видение языка как действующего механизма, который способен при помощи определенного набора правил порождать бесконечное число грамматически правильных высказываний из ограниченного ряда элементарных «ядерных предложений» – простейших синтаксических моделей данного языка. От них путем серии «трансформаций» (преобразований) образуются синтаксические построения разной степени сложности, или «поверхностные структуры», которые используются в реальной речевой практике¹⁰⁵. В качестве примера приводятся список ядерных предложений английского языка (структурных типов): 1. *John ran quickly.* 2. *John hit Bill.* 3. *John gave Bill a ball.* 4. *John is in the house.* 5. *John is sick.* 6. *John is a boy.* 7. *John is my father.* От каждой из этих ядерных структур можно образовать большое число производных предложений (трансформов). На-

¹⁰⁴ Абрамова Г. И. Этносемантика фразеологических компаративных единиц как элемент национально-культурной специфики : На примере русского, казахского и английского языков. С. 59.

¹⁰⁵ Швейцер А. Д. Перевод и лингвистика : (газ.-информ. и воен.-публицист. пер.). М. : Воениздат, 1973. С. 34.

пример: 1. *John bit Bill*. 2. *Bill was hit by John*. 3. *John's hitting Bill*, и т. д. Очевидно, что грамматические трансформации – это определенные перифразы (различные способы переформулирования высказывания). Существует два основных типа трансформаций: 1) трансформации, связанные с преобразованием синтаксической структуры ядерных предложений; 2) трансформации, представляющие собой соединение нескольких ядерных предложений в единое целое. К первому типу относятся преобразования активных конструкций в пассивные (*John hit Bill => Bill was hit by John*), утвердительных конструкций в отрицательные (*John hit Bill => John did not hit Bill*) и утвердительных конструкций в вопросительные (*John hit Bill => Did John hit Bill?*). Ко второму типу трансформаций принадлежат случаи соединения ядерных предложений с помощью союзов (*He went home because he was tired*), относительных местоимений (*I met the man whom I had known*), а также путем использования бессоюзных конструкций, восходящих к ядерным предложениям (*We saw him leave the room <= We saw him: he left the room*). Кроме того, правила трансформаций охватывают случаи, когда при соединении ядерных предложений в поверхностной структуре опускается какой-либо исходный элемент, легко восполняемый контекстом (*He was in New York; He was ill ==> While in New York, he was ill*), и случаи, когда элементы ядерного предложения репрезентируются в поверхностной структуре словами-заменителями (*I went home; He went home => I went home, and so did he*)¹⁰⁶.

Рассмотренные положения порождающей грамматики были использованы теоретиками для создания трансформационной модели перевода, так как преобразование речевых высказываний составляет основное содержание перевода как процесса. Она основана на предположении, что при переводе осуществляется передача значений единиц оригинала в виде преобразования текста на языке оригинала в текст на языке перевода. В этом случае процесс перевода представляет собой ряд операций (преобразований), с помощью которых переводчик переходит от единиц исходного языка к единицам переводящего языка, устанавливая между ними отношения эквивалентности: «Перевод-

¹⁰⁶ Швейцер А. Д. Перевод и лингвистика. С. 34–36.

дчик воспринимает оригинал, производит в сознании ряд межъязыковых трансформаций и “выдает” готовый перевод»¹⁰⁷. Трансформационная модель ориентирована на существование непосредственной связи между структурами и лексическими единицами оригинала и перевода; соотнесенные единицы рассматриваются как начальное и конечное состояния переводческого процесса. В рамках этой модели главными признаются операции по преобразованию «ядерных синтаксических структур», которые, предположительно, совпадают в различных языках и характеризуются общностью логико-синтаксических связей и лексического состава. Иными словами, текст оригинала понимается как совокупность исходных структур, которым должны подбираться соответствия в языке перевода, или эти соответствия должны «выводиться» в соответствии с правилами трансформации. Г.И. Абрамова в своих работах описывает двоякий подход к данной модели. Первый вариант представляет процесс перевода как линейную связь между языком оригинала и языком перевода, которая может осуществляться как через язык-посредник (естественный или искусственный), так и непосредственно; присутствие языка-посредника в схеме не меняет дела, так как в обоих случаях правила применяются к поверхностным структурам¹⁰⁸. Второй подход предлагает более сложную модель, согласно которой переводческий процесс состоит из трех этапов. На первом этапе – этапе анализа – производится упрощающая трансформация исходных синтаксических структур в пределах исходного языка: структуры оригинала преобразуются в наиболее простые, легко анализируемые формы. Как уже говорилось выше, данная модель предполагает, что такие ядерные структуры в различных языках достаточно близки и могут легко заменять друг друга при переводе. К примеру, предложение *She is a good dancer* может трансформироваться в более простую, «прозрачную» структуру *She dances well*; предложение *The thought worried him* можно пред-

¹⁰⁷ Виноградов В. С. Введение в переводоведение. С. 27.

¹⁰⁸ Абрамова Г. И. Этносемантика фразеологических компаративных единиц как элемент национально-культурной специфики : На примере русского, казахского и английского языков. С. 36.

ставить в виде двух упрощенных предложений с указанием связи между ними: (a) *he thought*, (b) *he worried*, (c) первое предложение (*he thought*) обуславливает второе (*he worried*)¹⁰⁹.

Отдельные слова, в значениях которых выявляется набор сем (элементарных смыслов), также подвергаются упрощающим преобразованиям на стадии анализа. Элементы смысла выделяются в семантике слова через сопоставление со словами с близким значением и обнаружения различий между ними. Члены такого семантического ряда характеризуются как общими элементами смысла, так и дифференциальными, которые отличают значения каждого синонима от других членов ряда. К примеру, в английских глаголах *speak, sing, whistle, whisper, hum* в качестве общего (ядерного) компонента значения можно выделить «произведение звуков с использованием речевого аппарата». Значение глагола *whisper* включает названный ядерный смысл и два дополнительных дифференцирующих признака: 1) «использование звуков (членораздельной) речи» (в отличие от *whistle* и *hum*); 2) «отсутствие голоса» (в отличие от *speak* или *sing*). Таким же образом выявляются элементарные смыслы у слов с пересекающимися или смежными значениями (*run, walk, jump, hop*) или у слов, значения которых связаны гипонимическими отношениями «род – вид» (*animal/mammal, dog/poodle*)¹¹⁰.

После упрощения синтаксических структур и разбиения значений лексических единиц осуществляется второй этап перевода – «перенос» («переключение», «собственно перевод», «межъязыковая трансформация»), то есть переход к ядерным структурам и семантическим компонентам языка перевода. Эквивалентные единицы на этом уровне отыскиваются сравнительно легко, так как на уровне таких структур и элементарных смыслов у разных языков обнаруживается значительное сходство. Перевод предложения *She is a good singer* может вызвать определенные трудности, если это высказывание не относится к

¹⁰⁹ Абрамова Г. И. Этносемантика фразеологических компаративных единиц как элемент национально-культурной специфики : На примере русского, казахского и английского языков. С. 165.

¹¹⁰ Там же. С. 166.

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 соотнесенность 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.

риями, то есть однозначной смысловой интерпретации грамматических конструкций оригинального текста. Однако нельзя забывать о том, что трансформация сложной синтаксической структуры в цепь ядерных предложений может привести к утрате важной для переводчика информации: имеются в виду отношения, выражаемые в сложных отношениях с помощью союзов и относительных местоимений, то есть смысловые связи между компонентами сложной синтаксической структуры. Если подвергнуть полной обратной трансформации предложение *The White House pressurized the Senate into reconsidering its decision*, то результатом станут два ядерных предложения: *The White House pressurized the Senate. The Senate reconsidered its decision*.

Для следующих этапов перевода (переноса и реструктурирования) этого оказывается явно недостаточно, так как отсутствует указание на смысловую связь между полученными фразами («причина – следствие»), которую необходимо уточнить. Такое уточнение осуществляется путем преобразования двух (нескольких) ядерных структур в одно сложное предложение, в котором смысловая связь выражается союзами, местоимениями и другими синтаксическими средствами, помогающими выяснить соотношение между ядрами. В рассматриваемом примере такое соотношение можно выразить следующим образом: 1) *The White House pressurized the Senate and it reconsidered its decision*; 2) *The White House pressurized the Senate so that it should reconsider its decision*. Когда исходное высказывание подготовлено к этапу переноса, можно выбрать первый или второй вариант его интерпретации в зависимости от контекста: 1) *Белый дом оказал нажим на Сенат, и тот отменил свое решение*; 2) *Белый дом оказал нажим на Сенат, чтобы тот отменил свое решение*. В терминологии Ю. Найды этот уровень называется «околоядерным». Описанные трансформации используются в процессе перевода также потому, что в языках гораздо больше различий на уровне поверхностных структур, чем на уровне ядерных или околоядерных предложений; это делает осуществление стадии переноса более удобной и простой на ядерном уровне. Разумеется, в окончательном варианте перевода грамматические конструкции не остаются на уровне ядерных или околоядерных. На стадии реструктурирования переводчик может подвергнуть

текст прямым трансформациям в соответствии со стилистическими нормами переводящего языка ¹¹⁷.

По мнению В.Н. Комиссарова, трансформационная модель перевода обладает значительной объяснительной силой. Она дает возможность описать целый ряд сторон переводческого процесса, которые недоступны для непосредственного наблюдения. Данная модель объясняет общность содержания оригинала и перевода на уровне микрокомпонентов семантики языковых единиц, что немаловажно для эквивалентного перевода, так как «общность сем является основой переводческой эквивалентности» ¹¹⁸. Это положение применимо как в случае максимального совпадения семного состава в оригинале и переводе, так и в случаях, когда даже части семантических признаков достаточно для осуществления межъязыкового общения, ведь далеко не все семы оригинала оказываются коммуникативно релевантными для данного акта общения. Одной из первых задач переводчика В.Н. Комиссаров называет как раз сохранение коммуникативно релевантных сем оригинального текста; сопоставление же семного состава оригинала и перевода показывает, что именно такие семы воспроизводятся в процессе перевода. Существенным признается и тот факт, что, в отличие от ситуативной, трансформационная модель отражает роль значений языковых единиц в содержании оригинального текста в определенную зависимость от этих единиц средств ПЯ, используемых в переводе. В соответствии с теорией уровней эквивалентности В.Н. Комиссарова, так моделируются способы достижения эквивалентности четвертого и пятого типов, так как основное значение синтаксических структур и лексических единиц оригинального текста сохраняется. Автор сравнивает способ представления процесса перевода посредством трансформационной модели с интуицией переводчика, стремящегося как можно точнее передать ту или иную сему в значении исходного слова ¹¹⁹.

¹¹⁷ Швейцер А. Д. Перевод и лингвистика. С. 42.

¹¹⁸ Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). С. 169.

¹¹⁹ Там же. С. 168.

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 (око-лядерном) 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 barathea.» – «Потому что существуют разные сорта храбрости, – сказал Чарльз. – Одна – сержантская, а другая – офицерская».

Англоязычный читатель, знающий, что *serge* и *barathea* – 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, теории 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 разворачивается 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 разворачиваться 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.

дчика не генерируется им самим и составляет свернутое содержание оригинала. Внутренняя программа существует в форме субъективного кода говорящего, поэтому такое представление процесса перевода включает два этапа – «перевод» с языка оригинала на внутренний код и «перевод» с внутреннего кода на язык перевода¹²⁷. На первом этапе переводчик преобразует («переводит») осмысленное им содержание оригинала на свой «язык мозга» в виде внутренней программы (замысла высказывания); на втором этапе переводчик развертывает эту программу в текст перевода на другом языке, как поступает любой говорящий на этом языке¹²⁸.

Ж.К. Каракузова описывает названные этапы перевода более детально, причем считает логичным рассматривать их на примере художественного перевода, так как «в нем с наибольшей полнотой отражены своеобразие и сложность переводческой деятельности»¹²⁹. Первый этап, восприятие текста, представляется как «чрезвычайно сложный сенсорно-мыслительный процесс, основанный на разнообразных видах и формах аналитической и синтезирующей работы органов чувств и мозга»¹³⁰. На этом этапе в задачу переводчика входит наиболее полное понимание оригинального текста; если речь идет о художественном и публицистическом тексте, то он должен также «прочувствовать» и осознать его эстетическую ценность, характер воздействия на читателя или слушателя. Ж.К. Каракузова отмечает, что переводчик должен быть чутким рецептором, не только осмысляющим текст, но и воспринимающим его образное и эмоциональное воздействие, так как достижение адекватного перевода во многом определяется не только рациональным, но и эмоционально-оценочным восприятием оригинала. Очевидно, что рецепция текста не бывает абсолютно равной у различных

¹²⁷ Оразов М. Семантика казахского глагола : (Опыт семантической классификации). С. 27.

¹²⁸ Комиссаров В. Н. Современное переводоведение : Курс лекций. С. 158.

¹²⁹ 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. Алма-Ата, 1984. С. 81.

¹³⁰ Там же.

индивидов, так как рецептор – это человек с его неповторимой индивидуальностью, определяемой ценным рядом факторов. В их числе – «запас знаний и опыта, своеобразие мышления и чувствования, воспитания и образования, литературных вкусов и пристрастий, уровень владения родным языком, влияние конкретной социальной среды и общественных интересов, специфика формирования мировоззрения и личности и т. п.»¹³¹. Вместе с тем можно говорить об относительном, но реально существующем равенстве в восприятии, в частности литературного произведения, в силу того, что названные характеристики могут совпадать у разных людей; к тому же степень сближения возрастает у представителей одной и той же социальной группы. Переводчик, как рецептор исходной информации, должен стремиться к достижению такого уровня знаний и эстетической восприимчивости, который позволял бы ему воспринимать весь объем объективно-смыслового и эмоционального содержания, содержащегося в тексте; однако подобное восприятие текста может оказаться неадекватным, вследствие ограниченного запаса знаний или слабо развитой эмоциональной восприимчивости. Если же переводчику не свойственна подобная «недостаточность», восприятие оригинала реализуется в относительно полной степени. Неравенство степеней восприятия текста и индивидуально-личностные особенности этого процесса обуславливают возможность появления разных, но вполне эквивалентных переводов одного оригинала в одно и то же время.

У каждого типа и вида перевода этап восприятия имеет свои особенности и характеристики. Художественный перевод, по мнению Ж.К. Каракузовой, состоит из двух фаз: 1) допереводное восприятие, или восприятие художественного произведения при первом (иногда втором и более) чтении; при этом переводчик стремится глубоко осмыслить, «прочувствовать» произведение, осознать его художественную ценность, определить его стилистическое своеобразие; 2) собственно переводное восприятие, то есть непосредственное восприятие конкретных слов,

¹³¹ 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. 83.

предложений, фраз, абзацев и прочих единиц в момент перевода¹³². Во второй фазе восприятия, при пофразной рецепции исходного текста перед его воссозданием на другом языке, переводчик осуществляет анализ и синтез, воспринимая смысл отдельных элементов сообщения (слов и словосочетаний) и смысл каждой фразы языка оригинала. Психологи и лингвисты, исследующие речевой процесс, утверждают, что при восприятии и понимании человек усваивает смысл, идеи и понятия, а не сами слова, однако это усвоение возможно только потому, что формирование понятия уже прошло вербальный этап, то есть понятие сформировалось на основе слова. На этой фазе восприятия для переводчика художественной литературы существенно не только понимание текста, но и видение обозначаемых словами образов и ситуаций. Известно, что слово всегда обобщает; оно получает наполнение конкретным содержанием только в том случае, если участники коммуникации ведут речь о предметах, объектах или существах, видимых или хорошо им известных. В этой ситуации в сознании отправителя и получателя речи возникают вполне конкретные образы и представления; таким же конкретным будет восприятие читателя в отношении тех описываемых в тексте объектов действительности, которые ему знакомы. В остальных случаях восприятие словесного содержания читателями всегда несколько абстрактно. Ж.К. Каракузова приводит следующий пример: если текст начинается словами «В комнате стоит стол», «комната» и «стол» будут восприняты как обобщенные понятия о названных предметах. Читатели не будут видеть этой «комнаты» и этого «стола», а если и представят их себе, то каждый по-своему – любую комнату и любой стол. Условие обязательного и постоянного конкретно-образного восприятия таких контекстов не позволило бы осуществить перевод с одного языка на другой; именно понятийное восприятие слов, которое не опирается на видение названного словом объекта, обеспечивает осуществление перевода с язы-

¹³² Там же. С. 84.

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 прочитать, 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 развертывает 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 развертывания (В.Н. Комиссаров считает это теоретически маловероятным); 2) если в процессе ее развертывания 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 «развертывание», 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.

Перевод как коммуникативный акт неоднократно рассматривался в теории переводоведения; известны многие схемы и классификации, отражающие особенности перевода как акта двуязычной коммуникации. Как уже говорилось выше, особая заслуга в теоретической разработке коммуникативного подхода к переводу принадлежит представителям немецкой школы переводоведения, и в наибольшей степени теоретикам Лейпцигской лингвистической школы. Разумеется, эти плодотворные идеи не могли не найти сопряжение в проблеме моделирования переводческого процесса, что привело к созданию коммуникативной модели перевода. Г.И. Абрамова предлагает взять за основу подобной модели схему перевода как коммуникативного процесса, предложенную представителем Лейпцигской школы О. Каде и использующую термины теории связи. Согласно этой теории, любой коммуникативный акт описывается в плане взаимодействия между участниками (отправителем и получателем) посредством того или иного канала связи. При этом отправитель пользуется определенным кодом, чтобы построить передаваемое по данному каналу сообщение, а получатель при помощи того же кода «декодирует» (воспринимает) отправленное сообщение.

Коммуникативная модель рассматривает процесс перевода как акт двуязычной коммуникации, в котором выделяются следующие элементы: 1) сообщение; 2) отправитель; 3) получатель; 4) код; 5) канал связи¹³⁹. Отправитель и получатель – это участники процесса речевого общения (говорящий и слушатель или автор письменного текста и читатель). Канал связи – это способ речевой коммуникации, то есть устная или письменная речь или их жанровая разновидность (речь оратора, речь диктора на радиотелевидении и т. д.). Сообщение обозначает речевое произведение или текст, а код – совокупность правил отдельного языка. Схема, предложенная О. Каде, отражает особенности перевода как вида речевой коммуникации. Согласно этой схеме, перевод состоит из трех фаз: 1) коммуникация между отправителем и переводчиком, выступающим в функции получателя исходного сообщения. Эта фаза в принципе не отличается от обычной схемы речевого акта в пределах конкретного языка и

¹³⁹ Виноградов В. С. Введение в переводоведение. С. 28.

соответствует тому, что в других моделях именуется этапом «анализа»; 2) смена кода ИЯ => ПЯ, осуществляемая переводчиком, который выполняет функцию перекодировщика. По мнению автора, эта фаза является специфичной для перевода. Декодировав исходное сообщение, то есть подвергнув его анализу с помощью правил первого кода (язык оригинала), переводчик облекает полученную информацию в знаки другого кода (язык перевода) и строит конечное сообщение; 3) коммуникация между переводчиком, теперь выступающим в роли отправителя сообщения, и получателем конечного сообщения¹⁴⁰.

Г.И. Абрамова подчеркивает, что в рассмотренной схеме понятия «код» и «перекодировка» используются «не в строго терминологическом смысле, а скорее метафорически»¹⁴¹. В отличие от простого перекодирования, когда между знаками двух кодов обнаруживаются сравнительно простые однозначные соответствия, преобразование исходных текстов (речевых произведений) в переводные представляет более сложную проблему для переводчика. Автор приводит целый ряд факторов (сложность и разнородность языковой системы, избыточность и дифференциация структуры языка, многозначность и синонимия языковых единиц, отсутствие взаимодозначных отношений между формальной и содержательной стороной языковых единиц, огромные ресурсы контекстуальной синонимии), под влиянием которых переводчик вынужден не просто транспонировать знаки из одной кодовой системы в другую, а решать более сложную задачу, связанную с выбором оптимального варианта из большого ряда потенциально возможных.

Кроме того, Г.И. Абрамова отмечает, что фазы 1-я и 2-я разделены во времени, а фазы 2-я и 3-я происходят одновременно и представляют собой не различные этапы двуязычного коммуникативного процесса, а один и тот же этап синтеза конечного сообщения, в котором выделяются два аспекта: 1) нахождение варианта перевода, соответствующего содержанию

¹⁴⁰ Абрамова Г. И. Этносемантика фразеологических компаративных единиц как элемент национально-культурной специфики : На примере русского, казахского и английского языков. С. 63.

¹⁴¹ Там же.

оригинального сообщения и нормам переводящего языка; 2) учет специфики аудитории или адресата. Данная схема обращает внимание на следующие существенные стороны перевода как коммуникативного акта: 1) акт перевода состоит из двух взаимосвязанных коммуникативных актов – коммуникацией между отправителем и переводчиком и коммуникацией между переводчиком и получателем; 2) переводчик как участник процесса коммуникации выступает то в роли получателя, то в роли отправителя, эта смена ролей оказывает существенное влияние на процесс перевода¹⁴².

При чтении художественного произведения читатель не может не воспринимать определенной информации, обусловленной той или иной формой коммуникативной организации сообщения. К разряду такой информации принадлежит и то неявное ощущение какого-либо настроения, характера звучания самого текста, которое обеспечивается его разворачиванием через отдельные предложения. Трудно не согласиться с тем, что сама форма предложения уже обладает определенной информацией. Если признать, что основным назначением текста является его информативная ценность, то есть передача с помощью элементов текста какого-либо внеязыкового содержания, то принятие к сведению информации, сопутствующей основному коммуникативному процессу, оказывается в высшей степени необходимым. Сообщение внеязыковых сведений и чисто языковая информация сопровождают и дополняют друг друга в отдельных точках текстовой структуры.

С целью учета названной информации создается информативная модель перевода. Она основана на утверждении, что любой устный или письменный текст и его основная единица («слово») являются «носителями самой разнообразной информации, которая в сознании рецептора (переводчика) должна быть воспринята и понята, осмыслена в идеале во всем объеме, со всеми ее смысловыми, стилистическими, стилевыми, функциональными, ситуативными, эстетическими и т. п. особенно-

¹⁴² Абрамова Г. И. Этносемантика фразеологических компаративных единиц как элемент национально-культурной специфики : На примере русского, казахского и английского языков. С. 63.

стями»¹⁴³. Этот процесс включает восприятие и понимание текста, происходящие одновременно с процессом воссоздания текста (перевода) на основе существующих информационных эквивалентов в языке перевода, причем «чем выше уровень подготовленности переводчика, тем быстрее и успешнее осуществляется этот единый процесс переводческой деятельности»¹⁴⁴. Информативная модель предполагает учет таких факторов, как интеллектуальные характеристики отправителя (автора) и получателя (переводчика) текста, своеобразие культур и видения мира, характерные для сопоставляемых языковых общностей, ситуативные и коммуникативные утопия порождения оригинального текста.

В отличие от семантической, информационная модель не постулирует наличия в языках глубинных содержательных компонентов и структур; также отрицается положение о том, что процесс перевода реализуется на уровне элементарных содержательных компонентов. Использование информативной модели основывается на следующем предположении: анализа и синтез содержательных компонентов происходит в сознании рецептора одновременно, что приводит к пониманию и восприятию целостных объемов информации. При перекодировании этой информации передается содержание не отдельных семантических компонентов или слов, а мысли, то есть передается информация, которая содержится в структуре предложения¹⁴⁵.

С теоретическим аппаратом данной модели связано предположение, что одним из наиболее релевантных факторов для определения стратегии перевода является тип текста. В.Н. Комиссаров говорит об этом следующее: «Очевидна зависимость стратегии переводчика от типа переводимого текста. Несомненно, перевод художественного романа и перевод технической инструкции требуют разного подхода, разного уровня эквивалентности и разной квалификации переводчика». Наиболее разработанной в плане переводческой проблематики представляется типология текстов К. Райс, занимавшейся разработкой про-

¹⁴³ Виноградов В. С. Введение в переводоведение. С. 28.

¹⁴⁴ Виноградов В. С. Введение в переводоведение. С. 28.

¹⁴⁵ Там же.

блем связи типологии текста с теорией перевода и посвятившая этим проблемам ряд работ, в том числе книгу «Основы общей теории перевода», в которой используется концептуальный аппарат теории информации, лингвистики текста и функциональной стилистики. В ней автор также указывает на то, что тип текста является определяющим для метода перевода. В основу разработанной К. Райс теории положена модель органона К. Бюлера и теория жанров текста (Textsortentheorie), основными понятиями которой являются «тип текста» (Texttyp) и «жанр текст» (Textsorte). Понятие типа текста используется для классификационного выделения универсальных, базисных форм текста в человеческой коммуникации. На основе выполняемых ими самых общих (по К. Бюлеру) коммуникативных функций – репрезентативной (Darstellungsfunktion), выразительной (Ausdrucksfunktion) и аппелятивной (Appellfunktion) – выделяются три типа текста – информативный, экспрессивный и оперативный. При этом для информативного типа требуется сохранение инвариантности плана содержания, для экспрессивного – аналогии формы и эстетических параметров текста, для оперативного – сохранение присущего тексту обращения и выполнение аппелятивной функции. Жанр текста – это класс вербальных текстов, выделяемых на основе общности структуры, пределов вариативности и использования в однотипных коммуникативных контекстах. Конкретные признаки дифференциации жанров связаны с тремя семиотическими измерениями (семантикой, прагматикой и синтактикой) и соотносятся с выполняемой текстом коммуникативной функцией и с внутренней структурой текста. Важное место отводится параметрам текстuality, таким, как коммуникативная интенция, ситуативность, информативность, согласованность смыслов, связность. Типология К. Райс позволяет определить тип текста, с которым предстоит работать переводчику. Она является руководством к действию, так как дает возможность на первоначальном этапе перевода (предпереводческом анализе текста) наметить образ действия переводчика, то есть стратегию перевода конкретного текста.

К. Жалелова исходит из предположения, что любой текст выполняет, как минимум, одну из трех функций: информативную (несет информацию), оперативную (направленную на то,

чтобы вызвать определенную реакцию реципиента), эстетическую (вносит в текст художественность). Одна из этих функций преобладает в данном виде текста, и на этой основе выделяются три типа текстов: информативный, оперативный, художественный. Каждому типу соответствует особый вид перевода, направленный на сохранение доминирующей функции данного текста¹⁴⁶.

Рассматривая понятие информации и ее количественной характеристики – объема, целесообразно учитывать концепцию интерпретации текста, предложенную И.Р. Гальпериным¹⁴⁷, с учетом положений Л.К. Жаналиной. С этих позиций информативность понимается как текстовая категория, непосредственно связанная с объемом информации в тексте. Она включает как лингвистический, так и экстралингвистический типы информации и может трактоваться с позиций и автора (адресанта), и читателя (адресата). Задачей адресата (интерпретатора) является как можно точнее выявить информацию, заложенную в тексте автором. Естественно, что поля их информативности неравны по объему. Извлекаемое из текста произведения поле информативности адресата зависит от его социально-культурных, психологических, умственных и личностных характеристик, то есть его концептуальной структуры, сложившейся в ходе жизненного опыта, и – экстралингвистических параметров (возраст, пол и др.). В процессе интерпретации текста происходит проекция концептуальной структуры адресата на концептуальную структуру автора. Адресат в качестве интерпретатора (и критика, если он служит таковым) может привносить в толкование текста нечто субъективное, что не входило в замысел автора. Таким образом, происходит столкновение двух концептуальных миров. Разумеется, такое выделение довольно субъективно. Однако антропоцентрический характер языковых значений, как пишет Л.К. Жаналина, «отражает общие свойства человеческого мышления, что позволяет рассчитывать на некоторую объективность

¹⁴⁶ Жалелова К. Проблемы перевода казахского эпоса на русский язык // Вестник КазНУ. Серия «Филологическая». 2005. № 7. С. 198.

¹⁴⁷ См.: Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М. : Наука, 1981. С. 20–21, 27.

вычленения базовой информации, обозначающей логику развития мыслей (событий)»¹⁴⁸.

И.Р. Гальперин называет крайне важной передачу содержательно-концептуальной информации, которая сообщает об авторском отношении к предмету сообщения¹⁴⁹. Она в основном связана с коммуникативным и прагматическим аспектами семантики текста. Именно содержательно-концептуальная информация подлежит тщательному декодированию со стороны адресата. Вполне очевидно, что идея автора может быть уяснена только исходя из глобального смысла всего произведения, однако каждый композиционный отрывок несет свою идею, и тем более это касается авторского рассуждения. Толкование содержательно-концептуальной информации складывается из анализа информативности лексических, синтаксических, стилистических, грамматических средств, информативности формы, композиционного членения, используемых автором для воплощения своего коммуникативного намерения. И.Р. Гальперин обращает внимание на сложность и многоплановость такой категории текста, как «информативность», на субъективность ее трактовки, особенно в коммуникативном и прагматическом плане. Объем информативности напрямую зависит от глубины раскрытия (со стороны автора) и глубины познания (со стороны читателя) замысла произведения. В создании объема информативности участвуют все языковые имплицитные средства, относящиеся нас к экстралингвистическому миру (идеальному и предметному) и требующие определенных умственных усилий по их экспликации.

Итак, с позиций рассматриваемой модели каждый текст в числе прочих выполняет референциальную (информативную) функцию. Информативные единицы текста направлены на передачу денотативного содержания, а их функцией является описание в широком смысле слова. Наиболее информативными единицами признаются слова, словосочетания, предложения и

¹⁴⁸ Жаналина Л. К. Актуальные проблемы языкознания. Теория : Учебно-методический комплекс дисциплины : учеб. пособие / МОН РК, КазНПУ им. Абая. Алматы: Print-S, 2006. С. 54.

¹⁴⁹ Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. С. 28–29, 38.

фрагменты; их потеря в тексте художественного перевода ведет к утрате авторского замысла. Таким образом, аппарат информативной модели дает основание утверждать, что сохранение прагматического значения напрямую зависит от передачи денотативного значения.

Выводы

Из проведенного исследования можно сделать следующие выводы: каждая из моделей перевода описывает какую-то его отдельную сторону; при этом аппаратом модели выдвигаются свойственные именно ей критерии и требования к действиям переводчика. Также большинство моделей изображают перевод в схематичном виде; эти схемы состоят из фаз или этапов и определяют последовательность операций по созданию переводного текста, способствуя достижению эквивалентности языковых единиц и адекватного соответствия перевода в целом. Именно это отличает модели перевода от способов (видов) перевода.

В зависимости от степени учета и интерпретации лингвистических и экстралингвистических факторов, характеризующих процесс перевода, основные модели перевода можно разделить на два типа: языковые и коммуникативные. Характерной особенностью языковых моделей является исследование различных вопросов теории перевода с точки зрения сопоставительного функционирования единиц языка оригинала и языка перевода в речи, к недостаткам следует отнести определенную недооценку или даже полное игнорирование экстралингвистических факторов, характеризующих речевую деятельность. В целом использование языковых моделей направлено на установление формального соответствия между языковыми единицами исходного языка и переводящего языка, на адекватную передачу исходных элементов на языке перевода. Сущность коммуникативных моделей перевода можно определить как исследование языка в его коммуникативных параметрах, представляющее собой исчерпывающее описание всех интра- и экстралингвистических факторов, определяющих языковую коммуникацию.

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 межъязыкового 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 Гособразования 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 вузом ¹⁶⁰.

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. ; Ее 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 исследователи ¹⁶² 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 деятельности ¹⁶³.

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.

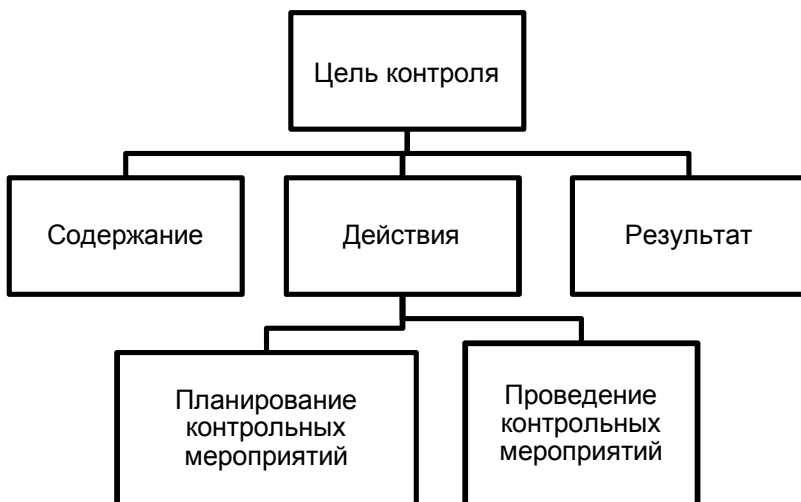


Рис. 5.2. Организация контроля

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 системы ¹⁶⁴.

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 обучаемыми ¹⁶⁶.

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.

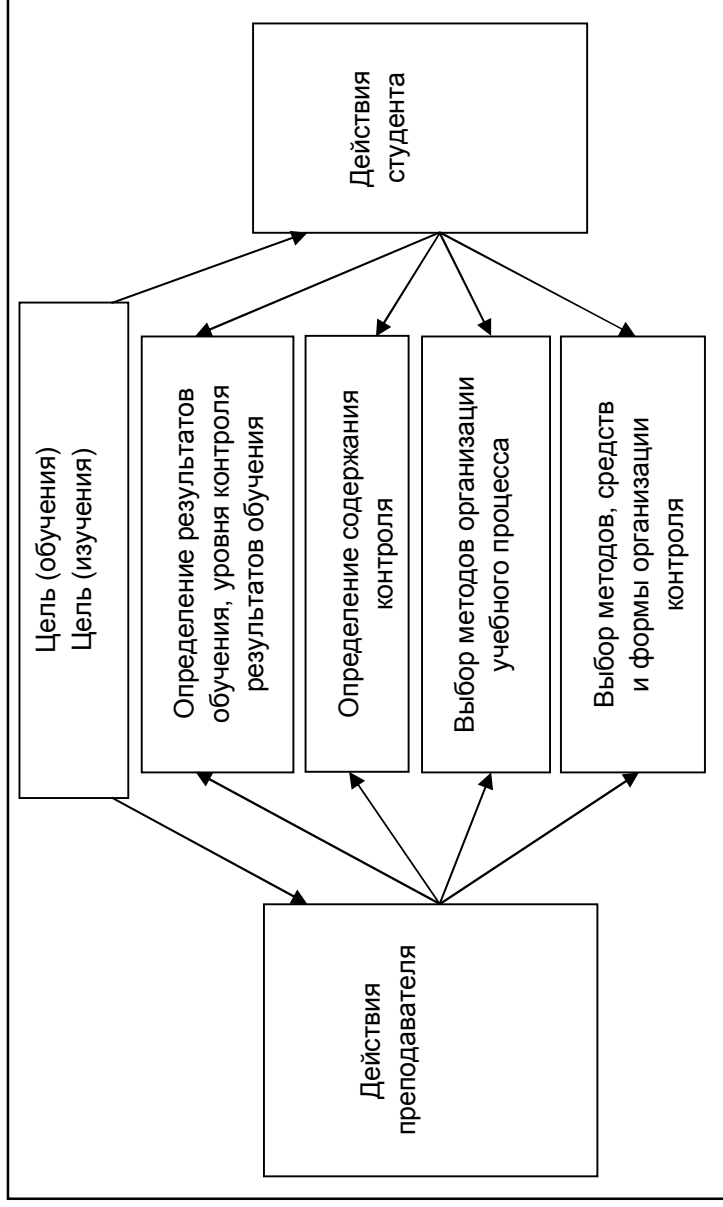


Рис. 5.3. Соотношение деятельности преподавателя и студента в системе деятельной парадигмы обучения

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., Захочая 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.

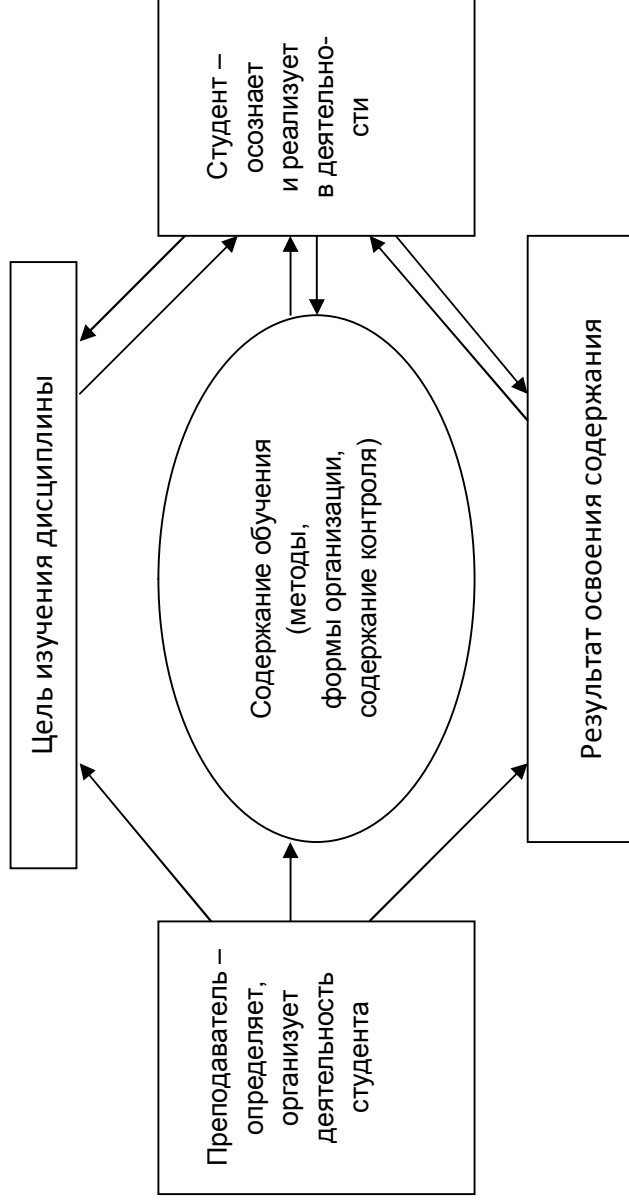


Рис. 5.4. Система включения студентов в систему контроля

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.

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. – С. 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.

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.

64. Матиенко, А. В. Методика организации альтернативного тестирования по иностранному языку / А. В. Матиенко. – Иркутск : Изд-во «Репроцентр А1», 2008. – 156 с.
65. Мелехина, Е. А. Роль непрерывного образования в профессиональном развитии педагога / Е. А. Мелехина // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 12. – С. 25–33.
66. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Флинта : МПСИ, 1998. – 200 с.
67. Молдагалиева, Ж. Т. Проблемы поэтики перевода / Ж. Т. Молдагалиева. – Алматы : Аза ун-ті, 2007. – 115 с.
68. Найда, Ю. А. К науке переводить. Принципы соответствий / пер. с англ. Л. Черняховской / Ю. А. Найда // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике : сб. ст. / вступ. ст. и общ. ред. В. Н. Комисарова. – М. : Междунар. отношения, 1978. – С. 114–137.
69. Напеденина, Е. Ю. О самообразовательной деятельности студентов дистанционного обучения / Е. Ю. Напеденина, Н. И. Никитина // Вестник Университета (Государственного университета управления). – 2011. – № 10. – С. 97–101.
70. Наumenко, Ю. В. Методология, концепция и технология здоровьесформирующего образования / Ю. В. Наumenко // Отечественная и зарубежная педагогика : науч. и информ.-аналит. пед. журн. – 2013. – № 5 (14). – С. 115–146.
71. Наumenко, Ю. В. Организационно-методическое сопровождение коррекционной деятельности массовой общеобразовательной школы / Ю. В. Наumenко, О. В. Наumenко // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки». – 2013. – № 2 (77). – С. 60–63.
72. Наumenко, Ю. В. Социально-культурные феномены «здоровье» и «здоровый образ жизни»: сущность и стратегии формирования / Ю. В. Наumenко // Проблемы современного образования : науч.-информ. журн. РАО. – 2012. – № 6. – С. 151–176.
73. Наumenко, Ю. В. Содержание коррекционной работы при реализации Федерального государственного стандарта начального общего образования / Ю. В. Наumenко // Стандарты и мониторинг в образовании : науч.-метод. журн. – 2012. – № 3. – С. 30–37.
74. Наumenко, Ю. В. Психолого-педагогическая поддержка интегрированного образования / Ю. В. Наumenко, О. В. Наumenко // Управление начальной школы : науч.-информ. журн. – 2013. – № 5. – С. 36–41.

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 Энгеровна

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,
Науменко 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