

и задач, особенностей учебной группы, их интересов и потребностей, уровня компетентности и других многих других факторов, определяющих возможности внедрения кейс-технологий, их подготовки и проведения.

Опыт проведения занятий с использованием метода ситуационного анализа показывает, что тема усваивается студентом достаточно быстро и прочно. Пример решения реальной жизненной задачи обеспечивает стойкий интерес к поднимаемому вопросу, формирует правильные профессиональные умения, обеспечивает подготовку специалиста, способного грамотно мыслить и принимать оптимальные решения. Метод «кейс – стади» с высокой эффективностью решает задачу практической направленности образования.

#### Список литературы

1. Буравой М. Углубленное case study: между позитивизмом и постмодернизмом // Рубеж. – 1997. – № 10–11.
2. Козина И. Case study: некоторые методические проблемы // Рубеж. – 1997. – № 10–11. – С. 177–189.
3. Смолянинова О.Г. Инновационные технологии обучения студентов на основе метода Case Study // Инновации в российском образовании: сб. – М.: ВПО, 2000.
4. Рейнгольд Л.В. За пределами CASE – технологий // Компьютерра. – 2000. – № 13–15.

### ИНТЕГРИРОВАННОЕ ВУЗОВСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Кантор В.З.

*Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург,  
e-mail: v.kantor@mail.ru*

Последние десятилетия отмечены в России повышением активности лиц с ограниченными возможностями здоровья (инвалидов), направленной на получение высшего профессионального образования.

Как один из вариантов общественно-государственного «отклика» на эту тенденцию выступает создание специализированных высших учебных заведений для инвалидов. Однако эти вузы вполне закономерно остаются единичными; к тому же опора только на такие учреждения высшего профессионального образования резко диссонировала бы с идеей образовательной интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Обеспечение – в широких масштабах – истинной доступности высшего профессионального образования для инвалидов предполагает реализацию установки на превращение образовательного пространства именно вузов общего типа в открытое для различных категорий лиц с ОВЗ. Более того, такой подход предстает как

единственно адекватный основному вектору активности самих инвалидов в сфере высшего образования, который связан с доминирующей установкой на обучение, прежде всего, в вузах массового типа.

Между тем, рост количественных показателей интегрированного вузовского образования лиц с ОВЗ лишь актуализирует необходимость решения существующих здесь качественных проблем.

Речь идет о том, что вуз общего назначения в случае поступления в него и обучения в нем лиц с ОВЗ должен расширять свои социальные функции, решая не только профессионально-образовательные, но одновременно и реабилитационные задачи, и, тем самым, представляя собой, с точки зрения целевых установок деятельности, двойственную – реабилитационно-образовательную – систему, функционирование которой характеризуется в качественном аспекте не только мерой овладения студентами-инвалидами теми или иными знаниями, умениями и навыками, удовлетворяющими требованиям профессиональной компетентности, но и социально-реабилитационной эффективностью их обучения в вузе (В.З. Кантор, 2001, 2002, 2003 и др.).

Это необходимо предполагает реализацию в вузах массового типа специализированного социально-реабилитационного сопровождения профессионально-образовательной деятельности лиц с ОВЗ, которое бы было адекватно условиям, содержанию и характеру их учебно-образовательной деятельности, корректировалось соответственно ее изменениям, т.е. по сути дела, «обслуживало» профессионально-образовательный процесс, выступая в качестве социально-реабилитационного фактора достижения его целей.

Подобная концептуальная посылка в числе прочего должна получить свое воплощение на нормативно-правовом уровне тем, чтобы вуз общего назначения, ведущий обучение инвалидов, юридически квалифицировался именно в качестве реабилитационно-образовательной институциональной структуры и за ним был закреплен статус учреждения, реализующего реабилитационно-образовательные услуги.

При этом и сам термин «реабилитационно-образовательная услуга» должен получить четкое юридическое толкование, зафиксированное в соответствующих нормативно-правовых документах. Отправным здесь может служить сформированное в последние годы в научной литературе социально-политическое понимание социальной реабилитации инвалидов (В.З. Кантор, 2004, 2005 и др.).

Юридическое оформление статуса вуза массового типа, ведущего обучение студентов-инвалидов, как реабилитационно-образовательного учреждения, с одной стороны, гарантировало бы ему право и возможность создавать – не в инициативном порядке, а в условиях целевой

поддержки – инфраструктурное обеспечение их комплексного социально-реабилитационного сопровождения. Речь идет о формировании специализированной ресурсно-технологической базы учебной и внеаудиторной деятельности студентов-инвалидов, о включении в штат специалистов-реабилитологов различного профиля (секретарей-чтецов для слепых и слабовидящих студентов, сурдопереводчиков, инструкторов по пространственной и социально-бытовой ориентировке, эрготерапевтов, социальных работников и т.п.), об обустройстве предметно-пространственной среды вуза с учетом специфических потребностей студентов-инвалидов и др.

С другой стороны, создалась бы возможность мониторинга и контроля деятельности вуза в аспекте эффективности его реабилитационной работы со студентами-инвалидами: в рамках аккредитации вуза – путем введения соответствующего аккредитационного критерия – и его лицензирования, имея в виду решение вопроса о выдаче лицензии на осуществление реабилитационной деятельности в отношении инвалидов.

Наконец, закрепленное на юридическом уровне понимание двойственной – реабилитационно-образовательной – функциональной позиции вуза применительно к студентам-инвалидам дало бы основание рассматривать их не только как субъектов профессионально-образовательной деятельности, но в качестве реабилитантов. Это позволило бы системно и сущностно увязать обучение инвалида в вузе с реализацией его индивидуальной программы реабилитации, в русле чего в случае необходимости эффективно решались бы вопросы о пролонгации сроков освоения профессионально-образовательной программы, об индивидуальном графике обучения, о предоставлении студенту-инвалиду специальных технических средств реабилитационного, учебного и культурно-бытового назначения и т.д.

Тем самым, сформировалась бы нормативно-правовая база развертывания в вузах общего назначения, где в условиях образовательной интеграции учатся студенты с ОВЗ, системы специализированного социально-реабилитационного сопровождения их профессионально-образовательной деятельности – системы, в основе которой лежал бы комплекс социально-реабилитационных технологий, адекватных по своей направленности и номенклатуре структуре специфических реабилитационно-образовательных потребностей студентов-инвалидов

Между тем, эти потребности, как показывают материалы соответствующих эмпирических исследований и опыт организации интегрированного вузовского образования студентов с ОВЗ, обнаруживают себя в нескольких плоскостях.

Во-первых, нуждаемость таких студентов в социально-реабилитационной поддержке

связана со специфическими особенностями их учебно-познавательной деятельности и обусловливаемыми ими проблемами в учебно-методической сфере.

Эти проблемы выражаются, прежде всего, в трудностях восприятия и фиксации учебной информации на лекционных и семинарских занятиях, трудностях в установлении продуктивного взаимодействия с преподавателями, а также в сужении доступа к учебной и учебно-методической литературе. Кроме того, зачастую осложнено и прохождение производственной практики на общих основаниях, без индивидуализированного образовательного маршрута, и др.

С этими проблемами тесно смыкаются, усугубляя их, проблемы, связанные с недостаточной инфраструктурной обеспеченностью образовательного процесса для студентов с ОВЗ – отсутствием в большинстве вузов массового типа кадров, имеющих профильную подготовку в области коррекционной педагогики и психологии, неоснащенностью учебного процесса специальными техническими средствами реабилитационно-образовательного назначения и др.

Наконец, в-третьих, обнаруживаются специфические проблемы психологического характера, проявляющиеся и на личностном, и на межличностном уровне.

Так, особенности личностного статуса студентов-инвалидов касаются и самооценки, и копинг-поведения, и тенденций самоактуализации, и, наконец, мотивации обучения в вузе и мотивации достижений (В.З. Кантор, В.В. Пузань, 2009).

В межличностном же плане принципиальное значение приобретает то обстоятельство, что – при всей соблазнительности подобного отождествления – совместность обучения инвалидов со студентами с сохранным здоровьем отнюдь не означает их подлинную интеграцию в среду этих студентов.

Вариант полной и разносторонней интеграции, когда студент-инвалид активно и партнерски взаимодействует с другими студентами во всех сферах деятельности – учебной, досуговой, общественной и т.д., – является лишь одним из возможных и притом отнюдь не самым распространенным. Значительно более распространена интеграция только на уровне учебной деятельности, при которой интенсивные связи между студентами-инвалидами и остальными студентами устанавливаются и реализуются лишь в рамках собственно учебного процесса, а применительно к остальным областям студенческой активности лица с ОВЗ оказываются словно бы «вынесенными за скобки». Достаточно часто, кроме того, встречается и своего рода «нулевой» вариант: студенты-инвалиды не имеют сущностных взаимосвязей с другими студентами и в условиях учебного процесса и «стоят особняком» даже как субъекты учебно-

образовательной деятельности. Наконец, обнаруживается и четвертый вариант, при котором студент-инвалид занимает в известном смысле спекулятивную и по своей сути дезинтегративную позицию, добываясь неких «скидок» на инвалидность, т.е. снижения требований к себе со стороны окружающих, и тем самым фактически противопоставляет себя остальным студентам по признаку инвалидности.

В свою очередь, и отношение к инвалидам со стороны студентов с сохранным здоровьем тоже не является оптимальным: по результатам специального констатирующего эксперимента (В.З. Кантор, В.В. Мурашко, 2002), оно предстает как пассивно положительное, ибо в качестве позитивного оно выступает лишь на уровне познавательного (когнитивного) и эмоционального (аффективного) компонентов, тогда как поведенческий (конативный) компонент «окрашен» сугубо индифферентно. Более того, такой характер отношения студенческой молодежи к инвалидам обнаруживается и применительно ко всем основным сферам их социальной жизнедеятельности – социально-трудовой, социально-бытовой и социально-культурной. К тому же пассивно положительный характер отношения студенческой молодежи к лицам с ограниченными возможностями здоровья четко проявляется и при дифференциации респондентов по социально-типологическим признакам пола и профессионально-образовательного профиля.

В данном контексте технологии социально-реабилитационного сопровождения интегрированного вузовского обучения студентов с ОВЗ должны реализовываться в следующих основных направлениях:

- пропедевтическое – технологии довузовской подготовки в рамках социального партнерства со специальными (коррекционными) школами, технологии сопровождения абитуриентов из числа инвалидов в ходе вступительных испытаний;

- диагностическое – технологии психолого-медико-педагогического изучения реабилитационного потенциала студентов с ОВЗ;

- психологическое – технологии адаптации студентов-инвалидов к условиям вузовского образования, технологии объективации отношения студентов с ОВЗ к своей инвалидности и формированию у них адекватной самооценки, технологии развития студентов-инвалидов коммуникативных свойств и качеств и др.;

- организационно-педагогическое – технологии управления персоналом вуза как субъектом социально-реабилитационного сопровождения студентов с ОВЗ, технологии организации внеаудиторной деятельности студентов с ОВЗ, технологии социального партнерства с общественными организациями инвалидов, технологии стимулирования волонтерской поддержки студентов с ОВЗ и др.;

- методическое – технологии совершенствования навыков социально-бытовой и пространственной ориентировки у студентов с ОВЗ, технологии компьютерной поддержки и супервайзинга, технологии оптимизации средовых условий учебно-образовательной деятельности студентов-инвалидов и др.;

- просветительское – технологии информирования вузовской общественности о специфических реабилитационно-образовательных потребностях студентов с ОВЗ и факторах их удовлетворения, технологии неформального образования с целью преодоления неадекватных социальных установок к инвалидам в вузовской среде и др.;

- ресурсное – технологии формирования безбарьерного информационного пространства вуза, библиотечные технологии поддержки профессионально-образовательной деятельности студентов-инвалидов и др.;

- научно-практическое – технологии интeриоризации и диссеминации опыта социально-реабилитационного сопровождения интегрированного вузовского образования лиц с ОВЗ.

Комплексная реализация этих технологий обеспечивает своего рода «удвоение» всех компонентов педагогического процесса в вузе – содержательно-целевого, организационно-деятельностного, оценочно-результативного, на базе и вследствие чего создается его целостно-реабилитационно-образовательное пространство.

Соответствующий опыт накоплен сегодня в ряде отечественных университетов, среди которых одно из ведущих мест занимает Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург). В 2010 г. приказом Министерства образования и науки РФ РГПУ им. А.И. Герцена был определен в качестве базового учреждения высшего профессионального образования, обеспечивающего условия для обучения лиц с ОВЗ и инвалидов.

Образовательная интеграция инвалидов различных категорий традиционно носит в РГПУ им. А.И. Герцена масштабный характер. Так, в настоящее время в университете в условиях образовательной интеграции обучаются 184 инвалида, причем 40 из них зачислены в 2012 г.

Сформированная в РГПУ им. А.И. Герцена система социально-реабилитационной поддержки профессионально-образовательной деятельности студентов с ОВЗ создает инвалидам по зрению, инвалидам по слуху, инвалидам вследствие нарушения опорно-двигательного аппарата и др. необходимые условия для удовлетворения их специфических образовательных потребностей в процессе интегрированного вузовского обучения. Тем самым, обеспечивается как доступность образования для различных категорий инвалидов, так и высокое качество их образования. Выпускники университета из числа лиц с ОВЗ не только успешно трудоустраиваются в учрежде-

ниях социальной защиты и специального образования, не только занимают лидирующие позиции во всероссийских общественных организациях инвалидов, но и, выдерживая конкуренцию на современном рынке труда, реализуют себя в других профессиональных сферах.

### **О КОНЦЕПТУАЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА**

Маль Г.С., Полякова О.В., Дородных И.А.

*ГБОУ ВПО КГМУ Минздрава РФ, Курск,  
e-mail: mgalina.2013@mail.ru*

Педагогические технологии предполагают построение учебного процесса на концептуальной основе. Концептуальная основа предполагает: вычленение единой основы; вычленение сквозных идей курса; вычленение межпредметных идей.

Истинный педагог приходит на занятия гибкой моделью предстоящего учебного процесса в голове, которой и предусматривается динамическая дозировка содержания с дифференциацией на более существенное и менее существенное. Для чего она необходима? Освоенное студентом ключевое понятие есть та «вершина», с которой хорошо обзревается все поле фактов, охватываемое этим понятием, оно становится ориентиром действий высокого уровня обобщений.

Рассматриваемая педагогическая технология означает вычленение сквозных идей учебного процесса. Это необходимо для того, чтобы не было перекосов в пределах такой крупной единицы образовательного процесса, как учебный курс. Рассматриваемая технология предписывает вычленение межпредметных идей. Итогом рассматриваемого построения учебного процесса являются особо ценные, межсистемные способы мышления (здесь необходимы интегрированные курсы).

Технология, предполагающая построение учебного процесса на крупноблочной основе. Такая технология является альтернативной тем технологиям, которые ориентируют на последовательное построение обучения. Крупноблочная педагогическая технология (научная разработка Н. Эрдниева и В. Шаталова) предполагает ряд интересных в дидактическом отношении приемов; например, объединение нескольких правил, определений, характеристик в одном определении, одной характеристике, что увеличивает их информационную емкость. Этой технологией предъявляются свои требования к использованию в обучении наглядных средств. Речь идет о сбережении во времени и пространстве ассоциативно связанных схем, чертежей, диаграмм. Создается возможность более глубоко погружения студентов в изучаемый предмет.

Таким образом, описанная технология способствует эффективной подготовке учащихся

к восприятию нового материала, активизирует их познавательную деятельность, повышает мотивацию ученика, выполняет другие педагогические функции.

### **ОСОБЕННОСТИ ТЕСТИРОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ НАУК О ЗЕМЛЕ**

Ожерельева Т.А.

*ГОУ «Московский государственный университет  
геодезии и картографии», Москва,  
e-mail: ozerjtan@yandex.ru*

Проведен анализ тестирования специалистов в области наук о Земле. Показано, что тестирования специалистов относится к области андрагогики. Показано, что тестирование специалистов проходит на курсах повышения квалификации или переподготовки. Показано методическое различие между тестированием студентов и специалистов. Описаны переменные тестирования. Показано, что тестирование специалистов включает тесты двух уровней. Первый уровень тестирования построен на сценариях. Второй уровень тестирования построен на ситуациях. Описаны особенности фаз разработки тестирования для специалистов. раскрыто содержание фаз тестирования для специалистов: фаза инициации, фаза разработки, фазу предварительного тестирования, фаза эксплуатации. Показано, что тестирование специалистов является комплексным процессом.

Специалисты, которые проходят переподготовку и последующее тестирование являются взрослыми и идут по программе андрагогики. Андрагогика – образование взрослых [1] отличается от образования детей тем, что взрослый обладает опытом, определенными знаниями, имеет свои цели, которые достигает с помощью профессионального образования, у взрослого много ограничений в учебе (социальные, экономические и т.п.). Это накладывает особенности на методику тестирования. В частности, если для студентов речь идет о получении образования, то при переподготовке специалистов следует говорить о получении знаний. Основой получения знаний при переподготовке, как и для студентов, являются образовательные услуги [2].

Принципиальным отличием геодезического образования [3] является применение в качестве средств обучения цифровых карт и цифровых моделей [4]. Для специалистов в области наук о Земле большее значение, чем для студентов, имеет детальное изучение пространственных отношений, геореференции [5], геостатистики [6] и геоданных.

Тестирование для специалистов, проходящих переподготовку, является частью интегрированного процесса: получения знаний [7], повышения квалификации, развития творческих способностей при решении новых задач.