

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

И.Г. Чукина
доктор педагогических наук
профессор кафедры английского языка
«БГАРФ» ФГБОУ ВПО «КГТУ»
irina-chuksina@mail.ru

Компетентностный подход в организации профессиональной коммуникативной деятельности преподавателя технического вуза

Описана компетентность преподавателя, включающая в себя профессионализм, педагогическое мастерство, квалификацию, функциональную грамотность. Определяется компетентность преподавателя не только базовым образованием, наличием учёной степени, звания, опыта работы, но и особенностью его профессиональной деятельности.

Ключевые слова; система образования; компетентность преподавателя; оценка деятельности; научно-исследовательская работа; компетентностный подход; коммуникативная деятельность

В основу модернизации отечественной системы образования положен компетентностный подход, предполагающий принципиальные изменения как в организации учебного процесса, так и в характере деятельности преподавателя.

Компетентность преподавателя включает в себя такие характеристики, как профессионализм, педагогическое мастерство, квалификацию, функциональную грамотность, и определяется компетентность преподавателя не только базовым образованием, наличием учёной степени, звания, опыта работы, но и особенностью его профессиональной деятельности.

В соответствии с требованиями аккредитации она включает учебный, учебно-методический, научно-исследовательский, организационно-методический и воспитательный аспекты. Используются также количественные показатели оценки деятельности преподавателя: научно-исследовательская работа оценивается по наличию учёной степени, звания, количеству публикаций в журналах, участию в конференциях; учебно-методическая работа по количеству изданных учебно-методических пособий, справочников, УМК, современных тестов, электронных версий.

Таким образом, существуют критерии оценки компетентности преподавателя. Но преподаватель отвечает не только за усвоение содержания своего курса, но и за формирование личности обучаемых. Каким же должен быть современный преподаватель вуза?

Компетентных современных инженеров могут сформировать только компетентные преподаватели, основным средством профессионально-педагогической деятельности которых является речь. Именно коммуникативная компетенция является одним из базовых элементов профессиональной компетенции, определяющим способность и готовность преподавателя к использованию языка как основного средства обучения и воспитания.

Невозможно реализовать компетентностный подход в образовании, если сам преподаватель не обладает необходимыми компетенциями. В современных исследованиях приводятся данные о множестве проблем, связанных с профессиональной подготовкой будущих учителей школ, преподавателей вузов, выявляются наиболее актуальные

причины для постановки насущной проблемы - необходимости повышения качества образования: это низкая речевая культура современного российского общества; недостаточный уровень пропаганды социальной роли русского языка как государственного, языка познания науки и культуры, языка межнационального и межкультурного общения; отрицательное воздействие СМИ (особенно телевидения) на языковое/речевое сознание носителей русского языка; пассивная позиция преподавателей русского языка, культуры речи по отношению к проблемам экологии языка и экологии души.

Обращение к проблеме оценки компетентности преподавателя ставит вопрос о профессиональной подготовке и повышении квалификации преподавателя высшей школы [2, с. 46]. Особо остро, на наш взгляд, эта проблема стоит в высшей технической школе. Как правило, только на гуманитарных кафедрах преподают люди, имеющие специальное педагогическое образование. На профилирующих, выпускающих кафедрах дела обстоят иначе: к сожалению, сами преподаватели отмечают недостаточность знаний о специфике педагогического общения, слабое владение профессиональной речью разных жанров.

Безусловно, проблема формирования профессиональной коммуникативной компетенции преподавателя может быть эффективно решена на базе целостного, систематического курса в рамках вузовского образования.

Так, в систему российского инженерного образования в Институте профессиональной педагогики БГАРФ включена в качестве составляющей система подготовки аспирантов и преподавателей (в рамках курсов повышения квалификации) по профессиональной коммуникации на родном (русском) языке.

Наш многолетний опыт преподавания дисциплины «Совершенствование профессионально-коммуникативной компетенции преподавателя высшей технической школы» на курсах повышения квалификации, а также аспирантам показывает, что даже в рамках небольшого учебного модуля (18, 36 или 72 часа) можно достичь хороших результатов.

В рамках программы подготовки аспирантов к получению квалификации «Преподаватель высшей школы» ядром теоретической подготовки становятся риторические знания о сути педагогического общения, специфике речевой деятельности преподавателя (особенностях профессиональной педагогической речи, языке профессионального общения, коммуникативных качествах речи, специфике основных жанров речи педагога); основах мастерства публичного выступления (публичная речь в профессиональной педагогической деятельности, приёмы привлечения и удержания внимания аудитории, приёмы борьбы с волнением, основные способы убеждения, правила эффективной аргументации). Для этого важно органично сочетать необходимый минимум теоретических знаний и наиболее эффективные методы формирования компетенций

Технология и подходы к обучению профессиональным коммуникативным компетенциям опираются на традиции и ценности новой образовательной политики России. Современный контекст риторического образования требует обращения к новым педагогическим технологиям, к тренинговым формам работы над культурой профессиональной речи.

Кроме того, задачи формирования коммуникативной компетенции специалиста, повышения уровня речевой культуры преподавателя на основе систематизации и углубления знаний о русском языке как средстве общения и передачи информации предполагают внимание к следующим умениям: созданию текстов научного стиля в его различных разновидностях, продуцированию научной речи в ситуациях профессионального общения; оцениванию степени эффективности общения с позиции анализа компонентов общения; организации бесед, дискуссий с соблюдением всех этико-психологических законов и правил; умению слушать и слышать собеседника, корректному вступлению в разговор, дополняя и развивая тему беседы, или

аргументированно возражая; осуществлению эффективного речевого поведения в актуальных ситуациях общения.

В процессе обучения слушатели курсов выполняют задания, способствующие освоению профессиональных риторических компетенций: участвуют в тренингах и деловых играх, пишут эссе, являющимся одной из составных частей Болонской системы образования, не так давно вступившей в силу в нашей стране. Тренинги позволяют освоить определённые профессиональные умения каждым участником обучения. Деловые игры, ситуативные модели конкретных профессиональных компетенций, направлены на формирование умений профессионального взаимодействия, работы в команде.

Содержанием эссе являются результаты анализа собственных профессиональных риторических компетенций. Написание эссе чрезвычайно полезно, поскольку это позволяет слушателям научиться четко и грамотно формулировать мысли, рассматривать собственную речевую деятельность или речевую деятельность иного субъекта коммуникации (по выбору слушателя), формулировать суждения об основных особенностях речевой деятельности (в соответствии с содержанием изученного раздела), давать их оценку, аргументировать свои выводы на исследуемую проблему.

Таким образом, реализация учебной дисциплины, ориентированной на компетентностный подход в организации профессиональной коммуникативной деятельности преподавателя технического вуза, будет способствовать созданию культурной образовательной среды, которая позволит плодотворно интегрировать гуманитарные составляющие в профессиональное инженерное образование.

Литература

1. Голдановская И.Б. Коммуникативная компетентность с позиции педагогики// Педагогика. -2008. - № 1. –С. 121-123.

2. Медведев В. Подготовка преподавателя высшей школы/ В. Медведев, Ю.Татур// Высшее образование в России. – 2007 -.№ 7. –С. 14 -18.

Н.В. Тамарская
доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры теории и
методики профессионального образования
«БГАРФ» ФГБОУ ВПО «КГТУ»
nvtam09@rambler.ru

М.Г. Черняева
кандидат педагогических наук,
директор НОУ ДО «Лицей»
tamarakolina@yandex.ru

Инклюзивная компетенция в контексте профессионального стандарта педагога

На основе анализа некоторых положений профессионального стандарта педагога обосновывается актуальность создания системы повышения квалификации педагогических кадров по реализации инклюзивного процесса в общем образовании и формированию инклюзивной компетенции педагога

Ключевые слова: инклюзивное образование; повышение квалификации педагогических кадров; инклюзивная компетенция; формирование инклюзивной компетенции в процессе повышения квалификации педагога; профессиональный стандарт педагога

Модернизация образования актуализировала создание целого ряда новых документов, в которых рассматриваются проблемы совершенствования профессиональной деятельности педагога и требований к его профессионализму. Своевременность обращения к созданию таких документов неоспорима, так как и педагоги, и администрация нуждаются в критериально оформленных требованиях и перспективных ориентирах профессионализма в современных условиях.

Среди таких документов важное место занимает «Профессиональный стандарт педагога». В профессиональном стандарте максимально детально разработаны профессиональные характеристики, определяющие профессионализм педагогов различной направленности, эталонно представлены актуальные компетенции, владение которыми отражает современные требования к развивающемуся и совершенствующемуся образованию.

Важным в профессиональном стандарте является акцент на необходимость овладения компетенциями, связанными с работой с одаренными детьми, работой в условиях реализации программ инклюзивного образования, работой с учащимися, имеющими отклонения в развитии и т.п.

Профессиональный стандарт педагога, как документ, рассчитанный на перспективу, позволяет образовательной организации сориентироваться в планировании повышения квалификации педагогов и активизировать те ее направления, которым ранее уделялось недостаточно внимания.

В профессиональном стандарте также подчеркивается, что требования, предъявляемые к педагогу должны строго опираться на наличные его знания, а перспективные новые направления должны предваряться грамотно организованной системой повышения квалификации.

Одной из проблем, которая выходит сегодня на передний план в российском образовании, является проблема организации инклюзивного образования. Значимость и необходимость обращения к ней определяется тем, что идеи инклюзии совсем недавно стали претворяться в жизнь, причем, при организации инклюзивного образования приходится преодолевать сложившиеся на протяжении десятилетий в России традиции, связанные с созданной в стране системой дифференцированного коррекционного обучения детей с недостатками в физическом и психофизическом развитии.

Существующие наработки в области дефектологии ориентированы на специалистов в этих областях и недостаточно адаптированы для учителя общеобразовательной школы, который ни морально, ни технологически не готов принять инклюзивное образование.

Важным свидетельством постепенного движения в сторону инклюзии является тот факт, что стали появляться исследования по проблемам толерантности (Г.А. Лопушнян), доверия участников образовательного процесса (Т.Б. Гребенюк), необходимости развития мотивационно-ценностного аспекта инклюзивной компетенции педагога (О.Н.Безрякова, И.С. Володина).

Учитывая достаточную широту понятия «инклюзивное образование», в России наибольшее внимание привлекает та сторона, которая связана с совместным обучением школьников, развивающихся в «нормативном режиме», и тех их сверстников, у которых есть зафиксированные отклонения в физическом и психическом развитии.

Вопросы, связанные с инклюзивным образованием в разной степени изучены российскими исследователями. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки исследовано И.Н. Хафизуллиной.

Автор считает, что инклюзивная компетентность будущих учителей является интегративным личностным образованием, которое обуславливает способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения с учетом разных образовательных потребностей детей и необходимости включения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду общеобразовательного учреждения для его развития и саморазвития.

Инклюзивная компетентность будущих учителей представлена как совокупность взаимосвязанных компонентов: мотивационного, когнитивного, операционного и рефлексивного. В исследовании также разработаны критерии сформированности каждого компонента инклюзивной компетентности будущих учителей: в мотивационном компоненте - это сформированность совокупности мотивов, адекватных целям и задачам инклюзивного обучения; в когнитивном - наличие системы знаний и опыта деятельности, необходимых для осуществления инклюзивного обучения; в операционном - освоенные способы и опыт решения конкретных профессиональных задач в процессе инклюзивного обучения; в рефлексивном - наличие способности к рефлексии в познавательной и квазипрофессиональной деятельности в условиях подготовки к осуществлению инклюзивного обучения.

Автором разработана модель формирования инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки, которая основывается на технологии контекстного обучения, включает последовательность взаимообусловленных этапов: информационно-ориентировочного, квазипрофессионального и деятельностного.

Подготовка педагогических кадров для инклюзивного образования рассматривается также С.В.Алёхиной. Автор утверждает, что бакалавр обязан иметь помимо основных компетенций дополнительные профессиональные компетенции в области психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в инклюзивном образовании, в частности: способность организовать совместную и индивидуальную деятельность детей с разными типами нарушенного развития в соответствии с их возрастными, сенсорными, интеллектуальными особенностями; готовность применять методы и технологии, позволяющие решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи; способность контролировать стабильность своего эмоционального состояния во взаимодействии с детьми, имеющими ОВЗ, и их родителями; возможность осуществлять психологическое просвещение педагогов и родителей по вопросам особенностей психического развития детей с разными типами нарушенного развития; навыки сбора и подготовки документации о ребенке для обсуждения его проблем на психолого-медико-педагогическом консилиуме образовательного учреждения.

Отмечая безусловную важность работы в этом направлении с будущими педагогами, следует, однако, обратить внимание на тот факт, что проблему повышения квалификации действующих педагогов с точки зрения системного подхода они не затрагивают.

Проблема повышения квалификации педагога на современном этапе приобретает особое значение в связи с активными переменами и модернизацией образования. В организациях повышения квалификации педагогов в последнее время актуализируются такие ее направления как сетевое взаимодействие, организация педагогической деятельности по стандартам нового поколения и т.п.

Между тем, важной проблемой современной педагогической науки становится также разработка системы повышения квалификации педагога с целью формирования у него инклюзивной компетенции.

Реализация системного подхода предполагает создание определенной концептуальной базы (разработка подходов, принципов), отбора на ее основе содержания и методов обучения педагогов, моделирования процесса повышения квалификации, определения условий и результативности формирования инклюзивной компетенции педагога в процессе повышения его квалификации.

Выделение и научное обоснование указанных системных компонентов и организация повышения квалификации педагогов на их основе позволит сформировать у действующих педагогов новую компетенцию, обозначенную в профессиональном стандарте, позволяющую организовать инклюзивное образование детей, и, тем самым, решить одну из важнейших задач модернизации современного российского образования.

Литература

1. Алёхина С.В. Подготовка педагогических кадров для инклюзивного образования. http://www.inclusive.edu.ru/content/File/alehina/podgotovka_ped_kadrov_alehina_s_v_.doc, дата обращения 31.03.2015 г.
2. Безрякова О.Н., Володина И.С. Мотивационно-ценностный аспект инклюзивной компетенции педагога. <http://edu-open.ru/Default.aspx?tabid=489>, дата обращения 25.03.2015г.
3. Огольцова Н. Н. Мультимедийные проекты как средство повышения квалификации педагогов: диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 Новокузнецк, 2007.-229с.
4. Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки. Дисс...канд. пед. наук. 2008. – Астрахань. – 213с.
5. Горбунова Л.Н. Исследовательски ориентированное повышение квалификации педагогических кадров в контексте развития современного российского образования. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. 2010. Барнаул.- 36с.

О.С. Бычкова
кандидат педагогических наук, доцент,
профессор кафедры теории
и методики профессионального образования
«БГАРФ» ФГБОУ ВПО «КГТУ»
olga3065@mail.ru

Психолого-педагогическая составляющая интерактивных форм обучения при подготовке преподавателей вуза

Определена психолого-педагогическая составляющая функций и направлений использования интерактивных форм обучения в учебном процессе, а также возможностей их применения в преподавании дисциплины. Дана характеристика интерактивных форм в связи с их использованием в интенсификации образовательной подготовки

Ключевые слова: подготовка преподавателей; психолого-педагогическая составляющая; интерактивные формы обучения; педагогическое образование

Изменения в характере высшего образования – направленности, целях, содержании – все более ориентируют его на развитие самостоятельности, творческой инициативы, конкурентоспособности и мобильности будущих преподавателей вуза.

Инновационные изменения образовательного процесса предъявляют повышенные требования, прежде всего, к их психолого-педагогической компетентности. Преподавателям важно уметь разрабатывать модульные образовательные программы с ориентацией на компетентностный результат подготовки обучающихся, дифференцировать технологии обучения на уровне бакалавриата, магистратуры, аспирантуры, владеть активными и интерактивными формами преподавания (компьютерными симуляциями, деловыми и социально-ролевыми играми, разбором конкретных ситуаций, тренингами и др.), уметь организовывать научно-исследовательскую, проектную и иную самостоятельную деятельность студентов.

Однако серьезной проблемой является то, что большинство преподавателей (в том числе технического вуза) не имеют базового педагогического образования, поэтому испытывают трудности при решении инновационно-педагогических задач, в определении педагогических целей использования интерактивных форм обучения.

Однако психолого-педагогическая подготовка преподавателей носит факультативный, то есть, необязательный характер. Повышение квалификации преподавателей осуществляется, в основном, традиционно, без учета компетентностной парадигмы образования, а в технических вузах зачастую игнорируется из-за недопонимания значимости психолого-педагогического знания.

Изучение имеющегося в нашей стране педагогического опыта позволяет констатировать, что пока еще не создано эффективной системы формирования психолого-педагогической компетентности преподавателей (в том числе) технического вуза, а психолого-педагогическая составляющая интерактивных форм обучения при подготовке преподавателей вуза остается очевидной проблемой.

Одним из приоритетных направлений развития вуза, ведущего подготовку кадров высшей квалификации, на протяжении нескольких лет является внедрение новых способов преподавания в образовательный процесс.

Современная педагогическая наука по-новому рассматривает содержание образования. В педагогической практике по-прежнему преобладают технологии информационного характера, в то время как объективные потребности общества делают актуальной проблему широкого внедрения развивающих, личностно-ориентированных технологий, а значит психолого-педагогических.

Исследования, которые проводят ученые, показывают, что преобладание репродуктивных подходов создает у половины обучающихся безразличное отношение к учению, а у трети - отрицательное отношение.

Поэтому необходимо выявить наиболее оптимальные формы обучения, подготовки и переподготовки преподавателей, методы и приемы, используемые в образовательном процессе для расширения психолого-педагогической составляющей компетенции, их общей культуры на основе индивидуального и дифференцированного подхода.

Многие методические инновации подготовки преподавателей связаны сегодня с применением интерактивных методов обучения. Слово "**интерактив**" образовано от слова "**interact**" (англ.), где "**inter**" - взаимный, "**act**" - действовать. "Интерактивность" означает способность взаимодействовать или находиться в режиме диалога.

Следовательно, интерактивное обучение - это, прежде всего, диалоговое обучение. Диалог возможен и при традиционных методах обучения, но лишь на линиях "преподаватель - студент" или "преподаватель - группа обучающихся". При интерактивном обучении диалог строится также на линиях "обучающийся- обучающийся" (работа в парах), "обучающийся - группа обучающихся" (работа в группах), "обучающийся - аудитория" или "группа обучающихся - аудитория" (презентация работы в группах), "обучающийся - компьютер" и т.д.

Интерактивное обучение - это специальная форма организации познавательной деятельности и психолого- педагогической направленности, когда образовательный процесс протекает таким образом, что практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают.

Совместная деятельность обучающихся в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет обучающимся не только получать новое знание, но и развивать свои коммуникативные умения: умение выслушивать мнение другого, взвешивать и оценивать различные точки зрения, участвовать в дискуссии, выработать совместное решение.

Интерактивное обучение требует использования специальных форм организации познавательной деятельности и ставит вполне конкретные и прогнозируемые цели, например, создание комфортных условий обучения и включенность обучающийся в учебное взаимодействие, что делает продуктивным сам процесс обучения.

По сравнению с традиционным обучением в интерактивном обучении меняется взаимодействие преподавателя и обучающихся: активность преподавателя уступает место активности обучающихся, а задачей преподавателя становится создание условий для инициативы.

Интерактивные методы организации образовательного процесса при подготовке преподавателя, в определенной степени знаменующие собой смену университетской образовательной парадигмы, направлены, прежде всего, на развитие у обучающихся умения критически анализировать и ранжировать информацию, эффективно общаться и быть кооперативными.

Эти навыки, приобретенные в университете, не только способствуют усвоению преподавателями программного материала, но и, несомненно, пригодятся им в будущей профессиональной деятельности.

Коммуникативные умения и навыки работы в группе во многом обеспечивают психолого-педагогическую компетентность личности и достижение ею жизненного успеха.

В образовательном процессе подготовки интерактивные методы позволяют преподавателю создавать особую учебную среду, творчески конструировать учебную ситуацию, добиваясь повышения активности обучающихся в овладении педагогическими технологиями, и, тем самым, улучшая качество подготовки последних.

Интерактивные методы преподавания не только позволяют проявиться способностям каждого обучающегося, но и активно способствуют их формированию и совершенствованию.

В частности, они дают возможность создать ситуацию, в которой бы обучающиеся самостоятельно открывали и конструировали технологии преподавания. Ценность такого сформированного умения в процессе подготовки преподавателя и в социальной практике не вызывает сомнения.

Обычные формы образовательной работы имеют несколько ограниченные возможности в активизации позиции обучающегося преподавателя, так как он всегда находится в состоянии обучения. Нетрадиционные же формы обучения в одном случае ставят его в позицию режиссера, в другом - в позицию преподавателя, в третьем - в позицию консультанта, в четвертом - ученого, в шестом - законодателя и т.д.

Чем разнообразнее выполняемые обучающимся роли и занимаемая им в деятельности позиция, тем разнообразнее развивается личность будущего специалиста преподавателя, его мыслительная деятельность приобретает системный характер, формируется творческий, заинтересованный подход к деятельности, вырабатывается гибкость мышления и действий.

Значение использования в образовательном процессе интерактивных методов обучения заключается, прежде всего, в повышении качества подготовки специалистов преподавателей.

Выбор методов обуславливался целями подготовки, содержанием учебного материала, профессиональной мотивацией, необходимостью формирования коммуникативных навыков и умений, нужных в практической деятельности. Всем этим требованиям в наибольшей степени отвечают активные методы обучения, имеющие в своей основе психолого-педагогическую составляющую: чтение проблемных лекций и докладов с активным участием самих обучающихся, проведение деловых игр, тесты, анкетирование, индивидуальные беседы и тренинги, организация работы парами и в командах.

Лекция вдвоем ("блочная" лекция) - проводится двумя преподавателями, стоящими на разных позициях при трактовке определенных тем курса. Она может также проводиться преподавателем и хорошо подготовленными самими обучающимися. Основное значение такой лекции состоит, во-первых, в том, чтобы компетентно осмыслить ту или иную позицию с различных точек зрения. Во-вторых, такая лекция позволяет лучше акцентировать внимание на наиболее важной информации. Она учит аудиторию выделять главное и акцентировать на нем внимание.

Лекция-брифинг позволяет обучающимся, получив инструкции, задать вопросы, высказать свои мысли, рассуждать вместе с преподавателем. При этом раздается инструкция, по которой преподаватель ведет свои рассуждения. Обучающиеся, первично осмыслив материал, задают вопросы, высказывают суждения. Затем выдается следующая инструкция и т.д.

Лекция с ошибками обычно используется для закрепления ранее изученного материала и контроля за усвоением. Содержание лекций обычно отпечатывается на отдельных листах и предлагается для самостоятельного изучения. Обучающиеся должны обнаружить в тексте ошибки и обосновать суть ошибок при последующем коллективном обсуждении текста лекции. Такая форма обучения способствует формированию профессионального умения осуществлять самоконтроль при изучении теоретического материала.

Лекция-дискуссия развивает критическое мышление, активизирует процесс принятия материала, способствует более глубокому его пониманию. Между изложением логических разделов лекции преподаватель организует беглый обмен мнениями. Участники дискуссии могут высказывать свое мнение с места.

Дискуссия может проводиться также в конце занятия по всему содержанию лекции. Данный вид лекции оживляет процесс, позволяет лектору управлять коллективным мнением аудитории и является интерактивным.

Лекция-консультация формирует умение задавать целую систему вопросов. Способствует усвоению материала для его практического применения. Она предпочтительна при изучении темы с выраженной практической направленностью. Могут быть следующие варианты ее организации.

1. Вопрос - ответы. Преподаватель излагает учебный материал (на это уходит 50-70 % лекционного времени), он акцентирует внимание на ряде нюансов практического применения рассматриваемого теоретического положения, остальное время отвечает на возникающие вопросы.

2. Вопросы - ответы - дискуссия. За несколько дней до занятия преподаватель знакомит аудиторию с темой и собирает вопросы в письменном виде. Первая часть занятия проводится в виде изложения основных положений темы и ответов на вопросы аудитории. Вторая часть проходит в форме свободного обмена мнениями по данной проблеме и ответов на дополнительные вопросы. В заключении преподаватель подводит итоги дискуссии.

Интерактивные методы обучения весьма эффективны при проведении семинарских занятий. Среди них, прежде всего можно выделить "метод обсуждения в малых группах". Например, при освещении предмета и метода педагогической теории целесообразно три этапа развития педагогической мысли излагать, опираясь на три малые группы, на которые разбивается аудитория.

Использование интерактивных методов обучения при подготовке преподавателей специализированным дисциплинам позволяет привлечь интерес как к профильным предметам, так и к реальным процессам: сформировать потребность к занятию профессиональной активной жизненной позиции; адаптировать к сложным условиям.

Метод **Case-study** предполагает переход от метода накопления знаний к деятельностному, практико-ориентированному относительно реальной деятельности подходу. Это один из самых испытанных в немецкой практике метод обучения навыкам

принятия решений и решения проблем. Цель этого метода - научить анализировать информацию, выявлять ключевые проблемы, выбирать альтернативные пути решения, оценивать их, находить оптимальный вариант и формулировать программы действий.

При анализе конкретных ситуаций особенно важно то, что здесь сочетается индивидуальная работа обучающихся с проблемной ситуацией и групповое обсуждение предложений, подготовленных каждым членом группы. Это позволяет обучающимся развивать навыки групповой, командной работы, что расширяет возможности для решения типичных проблем в рамках изучаемой тематики.

В результате проведения индивидуального анализа, обсуждения в группе, определения проблем, нахождения альтернатив, выбора действий и плана их выполнения обучающиеся получают возможность развивать навыки анализа и планирования.

Таким образом, решение новых задач, стоящих перед системой подготовки преподавателей, связано с созданием и использованием наиболее эффективных интерактивных методов и форм подготовки, имеющим в основе психолого-педагогическую составляющую.

Речь идет о методах, активизирующих процесс подготовки, побуждающих к обретению профессиональной самостоятельной и творческой деятельности.

Литература

1. Бокарева Г.А. Методологическая целостность педагогической теории// Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки (теория и методика профессионального образования): научный журнал / под ред. д-ра пед.наук, проф. Бокаревой Г.А. -Калининград: БГАРФ, 2008.-№1(5). с.6-10.

2. Бокарев М.Ю. Бычкова О.С. Специфика содержания и баланс теоретических и практикоориентированных курсов при подготовке преподавателей технических вузов: опыт работы// Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки(теория и методика профессионального образования): научный рец. журнал / под ред. д-ра пед.наук, проф. Бокаревой Г.А. Калининград: БГАРФ, 2012. Вып.4(22). -С.18-22.

3. Бычкова О.С. Особенности психолого-педагогической подготовки к преподавательской деятельности в высшей школе//Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки(теория и методика профессионального образования): научный рец. журнал / под ред. д-ра пед.наук, проф. Бокаревой Г.А.-Калининград: БГАРФ, 2012. Вып.3(21). -С.73-77.

О.Ю. Хацринова
кандидат технических наук, доцент,
доцент кафедры инженерной
педагогике и психологии
ФГБОУ ВПО «Казанский национальный
исследовательский технологический университет»
г. Казань
khatsrinovao@mail.ru

Современный взгляд на методическую компетентность преподавателя инженерного вуза

Представлена методическая компетентность преподавателя инженерного вуза. Рассмотрены современные тенденции развития инженерного образования, которые должны найти в содержании подготовки будущих специалистов и являться сущностью методической компетентностью преподавателя инженерного вуза.

Ключевые слова: инженерное образование; подготовка специалистов; преподаватель инженерного вуза; методическая компетентность

Задача современного образования состоит в подготовке высококвалифицированных кадров. Сегодня, когда страна находится в сложной экономической ситуации, становится все более важным кадровое обеспечение ее производственной сферы.

Инженерное образование является самым наукоемким из всех сфер образования. Во-первых, потому что изучаемые предметы сложны для усвоения, должна быть большая практика при их изучении, во-вторых, темп обновления знаний самый высокий именно в технике и технологии.

Необходимость совершенствования подготовки будущих инженеров признается на государственном уровне. Примером тому служит государственная программа Российской Федерации "Развитие образования" на 2013—2020 годы.

В связи с этим налицо научная проблема, выражающаяся в необходимости систематизации опыта подготовки квалифицированных специалистов и условий, их обеспечивающих.

Иванов В.Г. [1] отмечает, что успешное реформирование высшей школы зависит от научной квалификации, профессионально-педагогической компетентности научно-педагогических кадров.

Следовательно, формирование современных специалистов напрямую зависит от деятельности преподавателя инженерного вуза. Были утверждены стандарты подготовки бакалавров и магистров, разработаны планы подготовки аспирантов. А как должен измениться сам преподаватель, его профессионально-педагогическая деятельность, чтобы реализовать все уровни высшего профессионального образования, готовить компетентных специалистов, чей уровень соответствует требованиям отрасли? Изучение этой проблемы актуально для создания целостного знания о современном этапе развития инженерного образования.

Несомненно, что преподаватель инженерного вуза сегодня – это специалист в определенной области научных знаний, результаты которой он использует в преподавании предмета. Можно утверждать, что он имеет, как правило, высшее техническое образование, степень кандидата наук, его возраст в большей части до 39 лет. Он ориентирован на естественнонаучную область знания и взаимодействие в системе «человек-техника». Педагогическая деятельность – совсем другой вид профессиональной деятельности, к которой готовят в педагогическом вузе. Она предполагает наличие профессиональных умений, особенных личностных качеств, которые должны обеспечивать реализацию образовательного процесса на высоком уровне. При этом известно, что большинство преподавателей инженерного вуза не имеют специальной психолого-педагогической подготовки, осваивают основы этой деятельности самостоятельно.

Одним из видов деятельности преподавателей – методическая. Методическая деятельность преподавателя высшей школы сегодня – один из аккредитационных показателей. Этим видом деятельности занимаются все преподаватели, независимо от предмета преподавания, стажа педагогической деятельности, научных исследований и личностных особенностей. Методическая деятельность преподавателей вуза – это «совокупность умений осознать, формулировать и творчески решать методические задачи, в том числе проектировать и конструировать учебный процесс по предмету, ориентированный на формирование профессиональных компетентностей будущих специалистов, разрабатывать учебно-программную документацию к разным уровням профессиональной подготовки, совершенствовать способности к профессиональной рефлексии» [5].

Поскольку деятельность преподавателя вуза должна отражать все изменения, которые происходят и в системе образования и в производственной сфере. Рассмотрим

тенденции развития современного инженерного образования, которые должны определять содержание деятельности преподавателя и найти отражение в сущности методической компетентности.

Компетентностный подход как основной методологический подход в современном образовании ориентирует его результаты как готовность решать профессиональные задачи на высоком уровне. По существу он определяет построение системы обучения, включающей многокомпонентную структуру, в которой каждый компонент ориентирован на развитие определенной компетенции, в зависимости от потребностей профессиональной деятельности специалистов. Методическое обеспечение дисциплины должно включать различные виды заданий, оценочных средств, использование которых должно обеспечить сформированность и оценку профессиональных компетентностей в учебном процессе. Разработчики карт компетенций должны воспринимать ее как научно-методическую рефлексию содержания и структуры обучения.

Постиндустриальная стадия развития современного общества требует нового типа специалиста, способного ставить задачи и решать их в своей профессиональной деятельности. Экономика, в которой основным ресурсом становится мобильный и высококвалифицированный специалист, определяет достижение нового качества профессионального образования, соответствующего требованиям рынка труда.

Однако статистические данные последних лет по вопросам качества подготовки будущих специалистов выявили, что более 35% молодых специалистов, испытывают трудности в конкуренции на рынке труда; более 27% выпускников не востребованы по специальности в связи с недостаточной компетентностью и трудностями в адаптации к условиям практической деятельности; 17% не владеют технологиями современного производства; более 15% выпускников не видят перспективы своего профессионального роста и думают о смене профессии [3].

Работодатели также отмечают, что готовность выпускников инженерных вузов к профессиональной деятельности не всегда соответствует современным требованиям к профессии; выпускники не имеют навыков самостоятельной поисковой деятельности, не умеют работать в группе и эффективно использовать полученные теоретические знания для решения практических задач. Профессиональное становление выпускников занимает еще несколько лет после окончания вуза и требует дополнительных усилий, а также денежных затрат от предприятий, в которых они работают. Перечисленные недостатки в подготовке специалистов должны рассматриваться преподавателями как необходимые изменения и найти свое отражение в практике обучения.

Трансформация индустриального общества в постиндустриальное, предполагает изменение ценностных и функциональных ориентаций труда; усиление интеграции современной науки и производства; интеллектуализации основных факторов производства; информатизации всех сфер деятельности человека.

Находясь во взаимосвязи друг с другом, данные компоненты образуют в своей совокупности динамичную, сложную систему требований производства, которая определяет образ современного специалиста, способного к полноценной профессиональной и личностной самореализации. Все эти новации должны найти отражение в содержании инженерного образования и быть учтены преподавателем инженерного вуза.

Усиление приоритетности научно-инновационной составляющей в деятельности вузов привело к образованию федеральных университетов, национальных исследовательских университетов, которые должны обеспечить развитие региона и отрасли, формировать высокий уровень будущих специалистов, конкурентоспособность научно-исследовательских и технологических разработок. Поэтому преподаватель инженерного вуза должен предусмотреть проектирование разного уровня исследовательских задач. Отличительным признаком исследовательского университета является инновационно-ориентированное профессиональное образование.

Такое обучение может осуществлять только высококвалифицированный преподаватель, осознающий и предвидящий инновации в промышленной сфере. Ему предстоит реализация комплекса мероприятий по разработке и внедрению инновационных образовательных моделей и педагогических технологий в учебный процесс, разработку авторских образовательных программ, выработку индивидуального стиля творческой педагогической деятельности, создание адаптированных методик преподавания с элементами развивающего обучения.

Изменение составляющих инженерной деятельности, появление наукоемких технологий, повышение конкурентоспособности выпускаемой продукции требует специалистов, умеющих быстро перестраиваться в зависимости от требований рынка. Соответственно и преподаватель должен ориентироваться и изыскивать методические приемы, обеспечивающие решение профессиональных задач, отражающих запросы рынка труда для определения путей и средств повышения конкурентоспособности выпускников. Инженерная деятельность, выполняя интегративные функции, продуцирует активный поиск теоретической и практикоориентированной информации, необходимой для достижения поставленной цели, а также формирует требования к подготовке специалистов в соответствии с социальным заказом [2].

Усиление конкуренции среди вузов на фоне демографического спада приводит к тому, что в инженерные вузы поступает не самая талантливая молодежь. В 2011 году среди студентов, поступивших на первый курс технических вузов, отличников по количеству полученных баллов ЕГЭ были считанные проценты. Елена Соболева, директор департамента Фонда инфраструктурных и образовательных программ, выделенного в самостоятельную структуру при реорганизации госкорпорации «Роснано», ссылаясь на статистику Минобрнауки подчеркивает, что среди поступивших в 2011 году на факультеты авиа- и ракетостроения отличников не было вообще, хорошистов – 8%, троечников – 42%. На факультеты электроники и радиотехники пришло 4% отличников, 57% хорошистов, 39% троечников. А по профилю транспорта троечники вообще составили более половины первокурсников – 54%, тогда как отличников было 3%, а хорошистов – 43% [4].

Сегодня эта негативная ситуация меняется в лучшую сторону, но ее наличие предполагает разработку коррекционных программ, обеспечивающих выравнивание среднего уровня базовых фундаментальных знаний для дальнейшего продвижения студента. И это опять задача преподавателя.

Концепция «Образование на протяжении всей жизни» предполагает повышение квалификации преподавателей, развитие профессиональных компетентностей, в том числе и методической. Возможность развивать собственную компетентность определяют виды методической работы, такие как конструирование комплексных задач, которые включают целостные функции профессиональной деятельности будущего специалиста (или бакалавра) и тем самым позволяют активизировать его познавательную деятельность. Преподаватель инженерного вуза должен всегда стремиться к повышению профессионально-педагогического мастерства. Быть в курсе достижений в предметном знании, изучать новую педагогическую информацию, внедрять в практику результаты своей научной деятельности.

Переход от мономодели к полифункциональной модели деятельности инженера должен быть обеспечен новым содержанием подготовки, а также новыми методами, формами, средствами реализации учебного процесса. Поэтому преподавателю необходимо осваивать интерактивные технологии обучения и выстраивать методику преподавания своего предмета на их основе.

В настоящее время учебные планы подготовки специалистов содержат непрерывные циклы, сквозные программы подготовки по языку, экономики, праву и другим областям. Поэтому преподаватель должен уметь разрабатывать образовательные программы, учебные планы, ориентированные на разный уровень подготовки, в том числе

и для повышения квалификации инженерных кадров. Сегодня очень много преподавателей инженерных вузов работают в системе дополнительного профессионального образования специалистов отрасли.

Выезжают на заводы, учебные комбинаты для организации обучения персонала по различным программам дополнительного профессионального образования. При этом необходимо осуществлять индивидуальные маршруты обучения, учитывать неодинаковый уровень профессионального образования и выполняемые профессиональные обязанности. Важную роль должна играть систематизация учебного материала, поскольку материал производственного обучения должен обладать новизной и практической конкретностью.

Такая форма требует специально разработанного методического сопровождения обучения, т.к. оно проходит, как правило, без отрыва от производства и предполагает в короткий промежуток времени развитие профессиональных качеств.

Использование интерактивных и активных методов обучения предполагает субъект-субъектное взаимодействие. Преподаватель должен овладеть активными методами и формами, такими как лекции-дискуссии, проблемные лекции, семинары, метод мозгового штурма, метод малых групп, метод кейсов, эвристическая беседа; технология моделирования и метод проектов, круглый стол, тренинги.

Также необходимо владеть технологиями «контекстного обучения» и «обучения на основе опыта»; методами, основанными на изучении практики; проектными технологиями обучения, работы в команде над комплексным решением практических инженерных задач.

Процесс подготовки специалистов не является замкнутой системой, а зависит от внешних и внутренних факторов. К внешним факторам можно отнести уже названные нами элементы, а к внутренним – это и существующая образовательная среда вуза, которая включает мотивационно-ценностные компоненты ее участников, личностные характеристики преподавательского состава, наличие научных школ и традиций, а также направленность на решение целостных задач подготовки специалистов. И здесь опять на первое место выходит преподаватель.

С помощью своих личностных качеств он может ориентировать студентов в большом перечне научных проблем и практических задач. Привлекать к участию в грантах, научных исследованиях, публикации своих научных достижений. С этих позиций методическую компетентность можно рассматривать как сложную структуру, включающую самостоятельные элементы. В данном случае это индивидуальные и профессиональные составляющие личности преподавателя.

Необходимо использовать средства информатизации в методическом обеспечении дисциплины. Современный студент активно использует электронную информацию. Интернет-ресурсы, образовательные мобильные и веб-приложения разнообразят обучение. Поэтому преподавателю также необходимо использовать их для реализации индивидуального обучения. Например, при использовании асинхронной самостоятельной работы.

Важно не только ретранслировать знания, но и управлять учебной деятельностью обучающихся, ориентировать их в информационном потоке, помогать подбирать учебные ресурсы, формировать навыки работы в проектах, командных заданиях, навыки самообучения. От преподавателей требуется владение технологиями подготовки презентаций, имитационного лабораторного практикума, видеоконференции, разрабатывать электронные учебные пособия, а также конкурентоспособные онлайн-курсы. Все это происходит на фоне увеличения объема учебно-методической работы.

Интернационализация образования предполагает международную аккредитацию образовательных программ, позволяющих обеспечить их конкурентоспособность на мировом рынке. Студенты получают возможность стажироваться в зарубежных университетах, в тоже время и зарубежные студенты могут обучаться в отечественных

университетах. Поэтому появляется необходимость построения методики преподавания предмета на иностранном языке с учетом специфики зарубежного студента. Преподаватель должен уметь разрабатывать такого рода образовательные программы.

Опережающее профессиональное образование направлено на развитие у будущего специалиста стремления к постоянному получению знаний и переходу от теоретического понимания действительности к решению прикладных технологических задач. Надо учитывать в процессе подготовки будущих специалистов возможные изменения в профессиональных функциях инженера и постоянное совершенствование производства.

Известно, что период полураспада инженерных знаний составляет пять лет, поэтому в процессе обучения нужно искать правильное сочетание фундаментализации обучения и профессиональной направленности, используя новые знания, новые технологии, решая реальные задачи профессиональной деятельности.

В программе «Российское образование - 2020. Модель образования для экономики, основанной на знаниях» преподаватель рассматривается как консультант, помощник обучающегося в выстраивании образовательной траектории. Задачей преподавателей является выработка критериев и процедур оценивания результатов обучения и создания фондов оценочных средств.

Однако в современной ситуации оценивания преподаватель все еще остается субъектом, а студент, зачастую, – объектом. Новые методики оценивания, разрабатываемые индикаторы оценки профессиональных компетенций должны по-новому выстраивать эти взаимодействия.

Все эти тенденции должны найти отражение в методической деятельности преподавателя инженерного вуза и определить состав ее компетентности. Все ее элементы с точки зрения системного подхода должны проявить два качества сложных самоорганизующихся и саморазвивающихся систем. Это открытость для восприятия новых качеств, и устойчивость в выбранном направлении развития.

Таким образом, проблема развития методической деятельности преподавателя вуза актуализируется в связи с изменением образовательного пространства вуза. Осуществление преподавателем методической деятельности – это квалифицированный творческий труд, в котором находят отражение знания преподавателя, убежденность в необходимости их передавать, общая эрудиция и культура.

Литература

1. Иванов В. Г., Кирсанов А.А., Кондратьев В.В. Интеграция знаний в системе повышения квалификации преподавателей высшей // Высшее образование в России – №1. – 2008. – С.112-115.
2. Кондратьев В.В., Иванов В.Г. Инженерное образование и инженерная педагогика: проблемы и решения // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. – №.24. –С.256-262.
3. Крылова Е.В. Внутренний мониторинг качества профессиональной подготовки студентов инженерного вуза: автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 2009. – С. 5.
4. И. Агапов «России грозит перспектива остаться без грамотных инженеров. Мониторинг СМИ. 22.05.2012. <http://www.marker.ru/news/525112>.
5. Хацринова О.Ю. Развитие методической компетентности преподавателя инженерного вуза как приоритетное направление повышения квалификации // Право и образование. – №9. – 2014. – С.20-29.

А.И. Кобыш
кандидат педагогических наук,

доцент кафедры анализа,
бухгалтера и статотчетности
Калининградский филиал Санкт-Петербургского
государственного аграрного университета
ast39new@yandex.ru

Европейские стандарты для российских колоний

Рассматриваются основные направления реформирования пенитенциарных учреждений для несовершеннолетних осужденных в России. Основой модели воспитательного центра, предложенного руководством ФСИН России, стали наработки коллег из Швейцарии и других европейских стран. В статье раскрыта суть предстоящих изменений в пенитенциарных учреждениях для несовершеннолетних осужденных.

Ключевые слова: воспитательный центр; воспитательная колония; пенитенциарная система; преступность несовершеннолетних; ресоциализация

Одной из актуальных проблем для современной России, по-прежнему, остается проблема преступности несовершеннолетних, характерная и для ряда европейских государств.

В последнее время в общей структуре преступности доля несовершеннолетних снижается, но общественная опасность их деяний имеет устойчивую тенденцию к росту на волне экстремизма, национализма, неприятия ценностей современного общества. Свидетельства тому – националистические выходы футбольных фанатов в Варшаве, Москве, выступления молодежи против образовательной и миграционной политики во Франции, нападение на российское посольство в Варшаве, участие молодежи в циничных и зверских преступлениях националистических организаций в Одессе и других городах Украины.

Среди несовершеннолетних достаточно высок уровень преступности, связанной с хулиганством, оборотом наркотиков, проституцией. Значительное количество тяжких преступлений совершаются с особой жестокостью – это убийства, грабежи, изнасилования. Особенную тревогу вызывает омоложение преступности. Средний возраст несовершеннолетних преступников в некоторых европейских странах снизился до 13-14 лет, что вызывает серьезную озабоченность общественности. Такие же тенденции наблюдаются и в ряде российских регионов.

Как остановить этот поток необузданной агрессии молодых? Поможет ли решить проблему традиционное заключение преступников под стражу? Существующая пенитенциарная практика не дает утвердительного ответа на этот вопрос. Поэтому, проанализировав собственный и зарубежный пенитенциарный опыт, ученые-пенитенциаристы России пришли к выводу о необходимости изменения существующей системы отбывания наказаний для несовершеннолетних осужденных. Эти предложения нашли отражение в Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года.

Концепция предполагает расширение контактов с пенитенциарными системами иностранных государств, международными неправительственными организациями, научно-исследовательскими, образовательными и научными центрами Организации Объединенных Наций, Совета Европы, Европейского союза, государств - участников Содружества Независимых Государств и стран дальнего зарубежья.

Такое сотрудничество предполагает участие сотрудников, работающих в пенитенциарных учреждениях, в работе международных научных и практических конференций, других форумов по проблемам пенитенциарной практики, внедрение в деятельность уголовно-исполнительной системы международных стандартов обращения с

осужденными и лицами, содержащимися под стражей; прохождение совместных стажировок, обучение персонала уголовно-исполнительной системы формам и методам работы с осужденными и лицами, содержащимися под стражей [4].

Одним из основных направлений противодействия криминализации общества, защиты прав и свобод человека и гражданина, а также обеспечения национальной безопасности в целом является комплексная работа по минимизации уровня рецидивной преступности, уровень которой среди несовершеннолетних достигает угрожающих масштабов.

Ранее имели условную судимость, обязательные или исправительные работы 49 % от несовершеннолетних, отбывающих наказание в местах лишения свободы [5]. Приведенные данные свидетельствуют о необходимости серьезной работы по противодействию рецидива среди несовершеннолетних осужденных.

В существующей пенитенциарной практике как в российских, так и в зарубежных пенитенциарных учреждениях для несовершеннолетних, важнейшее место занимает ресоциализация осужденных. В разных странах она имеет свои особенности, но цели ресоциализации одинаковы для любой страны – вернуть в общество социально полезного гражданина, не подверженного рецидиву.

По мнению российского ученого-пенитенциариста Н.В. Ольховика, процесс ресоциализации осужденных включает в себя два основных этапа.

Первый (пенитенциарный этап ресоциализации) заключается в подготовке осужденного к освобождению из мест лишения свободы и предусматривает создание условий для приобретения им компетенций, необходимых для нормальной жизни на свободе после освобождения (прежде всего, получение профессионального образования по востребованной профессии) и его субъективной готовности сделать это.

Второй этап ресоциализации – постпенитенциарный – важнейший на пути возвращения бывшего осужденного в социум. Однако на сегодняшний день в нашей стране нет системной регламентации, нет закона, регулирующего этот процесс. А потому все достижения первого этапа ресоциализации зачастую перечеркиваются отсутствием реальной работы на втором. Работодатели редко берут на работу людей с криминальным прошлым, что означает для многих из них возврат к прежней преступной жизни [3].

Затронутая проблема является не только проблемой бывших осужденных и пенитенциарных работников, но и социума в целом, так как затрагивает его интересы. Потому решение проблемы требует серьезного подхода, как со стороны научного сообщества, так и со стороны властей всех уровней.

Первый этап ресоциализации несовершеннолетних осужденных осуществляется на базе существующих воспитательных колоний, количество которых за последние годы сокращается, но все еще остается значительным: на 1 января 2015 г. в России работали 36 воспитательных колоний для несовершеннолетних осужденных, 3 из которых – для содержания несовершеннолетних женского пола (в Белгородской, Рязанской и Томской областях). Всего на 01.01.2015 в воспитательных колониях отбывали наказание 1776 осужденных, в т.ч. 95 несовершеннолетних женского пола [5].

В соответствии с Концепцией развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года предусматривается реформирование системы отбывания наказаний несовершеннолетними осужденными. Планируется открытие исправительных учреждений нового типа – воспитательных центров с обычным и усиленным наблюдением.

В настоящее время разработана и внедряется в жизнь модель воспитательного центра для несовершеннолетних осужденных. К работе по ее подготовке были привлечены высшие учебные заведения ФСИН России, Научно-исследовательский институт ФСИН России, Научно-исследовательский институт информационных и производственных технологий ФСИН России, Академия ФСИН России. При разработке модели также учитывались мнения ведущих ученых Академии Генпрокуратуры

Российской Федерации, Академии управления МВД России, существующая пенитенциарная практика и др.

Главным принципом формирования системы воспитательных центров для несовершеннолетних осужденных является обеспечение их отдельного содержания в зависимости от общественной опасности совершенных преступлений и уровня криминальной зараженности личности.

Предполагается также изменить подходы к осуществлению социальной, психологической и воспитательной работы с несовершеннолетними осужденными в воспитательных центрах на основе применения индивидуальных форм воздействия, более широкого взаимодействия с общественностью.

Федеральная служба исполнения наказаний (ФСИН) России предполагает полностью отказаться от воспитательных колоний для несовершеннолетних к 2016 году, перепрофилировав их в 35 воспитательных центров с обычным и усиленным наблюдением, расположенных в разных субъектах федерации. В настоящее время такая работа активно ведется.

Основное отличие воспитательных центров от воспитательных колоний заключается в гуманизации условий отбывания наказания, усилении педагогического воздействия на осужденных в процессе их ресоциализации, что, по мнению авторов концепции воспитательных центров, приведет к снижению уровня рецидивной преступности среди несовершеннолетних.

Сравним основные отличия воспитательной колонии от воспитательного центра (таблица 1).

Воспитательные колонии - исправительные учреждения, в которых отбывают наказание несовершеннолетние 14-18 лет, осуждённые судом к лишению свободы, а также осужденные, оставленные там до достижения ими возраста 21 года [1].

Воспитательный центр — это исправительное учреждение, предназначенное для исполнения наказаний в виде лишения свободы в отношении лиц женского и мужского пола, совершивших преступления в несовершеннолетнем возрасте, обеспечивающий непрерывный и завершённый цикл исправительного воздействия с момента заключения под стражу и до окончания срока наказания на основе единого учебно-воспитательного процесса и социальной работы [6].

При разработке российской модели воспитательного центра в ее основу были положены наработки швейцарских коллег, опыт которых изучался в течение многих лет, а также опыт других европейских стран. Следует отметить, что это не точная копия того, что уже многие годы работает в разных европейских странах.

При разработке российской модели был учтен и собственно российский опыт, что позволило внедрить не только достижения европейских коллег, но и собственные наработки, избежать ряда ошибок, имевших место в организации деятельности подобных учреждений за рубежом.

Меняется не только название учреждения. Изменится принцип организации его деятельности. Карательные меры вытесняются воспитательным воздействием, при этом акцент в воспитательной работе будет смещен на подготовку несовершеннолетних правонарушителей к жизни на свободе. Существенно будет расширен штат психологов, социологов и социальных педагогов, что свидетельствует о значительном усилении педагогического воздействия на несовершеннолетних осужденных. Предполагается широкое применение индивидуальных форм воздействия с учетом не только возрастных, но и психологических, физиологических, уголовно-правовых характеристик осужденных, более широкого взаимодействия с общественностью.

При воспитательных центрах будут создаваться помещения, функционирующие в режиме следственного изолятора (ПФРСИ) для несовершеннолетних, позволяющие избежать контактов со взрослыми осужденными, а значит и отрицательного воздействия

на них криминальной среды. Причем, норматив общей площади на одного несовершеннолетнего в ПФРСИ устанавливается не менее 7 м² [6].

Создание воспитательных центров двух видов - с обычным и усиленным наблюдением позволит обеспечить раздельное содержание несовершеннолетних осужденных, имеющих различные степени криминальной зараженности. Несовершеннолетние, впервые осужденные к лишению свободы, будут отбывать наказание в воспитательном центре с обычным наблюдением.

Несовершеннолетние осужденные, ранее уже отбывавшие наказание в виде лишения свободы, будут направлены в воспитательный центр с усиленным наблюдением. Здесь же будут отбывать наказание несовершеннолетние, осужденные за совершение особо тяжких преступлений.

Разделение несовершеннолетних осужденных по принципу их криминальной зараженности будет способствовать предотвращению распространения криминальной субкультуры, повышению эффективности воспитательной работы.

Концептуальная модель воспитательного центра предусматривает отказ от отрядной формы работы с осужденными и переход к работе с мультидисциплинарной группой несовершеннолетних.

Предложено несколько подходов к формированию таких групп осужденных:

- по уровню социальной запущенности и криминальной зараженности осужденного, его восприимчивости к социально-педагогическому воздействию;
- в зависимости от уголовно-правовых и криминологических характеристик осужденных (по степени тяжести совершенных преступлений);
- на основе принципов совместного общего и профессионального обучения, трудовой, общественной и спортивной деятельности (класс, учебная группа, бригада, кружок, секция и др.).

Существует и ряд других критериев, которые необходимо учитывать при формировании мультидисциплинарных групп: психологическую совместимость осужденных, их возраст, состояние здоровья, уровень общеобразовательной подготовки и др.

Предполагается также формирование сквозных мультидисциплинарных групп по дополнительным критериям (наркоманы, токсикоманы, склонные к агрессии, склонные к побегу, склонные к суициду и др.) для психокоррекционной и реабилитационной работы с ними. Эта работа осуществляется по отдельным программам различными специалистами - психологом, психиатром, социальным работником, социальным педагогом, учителем, мастером производственного обучения, приглашенным священником, представителем общественной организации и др.

Предусматривается создание в воспитательном центре и системы стимулирования правопослушного поведения осужденных через систему так называемого «социального лифта». Система предполагает сохранение в воспитательном центре условий отбывания наказания, предусмотренных для воспитательных колоний – строгих, обычных, облегченных, льготных. Однако различия между ними будут более существенными.

Так, переведенные на льготные условия содержания будут содержаться в социально-реабилитационном центре. Такие центры будут располагаться за пределами режимного учреждения в виде отдельного общежития под надзором администрации, но без привычной охраны.

Вопросы охраны воспитательных центров решаются современными охранными системами и системами надзора. Безусловно, это потребует значительных финансовых затрат и дополнительной профессиональной подготовки сотрудников. В то же время, решение этих вопросов позволит снизить численность сотрудников подразделений охраны и надзора и увеличить количество психолого-педагогических работников, что приведет к усилению педагогизации пенитенциарного процесса и гуманизации условий содержания несовершеннолетних осужденных.

Планируется также специализированная подготовка основных категорий сотрудников по работе с несовершеннолетними осужденными с учетом особенностей работы воспитательных центров [7].

Для апробации предложенной концепции российские и швейцарские специалисты использовали возможности Алексинской и Брянской воспитательных колоний, на базе которых были организованы первые воспитательные центры. В настоящее время в эксперименте участвуют уже 6 таких центров, опыт работы которых подтверждает правильность выбранного пути реформ.

Пенитенциарные службы России и Швейцарии сотрудничают уже на протяжении более 15 лет. Швейцарские эксперты активно участвуют в эксперименте по перепрофилированию российских воспитательных колоний в воспитательные центры, помогают организовывать стажировки сотрудников в воспитательных центрах Швейцарии. Сегодня с помощью зарубежных коллег в пенитенциарных учреждениях России внедряются европейские стандарты условий содержания осужденных, что говорит о глубоком реформировании одной из самых закрытых для общества систем.

Таким образом, реализация предложенной концепции воспитательного центра позволит организовать содержание несовершеннолетних осужденных в пенитенциарных учреждениях России на уровне европейских стандартов.

Это позволит на основе педагогизации и индивидуализации пенитенциарного процесса гуманизировать условия содержания и значительно расширить возможности первого этапа ресоциализации, что приведет к снижению уровня рецидивной преступности и общего уровня преступности несовершеннолетних в нашей стране.

Таблица 1.

**Некоторые отличия воспитательной колонии
от воспитательного центра**

	<i>Воспитательная колония</i>	<i>Воспитательный центр</i>
<i>Архитектурный облик</i>	Характерные признаки и атрибуты пенитенциарного учреждения	Признаки тюремной атрибутики недопустимы
<i>Принцип организации деятельности</i>	Карательные меры в отношении несовершеннолетних осужденных	Воспитательное воздействие на осужденного
<i>Охрана учреждения</i>	С помощью охранного подразделения и систем охраны пенитенциарного учреждения	Современное высокотехнологичное оборудование, обеспечивающее не только надежные противопобеговые, но и упреждающие функции, позволяющие своевременно пресекать противоправные действия осужденных
<i>Условия отбывания наказания</i>	Обычные, облегченные, льготные и строгие. Совместное содержание осужденных 14-18 лет.	Обычные, облегченные, льготные и строгие. Раздельное содержание осужденных по возрасту (раздельно содержатся лица в возрасте от 14 до 16 лет, от 16 до 18 лет, от 18 до 21 года и старше). Обеспечение раздельного содержания осужденных в зависимости от

		общественной опасности совершенных преступлений и уровня криминальной зараженности личности.
<i>Условия проживания осужденных несовершеннолетних</i>	Поотрядно в общем помещении	В общежитии по 4 человека в комнате. Группы лиц для проживания в помещении формируются с учетом психофизиологической совместимости характеров.
<i>Норма жилой площади на одного осужденного несовершеннолетнего</i>	3,5 м ²	6 м ²
<i>Форма одежды осужденных несовершеннолетних</i>	Установленного образца с характерной тюремной атрибутикой	Установленного образца без тюремной атрибутики
<i>Создание ПФРСИ (помещения, функционирующие в режиме следственного изолятора)</i>	Не предусмотрено	Возможно, с нормой площади 7м ² на одного несовершеннолетнего с камерами малой наполняемости – 2-4 чел.

Литература

1. *Большой юридический словарь* / Ред. А. Я. Сухарев, В. Е. Крутских, А.Я. Сухарева — М.: Инфра-М., 2003.
2. Попов В.В. Каким быть воспитательному центру? // Ведомости уголовно-исполнительной системы, - 2010, №11. - С. 2-7.
3. Кардаш Наталья. Ресоциализация как гарантия безопасности общества // Преступление и наказание. – 2013, №1. - С. 15-16.
4. Концепция развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года // Официальный сайт ФСИН России / <http://фсин.рф>. (Дата обращения: 30.11.2014).
5. Деятельность воспитательных колоний // Официальный сайт ФСИН России/ <http://фсин.рф> / (Дата обращения: 26.04.2015).
6. Модель воспитательного центра // Официальный сайт ФСИН России / <http://фсин.рф>. (Дата обращения: 12.11.2014).
7. Основные параметры концептуальной модели воспитательного центра для несовершеннолетних осужденных // Вопросы ювенальной юстиции—2010 - №6 (32) // Официальный сайт интернет-издания: <http://juvenjust.org/index.php?showtopic=1584>./ (Дата обращения: 01.12.2014).
8. Шахбанова Х. М. Содержание понятия «воспитательный центр» в рамках реформирования уголовно-исполнительной системы // Педагогическое образование в России, - 2012. № 6 – С. 155-157.