

жизни. Это ощущение является неотъемлемым атрибутом индивидуальности во взаимодействии с миром, в преобразовании окружающей действительности, в разрешении экзистенциальных противоречий собственного бытия.

В заключении необходимо отметить, что не психические ресурсы и не социальная ситуация сами по себе, а субъект, обладающий психикой и способный к интеграции в социальное пространство творит историю, в том числе собственную историю как субъекта профессиональной деятельности в поле функционирования противоречивого, многоаспектного и неоднозначно трактуемого бытия.

Литература

1. Абрамова Ю.Г. Психология среды: истоки и направления // *Вопр. психологии*. 1995. № 2. С. 130–131.
2. Выготский Л.С. Собр. соч. В 6 т. Т.1. М.: Наука, 1982. С. 347.
3. Купченко В.Е. Преодоление жизненных противоречий лицами различного типа ответственности в период зрелости // *Психология зрелости и старения*. 2008. № 3. С. 5–15.
4. Леонтьев Д.А. Учение о среде в педологических работах Л.С. Выготского // *Вопр. психологии*. 1998. № 1. С. 108–124.
5. Нартова-Бочавер С.К. Понятие «психологическое пространство личности»: обоснование и прикладное значение // *Психол. журн*. 2003. № 6. С. 27–36.
6. Сайко Э.В. Субъект: созидатель и носитель социального. М.; Воронеж, 2006.

Е. Н. ПАКАЛИНА

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ И МАСТЕРОВ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКОЙ УЧАЩИХСЯ КОРРЕКЦИОННЫХ ГРУПП В УЧРЕЖДЕНИЯХ НАЧАЛЬНОГО И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В современных условиях резко возрастает роль образования как фактора и ресурса обеспечения безопасности личности, общества и государства (А.М.Кондаков, 2005 и др.). Статистические данные свидетельствуют о неуклонном росте количества детей и молодежи с ОВЗ, нуждающихся в создании специальных образовательных условий, и разнообразие имеющихся у

них ограничений в здоровье обуславливают необходимость не только закрепления достижений внутри данных подсистем, но и разработки перспектив их инновационного развития, в том числе – в аспекте формирования коррекционно-развивающего компонента профессиональной компетентности педагогических работников, не имеющих специального (дефектологического) образования.

На наш взгляд, коррекционно-развивающий компонент является необходимой составляющей профессиональной компетентности современного педагога, обучающего лиц с ОВЗ, и представляет собой сплав определенных психолого-педагогических установок с междисциплинарными знаниями, умениями и опытом реализации задач выявления, профилактики и преодоления барьеров и затруднений, возникающих в процессе воспитания и обучения данной социальной группы в условиях образовательных учреждений разных типов и видов. Необходимый и достаточный уровень сформированности коррекционно-развивающего компонента дает основание специалистам образовательных учреждений результативно решать ряд взаимосвязанных задач.

Рассмотрение коррекционно-развивающего компонента как органичной составляющей профессиональной компетентности педагогов, не имеющих специального (дефектологического) образования позволяет, с одной стороны, оказывать необходимую психолого-педагогическую помощь детям и молодежи с ограниченными возможностями здоровья, а с другой – сделать формирование и совершенствование составляющих данный компонент компетенций (аналитико-диагностической, профилактической, коррекционно-развивающей) предметом приоритетной заботы в системе непрерывного педагогического образования.

В 2009-10 г.г. в учреждениях профессионального образования Свердловской области было проведено исследование уровня компетентности педагогических работников, занимающихся профессиональной подготовкой обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Наиболее массово данная группа обучающихся представлена категорией умственно отсталых подростков, проходящих профессиональную подготовку в специальных коррекционных группах и интегрированных в общие группы профессионального обучения. Всего в данной работе приняли участие 250 чел. педагогических работников учреждений начального и среднего профессионального образования, из них 35% мастера производственного обучения, 30% преподаватели и 25% социальные педагоги.

Исследование показало, что значительная часть педагогов на момент начала работы с данной категорией учащихся, как правило, в достаточной

степени не информированы об их особенностях. При этом важно отметить, что немало руководящих и педагогических работников НПО и СПО считают, что программно-методическое обеспечение не адаптировано для работы с обучающимися, имеющими легкую умственную отсталость и нуждается в дальнейшем совершенствовании.

Большинство педагогических работников используют при работе с обучающимися, имеющими умственную отсталость, либо специально разработанные рабочие программы, либо программы, в которых специальные разделы адаптированы к особенностям обучающихся данной категории. Необходимо отметить, что эти программы комплексно не учитывают особенности обучающихся с легкой умственной отсталостью. В большинстве ОУ не выработано единого подхода к обучению детей, имеющих умственную отсталость. Доля педагогических работников, использующих специальные коррекционные разработки, в системе профессионального образования минимальна.

Значительная часть педагогических работников на момент начала работы с коррекционными группами учащихся, как правило, в достаточной степени не информированы об особенностях детей с легкой умственной отсталостью: только 39,4% респондентов имеют информацию обо всех обучающихся; 32,0% опрошенных – имеют частичные сведения.

В то же время, при оценке текущего уровня своей информированности о психофизиологических особенностях обучающихся с легкой умственной отсталостью, довольно значительная часть опрошенных (44,6%) отмечают, что обладают лишь общей информацией по данному вопросу. Доля педагогов, которые информированы об индивидуальных особенностях каждого ребенка в группе (группах) в целом по области составляет 33,8%.

Изучением различных документов (рекомендаций ПМПК, сопроводительных документов из С(К)ОУ) занимается примерно треть участников опроса. Сравнительно незначительная часть педагогов проводят дополнительные тесты или общаются с мастерами производственного обучения по проблемам связанным с трудностями профессиональной подготовки.

Подавляющее число руководящих (95,5%) и педагогических работников (83,8%) отмечают, что в их образовательных учреждениях созданы специальные группы для обучения детей, имеющих легкую умственную отсталость. В остальных случаях учащиеся данной категории проходят обучение в смешанных группах, которые в некоторых ОУ создаются целенаправленно.

Более половины педагогов УНПО и УСПО (72,7%) испытывают затруднения в процессе работы с детьми, имеющими отклонения в

интеллектуальном развитии. Особенно это характерно для педагогических работников сельских территорий (83,1%) и г. Екатеринбурга (75,9%).

81,8% руководителей ОУ также фиксируют наличие серьезных затруднений у педагогических работников, возникающих в процессе работы с детьми, имеющими умственную отсталость.

Наибольшие затруднения у педагогов в процессе работы с детьми, имеющими отклонения в интеллектуальном развитии, вызывают:

- низкая мотивация обучения детей с умственной отсталостью (55,1%);
- отсутствие специальных учебников (51,4%);
- различные диагнозы обучающихся (40,7%);
- необходимо затрачивать гораздо больше усилий и времени для достижения результата (35,0%).

По мнению педагогов, основными направлениями повышения профессионального уровня должны стать:

- технология коррекционного образования (41,8%);
- выстраивание взаимоотношений с детьми, имеющими легкую умственную отсталость (32,9%);
- оценка и мониторинг образовательных достижений обучающихся с легкой умственной отсталостью (29,3%).

Руководители УНПО и УСПО при определении направлений повышения квалификации педагогических работников сделали акцент не только на необходимости овладения ими технологией коррекционного образования (63,6%) и подходами к оценке образовательных достижений учащихся (54,5%), но и на методике разработки рабочих программ по дисциплинам теоретического и производственного обучения (59,1%), формировании содержания образования для профессионального обучения детей с умственной отсталостью (45,5%).

Половина педагогов (49,0%) считают, что после обучения в УНПО или УСПО учащиеся могут работать только под присмотром наставника. В наибольшей степени этой точки зрения придерживаются участники исследования сельских территорий (61,5%).

Наиболее популярным каналом получения информации о дальнейшей судьбе выпускников как для педагогов, так и для руководителей УНПО и УСПО, являются личные контакты с выпускниками (64,6% и 94,7% соответственно). Так же респонденты получают информацию при личных встречах с родителями или родственниками выпускников (33,0% и 68,4% соответственно). Часть педагогических работников отмечали такой источник информации, как контакты с мастерами производственного обучения.

По мнению педагогических работников, в большей степени заинтересованы во взаимодействии с УНПО и УСПО родители обучающихся (68,4%) и специалисты С(К)ОУ (63,6%). Сотрудники службы занятости и представители малых и крупных предприятий муниципального образования в гораздо меньшей степени проявляют интерес к организации совместной деятельности в рамках работы с обучающимися, имеющими легкую умственную отсталость (28,3% и 16,5% соответственно).

Направления взаимодействия со службой занятости населения территории:

- мониторинг специалистами ОУ вакансий, подходящих обучающимся с умственной отсталостью (45,5%);
- организация совместных мероприятий (в т.ч. ярмарки вакансий для детей с умственной отсталостью) (40,9);
- заключение договоров о сотрудничестве для устройства на работу выпускников ОУ, имеющих умственную отсталость (22,7%).

Направления взаимодействия с предприятиями, учреждениями, организациями населенного пункта:

- предоставление рабочих мест, оборудования для проведения производственной практики обучающихся с умственной отсталостью (81,8%);
- прием на работу выпускников ОУ, имеющих умственную отсталость (77,3%);
- назначение наставников из числа работников предприятия для обучающихся, проходящих практику (68,2%).

Анализ запросов педагогов на повышение уровня профессиональной подготовки связывается со следующими направлениями:

- технология коррекционного образования;
- выстраивание взаимоотношений с учащимися, имеющими легкую умственную отсталость;
- оценка и мониторинг образовательных достижений обучающихся с легкой умственной отсталостью.

Анализ особенностей кадрового обеспечения системы начального профессионального образования и условий организации коррекционно-педагогического процесса позволяет констатировать, что в системе образования учащихся с ограниченными возможностями здоровья обозначился ряд серьезных противоречий, требующих разрешения:

Проведенное исследование выявило актуальность повышения уровня психолого-педагогической компетентности педагогических и руководящих работников, занимающихся профессиональной подготовкой учащихся с ограниченными возможностями здоровья. В рамках научно-исследовательской работы «Научно-методическое и учебно-технологическое обеспечение

профессиональной подготовки и педагогической поддержки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в системе НПО» была разработана образовательная программа «Психолого-педагогические основы профессионального образования учащихся с ограниченными возможностями здоровья в системе НПО».

Целью программы являлось развитие профессиональной компетентности руководителей, педагогов, мастеров производственного обучения начальных и средних профессиональных образовательных учреждений, обеспечивающих освоение и внедрение современных технологий психолого-педагогического сопровождения детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в грудовой и образовательный процесс.

Планируемый результат – повышение профессиональной компетентности слушателей образовательной программы в области организации специальной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в условиях СКОУ и УНПО; готовность педагогических работников к проектированию и реализации в педагогической практике адекватных моделей адаптации, социализации и профессионального становления учащихся с ОВЗ.

Блочно-модульный подход позволил четко выделить компетенции в области обучения лиц с ОВЗ, подлежащие формированию у педагогов, работающих в образовательных учреждениях различных типов и видов, и на этой основе определить инвариантное и вариативное содержание учебного материала в рамках дифференцированных учебных модулей. В то же время инвариантный модуль в условиях постоянного обогащения междисциплинарного знания, механизмах, структуре ограничений в здоровье, динамике развития и реабилитационном потенциале разных категорий лиц с ОВЗ обладает лишь относительной инвариантностью: его содержание и объем могут и должны дополняться и обогащаться с учетом новых научных достижений и результатов практико-ориентированных исследований в области специального образования.

Таким образом, на основе сочетания компетентностного, блочно-модульного и междисциплинарного подходов становится возможной разработка модели непрерывного образования педагогов, позволяющая спроектировать траекторию профессионально-личностного роста любого педагога, включенного в процесс обучения и воспитания лиц с ОВЗ на средне- и долгосрочную перспективу.

Литература:

1. Концепция повышения квалификации педагогических кадров школы /

Под ред. В.Г.Онушкина, Ю.Н.Кулюткина, В.Г.Воронцовой. – СПб: ИОВ РАО, СПбУПМ, 1996. – 122 с.

2. Кантор В.З. и др. Социально-реабилитационные технологии: Учебно-методический комплекс. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 181 с.

3. Миндель А.Я., Степанова О.А. Разные возможности – равные права – общее жизненное пространство: Монография. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 144 с.

И.А. ПАНКРАТОВА

ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ КАТЕГОРИИ УСПЕХА В ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Проблема успеха в психологии является достаточно актуальной. Тем не менее, до сих пор нет прямых и однозначных теорий, рассматривающих данный феномен в качестве центрального или основного конструкта. Ряд психологических теорий, начиная с классических, лишь косвенно затрагивает проблему успеха.

В психологической теории З. Фрейда проблема успеха, его причин и поведенческих проявлений не затрагивается. Однако в поздних работах «отца психоанализа» можно выделить некоторые трактовки «преуспевающей» личности. Стремление к успеху тесно связано с максимальным обладанием материнской любовью и стремлением превзойти отца. Именно данный факт, с точки зрения Фрейда, сохраняет чувство победителя и уверенность в успехе, которым сопутствует и сам успех [6].

В индивидуальной психологии А. Адлера уже более отчетливо просматриваются рассуждения, касающиеся понятия успеха и его достижения. С точки зрения А. Адлера, жизнь невозможно представить себе без непрерывного движения в направлении роста и развития [2].

В социокультурной теории К. Хорни стремление к власти, престижу, успеху рассматривается в качестве невротического стремления к успокоению, к избавлению от тревоги [10].

Э. Фромм, говоря о социальном типе характера человека середины XX века, отмечал, что на первый план выступает рыночный характер, для которого достижение успеха является важной жизненной ценностью. При этом личностный фактор всегда играет решающую роль в достижении успеха [8].

Своеобразная трактовка успеха представлена трансактным анализом Э.Берна. Автор считает, что для характеристики «успешных» и «неуспешных»