

3-й этап (завершающий) – основная цель которого – развитие и закрепление навыков педагогического общения на специально организованной профессионально-педагогической практике и в общении во внеучебное время.

Учитывая точку зрения С.Ф. Багаутдиновой, И.О. Котляровой, Г.Н. Серикова, С.В. Гринько о развитии готовности студентов к педагогическому общению, можно выделить три уровня.

1-й уровень – имитирующий (*imitatio* – подражание).

Для него характерны усвоение и воспроизведение информации по проблеме педагогического общения в основном на уровне фактов.

Цели общения студентом не осознаются, не осознается необходимость овладения теорией и практикой педагогического общения. На этом этапе аналитико-рефлексивная деятельность процесса общения проводится студентом на уровне описания, перечисления некоторых приемов, средств общения. При включении студентов в педагогическое общение они воспроизводят свой или копируют чужой опыт коммуникативной деятельности без теоретического осмысления его и творческой переработки.

2-й уровень – конструктивно-интерпретирующий (*interpretation* – истолкование, объяснение).

Для этого уровня характерно осознание цели, мотивов общения, необходимости овладения теорией и практикой педагогического общения. На этом уровне студент знаком с теоретическими основами педагогического общения, умеет теоретически осмысливать и объяснять процесс общения, конструировать коммуникативную деятельность в педагогическом процессе, прогнозировать развитие процесса общения, пытается применять новые приемы, техники общения.

3-й уровень – творческо-модернизирующий. Для этого уровня характерно умение ставить и творчески решать коммуникативные задачи, поставленные или возникающие в реальном педагогическом процессе. Процессуальный критерий творчества – интеллектуальная активность, концентрирующая в себе интеллектуальные, мотивационные и личностные характеристики субъекта.

Таким образом, исходя из понимания необходимости организации подготовки студентов к осуществлению педагогического общения, в качестве слагаемых готовности студентов к педагогическому общению выделены компоненты, условия, факторы, функции, стадии, уровни.

*Поступила в редакцию 22.12.2006*

## Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М., 1980.
2. Белозерцев Е.П. Подготовка учителя в условиях перестройки. М., 1990.
3. Гоноболин Н.Ф. О некоторых психических качествах личности учителя // Вопросы психологии. 1975. № 1.
4. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности / Дисс. ... д-ра пед. наук. М., 1983.

УДК 373.1.013

*Е.Ю. Петрова*

## УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ ГРУППЫ РИСКА В МАССОВОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Томский государственный педагогический университет

Сегодня большинство исследователей сходятся во мнении, что школьная дезадаптация представляет собой сложное явление, имеющее как медико-биологические, так и социально-психологические (в том числе и педагогические) корни [1, с. 21–28].

К социальным причинам относят социальное неблагополучие: безнадзорность, беспризорность, депривацию, жестокое обращение с детьми.

Социально-психологическими факторами школьной дезадаптации являются: воспитание в неполных

семьях, недостаток материальной обеспеченности, неблагоприятные бытовые условия, неправильный подход к воспитанию в семье.

Среди педагогических причин, влияющих на развитие школьной дезадаптации, можно назвать следующие: сохранение формальной, ЗУНовской ориентации образования; продолжающаяся интенсификация учебного процесса; низкая квалификация учителей, использующих любые новые технологии без ясного понимания их назначения; доми-

нирование вербально-репродуктивной формы обучения; авторитарная, стрессогенная тактика многих учителей; ориентация на заданную модель «среднего» ученика.

С психологической точки зрения адаптация к школе бывает нескольких видов: социально-психологическая, психологическая, психофизиологическая и физиологическая. Социально-психологическая адаптация представляет собой процесс овладения новыми общественными формами деятельности [2, с. 32–43]. Под психологической адаптацией к школе понимают процесс установления оптимального соответствия личности и окружающей среды в ходе осуществления деятельности на уровне психических функций и их интегральной связи. Психофизиологическая адаптация представляет собой установление адекватного соответствия между психическими и физиологическими характеристиками личности [3, с. 43–46]. Физиологическая адаптация заключается в перестройке физиологических функций в соответствии с требованиями среды [4, с. 23].

Под школьной дезадаптацией С.А. Беличева подразумевает «социально-психологический процесс отклонений в развитии способностей ребенка к овладению знаниями и умениями, навыками активного общения и взаимодействия в продуктивной коллективной учебной деятельности» [5].

Таким образом, к группе риска школьной дезадаптации относятся, в первую очередь, дети с диагнозом «задержка психического развития» врожденного или приобретенного характера. Для детей с ЗПР не характерны нарушения отдельных анализаторов, у них нет интеллектуальной недостаточности, но в то же время они стойко не успевают в массовой школе вследствие быстрой утомляемости, нарушения работоспособности.

Психологом К.С. Лебединской [6, с. 131–138] была предложена классификация ЗПР:

– задержка психического развития конституционного происхождения (гармонический инфантилизм);

– задержка психического развития соматогенного происхождения;

– задержка психического развития психогенного происхождения связана с неблагоприятными условиями воспитания, препятствующими правильному формированию личности ребенка;

– задержка психического развития церебрального (церебрально-органического) происхождения. У детей такого варианта отклонений имеется органическое поражение ЦНС, но это органическое поражение носит очаговый характер и не вызывает стойкого нарушения познавательной деятельности, не приводит к умственной отсталости.

Задержка психического развития разного генеза является одной из причин школьной дезадаптации учащихся.

Другой группой риска школьной дезадаптации являются учащиеся, не имеющие диагноза «задержка психического развития», но имеющие низкие адаптивные возможности по состоянию здоровья, развитию физиологических и психических функций находятся в пограничной области между нормой и патологией. Вследствие физической и психической ослабленности, психосоциальной запущенности они характеризуются дисгармоничным развитием, пониженной обучаемостью и работоспособностью, имеют худшее, чем сверстники, качество приспособительных, адаптационных механизмов, склонны к патологическим реакциям на перегрузки, но при этом имеют соответствующие возрастным нормам умственные способности [7, с. 31–38].

Педагогическая практика в настоящее время такова, что в связи с сокращением рождаемости и, как следствие, количества учащихся в массовых школах число компенсирующих и коррекционно-развивающих классов в среднем звене школы сократилось. Согласно приказу Министерства образования о наполняемости классов не менее 25 человек, учащиеся, относящиеся к группе риска школьной дезадаптации, не выводятся из состава обычных классов для сохранения требуемой наполняемости. Сокращение финансирования на организацию коррекционного процесса в коррекционно-развивающих классах в массовых школах также приводит к тому, что учащиеся с ЗПР остаются в составе обычных классов. По данным городской психолого-медико-педагогической комиссии г. Томска, в каждом классе количество детей с ЗПР колеблется от 10 до 40 % (2006 г.), а по данным Департамента образования г. Томска, в 29 школах в обычных классах в 2005–2006 учебном году обучалось 293 ученика с задержкой психического развития.

Многолетний опыт работы с неуспевающими детьми позволил разработать учебно-методический комплекс, имеющий коррекционно-развивающий характер и направленный в первую очередь на преодоление учебной дезадаптации учащихся. Задачами учебно-методического комплекса являются:

– обеспечение оптимальных условий для овладения подростками базовым уровнем образования, расширение кругозора;

– обеспечение развития и коррекции познавательной сферы подростков;

– развитие навыков самостоятельной учебной деятельности, формирование мотивации к учению;

– развитие навыков коммуникативного общения.

Учебно-методический комплекс включает:

1. Методику диагностики уровня сформированности учебной деятельности учащихся.

2. Дидактический материал коррекционно-развивающего характера.

3. Модифицированные программы по общеобразовательным предметам, адаптированные к классам КРО среднего звена школы.

4. Методические рекомендации по организации урока коррекционно-развивающей направленности.

Диагностика уровня сформированности учебной деятельности учащихся проводится трижды в год: в начале года с целью выявления пробелов в имеющихся общеучебных и частнопредметных знаниях, умениях и навыках учащихся и планирования дальнейшей индивидуальной коррекционной работы по их восполнению. В середине и в конце учебного года диагностика проводится с целью фиксации изменений в уровне развития познавательной сферы школьников и на основе полученных данных принятия решения о целесообразности применения коррекционно-развивающих методов обучения.

Для обеспечения дифференцированного подхода к учащимся классам КРО необходимо применять коррекционно-развивающие упражнения и задания, которые включают в себя следующие структурные элементы:

– комплекс упражнений, обеспечивающий произвольность психических процессов, сформированность важнейших учебных действий;

– комплекс упражнений, направленный на развитие мышления;

– комплекс упражнений, обеспечивающий коррекцию недостатков деятельности анализаторов;

– комплекс упражнений, обеспечивающий поведенческую саморегуляцию [8, с. 46].

Коррекционно-развивающие упражнения и задания основаны на психологических тестах, но положены на конкретный учебный материал, поэтому позволяют усвоить не только необходимый объем знаний по изучаемым темам, но и произвести коррекцию и развитие познавательной сферы учащихся. Задания отличаются занимательностью, т.к. предложены в форме тестов, ребусов, кроссвордов, логических цепочек, схем, уравнений, примеров, решение которых требует от школьников усидчивости, терпения, и способствуют развитию логического мышления, коррекции внимания и памяти. При выполнении заданий необходимо обратить внимание учащихся на требования к оценке их зна-

ний, формируя таким образом адекватную самооценку обучающихся. Карточки коррекционно-развивающего характера применимы на разных этапах урока как индивидуальные для нарушителей дисциплины, для привлечения внимания учащихся в течение урока или как отвлекающий момент для переутомившихся подростков. Целесообразно использовать коррекционно-развивающие упражнения и задания не только в классах коррекции, но и в обычных классах в индивидуальной работе с отстающими и неуспевающими школьниками.

Одной из проблем внедрения коррекционно-развивающего обучения в практику массовых школ является отсутствие учебных программ для коррекционных классов среднего звена школы. Выход из сложившейся ситуации видится в создании модифицированных программ по учебным предметам для учащихся 6-х–9-х классов. Они разрабатываются на основе традиционных образовательных программ по школьным дисциплинам путем сопоставления существующей образовательной программы по определенному учебному курсу и госстандарта по учебной дисциплине. Модифицированные программы включают все требования пункта «учащиеся должны знать и уметь», а также учебный материал, соответствующий государственному стандарту. Отличительной чертой модифицированных программ для классов КРО является уменьшение требований к ученикам в пунктах «учащиеся должны уметь оценивать и прогнозировать», а также «учащиеся должны уметь объяснять». В программе больше времени отведено на закрепление и повторение изучаемого материала. Таким образом, модифицированные программы учитывают индивидуально-психологические особенности учащихся классов коррекции, обеспечивают им освоение необходимого минимума знаний, умений и навыков по учебным предметам.

Проведенный нами эксперимент показал, что данное направление является эффективным: за исследуемый период времени (2000–2005 гг.) повысилась общая и качественная успеваемость учащихся классов КРО, снизилось число правонарушений, налицо социальная адаптация подростков, поскольку выпускники 9-х классов получают аттестат установленного образца и продолжают обучение в 10-х классах, училищах и техникумах города.

*Поступила в редакцию 27.12.2006*

## Литература

1. Заваденко Н.Н., Петрухин А.С. Школьная дезадаптация: психоневрологическое и нейропсихологическое исследование // Вопросы психологии. 1999. № 4.
2. Александровская Э.М. Социально-психологические критерии адаптации к школе / Школа и психическое здоровье учащихся. М., 1988.
3. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л., 1988.
4. Агаджанян Н.А. Адаптация и резервы организма. М., 1983.

5. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. М., 1993.
6. Лебединская К.С. Подростки с нарушениями в аффективной сфере (клинико-психологическая характеристика «трудных» подростков. М., 1998.
7. Кумарина Г.Ф. Педагогическая диагностика развития и обучения школьников в системе коррекционного обучения: Методическое пособие для учителей коррекционных классов. М., 1989.
8. Сулов В.Г. Дифференцированный подход к слабоуспевающим учащимся на уроках географии // География в школе. 2002. № 3.

УДК 378

Т.Г. Чешуина

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО МАГИСТРА ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПРАКТИКИ

Томский государственный педагогический университет

Наш подход к педагогическому проектированию процесса научно-исследовательской практики будущих магистров технологического образования совпадает с точкой зрения В.С. Безруковой, И.А. Колесниковой, в работах которых говорится о том, что в педагогическом проектировании можно выделить три этапа: моделирование, проектирование и конструирование.

Соответственно, процесс научно-исследовательской практики будущих магистров технологического образования включает эти этапы. Их содержание разработано в соответствии с распоряжением Правительства Российской Федерации от 03.09.2005 года № 1340-р и концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 гг., где определение «профессиональное образование», в том числе и педагогическое, используется применительно к сфере профессионального образования и профессиональной подготовки магистров технологического образования.

*Моделирование* процесса научно-исследовательской практики будущих магистров технологического образования как целостного педагогического процесса осуществляется посредством разработки ее параметров.

Первый параметр «*Целеполагание*» представляет цель процесса научно-исследовательской практики будущих магистров технологического образования и систему микроцелей.

Второй параметр «*Диагностика*» представляет управленческую информацию достижения или недостижения микроцелей студентом в процессе научно-исследовательской практики будущих магистров технологического образования в различных типах образовательных учреждений.

Третий параметр «*Логическая структура*» несет в себе многоаспектную информацию процесса научно-исследовательской практики будущих ма-

гистров технологического образования и предполагает осуществление такой профессиональной деятельности, которая способствует формированию профессиональной компетентности в области технологического образования.

Четвертый параметр «*Коррекция*» предоставляет информацию обратной связи между вузом и образовательным учреждением, между студентом и научным руководителем, что позволяет корректировать процесс научно-исследовательской практики будущих магистров технологического образования производственной практики с учетом компетентностного подхода в образовании.

*Проектирование* педагогической технологии процесса научно-исследовательской практики будущих магистров технологического образования, на наш взгляд, должно представлять целостность и цикличность этого процесса. Основным объектом технологизации учебного процесса в период научно-исследовательской практики будущих магистров технологического образования является система мероприятий, включающая разработку проекта учебного процесса и ряда внеклассных мероприятий, которые обеспечивают цикличность универсальных технологических процедур, а также исследование процесса реализации данного разработанного проекта в различных типах образовательных учреждений, осуществляющих подготовку по технологическому образованию.

Каждая из форм проектирования имеет свою структуру, назначение и особенности. Рассмотрим сочетание составляющих профессионально-практической подготовки будущих магистров технологического образования на рис. 1.

Научно-исследовательская деятельность в период научно-исследовательской практики будущих магистров технологического образования реализуется в определенных научно-педагогических ситуа-