

Таблица

Задания альтернативного выбора	Задания закрытого типа с 1 правильными ответами	Задания закрытого типа с несколькими правильными ответами	Задания на сопоставление	Задания открытого типа
Восприятие	+	+	+	+
Реагирование	-	+	+	+
Ценностные ориентации	-	-	+	+
Организация	-	-	-	-
Распространение	-	-	-	-

Попытки исследовать организацию и распространение приводят к трансформации тестовых заданий открытого типа в полноценное эссе являющееся все-таки традиционной формой оценивания. Это приводит к возвращению к проблеме субъективности оценивания контрольных работ.

Таким образом, тест, в отличие от традиционных форм, является ведущим в диагностике уровня Развития когнитивной сферы, как отностельно объективный и экономичный способ оценивания образовательных достижений учащихся. Тем не менее, тесты нуждаются в разработке универсальной формулы, позволяющей точно рассчитывать оптимальное время выполнения заданий в зависимости от возраста учащихся и уровня сложности заданий. И так же, как и в традиционных формах, поведение экзаменатора, форма организации тестирования значительно влияют на итоговые результаты.

Литература

1. Современные средства оценивания результатов обучения: учебное пособие / Сост. Е.В.Телеева - Шадринск: Изд-во Шадрин. пед. ин-та, 2009.
2. Новое в оценке образовательных результатов: междунар. аспект / [А. Литтл, М.Э. Локхед, В. Чайнапа и др.; пер. М.С. Добряковой]; под ред. А. Литтл, Э. Вулф; Моск. высш. шк. социал. и экон. наук. - М.: Просвещение, 2007. - 357 с.
3. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: учебное пособие. М: Логос, 2002. - 432с.
4. Иванов А.П. Критические замечания по ЕГЭ (математика): качество тестов и технология проведения экзамена [Электронный ресурс] материалы Волпрсы образования. 2005. №1. URL: http://vo.hse.ru/athiv.aspx?catid=252&z=257&t_po=263&ob_po=874 (дата обращения: 03.02.2014)

3. Европейские публикации по вопросам написания результатов обучения [Электронный ресурс]: материалы отчета по проекту №11286 «Разносторонний анализ опыта разработки компетентно-ориентированных образовательных программ в вузах Российской Федерации и ведущих европейских стран (в контексте Болонского процесса)» аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы (2006-2008 годы)», Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов МИСиС, 2008. URL: http://www.iiaet.ru/files/edu/umr/publ/publ_result_obucheniya.pdf (дата обращения: 07.11.2013)

Нигматов З.Г., Хузинаметов А.Н.

ФОРМИРОВАНИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
г. Казань

Важно во внимание совершенно справедливое утверждение С.В. Аленовой о том, что «для эффективного управления процессом внедрения в развитии инклюзивной практики необходимо понимать и объективно оценивать складывающиеся в ней проблемы и тенденции» [1], мы и в настоящем изложении своих мыслей с анализа проблем и тенденций развития педагогического образования.

Существующие в настоящее время в стране структура и содержание педагогического образования находятся в стадии реформирования с учетом позитивных и негативных факторов развития, и в университетском сообществе России активно разрабатывается идея поддержки и развития педагогического образования. Оказалось, что «наиболее актуальный и сложный аспект проблемы инклюзивного образования – это педагогическое образование для инклюзии: учитель нового типа должен не только владеть соответствующими профессиональными психолого-педагогическими умениями, но быть личностью подлинной гуманистической образованности, способной понимать современную социокультурную ситуацию в стране, обладать высокой нравственной культурой, видеть смысл собственной жизни в служении ребенку, людям» [2, с. 70-71]. Поэтому что «инклюзивное образование означает, что все учащиеся посещают занятия, что приветствуется всеми участниками соответствующего возраста окрестных школ; им оказывается всяческая поддержка в учёбе, предоставляется возможность внесения своего вклада, участвуя во всех делах школьной жизни» [3]. Кроме того,

«инклюзивное образование предоставляет возможности изучать и принимать индивидуальные различия, уменьшая проблемы воздействия фактов притеснений и издевательств» [4].

Гуманистическая сущность концепции инклюзивного образования предполагает применение разнообразных дидактических подходов и методов, разработку и использование соответствующих учебных программ и образовательных программ, но его цели – качество и результаты достигаются, прежде всего, путем создания общей гуманистической образовательной атмосферы, необходимых условий всем детям (без исключения, включая детей с ОВЗ. Важным аспектом в рассматриваемом контексте инклюзивного образования является обоснование конкретных методов и технологий деятельности специалистов, работающих в области инклюзии, как закономерного этапа развития национальной системы образования.

Целью реализации инклюзивного образования является, на наш взгляд, гуманизация всей системы образования, поэтому и начинать надо работу с разработки форм, методов и технологий подготовки гуманного учителя, который только и сможет формировать личность гуманного ученика. Основная методологическая и концептуальная идея нашего исследования заключается в том, что для учителя главное – это осознание того, что не объём знаний, усвоенных его учениками, и не овладение ими всевозможной информацией составляют конечный продукт его педагогического труда, а формируемый им *Человек*, способный к более совершенным личностным качествам, его способность к гуманистическому социальному взаимодействию.

Уже в ходе опытно-экспериментальной исследовательской работы по реализации данной концепции будущие педагоги поняли, что методами суровых наказаний можно вернуть утраченную духовность и воспитать человечность у детей, особенно у трудных подростков, а прежде всего, творческим использованием гуманистических по сути и содержанию форм, методов и вузовских воспитательных традиций. Поэтому основным методическим условием воспитания гуманной личности будущего учителя инклюзивного образования мы считаем организацию и создание воспитательного пространства вуза как гуманистической среды и традиций педагогического коллектива «Совместная работа педагогов способствует интеграции и должна быть учтена в Программе подготовки учителей» [5].

В ходе и результате исследования было определено, что в области инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями специалисты выделяют три взаимообусловленные проблемы. Первая заключается в том, что часть детей, которые чем-то

отвертывают от сверстников, оказываются фактически социально изолированными. Педагоги при этом не всегда владеют методикой формирования положительных межличностных отношений в коллективе, в состав которого входят такие дети. Как следствие, появляется вторая проблема, проблема формирования жизненной компетенции детей с особыми потребностями развития. При ограниченном социальном взаимодействии эти дети не приобретают необходимого им положительного опыта поведения в различных жизненных ситуациях. Наконец, третья проблема, о которой пойдёт ниже речь, связана с кадровым обеспечением развития инклюзивного образования.

В процессе монографического исследования данного вопроса мы пришли к следующим выводам и результатам. Первый вывод заключается в том, что сам характер подготовки педагога должен быть принципиально изменен как с точки зрения методологической, так и с точки зрения содержательной.

Сегодня ориентированность вузов на подготовку учителя вообще, не учитывающую потребности различных типов инклюзивных школ с различным контингентом учащихся, отдавала его от изначальной цели высшего образования – от развития интеллигентной, высококультурной и гуманной личности с высокими мыслительными и умственными способностями. А в инклюзивной школе должны работать именно такие гуманные учителя, специально отобранные и специально подготовленные для работы в такой школе.

Одним из приоритетных направлений подготовки в высших учебных учреждениях специалистов для системы инклюзивного образования является «развитие компетентности по коррекционной педагогике и специальной психологии в работе с детьми с нарушениями психического развития: представление и понимание сущности инклюзивного образования и его отличий от традиционных образовательных форм; знание психологических закономерностей, методов и особенностей возрастного и личностного развития детей в условиях инклюзивной среды, а также умение реализовать различные способы педагогического взаимодействия между всеми его участниками, которые обеспечивают возможность квалифицированного обучения и воспитания обучающихся с разным уровнем психофизического развития в условиях инклюзивного образования».

Поскольку инклюзия означает полное включение детей с различными возможностями во все аспекты школьной жизни, в которых с удовольствием и радостью участвуют также все остальные дети, то это требует реальной адаптации школьного пространства к тому, чтобы встретить нужды всех детей без исключения, ценить и уважать разли-

чия. Но оно не означает, что инклюзия не требует оказания детям с различными возможностями специальной помощи и поддержки на уроках или обучения за пределами класса, если это требуется. Это всё является разнообразными возможными вариантами, периодически необходимыми буквально для всех учеников в классе.

Основной формой учебного процесса в условиях инклюзивного образования также является урок, но организованный в интегрированном классе, в котором дети с отклонениями в развитии обучаются по соответствующим нарушениям общеобразовательным программам (основным и дополнительным) в одном классе с нормально развивающимися сверстниками. В этой связи одной из важных проблем инклюзивного образования является необходимость гуманного подхода к детям с отклонениями той группы детей, которая имеет особые потребности. Чаще всего к такой группе относят детей, имеющих интеллектуальные, физиологические, эмоциональные нарушения развития. В это время одаренные дети также имеют свои особые образовательные потребности. Кроме того, следует учитывать, что даже дети, которые входят в группу нормы, могут иметь серьезные неврологические или соматические диагнозы. В результате получается, что детей с различными образовательными потребностями очень много, поэтому инклюзивная школа, в которой создается единое для всех образовательное пространство, в настоящее время является уже необходимостью в нашей жизни.

При этом обучаться дети должны, интегрируясь в обществе гуманных отношений (именно во включенности личности в социум — главный смысл инклюзии). В педагогическом отношении наиболее подходящим здесь является именно термин «гуманное обучение», имеющее в своей основе принцип гуманизма. Здесь речь идет о характере самих добродетельных отношений субъекта обучения (педагога) к объекту (ученику), а «гуманистические отношения — это особый вид отношений, в качестве субъектов которых могут выступать коллективы..., непосредственным субъектом гуманистических отношений является личность человека». Родовым понятием данной парадигмы является понятие гуманотворчество — «особый способ самоактуализации личности путем гуманотворческой деятельности, т.е. деятельности, обладающей выраженным гуманистическим смыслом, направленной на творение блага другим людям и основанной на последовательной реализации творческого потенциала личности» [6].

Решение широкого круга новых задач инклюзивного образования требует перестройки, изменения и всей системы подготовки специалистов для сферы образования. Необходимость быстрой, гибкой, тонкой

перестройки и реагирования в межличностном взаимодействии предъявляет новые высокие требования к личностным характеристикам специалистов и его компетентности. Он должен обладать высокими показателями профессиональной социальной адаптированности, личностной гибкости, эмпатийности, рефлексивности, коммуникативными и организаторскими способностями, быть носителем гуманистических ценностей и идеалов.

Большинство исследователей считает, что инклюзивное образование — это тот процесс развития общего образования, который как раз подразумевает доступность образования для всех не в плане разрешения (учиться никому не запрещено), а в плане приспособления системы образования к различным нуждам детей, в том числе и детей с особыми потребностями. Однако в государственных, научных и общественных кругах до сих пор не существует единого и четкого представления о принципах и стратегии инклюзивного обучения, не подоготовлены педагогические кадры, отвечающие требованиям социальной инклюзии. Пожалуй, самым серьезным препятствием на пути введения инклюзивного образования является неготовность общества принимать такого своего члена таким, какой он есть.

Что же такое инклюзия и почему она обсуждается так активно не только за рубежом, но и в России? Возможно, легче описать, что такое не инклюзия.

Обучение детей частично в специальной школе, а частично в общеобразовательной — это не инклюзия.

Обучение детей в общеобразовательной школе в сегрегационных, сегрегационных условиях — это не инклюзия.

Обучение особого ребенка в обычном классе по программам и содержанию общеобразовательной среды кардинально отличающихся от того, над чем работают его сверстники в этом классе — это тоже не инклюзия.

Дискуссии среди ученых и учителей-практиков больше всего ведутся вокруг вопроса, следует ли закрывать специализированные учебные заведения для детей с ограниченными возможностями здоровья и различными образовательными потребностями. Опыт последних лет показывает, что постепенно закрываются коррекционные школы, перестают функционировать специальные классы коррекционно-развивающего образования в общеобразовательных школах.

Мы очень рады тому, что уже в Законе об образовании Российской Федерации дано четкое определение понятия «инклюзивное образование» (ст. 2, п. 27) и в нем имеются специальные статьи, учитывающие образовательные потребности отдельных лиц. Так, пункт 4 статьи 79

особенными образовательными потребностями в условиях образовательной школы становится приоритетной задачей общества и государства.

Главным образом, профессиональная компетентность педагога проявляется в процессе решения профессиональных задач разного уровня сложности в разных контекстах с использованием определенного образовательного пространства. Ориентируясь на данный подход и выходя на выводы современных исследователей, нами были сформулированы группы профессиональных задач, отражающих компетентность педагогов в области инклюзивного образования:

обнаруживать и применять психолого-педагогические закономерности и особенности возрастного и личностного развития детей с ограниченными возможностями здоровья, находящимися в условиях инклюзивной образовательной среды;

уметь отбирать оптимальные формы организации инклюзивного образования, проектировать учебный процесс для совместного обучения детей с нарушениями и нормальным развитием;

реализовывать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами коррекционно-образовательного процесса;

создавать коррекционно-развивающую среду в условиях инклюзивного образовательного пространства и использовать ресурсы и возможности общеобразовательного учреждения для развития детей с ограниченными возможностями и нормально развивающихся сверстников;

проектировать и осуществлять профессиональное самообразование по вопросам обучения, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной образовательной среды. Перечисленные группы задач должны реализовываться в процессе профессиональной подготовки педагогов, так и в процессе их переподготовки и повышения квалификации. Но «инклюзивное образование, которое интенсивно входит в практику современной школы, ставит перед ней много сложных вопросов и новых задач», на решение которых следует заниматься, прежде всего, нам, педагогам, психологам, социологам и др.

Литература

1. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. // Материалы международной научно-практической конференции. - Моск. гор. психол.-пед. ун-т; Редкол. С.В. Алехина и др. - М.: МГППУ, 2011. - 244 с.

«Образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность».

Данная статья предполагает, что инклюзивное образование может быть получено в образовательном учреждении общего типа создавшем специальные условия для обучения детей с особыми потребностями. При этом дети с ограниченными возможностями здоровья могут обучаться по вариативным учебным планам в специальных классах. Для детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью и множественными нарушениями здоровья возможно обучение в коррекционно-развивающих реабилитационных центрах.

Одновременно выявлено то, что интегрированное обучение эффективно лишь для части детей с отклонениями в развитии. Оптимальным вариантом является пока совершенствование существующей сети коррекционных образовательных учреждений. Закон не отрицает того, что в ряде случаев – в силу медицинских показаний, в других случаях – по социально-педагогическим показаниям – дети должны получить образование в специализированных образовательных учреждениях.

Но, как было подчёркнуто нами выше, инклюзивное образование предполагает отказ от специализированных классов в обычной школе, совместное обучение в обычных условиях. В условиях инклюзивного образования все учащиеся могут развиваться как неповторимые личности, независимо от уровня интеллектуальных способностей и возможностей. Для этого в школе должны быть созданы условия для развития потенциальных возможностей каждого ребенка и его взаимодействия с социумом. Одним из таких условий является наличие грамотного психолого-педагогического сопровождения, которое невозможно осуществить без педагога-профессионала. В связи с этим повышаются требования к учителям, работающим в условиях инклюзивного образования. Реальная практика образования испытывает потребности в педагоге-профессионале, способного работать с различными категориями детей в соответствии с различными типами норм развития.

В заключении отметим, что профессиональная готовность будущего учителя рассматривается нами как целостное образование личности, интегрирующее мотивационный, содержательный и операционный компоненты. Готовность к профессиональной деятельности педагога заключается в усвоении им полного состава специальных знаний, профессиональных психолого-педагогических и научно-методических действий и социальных гуманистических взаимоотношений. Всё сказанное говорит о том, что подготовка будущего учителя к работе с

2. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы // Материалы международной конференции. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. - 215 с.
<http://www.inclusionbc.org/our-priority-areas/inclusive-education/what-inclusive-education>. (дата обращения 29.08.14).
4. <http://www.inclusionbc.org/our-priority-areas/inclusive-education/what-inclusive-e>. (дата обращения 05.09.14).
5. <http://www.inclusiveeducationinaction.org/iea/index.php?report=247> (дата обращения 08.09.14).
6. Нигмагов, З.Г. Гуманистические основы педагогики: Учеб. пособие. - М.: Высшая школа, 2004. - 400 с.

Секция III.

Актуальные проблемы модернизации российского образования

Гончарова Л.Б., Петрушко Е.Н.
КАДРОВЫЙ ПОТЕНЦИАЛ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ
ОРГАНИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ В РЕГИОНЕ
(НА МАТЕРИАЛАХ БЕЛГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ)

ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный национальный
исследовательский университет», г. Белгород

Кадровый потенциал – категория, характеризующая совокупность физических и профессиональных знаний, трудовых навыков, умений, занятых в определенной сфере деятельности. Рассматривается в двух аспектах: фактическом и перспективном. Фактический кадровый потенциал соответствует кадрам региона, под которым следует понимать совокупность работников, выполняющих определенные функции. Перспективный кадровый потенциал характеризует максимальные возможности кадров, которые можно достичь при улучшении условий труда. Разность между перспективным и фактически достигнутым уровнем использования возможностей кадров характеризует неиспользованные резервы.

Эффективность формирования и реализации кадрового потенциала в Белгородской области можно охарактеризовать четырьмя группами показателей: обеспеченность кадрами, качественный состав кадров, движение кадров, эффективность использования кадров.

Базовой оценкой качества кадров является насыщение специалистами высшей и средней квалификации, квалифицированными работниками.

Критерием эффективности формирования кадрового потенциала следует считать не только оценку, полученных знаний в учебных заведениях, но и ориентацию подготовленных кадров на труд, закрепление выпускников образовательной системы и эффективность их работы по полученным специальностям.

Рыночные условия требуют качества нового уровня подготовки и переподготовки кадров, который необходимо рассматривать как систему непрерывного организационного воздействия в целях развития личностных характеристик человеческого фактора.

В регионе негативные тенденции сложились в качественном составе кадров. Сохранение деструктивных демографических процессов, а также преобладание в структуре населения пожилых людей, распро-