

УДК 37.01+159.922.7

**ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ
КОРРЕКЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ**

© 2013 г.

В.В. Кисова

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина

kisovaverv@mail.ru

Поступила в редакцию 08.02.2013

Представлены некоторые аспекты организации и осуществления инновационно-экспериментальной деятельности на базе дошкольных образовательных учреждений компенсирующего и комбинированного вида. Рассматривается специфика работы с педагогами в рамках реализации инновационного проекта «Система психолого-педагогической работы по развитию саморегуляции в учебно-познавательной деятельности как основы готовности к школьному обучению у детей с задержкой психического развития».

Ключевые слова: экспериментальная площадка, инновационная психолого-педагогическая деятельность, профессиональная педагогическая компетентность, психологическое сопровождение педагогов.

К числу концептуальных принципов современного российского образования относятся обеспечение доступности, эффективности и качества образования. Качество образования подразумевает в первую очередь развитие личности ребенка, становление его как субъекта деятельности, познания, общения. Особое значение это положение имеет для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), т.к. они могут реализовать свой потенциал только при своевременном и адекватном их состоянию обучении и воспитании. Государственная политика в сфере образования предусматривает обеспечение прав ребенка с ОВЗ на развитие, обучение, воспитание и реализацию своих образовательных потребностей. Главным условием реализации этих прав является создание адаптивной образовательной среды, что подразумевает модернизацию содержания воспитательно-образовательного процесса, использование специальных методов, приемов и средств обучения, коррекционно-педагогическую и коррекционно-психологическую поддержку детей [1].

Одной из приоритетных задач коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) является их подготовка к школьному обучению, формирование у них психических новообразований, составляющих структуру «школьной зрелости». Это дает возможность детям с ОВЗ интегрироваться в среду нормально развивающихся сверстников в общеобразовательной школе, а далее органично войти в образовательный процесс в колледже или вузе.

В работах Л.И. Божович [2] указывается, что готовность к обучению в школе складывается из таких составляющих, как определенный уровень развития мыслительной деятельности, познавательных интересов, способности к произвольной регуляции своей познавательной деятельности, сформированности социальной позиции школьника. А.В. Запорожец [3] определял готовность к школе как систему взаимосвязанных качеств детской личности: особенности мотивации, познавательной аналитико-синтетической деятельности, степени сформированности волевой регуляции. Н.И. Гуткина [4] подчеркивала особую роль мотивации и произвольности психических процессов в структуре школьной готовности. Схожие позиции представлены в работах Л.А. Венгера [5], Д.Б. Эльконина [6], Е.Е. Кравцовой [7] и др.

Как показывают исследования различных категорий детей с ОВЗ (В.И. Лубовский [8], В.Г. Петрова [9], С.Я. Рубинштейн [10], У.В. Ульяновская [11] и др.), в большинстве своем они оказываются неготовыми к школьному обучению по всем перечисленным параметрам. Например, дети с задержкой психического развития (ЗПР), составляющие самую массовую категорию детей с ОВЗ, демонстрируют следующие психологические характеристики на пороге школьного обучения: низкий уровень интеллектуальной готовности, недостаточно развитая способность к произвольной регуляции поведения и деятельности, слабая речевая активность, скудный запас знаний об окружающей действительности, нестойкий познавательный интерес, опора на механическое запоминание и т.д. В

первом классе эти дети начинают испытывать большие трудности в обучении и в адаптации к самой ситуации школьной жизни, попадают в число стойко неуспевающих учащихся. Однако большинство специалистов подчеркивает, что подобное положение складывается в большей степени из-за отсутствия в дошкольном детстве у детей с ЗПР надлежащей психолого-педагогической коррекции и поддержки.

К сожалению, в большинстве случаев подготовка детей с ОВЗ к школе сводится к усвоению ими определенного объема знаний об окружающем мире, умению считать, знать буквы и т.п., что в принципе не позволяет решить задачу психологической готовности ребенка к переходу на новый возрастной этап развития. Часто причиной такого положения является недостаточная профессиональная подготовка специалистов – учителей-дефектологов, педагогов-психологов, логопедов и воспитателей.

Существующая практика построения системы повышения квалификации педагогов имеет определенные недостатки, которые характеризуются расплывчатостью целей обучения, недостаточной мотивацией к повышению квалификации, высокой рабочей нагрузкой педагогов и воспитателей и т.д. [12].

Экспериментальная площадка в этом отношении представляет собой удачную форму совмещения профессиональной деятельности педагога, экспериментальной и учебной работы. По определению В.И. Слободчикова [13], инновационно-экспериментальная площадка – это форма осуществления и диссеминации системных инноваций в системе образования. В психолого-педагогической литературе выявляются наиболее характерные черты современного инновационного образовательного учреждения. Так, по мнению А.Г. Каспржак [14], это прежде всего разработка и реализация принципиально отличных от общепринятых моделей организации жизнедеятельности воспитанников и учащихся, принципиально отличного от традиционного содержания образования и способов деятельности педагога. Внедрение инноваций в работу ДОУ – одно из важнейших условий совершенствования и реформирования системы специального дошкольного образования. Инновационная деятельность – это процесс, который позволяет образовательному учреждению перейти на более качественный уровень развития при разработке, апробации и распространении новшеств (методик, технологий, программ и т.п.). Организация работы ДОУ в режиме экспериментальной площадки отвечает современной образовательной политике государства, т.к. введение в действие федеральных государст-

венных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования определяет развитие ДОУ как новой образовательной системы, ориентированной на воспитание и развитие у детей новых качеств и ценностей.

Построение инновационной работы на экспериментальной площадке должно осуществляться в соответствии с методологией и методами психолого-педагогического исследования. Например, в работе В.И. Загвязинского и Р. Атаханова [15] представлена следующая структура инновационной исследовательской работы в образовательных учреждениях.

Первый этап – «Ориентировочный». Он предполагает объективный анализ и оценку образовательной ситуации в стране, регионе, городе или микрорайоне, изучение социального заказа общества и государства образованию, запросов населения и т.д.

Второй этап – «Диагностический». Изучается уровень развития интересующих исследователей психологических и педагогических процессов и явлений, исторический и современный опыт решения аналогичный (или близких) проблем.

Третий этап – «Постановочный». Определяются исходные теоретические позиции, цели и задачи поиска, проектируется модель будущего, преобразованного состояния исследуемого процесса, учреждения. Происходит генерирование ведущих идей и замысла преобразования, подбор специалистов для осуществления инновационной деятельности, намечаются способы введения нового и отслеживания эффективности нововведений. На этом этапе сочетается индивидуальная творческая деятельность инициаторов инноваций и коллективная мыслительная деятельность (дискуссии, защиты проектов, мозговой штурм, обсуждения и т.п.). Составляется концепция поиска – программа, исследовательский проект.

На этом же этапе происходит решение некоторых организационных вопросов. Это оптимизация морально-психологического климата коллектива образовательного учреждения, мотивация специалистов на поисково-исследовательскую деятельность, решение вопросов о кадровом, материально-техническом, психологическом и педагогическом обеспечении поиска. Главная задача всего третьего этапа – оптимизация условий для творческого поиска.

Четвертый этап – «Преобразующий». Он является основным по времени и объему выполняемой работы. В течение этого этапа выполняется запланированная работа – эксперимент, создание и реализация авторских про-

грамм и проектов, введение усовершенствованных технологий и т.д. Особое значение приобретает обучение кадров методике исследовательской работы, осуществление научного и научно-методического сопровождения преобразований (поэтапный анализ, научные и научно-методические семинары, экспертиза завершенных фрагментов работы). На этом этапе в образовательном учреждении должны активно работать творческие группы специалистов, осуществляться обмен опытом работы, совместный поиск лучших решений (совещания, консилиумы, советы специалистов и т.д.).

Пятый этап – «Заключительный». Включает итоговую диагностику, обобщение, интерпретацию и оценку результатов, представление итогового аналитического отчета о проделанной работе, публикации в педагогической печати, внедренческие документы (учебные планы, программы, рекомендации и т.д.).

В Нижегородской области имеется большой практический опыт реализации инновационных образовательных проектов в системе общего среднего, высшего и дополнительного профессионального образования. Примером может служить проектный эксперимент «Проектирование инновационных моделей школы как самообучающейся организации» под руководством кафедры педагогики и андрагогики Нижегородского института развития образования [16].

Несомненно, что инициатива по созданию инновационно-экспериментальных площадок в образовательных учреждениях должна исходить не только от специалистов самих учреждений, но и от научных кадров системы высшего профессионального образования. Значительный опыт в этом направлении накоплен нижегородской научной школой специальной психологии, возглавляемой доктором психологических наук, профессором, заслуженным деятелем науки РФ У.В. Ульенковой. В течение тридцати лет У.В. Ульенковой осуществлялось научное руководство работой экспериментальной площадки по изучению и коррекции психического развития детей с задержкой психического развития. Автором были созданы и внедрены в работу образовательных учреждений Нижнего Новгорода, области и других регионов России теоретически обоснованные программы диагностической и коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с ЗПР. Практика апробации научных исследований на базе экспериментальных площадок образовательных учреждений была продолжена учениками У.В. Ульенковой. Расширился и диапазон инновационной работы: от дошкольников с ЗПР до младших школьников и подростков этой категории детей с ОВЗ; от

ДОУ компенсирующего и комбинированного вида до специальной коррекционной школы и специальных коррекционных классов в общеобразовательной школе.

В настоящее время на кафедре возрастной и педагогической психологии Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина и на базе экспериментальных площадок образовательных учреждений г. Нижнего Новгорода МБДОУ № 91 компенсирующего вида, МБДОУ № 368 комбинированного вида реализуется инновационный психолого-педагогический проект «Система психолого-педагогической работы по развитию саморегуляции в учебно-познавательной деятельности как основы готовности к школьному обучению у детей с ЗПР» (научный руководитель В.В. Кисова [17]). Целью инновационной деятельности в данных образовательных учреждениях является разработка и апробация современной коррекционно-развивающей системы работы по совершенствованию саморегуляции у старших дошкольников с ЗПР в учебно-познавательной деятельности, а также технологии повышения профессиональной квалификации работников ДОУ.

Целенаправленное формирование саморегуляции в раннем онтогенезе имеет важнейшее значение, т.к. способствует полноценному развитию личности. Основные научные подходы к пониманию специфики развития регулятивной сферы детей дошкольного возраста заложены в работах Л.И. Божович [2], А.В. Запорожца [3], У.В. Ульенковой [11], Г.А. Цукерман [18] и др. Эти исследователи считают, что к старшему дошкольному возрасту в благоприятных психолого-педагогических условиях дети обычно достигают такого уровня психического развития, который позволяет им принимать требования педагога на занятиях как свои собственные. В этом состоит основной путь развития ребенка как субъекта учебно-познавательной деятельности.

К сожалению, в практике работы образовательных учреждений реализация этого направления психолого-педагогического сопровождения дошкольников осуществляется крайне недостаточно. Во многом такое положение обусловлено слабой осведомленностью специалистов, работающих с детьми, о значении развития регулятивной сферы в раннем онтогенезе и возможностях ее целенаправленного формирования в условиях образовательного учреждения. В соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС) третьего поколения изучение студентами, обучающимися по направлению подготовки «Психология», основ саморегуляции может быть

включено в вариативную часть профессионального цикла. Такие специальные курсы, как «Психическая саморегуляция» «Основы саморегуляции» и т.п., являются необходимыми в подготовке будущих специалистов-психологов, решают задачи формирования следующих профессиональных компетенций:

– ПК-6 – способность к психологической диагностике уровня развития познавательной и мотивационно-волевой сферы, самосознания, психомоторики, способностей, характера, темперамента, функциональных состояний, личностных черт и акцентуаций в норме и при психических отклонениях с целью гармонизации психического функционирования человека;

– ПК-7 – способность к прогнозированию изменений и динамики уровня развития и функционирования познавательной и мотивационно-волевой сферы, самосознания, психомоторики, способностей, характера, темперамента, функциональных состояний, личностных черт и акцентуаций в норме и при психических отклонениях.

Диагностический этап инновационно-исследовательской работы на базе МБДОУ № 91 компенсирующего вида и МБДОУ № 368 комбинированного вида предусматривал изучение уровня профессионализма педагогов, участвующих в эксперименте. Результаты диагностики педагогов позволяют говорить о достаточно высоком уровне развития у них профессиональной компетентности в целом, однако некоторые ее аспекты требуют дополнительного развития, например такая сторона труда педагога, как педагогическое общение. Педагогическое общение определяется Я.Л. Коломинским [19] как такое поведение педагога, в процессе которого проявляются, видоизменяются и развиваются его отношения с учениками. И.А. Зимней [20] педагогическое общение рассматривается как форма взаимодействия субъектов образовательного процесса. По ее мнению, педагогическое общение – это форма учебного взаимодействия, сотрудничества педагога и учащихся. Это аксиально-релятивное личностно и социально ориентированное взаимодействие. Педагогическое общение одновременно реализует коммуникативную, перцептивную и интерактивную функции, используя при этом всю совокупность вербальных, изобразительных, символических и кинетических средств. Именно полноценное педагогическое общение в значительной степени позволяет реализовать идеи субъект-субъектного развивающего образования, создать особую образовательную среду. К сожалению, педагоги имеют недостаточно четкое представление о личностно ориентированном образовании и не всегда представляют себе, как

можно эффективно изменить процесс своего взаимодействия с детьми.

Оптимальной формой взаимодействия педагога с детьми при осуществлении инновационной коррекционно-педагогической работы в рамках данного экспериментального проекта является учебное сотрудничество. Вслед за Г.А. Цукерман [18] учебное сотрудничество рассматривается как общение в деятельности, предметом которой является тот или иной слой культурно-исторического опыта людей – орудия, знаки, понятия и пр. Исходной формой освоения любого культурного содержания является сотрудничество ребенка и взрослого. Учебное сотрудничество со взрослым было исследовано в работах Л.И. Божович [2], А.Л. Венгера, К.Н. Поливановой [21], Т.А. Нежной [22] и др. Данными авторами подчеркивается, что учебное сотрудничество не только дает возможность повысить эффективность обучения, но и имеет значительные резервы для развития личности ребенка, создает зону ближайшего развития познавательных способностей ребенка, общей способности к учению. Уже к старшему дошкольному возрасту определенная организация совместной деятельности ребенка и взрослого в познавательной деятельности является эффективным средством формирования у детей предпосылок учебной деятельности.

О.П. Гаврилушкина и Л.А. Голович [23] указывают, что развитие детей с ОВЗ гораздо в большей степени, чем развитие их нормально развивающихся сверстников, зависит от качества образовательной среды, от содержания и характера сотрудничества, помощи взрослого, который вначале является для проблемного ребенка «его разумом, его волей, его деятельностью».

Поскольку учебное сотрудничество ребенка со взрослым есть форма педагогического общения, то одним из приоритетных направлений работы с педагогами в рамках рассматриваемого инновационного проекта является формирование у них коммуникативного компонента педагогической деятельности. В работах А.К. Марковой [24] выделяется структура педагогического общения: коммуникативные задачи, которые ставит педагог (мотивационная сфера общения); способы общения, т.е. выразительные средства общения (операциональная сторона техники общения); самоанализ педагогом хода и результатов общения.

Для овладения структурой педагогического общения А.К. Маркова выделяет ряд педагогических умений. Это умение обеспечить реализацию резервов личности партнера по общению, создание условий психологической безопасности в общении, умение ставить широкий спектр

коммуникативных задач, взаимообмен знаниями и взаиморегуляция партнеров по общению. Также автором выделяются приемы, способствующие достижению высоких уровней общения: умение понять позицию другого в общении, ориентация на развитие личности ребенка, «децентрация» позиции педагога, умение создать обстановку доверительности, терпимости к непохожести другого человека, преимущественное использование организующих воздействий по сравнению с оценивающими и особенно дисциплинирующими, отказ от корпоративного стереотипа «учитель всегда прав» и т.д.

В диссертационной работе И.В. Маликовой [25], посвященной психолого-педагогическим условиям развития учебного сотрудничества у первоклассников, указывается, что основу личностно-профессиональной готовности педагога как субъекта развития способности детей к учебному сотрудничеству составляют: осознание развивающих эффектов диалоговых форм обучения (наличие соответствующих представлений об этих формах обучения, желание использовать их в своей практике), принятие на себя роли организатора и инициатора в совместной деятельности (отбор содержания, форм, методов и средств педагогического взаимодействия), умение создавать и совершенствовать собственную стратегию педагогических задач (рефлексия педагогом своих возможностей, переосмысление деятельности с учетом постановки цели развития детей как субъектов учебного сотрудничества).

Проведение различных форм психологической работы с педагогами, участвующими в инновационной деятельности (семинары, мастер-классы, психологические тренинги различной направленности: ролевой тренинг, перцептивно-ориентированный тренинг, тренинг педагогического общения), позволяет значительно повысить уровень их профессиональной коммуникативной компетентности и уровень профессионализма в целом.

Следует также отметить роль инновационно-экспериментальных площадок для профессионального становления студентов педагогического вуза, обучающихся по специальностям «Психология», «Психология и педагогика дошкольная» и некоторых других направлений. Использование дошкольных образовательных учреждений, ориентированных на инновационную образовательную деятельность, в качестве базовых для проведения учебных, педагогических и производственных практик в педагогических вузах позволяет эффективно включать студентов в практико-ориентированную опытно-экспериментальную деятельность. Это уча-

стие в экспериментальной диагностической работе с детьми, овладение навыками и умениями коррекционно-развивающей работы, реализация курсовых и выпускных квалификационных работ, привитие интереса к научно-исследовательской и психолого-педагогической деятельности.

Автор пользуется случаем, чтобы выразить признательность профессору, д.психол.н. У.В. Ульенковой и профессору, д.пед.н. В.М. Соколову за ряд ценных замечаний, учтенных при окончательном редактировании рукописи статьи.

Список литературы

1. Малофеев Н.Н., Гончарова Е.Л., Никольская О.С., Кукушкина О.И. Специальный федеральный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции // Дефектология. 2009. № 1. С. 5–19.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 463 с.
3. Запорожец А.В. Педагогические и психологические проблемы всестороннего развития и подготовки к школе старших дошкольников // Дошкольное воспитание. 1972. № 4. С. 37–42.
4. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. М.: Комплекс-Центр, 1993. 176 с.
5. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей / Под ред. Д.Б. Эльконина, Л.А. Венгера. М.: Педагогика, 1981. 158 с.
6. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
7. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М.: Педагогика, 1991. 152 с.
8. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. М.: Педагогика, 1989. 100 с.
9. Петрова В.Г., Белякова И.В. К вопросу о разнообразии форм обучения детей с нарушенным интеллектуальным развитием // Дефектология. 1995. № 2. С. 19–22.
10. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. М.: Просвещение, 1986. 192 с.
11. Ульенкова У.В. Дети с задержкой психического развития. Н. Новгород: НГПУ, 1994. 229 с.
12. Муштавинская И.В. Современные подходы к повышению квалификации: рефлексивные технологии // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2011. № 4(1). С. 25–30.
13. Нижегородская инновационная школа. Типология инновационных школ: от концептуальной идеи к образовательному проекту: Сборник статей и научно-методических материалов / Науч. ред. Г.А. Игнатьева. Н. Новгород: ООО «Типография «Поволжье», 2007. 188 с.
14. Каспржак А. Новые и инновационные школы: проблемы сегодняшнего дня, перспективы развития

// Инновационное движение в российском школьном образовании. М.: Парсифаль, 1997. С. 36–60.

15. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М.: Академия, 2005. 207 с.

16. Игнатьева Г.А., Тулупова О.В. «Нижегородская инновационная школа» как инновационный образовательный комплекс в системе общего среднего и дополнительного профессионального образования // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2010. № 1. С. 25–32.

17. Кисова В.В. Формирование саморегуляции в учебной деятельности дошкольников с задержкой психического развития. Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2010. 121 с.

18. Цукерман Г.А., Елизарова Н.В. О детской самостоятельности // Вопросы психологии. 1990. № 6. С. 37–45.

19. Психология педагогического взаимодействия: Учебное пособие / Под ред. Я.Л. Коломинского.

СПб.: Речь, 2007. 240 с.

20. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. для вузов. М.: Логос, 2001. 384 с.

21. Венгер А.Л., Поливанова К.Н. Особенности принятия заданий взрослого детьми шестилетнего возраста // Вопросы психологии. 1988. № 4. С. 45–54.

22. Нежнова Т.А. Динамика «внутренней позиции» при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту // Вестник МГУ. Сер.14. Психология. 1988. № 1. С. 21–28.

23. Гаврилушкина О.П., Головчиц Л.А. Психолого-педагогические основы коррекционных программ в дошкольном образовании // Дефектология. 2009. № 1. С. 5–19.

24. Маркова А.К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.

25. Маликова И.В. Психолого-педагогические условия развития способности первоклассника к учебному сотрудничеству: Дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2005. 223 с.

INNOVATIVE TECHNOLOGIES FOR IMPROVING THE PROFESSIONALISM OF PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL EMPLOYEES OF SPECIALIZED EDUCATIONAL INSTITUTIONS

V.V. Kisova

The article presents some aspects of the organization and implementation of innovative and experimental activity in specialized pre-school educational institutions. The author considers some specific features of the work with teachers in the course of implementation of the innovative project «The system of psychological and pedagogical work to develop self-regulation in learning and cognitive activity as a basis for school readiness of children with mental retardation».

Keywords: experimental platform, innovative psychological and pedagogical activity, professional pedagogical competence, psychological support of teachers.