

На правах рукописи



Аслаева Рахима Гильметдиновна

**СТРАТЕГИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
ДЕФЕКТОЛОГОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Ижевск – 2011

Работа выполнена в ГОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы»

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор
Волкова Тамара Николаевна
(ГОУ ВПО «Шуйский государственный педагогический университет», г. Шуя)

доктор педагогических наук, профессор
Сёмин Юрий Николаевич
(ГОУ ВПО «Удмуртский государственный университет», г. Ижевск)

доктор педагогических наук, профессор
Кондратьев Владимир Владимирович
(ГОУ ВПО «Казанский государственный технологический университет», г. Казань)

Ведущая организация: ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет»

Защита состоится «1» июля 2011 года в 10.00 часов на заседании диссертационного совета ДМ 212.275.02 при ГОУ ВПО «Удмуртский государственный университет» по адресу: 426034, г. Ижевск, ул. Университетская, 1, корпус 1, ауд. 003.

Текст автореферата диссертации размещен на официальном сайте ВАК Минобрнауки России vak.ed.gov.ru.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Удмуртского государственного университета (г. Ижевск, ул. Университетская, 1, корпус 2).

Автореферат разослан «__» _____ 2011 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета,
кандидат психологических наук,
доцент



Э.Р. Хакимов

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Настоящее исследование посвящено изучению научных основ одной из значимых проблем педагогического образования – выявлению стратегий подготовки дефектологов к профессиональной деятельности в педагогическом вузе.

Изучение и анализ научно-теоретических, социально-педагогических, психолого-педагогических исследований и педагогической практики по данной проблеме позволили определить безусловную актуальность исследования, которая определяется вхождением Российской Федерации в мировое образовательное пространство, что требует переосмысления имеющегося педагогического опыта и развития новых педагогических идей и подходов к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ); сменой образовательной парадигмы, предполагающей приобретение всеми учащимися реальных прав субъектов образовательного процесса, обеспечивающего им личностное развитие и способствующего их социализации; ростом числа детей, не справляющихся с общеобразовательными программами в обычных условиях, с одной стороны, и фактическим уровнем слабой подготовленности выпускников педагогических вузов к работе с детьми с ОВЗ, с другой.

Актуальность исследования **на социально-педагогическом уровне** обусловлена противоречиями между требованиями общества и состоянием системы высшего профессионального образования и между потребностью ребенка с ОВЗ адаптироваться в обществе и неготовностью системы высшего профессионального образования (далее – ВПО) подготовить дефектологов, способных обеспечить этот процесс.

В современных условиях в любой школе и, практически, любом классе учатся дети, имеющие ОВЗ. Они нуждаются в особой поддержке со стороны государства, семьи, педагогов, которые обеспечат им полную и полноценную интеграцию в общество, позволят не только особым образом осваивать общеобразовательные программы, но и обрести навыки социальной адаптации, реализовывать собственную жизненную компетентность. В этом контексте безусловна приоритетность социально-педагогического сопровождения со стороны компетентного специалиста, способного видеть ребенка с проблемами в развитии, готового к своевременному их выявлению, организации разнообразных форм и видов помощи с учетом индивидуальных и личностных их особенностей. В этом состоит социальный заказ на подготовку дефектологов.

Не менее острой в исследуемом поле является актуальность обсуждаемой проблемы **на научно-педагогическом уровне**, которая определяется неизученностью стратегий высшего профессионального социально-педагогического образования. Анализ научно-педагогической литературы позволяет констатировать, что проблема обучения детей с ОВЗ вышла за рамки коррекционного подхода, а поиск стратегий подготовки специалистов, способных ее решать, приводит нас в сферу

профессиональной подготовки. Требуют исследования подходы, принципы, цели, средства, условия улучшения качества подготовки педагогов-дефектологов с учетом развития и воспитания личности студента в контексте профессионального становления. Необходимо определить научно-педагогические основы совершенствования профессионального образования – переход от квалификационной модели подготовки специалиста к компетентностной модели, наполненной новым содержанием и предполагающей формирование профессиональной компетентности личности специалиста. Назрела потребность в концептуальном обосновании новой стратегии и создании модели подготовки будущих дефектологов, нацеленных на интеграцию теоретического, практического и социального аспектов подготовки к осуществлению профессиональной деятельности, развитию способности к овладению совокупностью ключевых компетенций в ходе учебного процесса и научно-исследовательской работы, а также за рамками формального образования через установление отношений взаимодействия со своими воспитанниками в условиях разнообразных социально-ориентированных практик.

Наблюдения за конкретной педагогической практикой и анализ научной литературы позволяет констатировать, что все школьные службы (психологическая, коррекционно-педагогическая, социально-педагогическая и медико-психологическая) нуждаются на сегодняшний день в специалистах, имеющих новое качество подготовки, обеспеченное сформированными профессиональными компетенциями. Большинство учителей массовой общеобразовательной школы, как свидетельствует проведенная диагностика, не готово к работе с детьми, имеющими ОВЗ. Не имея специальной подготовки, педагоги не в состоянии диагностировать истинные проблемы развития ребенка и считают, что главная причина неуспеваемости учеников – это нежелание учиться, слабый контроль со стороны родителей и др. Следуя стереотипу мышления, они, как правило, снимают с себя ответственность за совершенствование методов и приемов обучения детей с ОВЗ. Из этого следует необходимость научно-теоретического обеспечения процесса подготовки студентов к работе с детьми с ОВЗ.

Более того, следствием реформирования российского общества, происходящего в течение нескольких последних десятилетий, стало обострение социальных проблем населения, особенно самых незащищенных его категорий, а именно людей, в том числе и детей, с ОВЗ. В педагогике и возрастной психологии существует ряд исследований, посвященных проблеме становления социальной зрелости личности на различных возрастных этапах (К.А. Абульханова-Славская, В.С. Мухина, В.А. Петровский, Д.И. Фельдштейн и др.). В значительной степени проблема социальной зрелости, освоения детьми социального опыта относится к указанной категории. Деформация социокультурных ценностей у детей с ОВЗ, вырастающих и социализирующихся в условиях нереализованной базовой потребности в безусловном принятии их со стороны окружающих, со

стороны школы и сверстников пока не стала предметом пристального внимания исследователей, за исключением занимающихся проблемами коррекционной педагогики и специальной психологии.

В педагогической теории и практике ведутся поиски путей интеграции детей с ОВЗ в школьное сообщество, преодоления их неадекватного личностного самоопределения. Однако проблема подготовки специалистов для работы с детьми с ОВЗ остается вне сферы внимания исследователей в области профессионального образования. Между тем, эта проблема имеет двойственный характер: с одной стороны, **в научном плане**, она заключается в разработке методологических основ и концепции профессиональной подготовки дефектологов. С другой стороны, обсуждаемая проблема имеет практическую направленность, которая состоит в разработке стратегии социально-профессиональной подготовки дефектологов, выявлению и реализации социально-педагогических условий, обеспечивающих подготовленность студентов к работе с детьми с ОВЗ, ориентированных на преодоление их социальной эксклюзии.

Существует потребность в решении проблемы подготовки специалиста – дефектолога и **на научно-методическом уровне** – потребность в устранении противоречий между теорией и практикой. Современный учитель должен быть многофункционален, обладать высоким уровнем профессиональной компетентности, быть готовым включиться в практическую, научно-исследовательскую, методическую деятельность в реальных условиях образовательной практики, которая нередко ставит перед ними трудноразрешимые проблемы. Педагогические вузы призваны совершенствовать научно-профессиональную подготовку дефектологов, значимость которой повышается в связи с интеграционными процессами в системе общего образования, реализацией принципа «общество для всех», тем более, что количество образовательных учреждений с массовым влиянием числа детей с ОВЗ и количество специальных факультетов, отделений по подготовке дефектологов и специалистов по сопровождению детей с проблемами в обучении, позволяет говорить о дефектологии как о массовой специальности.

Вышеназванные тенденции обуславливают потребность в выявлении стратегии подготовки дефектологов и разработке концепции, модели и социально-педагогических условий профессиональной подготовки дефектолога образовательного учреждения, способного оказывать квалифицированную помощь детям с ограниченными возможностями здоровья и их семьям. В нашем случае под стратегией понимается системное, концептуальное обоснование процесса подготовки дефектологов на основе целостного, системного, компетентностного подходов. Новые требования к процессу подготовки дефектологов в педагогических вузах, обусловленные социальным заказом, создают перспективу концептуального переосмысления всей системы профессиональной подготовки будущих дефектологов в педагогическом вузе.

Степень разработанности проблемы. Целостно и системно подготовка дефектологов к социально-профессиональной деятельности в педагогической науке до настоящего времени до конца не исследована. Требуют методологического совершенствования и научно-методического изучения стратегии профессиональной подготовки. В связи с этим исследованию подвергались основные понятия социально-профессиональной подготовки дефектологов. В то же время анализ психолого-педагогической литературы и диссертационных работ говорит о необходимости:

- применения в комплексе научных подходов, с позиций которых изучались данные явления;

- определения сущности социально-профессиональной подготовки дефектологов в сопоставлении содержания видов деятельности учителя массовой школы;

- разработки стратегии и концепции социально-профессиональной подготовки дефектолога к работе с детьми с ОВЗ с точки зрения требований модернизации образования в условиях многообразия систем отношений и образования;

- решения проблемы содержания комплексной помощи детям с ОВЗ через взаимодействие органов различных направлений (*стратегический уровень профессиональной подготовки дефектологов*), объединение усилий таких служб, специалистов разного направления (*тактический уровень профессиональной подготовки будущих дефектологов*), суть – реализация комплексного научно обоснованного подхода к содержательному и организационно-методическому обеспечению оптимальных условий жизнедеятельности детей с ОВЗ с учётом особенностей и уровня их развития;

- определения компетенций дефектолога для работы с детьми с ОВЗ.

Комплексный анализ состояния организации содержания подготовки дефектолога к образованию детей с ОВЗ, результатов исследований по данной проблеме позволил выделить **ряд противоречий** между:

- глобальными и стремительными изменениями во всех сферах человеческого сообщества и недостаточностью разработанностью стратегии развития социального аспекта педагогического профессионального образования;

- новыми функциями образования, построенными на реализации заказа семьи, общества и личности в целом, и частичным их отражением в целях, средствах, условиях, возможностях профессиональной подготовки будущих дефектологов;

- увеличивающимся объемом содержания обучения, не обеспечивающим качество профессиональной подготовки дефектологов, и жизненной потребностью в создании и концептуальном обосновании компетентностной, полифункциональной, интегрированной модели организации образовательной деятельности в исследуемом процессе;

- осознанием необходимости модернизации вузовской и послевузовской подготовки дефектологов с учетом реальной социокультурной ситуации,

социальным заказом общества и отсутствием теоретического, концептуального, системного, целостного обоснования рассматриваемой проблемы;

– потребностью детей с ОВЗ в квалифицированной помощи со стороны специалистов и неготовностью дефектологов обеспечивать успешность их обучения и социальной адаптации.

Эти противоречия стали основанием для рассмотрения в ходе нашего исследования **проблемы** разработки стратегии и концепции, определяющих сущность целостной подготовки дефектолога к специальным видам деятельности, учитывающим разнообразие позиций ее реализации в системе, обеспечивающих готовность дефектолога к этой деятельности в постоянно меняющихся условиях социально-экономической и духовной жизни российского общества. Изучение диссертационных исследований последних лет подтверждает, что данная социально-значимая и важная проблема не нашла еще своего решения в теории и практике профессионального образования, что усиливает актуальность **темы** данного диссертационного исследования «Стратегия социально профессиональной подготовки дефектологов в педагогическом вузе».

Цель исследования – разработка стратегии, научно-теоретической концепции социально-профессиональной подготовки дефектологов и на их основе модели и программы совершенствования профессиональной подготовки студентов к работе с детьми с ОВЗ в условиях единой системы образования, подтверждение эффективности их реализации.

Объект исследования: процесс профессиональной подготовки дефектологов в педагогическом вузе.

Предмет исследования: стратегия и концепция социально-профессиональной подготовки в педагогическом вузе дефектологов к работе с детьми с ОВЗ.

Гипотеза исследования заключается в том, что разработанные стратегия и концепция профессиональной подготовки дефектологов в педагогическом вузе будут реализованы и подтвердят свою эффективность, если:

–разработана функционально-интегративная модель социально-профессиональной подготовки дефектологов;

–в образовательном процессе реализованы социально-педагогические условия (наличие пропедевтической и основной образовательной программы, дополнительного учебно-методического комплекса, учитывающих модально специфические функции дефектолога и его социально-профессиональную сферу; вовлечение студентов в активную самостоятельную работу; приобщение студентов к научно-исследовательской, опытно-экспериментальной деятельности, направленной на овладение диагностическими и коррекционно-развивающими умениями; создание практикоориентированной обучающей среды; наличие системы

профессионально-педагогической переподготовки дефектологов на базе высшего педагогического образования);

– обучение студентов организовано как система взаимодействия с образовательными структурами различных типов и видов, учитывающая разноуровневость, многоаспектность и полифункциональность деятельности дефектолога;

– опыт по сопровождению детей с ОВЗ, приобретаемый студентами в процессе взаимодействия с социальными структурами, обеспечивающими их практико-ориентированное обучение, будет транслироваться в существующее социально-образовательное пространство;

– создана профессионально-развивающая, социокультурно-образовательная среда, интегрирующая возможности: а) коррекционных учреждений; б) научно-образовательной лаборатории; в) практик повышенного уровня, позволяющих готовить специалистов к социально-профилактической, диагностико-аналитической, коррекционно-развивающей деятельности, владеющих системой работы профессионально-компетентностного взаимодействия с детьми, имеющими ОВЗ.

Задачи исследования:

– определение степени изученности проблемы профессиональной подготовки дефектологов в научно-педагогической литературе и практике;

– разработка стратегии и концепции социально-профессиональной подготовки дефектологов;

– определение основных тенденций развития социально-профессиональной подготовки дефектологов в педагогическом вузе;

– теоретическое обоснование сущности, принципов и содержания профессиональной деятельности дефектологов с учетом специфических особенностей детей с ОВЗ;

– создание функционально-интегративной модели социально-профессиональной подготовки дефектологов и выявление педагогических условий ее реализации.

Методологической базой диссертационного исследования являются:

системный подход, дающий возможность изучать предметы и явления в качестве системных объектов в их развитии, положения которого применены для обоснования педагогических систем (В.И. Андреев, С. И. Архангельский, В.П. Беспалько, Т.А. Ильина, Ф.Ф. Королев, Н.В. Кузьмина, Н.П. Павлова, А.В. Петровский, Г.И. Саранцев и др.), позволившие проектировать дидактическую систему подготовки студента педагогического вуза к образованию учащегося с ОВЗ;

деятельностный подход (П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Г.П. Щедровицкий, Д.И. Фельдштейн и др.), приложение идей к изучению деятельности субъектов образования (Г.И. Аксенова, Ю.В. Варданян, Е.М. Зуйкова, Э.И. Исмаилова, И.А. Колесникова, А.К. Маркова, Л. М. Митина, Н.М. Назарова, Н.Н. Никитина, В.А. Слостенин, А.А. Червова и др.);

компетентностный подход, при котором осуществляется перенос акцента с содержания подготовки специалистов на его результат (И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, А.И. Субетто, Г.С. Трофимова, В.Д. Шадриков и др.), и который заключается в том, что владение и применение навыков целеполагания, планирования, прогнозирования, привлечение адекватных методов, способов определяют педагогическую компетентность, которая предполагает не столько наличие у студентов значительного объема знаний, сколько умение актуализировать накопленные знания и умения в нужный момент и использовать их в процессе реализации своих профессиональных функций, т.е. в процессе приобретения опыта профессиональной деятельности.

Теоретическую основу исследования составили:

– философские, социологические и педагогические идеи о роли образования, педагогики, знаний о человеке в обществе (Б.Г. Ананьев, Г.А. Бордовский, Н.В. Бордовская, С.П. Булавин, Л.С. Выготский, Б.С. Герц, С.И. Гессен, В.И. Гинецинский, И.А. Зимняя, Е.И. Казакова, В.В. Лаптев, Э.А. Нехвядович, И.А. Скопылатов, А.Г. Соколов, Н.Ф. Талызина, А.П. Тряпицына, В.А. Якунин и др.);

– исследования проблем качества высшего профессионального образования (А.С. Гаязов, З.Д. Жуковская, С.Д. Коровкин, Ю.К. Конаржевский, В.С. Лазарев, Л.А. Майборода, Н.Н. Мельникова, Д.Ш. Матрос, А.А. Мирошниченко, Д.М. Полев, Н.А. Селезнева, А.И. Субетто, Г.И. Шамова, Е.А. Ямбург);

– труды, определяющие сущностные черты педагогической деятельности (С.И. Архангельский, Л.С. Божович, В.В. Давыдов, В.Б. Ежеленко, В.И. Загвязинский, Н.В. Кузьмина, А.С. Казаринов, Е.Н. Пискунова, Н.Ф. Радионова, К.Д. Радина, А.С. Роботова, Н.Н. Суртаева, Г.С. Сухобская);

– концептуальные идеи целостного педагогического процесса (В.С. Ильин, Н.К. Сергеев, В.В. Краевский, В.С. Леднев, И.Я. Лернер);

– работы в области педагогики высшей школы, управления качеством профессионального образования (Р.М. Асадуллин, А.В. Барабанщиков, Г.А. Бордовский, Г.И. Гайсина, А.А. Грешных, Л.И. Гурье, В.П. Давыдов, О.Ю. Ефремов, В.В. Лаптев, Э.А. Нехвядович, С.Ю. Трапицын, А.А. Червова, В.П. Чернолес, М.В. Швецкий);

– выявление сущности профессиональной готовности и компетентности как результата профессиональной подготовки будущего учителя (В.А. Адольф, А.С. Белкин, Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Р.В. Овчарова, В.А. Слостенин и др.);

– идеи деятельностного подхода, с помощью которого стал возможен анализ профессиональной деятельности педагога, их цели, предмета и средств, а также анализ субъект-субъектного взаимодействия в образовательных ситуациях (Б.Г. Ананьев, А.А. Вербицкий, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина);

– работы, посвященные психолого-педагогическим аспектам личностного профессионального развития (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, А.Г. Асмолов, А.В. Брушлинский, В.П. Зинченко, А.Г. Ковалев, Н.И. Леонов, К.К. Платонов, А.А. Реан, С.Л. Рубинштейн, Е.И. Степанова);

– учение и выводы по проблемам профессионализации (Е.Н. Дмитриева, В.В. Журавлев, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.Г. Михайловский, А.А. Червова и др.), единства обучения и воспитания, их гуманистической ориентации и непрерывности осуществления (Е.П. Белозерцев, И.А. Ворожцова, И.А. Зимняя, З.Е. Митяева, Д. Моран, Л. Одум);

– концепции современного образования в педагогическом университете (И.С. Батракова, С.В. Белов, В.И. Богословский, Г.А. Бордовский, М.С. Бургин, В.И. Загвязинский, Е.С. Заир-Бек, Н.Ф. Радионова, О.Н. Русак, А.П. Тряпицына, О.Г. Хомерики, В.А. Левин и др.); работы отечественных и зарубежных специалистов по проблеме компетентного подхода в образовании (А.Д. Каспаржак, Р. Лазаров, В.В. Лаптев, Н.Ф. Радионова, Г.С. Трофимова, А.П. Тряпицына, И.Д. Фрумин);

– принцип культурно-исторического подхода, который дал возможность определить содержание профессиональной психолого-педагогической культуры как системы норм и способов регуляции активности дефектолога в процессе взаимодействия с другим человеком и рассмотреть формирование профессионализма специалиста как движение от индивидуальной культуры к профессиональной психологической, педагогической, медицинской, реабилитационной как носителями системы норм и способов деятельности коррекционного педагога и специального психолога (Л.С. Выготский, Ю.М. Лотман, В.С. Мухина);

– идеи субъектного подхода, позволившего раскрыть процесс подготовки специалиста как развитие отношения студента к деятельности профессионального дефектолога и процессу профессионализации в вузе, выделить субъектные позиции студентов, продуктивные для обучения и воспитания; проанализировать образовательные технологии с позиции эффективности воздействия на субъекта деятельности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, А.А. Деркач, Е.И. Исаев, Е.А. Климов, В.И. Слободчиков, В.Д. Шадриков и др.).

Руководством к действию стали материалы многих международных организаций по проблемам помощи «детям с особыми нуждами» (ЮНЕСКО, Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), Отдела специальных служб ООН, Отдела реабилитации ООН, Международной организации труда (МОТ), Международной лиги обществ помощи умственно неполноценным лицам и др.).

Разрабатывая теоретические вопросы организации и содержания комплексной помощи детям с ОВЗ, мы опирались на исследования, посвященные различным аспектам работы с детьми с ОВЗ (Л.И. Белякова, Б.М. Гриншпун, С.Д. Забрамная, И.Ю. Левченко, В.И. Лубовский,

С.С. Ляпидевский, В.Г. Петрова, Е.М. Мастюкова, А.И. Мещеряков, А.И. Соколянский, Л.М. Шипицина и др.).

При разработке проблемы подготовки дефектологов к обучению детей с ОВЗ мы опирались на работы, раскрывающие понимание комплексности как методологической категории с присущими ей характеристиками взаимодействия, сотрудничества, диалогичности, полифункциональности, целостности, динамичности (А.Г. Литвак, А.Н. Ростовцев, В.Я. Ляудис, В.Д. Шадриков и др.). По мере необходимости изучались исследования, посвященные психолого-медико-педагогической помощи особым детям за рубежом (U. Knolker, W. Mutzeck, T. Rabe и др.).

Исследование также опиралось на идею приобщения студентов к научно-исследовательской работе, в процессе которой они знакомились с теоретическими подходами к организации и содержанию деятельности психологической службы в образовании, на идеи необходимости психологического сопровождения учащихся и их педагогической поддержки (Г. Бардиер, М.Р. Битянова, А.А. Баранов, Т.Л. Порошинская, И. Ромазан, Т. Чередникова, Е.А. Александрова, Т.В. Анохина, О.С. Газман, К.Н. Вентцель, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин, М.К. Акимова, А.Г. Асмолов, Е.М. Борисова, Ю.З. Гильбух, Н.И. Гуткина, И.В. Дубровина, С.П. Зуева, У.В. Кала, Р.В. Овчарова, А.М. Прихожан, В.В. Раудик, Е.И. Рогов и др.); теорию о компенсирующем и коррекционно-развивающем обучении (С.Г. Шевченко, Г.Ф. Кумарина, А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.Н. Малофеев, Н.В. Ялпаева и др.).

Нормативно-правовой основой нашего исследования явились: «Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации»; «Российское образование - 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях»; Национальная Доктрина образования Российской Федерации; Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»; Проект федерального закона "Об образовании в Российской Федерации"; Проект Департамента государственной политики в образовании Минобрнауки России «Предложения по обновлению педагогического образования для общеобразовательной школы» от 12 марта 2009 г. №03-437; Постановление Правительства Российской Федерации от 24 февраля 2009 г. N 142 «Об утверждении Правил разработки и утверждения федеральных государственных образовательных стандартов»; «Концепции модернизации отечественного образования на период до 2010 года»; Концепции национальной образовательной политики Российской Федерации, одобренной приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 3 августа 2006 года №201; государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования, в которых находят отражение философия и стратегия профессиональной подготовки учителей в педагогическом вузе.

Политематичность работы требовала исследований по нескольким направлениям одновременно, поэтому углубление в феноменологию

предметов исследования осуществлялось настолько, насколько это было необходимо для аргументации защищаемых положений.

Исследование избранной проблемы проводилось с 1997 по 2011 гг. и прошло **три основных этапа**.

Первый этап (1997–2000 гг.) связан с изучением степени подготовленности учителей специальных и общеобразовательных школ к диагностической, профилактической и коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими ОВЗ, с исследованием практики подготовки и переподготовки слушателей курсов, учителей общеобразовательных и специальных учреждений, студентов педагогических вузов к учебно-воспитательной работе с детьми с ОВЗ. Определялись стратегии профессиональной подготовки студентов.

Второй этап (2001–2004 гг.) включал теоретическое и экспериментальное исследование образовательного процесса в вузе по профессиональной подготовке студентов к работе с детьми, имеющими ОВЗ; разработку концепции и программы подготовки дефектолога; условий и механизмов профессиональной подготовки студентов к взаимодействию с детьми, имеющими ОВЗ.

Завершающий этап (2005–2011 гг.) предусматривал теоретическое осмысление и систематизацию результатов экспериментальной работы по реализации стратегии профессиональной подготовки дефектологов к работе с детьми, имеющими ОВЗ; оформление материалов научной работы в форме публикаций, монографий и диссертации, обобщение материалов и формулирование выводов.

Базой исследования были избраны учреждения высшего профессионально-педагогического образования (Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, его представительства в 11 районах и городах РБ и в г. Ижевск; филиал Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова; филиалы Башкирского государственного университета, Институт развития образования РБ; Стерлитамакская государственная педагогическая академия им. Зайнаб Биишевой), а также средние общеобразовательные школы г. Уфы, специальные (коррекционные) общеобразовательные учреждения РБ, сельские, городские школы. Исследованием было охвачено 5787 человек, в том числе: 2046 учителей-дефектологов, учителей общеобразовательных школ и руководителей детских учреждений, 2216 студентов дефектологических отделений и слушателей курсов переподготовки, 312 детей с ОВЗ, 1213 работников «специальных вертикальных служб» (Республиканской и зональных психолого-медико-педагогических комиссий, психолого-медико-педагогических консультаций, психолого-медико-педагогических консилиумов).

Личное участие автора в получении научных результатов, изложенных в диссертации и опубликованных работах, выражается в теоретической

разработке основных идей и положений педагогического исследования по теме диссертации, а также в непосредственном осуществлении и руководстве проведением длительной опытно-экспериментальной работы (в качестве учителя; преподавателя-исследователя; консультанта-психолога; методиста; заведующего кафедрой дефектологии Башкирского института подготовки кадров работников образования (ныне ИРО РБ); председателя республиканской аттестационной комиссии работников коррекционных учреждений РБ; заведующего кафедрой специальной педагогики и психологии ГОУ ВПО «БГПУ им. М. Акмуллы»). Авторское участие заключается также в непосредственном осуществлении длительной опытно-экспериментальной работы как преподавателя вуза, лектора, научного руководителя пяти диссертационных исследований, которые защищены по тематике представленного исследования, научного руководителя магистерских программ по направлению 050700 Педагогика (Программа «Психологическое сопровождение образования лиц с проблемами в развитии»), выпускных квалификационных работ студентов (287 дипломных проектов).

Все это позволило разработать стратегию и концепцию социально-профессиональной подготовки дефектологов на основе синтеза внешнего и внутреннего условий развития общей и специальной системы образования.

Научная новизна исследования состоит в следующем: совокупность теоретических положений, выводов и наиболее существенные результаты, полученные лично соискателем, содержащиеся в исследовании, направлены на решение крупной научной проблемы профессионально-педагогической подготовки дефектологов. Разработаны:

– **стратегия** социально-профессиональной подготовки дефектологов, основной концептуальной идеей которой является стратегическое видение того, какая роль предназначена социально-профессиональной подготовке дефектологов, чтобы соответствовать инновационной модели развития российского образования, социальным запросам населения, требованиям рынка труда;

– **концепция** социально-профессиональной подготовки дефектологов в условиях педагогического вуза. Ведущие идеи концепции состоят в: а) социально-педагогической обусловленности процесса подготовки дефектологов к образованию лиц с ОВЗ, ориентированной на интеграцию образовательного процесса и основанной на идеях «Общество для всех» и «Школа для всех»; б) фундаментализации общей и специальной подготовки дефектологов к образованию лиц с ОВЗ; в) переориентации со знаниевой образовательной парадигмы на компетентностную, ориентированную на формирование профессиональных компетенций у дефектолога в области образования лиц с ОВЗ; д) гуманистической направленности процесса подготовки дефектологов;

– на основе стратегии и концепции функционально-интегративная **модель** социально-профессиональной подготовки дефектолога, которая

включает в себя цели, задачи, принципы, методы, содержание, результаты, формы контроля, критерии оценки эффективной подготовки студентов к развитию детей с ОВЗ.

Выявлены и обоснованы социально-педагогические **условия** реализации стратегии и концепции социально-профессиональной подготовки дефектологов к развитию детей с ОВЗ.

На основе научного анализа содержания ряда современных подходов (деятельностного, компетентностного, субъектного, культурно-исторического и др.) раскрыты сущностные характеристики процесса социально-профессиональной подготовки дефектологов, представленные концептуальной моделью подготовки, принципами, тенденциями развития профессионального образования в обсуждаемой сфере, показателями и критериями для оценки степени подготовленности молодых специалистов к выполнению функциональных обязанностей.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

– дано методологическое и научно-теоретическое обоснование авторской концепции социально-профессиональной подготовки дефектологов на основе системного, личностно - деятельностного, компетентностного подходов и идеях гуманизации образовательной деятельности; принципах полифункциональности, интегрированности организации образовательного процесса по формированию профессионально-ориентированных компетенций дефектологов;

– предложен принципиально новый *научно-педагогический* подход к обучению дефектологов в педагогическом вузе на основе созданной модели, включающий создание профессионально развивающей, социоразвивающей, социокультурной образовательной среды, интегрирующей возможности вуза, коррекционных учреждений, «специальных вертикальных служб»;

– дано научно-методическое обоснование экспериментальной программы профессиональной подготовки дефектологов, в которой поставлена и на общетеоретическом уровне решена проблема социально-профессиональной подготовки специалистов к работе с детьми с ОВЗ;

– в научный оборот введено понятие «модально-специфические функции дефектолога», а также термины «специальные вертикальные службы», «специальные практические службы помощи», «стратегии подготовки», «педагог-интерн», что позволяет заявлять о принципиально новой концепции подготовки специалистов и расширении категориального аппарата педагогики.

Практическая значимость исследования состоит в создании многофункционального инструмента социально-профессиональной подготовки дефектологов в педагогическом вузе.

Ведущие идеи и положения легли в основу выпускающей кафедры специальной педагогики и психологии, научно-образовательной лаборатории «Реакомп» и способствуют решению задач: а) определения конечной диагностируемой цели подготовки дефектолога; б) поэтапного продвижения

к достижению поставленной цели и решения педагогических задач на каждом этапе подготовки; в) методического обеспечения процесса подготовки, опирающегося на интегративный подход, интегрирующий общепрофессиональный, медико-биологический, психолого-педагогический и специальный блоки; г) успешного овладения совокупностью ключевых профессиональных компетенций социально-профилактической, диагностико-аналитической, коррекционно-развивающей деятельностью с детьми с ОВЗ; д) повышения у студентов уровня учебной мотивации, формирования стремления к профессионально-личностному саморазвитию и овладения профессиональной компетентностью, необходимыми дефектологу.

Определены этапы процесса формирования знаний, умений, способности и готовности дефектологов к выполнению модально-специфических функций, основанного на интеграции трех составляющих: ценностно-мотивационной, содержательно-процессуальной, практико-ориентированной составляющих.

Выявленная совокупность компетенций дефектолога в сфере своей деятельности послужила основанием разработки программ социально-профессиональной подготовки и переподготовки учителей, определения модально-специфических функций по развитию детей с ОВЗ.

Разработанная диагностика и методики комплексного оценивания профессиональной готовности студентов к развитию детей с ОВЗ, их результаты используются в системе профессионально-педагогическом образовании.

Создано и внедрено в образовательный процесс программно-методическое обеспечение подготовки дефектологов к развитию и обучению детей с ОВЗ, используемое в педагогических вузах, на курсах повышения квалификации, переподготовки и в практической работе специалистов как в Республике Башкортостан, так и в других регионах Российской Федерации. Изданные автором монографии, учебные и учебно-методические пособия, портфолио позволяют воспроизводить результаты подготовки дефектологов в широкой педагогической практике. Определено содержание социально-профессиональной подготовки дефектологов как актуальной, социально-значимой, востребованной сферы деятельности, результат которой соответствует запросам населения.

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечивается: исходными непротиворечивыми методологическими основаниями, связанными с реализацией практико-ориентированного, личностно-деятельностного, интегративного и компетентностного подходов; применением совокупности методов исследования, адекватных его объекту, предмету, задачам; длительным характером исследования и возможностью повторения опытно-экспериментальной работы; репрезентативностью и статистической достоверностью полученных результатов, их сопоставимостью с массовой практикой, доказательностью и непротиворечивостью выводов.

Апробация и внедрение результатов исследования.

Материалы исследования обсуждались и получили одобрение на международных, всероссийских и региональных конференциях, конгрессах, семинарах, педагогических чтениях: Португалия / Lisboa (1997), Турция / Ankara (1999, 2000), Германия (ЮНЕСКО-2008), Скандинавские страны (ЮНЕСКО-2010), Калуга (2004), Ленинград (1985-1988), Москва (1990, 1996, 1998, 1999, 2000, 2001, 2006-2010), Пенза (2004), С.-Петербург (1995, 1996, 1998, 1999, 2011), Стерлитамак (2004). Диссертационное исследование проходило апробацию на следующих конференциях: «Интегративные процессы в психолого-педагогической, культурологической и предметно-методической подготовке учителя» (Тула, 1996); «Наука и образование на пороге XXI века» (1999); «Педагогические системы в школе и вузе: технологии и управление» (1993 г.); «Актуальные вопросы диагностики и коррекции комплексных нарушений» (Москва, 2008); «Профессиональная компетентность в Европейском контексте: интегрированное обучение (Германия, 2008); «Государственный стандарт «Специальное (дефектологическое) образование» (Москва, 2009); «Гуманистическое наследие просветителей в культуре и образовании» (Уфа, 2009); «Актуальные проблемы становления профессиональной культуры педагога интегрированного образования» (Волгоград, 2010); «Инновационные подходы в системе психолого-педагогического сопровождения образования детей со зрительной недостаточностью» (Тула, 2010).

Концептуальные основы стратегии социально-профессиональной подготовки легли в основу организованных и проведенных соискателем Международной заочной научно-практической конференции «Актуальные проблемы психолого-педагогического образования и социально-гуманитарной поддержки детей с особыми потребностями», «Российско-германский опыт» (Штутгарт-Уфа, 2010). Основные идеи нашли поддержку на Педагогических чтениях Института коррекционной педагогики РАО, на ежегодных научно-практических конференциях ГОУ ВПО «БГПУ им. М. Акмуллы», Института развития образования РБ, на республиканских семинарах, августовских конференциях учителей, а также были отражены в лекциях для студентов педагогических вузов, учителей школ, специальных и социальных педагогов, методистов и инспекторов городских и районных отделов образования.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Разработанная стратегия профессиональной подготовки дефектологов в педагогическом вузе характеризуется следующими позициями: а) ориентацией на современный социальный заказ общества к системе высшего профессионального образования, который выражен в современных образовательных стандартах; б) осознанием того, что образовательная деятельность в вузе должна быть ориентирована на подготовку дефектолога в компетентностной парадигме с учетом системного и деятельностного подходов к обучению; в) соблюдением условий

совершенствования профессиональной подготовки дефектологов, ориентированной на формирование компетенций у дефектологов при овладении ими основными видами деятельности, связанными с работой с детьми с ОВЗ, должно привести к повышению учебной мотивации студентов, а также развитию необходимого инварианта личностных профессионально важных качеств и субъектной позиции дефектологов.

2. Концепция профессиональной подготовки учителя к развитию детей с ОВЗ представляет собой интегративное единство целей, задач, ведущих тенденций и принципов, психолого-педагогических условий, критериев оценки уровней подготовленности студентов к обучению детей, теоретических подходов, основными из которых являются интегративный и компетентностный. Концептуальная идея, в соответствии с которой организована профессиональная подготовка дефектологов, предполагает создание системы взаимодействия педагогического вуза с социальными и образовательными структурами различных типов и видов, обеспечивая разноуровневость, многоаспектность и полифункциональность деятельности дефектолога.

3. Функционально-интегративная модель социально-профессиональной подготовки дефектолога к развитию детей с ОВЗ строится на основе: а) определения конечной цели подготовки учителя; б) пошагового продвижения к достижению поставленной цели и решения конкретных педагогических задач на каждом этапе подготовки; в) методического обеспечения процесса подготовки, опирающегося на интегративный подход, объединяющий общепрофессиональный, медико-биологический, психолого-педагогический и специальной блоки; г) успешного овладения в процессе обучения в вузе совокупностью ключевых профессиональных компетенций коррекционно-развивающей деятельности с детьми с ОВЗ; д) наличия у студентов высокого уровня учебной мотивации, стремления к профессионально-личностному саморазвитию и овладения профессиональной компетентностью, необходимыми дефектологу.

4. Созданная структурно-содержательная поликомпонентная экспериментальная программа социально-профессиональной подготовки включает комплекс мероприятий, обеспечивающих создание профессионально-развивающей, социоразвивающей, социокультурной образовательной среды, интегрирующей возможности коррекционных учреждений научно-образовательной лаборатории, разнообразных практик и позволяет готовить дефектологов к профессионально-компетентному взаимодействию с детьми, имеющими ОВЗ на основе сформированной у них установки на преодоление их социальной эксклюзии.

Методы исследования. Выбор методов исследования определялся многоплановым характером исследовательских задач. Для их реализации были использованы теоретические, опросные, эмпирические, праксиметрические, экспериментальные методы, методы математической статистики и обработки данных.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, четырех глав, заключения и библиографического списка литературы (546 наименований). Содержание диссертации изложено на 396 страницах.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во **введении** обосновывается актуальность проблемы диссертации, определяется объект, предмет и цель исследования, формулируется гипотеза и задачи, определяются методологическая и научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования, положения, выносимые на защиту.

В первой главе диссертации «Теоретические основы изучения проблемы подготовки дефектологов к социально-профессиональной деятельности» анализируются вопросы профессиональной подготовки специалистов в педагогическом вузе с позиций компетентностного подхода. В начале первой главы автор раскрывает содержание понятия «стратегия», заявленного в теме диссертационного исследования. Отмечается, что первоначально термин «стратегия» использовался в области военного искусства и был связан с понятиями планирования и ведения военных операций. В 1960-х годах этот термин стал употребляться в менеджменте и экономике. Подчеркивается, что разработка стратегии проходит ряд организационных этапов: описание проблемной исходной ситуации, стратегический анализ ситуации, разработка плана – программы. Применительно к образовательной сфере этот термин стал использоваться во второй половине XX века, а в нашем исследовании под стратегией в образовании понимается программа перспективного управления процессом социально-профессиональной подготовки специалистов. В современной образовательной системе профессиональная подготовка специалистов направлена на процесс формирования профессиональной компетентности. Автор приводит точку зрения А.М. Новикова, в соответствии с которой «профессионализм» относится к технологической подготовке, тогда как «компетентность» предполагает широту познания не только в узкопрофессиональном смысле и подразумевает некое содержание «надпрофессионального характера».

Некоторые исследователи полагают, что профессиональная компетентность педагога – это способность превращать свою специальность (предмет) в средство развития личности. Данное положение в полной мере относится к социально-профессиональной деятельности дефектолога.

Основные характеристики профессионального образования определены в работах Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, А.К. Марковой, Л.М. Митиной и др. Профессиональное образование предполагает владение методическими знаниями, умениями и навыками, а также умениями работать с людьми, зависящими от профессиональной, его ценностных ориентаций, представлений о смысле своей деятельности и о себе как специалисте.

Педагогическая компетентность характеризуется способностью к решению сложных профессиональных задач на основе целого комплекса психофизиологических, психических и личностных изменений, происходящих в работе учителя. Некоторые исследователи отмечают, что профессиональная компетентность педагога представляет собой совокупность его умений как субъекта педагогического воздействия особым способом структурировать научные и практические знания в целях решения педагогических задач, способствующих развитию личности учащихся. Профессиональная компетентность педагога формируется и совершенствуется только в процессе деятельности (Е.И. Рогов).

По мнению А.К. Марковой, критериями результативности педагогической деятельности выступают качественные показатели деятельности учащихся, выраженные в знаниях и умениях по предмету, опыте творческой, проектной, исследовательской деятельности и др.

Объектом данного исследования является процесс социально-профессиональной подготовки дефектологов к работе с детьми с ОВЗ. Последнее еще в большей степени усложняет и без того трудно решаемую проблему результативности педагогической деятельности. Проведенный анализ проблем, испытываемых детьми с ОВЗ, позволил выявить их следующие типы:

- проблемы ребенка, непосредственно связанные с его физическим и психическим здоровьем;
- проблемы, связанные с условиями жизни и общения ребенка в микросоциуме;
- проблемы, связанные с особенностями организации и осуществления обучения и воспитания детей с ОВЗ.

Понимание проблемы ребенка с ОВЗ, как зависимой от определенного фактора или группы факторов, способствует выбору стратегии во взаимодействии с ребенком и организации ему помощи и поддержки. Понимание же проблем, с которыми столкнутся дефектологи во взаимодействии с детьми с ОВЗ, ставит нас перед необходимостью выбора стратегии социально-профессиональной подготовки студентов.

Под стратегией понимаем принципы, общие установки, сквозное планирование и руководство действиями по достижению цели вплоть до их завершения. Определить стратегию профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, будущих дефектологов по работе с детьми, имеющими ОВЗ, возможно лишь на основе изучения реальной социальной действительности и путей поддержки обозначенного контингента детей.

В диссертации представлены типология и характеристика детей с ОВЗ, проанализирован и показан путь, по которому следует дефектолог-профессионал, а также специфика его деятельности, особенности овладения профессиональными компетенциями обучающимися.

В исследовании проанализированы не только причины отклонений (нарушения) детей в развитии, но и выделены проблемы, связанные с

терминологией объекта исследования, используемой в отечественной и зарубежной науке. Множественность вариаций нарушений у ребенка затрудняет создание единой, универсальной классификации и ставит исследователей перед необходимостью выделить самостоятельную группу категорий, которая бы обобщила этот вопрос и определила исходную платформу проводимых исследований. Отмечается, что субъектом и объектом изучения, психолого-медико-педагогической поддержки, оказываемой в системе общего и специального образования, является ребенок с ОВЗ, имеющий вследствие этого особые образовательные потребности. Его право на образование – конституционное право, которое закреплено международными актами. Под термином же «дети с особыми образовательными потребностями» мы понимаем группу детей, у которых возникают трудности в усвоении образовательных программ. Дети с ОВЗ, обучающиеся в системе общего и специального образования, имеют нарушения со стороны интеллекта, различных анализаторов (слуха, зрения, речи, двигательной сферы). Дети указанной категории имеют отклонения от нормы в функционировании центральной нервной системы (ЦНС), оказывающие негативное влияние на школьную и социальную адаптацию ребенка. У детей данной группы педагоги и психологи отмечают в первую очередь недостаточную готовность к школе (интеллектуальную, эмоциональную и социальную). Трудности, которые испытывают эти дети в процессе обучения, могут быть обусловлены недостатками внимания, восприятия, эмоционально-волевой регуляции, самоконтроля, низким уровнем учебной мотивации и общей познавательной пассивностью (слабость регуляционных компонентов учебно-познавательной деятельности). Они могут быть следствием недоразвития отдельных психических процессов (восприятия, памяти, мышления, речи, моторики в виде недостаточной координации движений, двигательной расторможенностью), в результате чего у ребенка наблюдается низкая работоспособность, ограниченный запас знаний и представлений об окружающем мире, осмысления и использования информации из окружающего их мира, несформированностью операциональных компонентов учебно-познавательной деятельности.

Профессиональная деятельность учителя с детьми данной категории должна быть направлена на коррекцию высших психических функций (восприятие, память, внимание, мышление и т. п.), оценку уровня психического развития ребенка с точки зрения актуального и потенциального развития при изучении школьных предметов с отнесением его развитие к условно нормативному. Дефектолог в условиях классно-урочной системы может провести групповой педагогический эксперимент, дать вероятностный прогноз дальнейшего развития ребенка, разработать адекватную коррекционно-развивающую программу, обозначить критерии выделения категорий детей, нуждающихся в педагогической и психологической помощи. Он также может построить современную педагогическую

классификацию и типологию детей по возможности к обучению, определить основные принципы и подходы к диагностической и коррекционно-развивающей работе учителей начальных классов и учителей-предметников.

К особым образовательным условиям мы относим: наличие специалистов, понимающих проблемы детей для того, чтобы психологически их совместить, в группе детей оказать должную психолого-педагогическую помощь; разработать коррекционно-развивающую программу обучения; обеспечить охранительно-педагогический режим; сочетать процессы обучения с поддерживающим лечением; применять специальные коррекционные методы в обучении и воспитании и др. Специальные условия позволяют ребенку получить дошкольное и школьное образование с учетом его индивидуальных и личностных особенностей, но независимо от ОВЗ.

Вышеизложенные факты подводят нас к выводу о том, что для учащегося с ОВЗ характерно наличие физического и (или) психического дефекта, препятствующего освоению образовательных программ без создания специальных условий. При решении образовательных задач ему необходимо пройти качественно иной путь, предполагающий выявление условий, позволяющих не только особым образом осваивать общеобразовательные программы, но и приобретать навыки социальной адаптации, реализовывать собственную жизненную компетентность. Это позволит успешно реализовать конечную цель образования учащихся с ОВЗ, в качестве которой во всех странах мира выдвигается социальная интеграция. Для этого необходимо кардинально реформировать российское общество, закономерно сопровождающееся принципиальным обновлением развивающих возможностей его социальных институтов. Те «подвижки» в динамике общественного сознания, которые мы наблюдаем сегодня в обществе, свидетельствуют о процессах гуманизации и гуманитаризации, происходящими в стране. Так, Н.Н. Малофеев справедливо считает критику социальной маркировки ребенка с особыми потребностями, как ребенка с дефектом, добрым предзнаменованием.

Таким образом, есть все основания полагать, что под давлением изменяющегося общественного мнения, касающегося детей с ОВЗ, профессия дефектолога будет не только востребована в социуме, она становится перспективной, а проблема социально-профессиональной подготовки дефектологов актуальна, как никогда.

В работе обусловлена необходимость теоретического обоснования подготовки студентов к ведению образовательной деятельности в области специальной педагогики и психологии на основе применения социально-профилактических, диагностико-аналитических, коррекционно-развивающих методик.

Отмечается, что развитие дефектологии связано с именами Л.С. Выготского, Т.А. Власовой, И.И. Данюшевского, Л.В. Занкова и др. Термины «дефектология», «коррекционная педагогика», «специальная

педагогика» в зависимости от этапов развития истории педагогической науки взаимозаменяли и взаимодополняли друг друга.

В настоящее время помощь детям с ОВЗ оказывается в учреждениях, курируемых тремя министерствами: образования и наук, здравоохранения, социальной защиты. Создаются институты помощи детям с ОВЗ: центры лечебной педагогики, группы индивидуального обучения, реабилитационные центры.

В системе образования наибольшее развитие получили классы выравнивания и классы компенсирующего обучения. Актуальность подготовки специалистов для этих категорий обучающихся возрастает.

В конце первой главы представлен обзор публикаций, касающихся особенностей подготовки педагогов к работе с детьми с ОВЗ. (Н.М. Борытко, Н.Н. Малофеев, Н.Д. Хмель, Н.Е. Щуркова и др.). Отмечается, что значимость подготовки дефектолога в вузе на современном этапе повышается в связи с интеграционными процессами в системе общего образования, реализацией принципа «общество для всех».

В единой системе образования, отражающее новые реалии российского образования, успешно функционируют общеобразовательные учреждения, которые относятся к системе общего образования (СОО), специальные (коррекционные) образовательные учреждения – к системе специального образования (ССО). Помимо двух разноплановых направлений в начале 90-ых годов появились смешанные учреждения, где учатся, наряду с обычными детьми, дети, нуждающиеся в коррекционно-развивающем обучении.

Вторая глава диссертации «Эмпирические предпосылки профессиональной подготовки дефектологов в педагогическом вузе» посвящена проблеме расширения образовательного пространства как условию подготовки дефектологов для обучения детей с ОВЗ; проанализирована учебная дисциплина «Специальная педагогика и психология» как основа теоретической подготовки дефектологов в педагогическом вузе; изучен социальный аспект профессиональной подготовки дефектологов в научно-педагогических публикациях; представлена стратегия и обусловлена необходимость создания концепции социально-профессиональной подготовки дефектологов в педагогическом вузе.

В диссертации представлены результаты изучения востребованности (спроса) дефектологов в социальной практике, установлена необходимость совершенствования профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе; выявлены затруднения в образовании учащихся с ОВЗ и определен спрос на специалистов по оказанию помощи детям; изучен также контингент детей с ОВЗ в общем образовании и средства их поддержки. В процессе экспериментальных процедур установлена ориентированность учителей на образовательный процесс в большей степени, чем на физическое и психическое здоровье детей. Отмечено, что

родителей также больше волнуют проблемы, связанные с трудностями детей в обучении, чем их социальная эксклюзия.

Предпосылки формирования единой системы образования в регионе во многом определяются социальным заказом. Изучение практики психолого-педагогического, психолого-медицинского, социально-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в РБ показало, что определяются два объекта региональной системы образования, требующих усовершенствования процесса подготовки дефектологов:

1) Сфера деятельности, в которую входят: система образования, социальные структуры, система здравоохранения, общеобразовательные школы, высшее профессиональное образование. В анализе структуры образовательной системы РБ в исследуемом аспекте традиционной формой оказания помощи детям с ОВЗ является так называемая «специальная вертикальная служба»: ПМП комиссии (психолого-медико-педагогические), ПМП консультации и ПМП консилиумы. Такого рода служба имеет трехуровневую структуру: верхнее звено – республиканскую и зональные; среднее звено – городские и районные; низовое звено – школьные психолого-медико-педагогические консилиумы образовательных учреждений осуществляют психолого-медико-педагогическое сопровождение детей и наблюдение их в динамике. Именно на данном уровне студенты, обучающиеся в педагогическом вузе по направлению коррекционно-педагогической работы, имеют возможность изучать особенности обучения и воспитания детей с ОВЗ, овладевать средствами диагностики, вести научно-исследовательскую работу в период педагогической практики.

2) Содержание образовательной деятельности, которое определяется потребностями рынка в специальных педагогах. Общеобразовательные и специальные (коррекционные) учреждения РБ, на базе которых проводилось исследование, не типичны по своей инфраструктуре территории. Можно сказать, что данная проблема достаточно общая для всего региона, что позволяет нам использовать термин «расширение» – разработка системы подготовки дефектологов к образованию детей с ОВЗ с учетом всей полноты своеобразия реальных психологических, социальных, экономических, медицинских и других аспектов жизни людей в регионе.

В исследовании сделан вывод о том, что педагогические требования к профессиональной деятельности дефектологов обусловлены региональными, социально-экономическими, культурно-национальными и другими условиями, усиленными сельским укладом жизни, с одной стороны, и отсутствием специальной психолого-педагогической подготовки этой категории педагогов, с другой.

В структуру образовательного пространства, связанного с поддержкой и сопровождением развития детей с ОВЗ, включаются: 1) органы управления системами образования, здравоохранения и социальной защиты населения в

РБ; 2) органы управления учреждениями образования, здравоохранения и социальной защиты населения; 3) вузы, институты и центры повышения квалификации, осуществляющие подготовку и переподготовку медицинских, педагогических кадров и социальных работников 4) психолого-медико-педагогические комиссии 5) медико-реабилитационные учреждения 6) центры психолого-педагогической и медико-социальной помощи детям и подросткам 7) специальные (коррекционные) образовательные учреждения для детей дошкольного и школьного возраста 8) ранняя диагностика и специальная помощь детям с выявленными отклонениями в развитии 10) логопедическая помощь в дошкольных образовательных учреждениях.

Нами было проведено предварительное исследование регионального образовательного пространства по выявлению видения учителем трудностей в образовании детей и отношения к ним. Общий объем выборки анкетированных специалистов составил 1533 чел. На этом этапе исследования мы провели опрос учителей о практических службах по оказанию помощи детям, которым были охвачены учителя и родители 45 общеобразовательных школ с разными профильными и компенсирующими классами, 23 школы разного специализированного профиля, 13 психолого-медико-педагогических комиссий и 5 детских садов общего и компенсирующего типа (всего 86 учреждений). Было установлено, что при непосредственной работе с детьми большинство учителей, работающих в данных классах – учителя со стажем и большим опытом педагогической деятельности, не имеют специальной профессиональной подготовки для работы с детьми с ОВЗ. Данное обстоятельство направило наше внимание на изучение основ теоретической подготовки дефектологов в педагогическом вузе. Наблюдения за реальной педагогической действительностью, изучение учебной документации позволили установить, что подготовка учителей, способных вести учебно-воспитательный процесс, психолого-педагогическое сопровождение проблемных детей в условиях современного совместного, включенного образования (как в городском, так и в сельском социуме) в педагогических вузах не соответствует потребностям социума. Не ведется подготовка специалистов для работы с детьми, имеющими задержки психического развития (ЗПР) различной этиологии (VII вид учреждения), нарушения опорно-двигательного аппарата (двигательные нарушениями различной этиологии и степени выраженности, детский церебральный паралич (ДЦП) (VI вид учреждения), с эмоциональными нарушениями и нарушениями поведения (ранний детский аутизм и детская форма шизофрении, психопатии, психопатоподобное поведение), со сложной структурой дефекта (множественный, комбинированный, сочетанный дефект, например, слепоглухие и т.д.).

В исследовании описан реальный педагогический опыт подготовки дефектологов в условиях базы исследования – ГОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», а также аналогичных учебных заведений, дан качественно-количественный анализ

соответствующих документов в деятельности дефектолога, в целом обобщен опыт многолетней работы автора.

Многие аспекты обучения студентов специальной психологии и педагогике на современном этапе требуют нового фундаментального звучания. Несмотря на поспешность проведения оформления этого научного направления, внутри его со всей очевидностью просматривается необходимость в трансформации методологических оснований, эволюционных изменений устоявшихся теоретических подходов, введения новых понятий, концепций и научно обоснованных моделей.

Расширяется круг специфических задач, которые призваны решать дефектологи, специальные психологи, практические работники специальных (коррекционных) учреждений, реабилитационных центров и других специализированных заведений. В связи с этим усложняются задачи профессиональной подготовки дефектологов, выпускников педвузов, что потребовало совершенствование существующей системы подготовки, разработки иной стратегии и в ее рамках создания концепции, модели, экспериментальной программы профессиональной подготовки дефектологов в системе высшего педагогического образования.

Стратегия как общая установка, сквозное планирование и руководство действиями всех, включенных в процесс профессиональной подготовки специалистов названного профиля, должна обеспечить достижение поставленной цели. Отличие данной установки от ориентиров прошлых лет заключается в акцентуации социальной составляющей подготовки студентов. Дефектологи должны быть не просто «функционеры» и «профессионалы» в своем деле, но и гуманисты, готовые прийти на помощь детям и взрослым с ОВЗ по зову сердца в ситуациях чрезвычайного положения – глобального или локального масштаба.

В основе этого подхода лежит вывод о том, что проблема обучения детей с ОВЗ вышла за рамки традиционного (специально дефектологического, коррекционного) подхода, и, соответственно, для образования детей с ОВЗ необходима подготовка полифункционального специалиста, способного работать в условиях качественно нового образовательного и социокультурного пространства; необходима разработка образовательной стратегии, направленной на совершенствование деятельности педагога и учитывающей интеграционные тенденции Европейского, мирового образовательного пространства и специфику региона.

Поиск стратегии подготовки специалистов, способных решать поставленные задачи, приводит в сферу профессионального обучения. Современное состояние образования дает возможность рассматривать явления образования в социокультурном контексте. Под социокультурными факторами в общем виде мы понимаем те отношения общества, ценности и традиции в той или иной культурной среде, которые оказывают влияние на профессиональную подготовку дефектологов для общей и специальной системы образования. Интеграция в общество человека с ОВЗ и,

соответственно, ограниченной трудоспособностью означает процесс и результат предоставления ему прав и реальных возможностей участвовать во всех видах и формах социальной жизни (включая и образование) наравне и вместе с остальными членами общества в условиях, компенсирующих ему отклонения развития и ограничения возможностей. Об этом свидетельствует опыт деятельности структур ООН, а также многочисленные исследования отечественных ученых (В. В. Линьков, П.Я. Трошин, В.В. Коркунов и др.) и опыты деятельности практиков (Е.А. Ямбург, А.М. Генден, А.А. Дмитриев, М.И. Сергеев, Л.И. Дмитриева) по проблеме интегрированного обучения.

Интегрированное (включенное, совместное) обучение нами понимается как обучение и воспитание детей с ОВЗ в учреждениях общей системы образования вместе с нормально развивающимися детьми при создании соответствующих условий для их обучения. Под инклюзивным образованием понимается процесс развития общего образования, который обеспечивает возможность всем без исключения учащимся получать образование, участвовать в жизни коллектива детского сада, школы, высших учебных заведений. Однако, результаты опроса, анализ анкет показывает, что термины «интегрированное обучение», "инклюзия" и "инклюзивное образование" недостаточно хорошо знакомы широкому кругу общественности.

В литературе представлены данные изучения системы образования в различных странах, формы и варианты интегрированного обучения с разными категориями детей, модели обучения, рекомендации и апробированные пути устранения сегрегации, создания адекватных условий и формирования гуманных отношений общественных и социальных.

Назрела необходимость создания такой системы обучения, по словам Л.С. Выготского, в которой ребенок с ОВЗ не исключался бы из общества детей с нормальным развитием, что ориентировка на нормальных детей должна служить исходной точкой пересмотра специального образования, а специальные знания и обучение нужно подчинить общему воспитанию, общему обучению. Ученый писал о том, что сам по себе органический дефект (слепота, глухота и т.п.) есть факт биологический. Но воспитателю приходится иметь дело не столько с этими фактами самими по себе, сколько с их социальными последствиями. Когда перед нами слепой ребенок как объект воспитания, здесь приходится иметь дело не столько со слепотой, сколько с теми конфликтами, которые возникают у такого ребенка при вхождении в жизнь. Поэтому воспитание дефективного ребенка есть социальное воспитание. Отсюда следует вывод о том, что стратегия развития высшего профессионального образования для общей и специальной системы заключается в интеграции знаний, в формировании социальных компетенций у дефектологов, которые будут работать с детьми, имеющими ОВЗ.

В исследовании сделан вывод о том, что стратегия профессиональной подготовки дефектологов к образованию лиц с ОВЗ состоит в том, что она

должна стать целостной педагогической системой в исторически и социально конкретной ситуации, при этом:

– профессиональная подготовка дефектологов рассматривается как развитая форма системно организованного научного социально-педагогического знания, дающего целостное представление об отношениях и существенных связях его компонентов. Отображение структуры профессиональной подготовки дефектологов в системном аспекте выступает главной, интегративной характеристикой содержания знания о процессе профессиональной подготовки кадров. Системообразующими элементами выступают: цель, образовательный процесс, конечный результат. Переменными составляющими являются организационные, социально-педагогические условия реализации процесса обучения;

– профессиональная подготовка дефектологов, будучи педагогической системой, в то же время являющейся частью системы специального образования, выступает составляющей системы профессионального образования, поэтому ее построение базируется на совокупности общеметодологических принципов, а также учитывает принципы, обеспечивающие специфику профессиональной подготовки специальных педагогов;

– профессиональная подготовка реализуется как согласованная деятельность разных уровней и структур системы по достижению совместных целей и результатов обучения.

В третьей главе «Концепция и функционально-интегративная модель социально-профессиональной подготовки дефектологов в педагогическом вузе» представлены сущностные характеристики этой подготовки, оформленные в основных положениях авторской концепции. В качестве структурных компонентов обозначены: методологические, теоретические и эмпирические основания социально-профессиональной подготовки дефектологов в контексте полифункциональной стратегии обучения; понятийный аппарат, ведущие тенденции и цели концепции; подходы и принципы подготовки, составляющие ядро концепции; интегративные характеристики основных компонентов исследуемого процесса; функционально-интегративная модель социально-профессиональной подготовки дефектологов; этапы формирования модально-специфических компетенций.

Для обоснования и разработки концепции нами были изучены и обобщены стратегии и факторы совершенствования социально-профессиональной подготовки дефектологов в педагогическом вузе. Стратегия предполагает определение параметров изменения какого-либо явления, а также основного, главного направления модернизации чего-либо. В нашем случае под стратегией понимается системное, концептуальное обоснование процесса подготовки студентов-дефектологов на основе целостного, системного, компетентностного подходов. Такое видение позволило разработать концепцию интегрированной организации

взаимодействия, взаимосотрудничества, взаимосвязи социальных институтов – участников процесса подготовки дефектологов на основе гуманистического подхода и дало возможность разработать модель ее реализации в контексте системно-деятельностной, личностно-ориентированной, полифункциональной направленности, основу которой составляют соответствующие принципы. Концепция социально-профессиональной подготовки будущих педагогов к образованию лиц с ОВЗ в контексте гуманизации образования строится на основе совокупности компонентов (тенденции, цель, концептуальные положения, подходы, принципы, результат).

В профессиональной подготовке дефектологов к образованию лиц с ОВЗ на основе анализа научных фактов и широкого педагогического опыта нами выделены следующие основные тенденции:

- социально-педагогическая обусловленность процесса подготовки педагогов к образованию лиц с ОВЗ ориентирована на интеграцию в образовательном процессе и основана на идеях «Общество для всех» и «Школа для всех»;

- фундаментализация общей и специальной подготовки учителя к образованию лиц с ОВЗ;

- переориентация со знаниевой образовательной парадигмы на деятельностную, ориентированную на формирование профессиональных компетенций у дефектолога в области образования лиц с ОВЗ;

- гуманистическая направленность процесса подготовки дефектологов к образованию лиц с ОВЗ.

Целью создания концепции как системы взглядов на процесс социально-профессиональной подготовки дефектологов является обеспечение педагогического сопровождения и поддержки детей с ОВЗ, переосмысление подхода к образовательной деятельности студентов, отказ от знаниевой и переход на позиции гуманистической образовательной парадигмы. Работа с детьми с ОВЗ должна осуществляться на основе расширения образовательного пространства, позволяющего и обеспечивающего детям с ОВЗ беспрепятственную социализацию.

В основу разработки концепции положены основные характеристики социально-профессионального образования: потребность в подготовке высококвалифицированных, конкурентоспособных, социально-ориентированных педагогов, востребованных системой общего образования в условиях ее инновационного развития, мотивированных к социально-профессиональной деятельности, призванных обучать детей с ОВЗ к постепенному «вхождению» в общество, социально-психологической адаптации, осознанию своих возможностей.

Обобщая результаты изучения тенденции развития образования с точки зрения компетентностного подхода, можно обозначить следующие наши позиции:

– компетентность должна быть направлена на изучение актуального (реального) уровня подготовки дефектолога, на его характеристику как подготовленного специалиста;

– компетентность является особым интегративным качеством дефектолога, в котором личностные свойства, мотивация личности являются системообразующими;

– компетентность является критерием, показателем рационального и успешного достижения поставленных целей и задач в пределах выполняемых функций дефектолога;

– компетентность формируется и проявляется в социально-направленной деятельности, в действиях обучающегося, в определенных ситуациях, в выполняемых операциях личности.

С точки зрения компетентностного подхода цель концепции имеет две стороны: универсальную и специфическую. Универсальная компонента цели не зависит от профиля подготовки и предполагает формирование профессионально-личностного профиля дефектолога. Специфическая компонента цели обусловлена особенностями самой профессии дефектолога и заключается в формировании специальных профессиональных компетенций дефектолога в области специальной педагогики. В ФГОС они представлены в базовой (инвариантной) части как профессиональные компетенции (ПК), а компетенции вариативной части не представлены и должны определяться ООП вузом.

Специфическая компонента состоит из двух частей:

– общепрофессиональных, которые связаны с профессией дефектолога;

– специально-профессиональных компетенций, которыми должен обладать выпускник для реализации видов функций (учебно-воспитательной; диагностико-аналитической; коррекционно-развивающей; психопрофилактической; научно-методической; социально-педагогической; консультативной; культурно-просветительной, организационно-управленческой).

Основными идеями в концепции является системная социально-профессиональная подготовка дефектологов, которая:

– реализуется как целенаправленный процесс профессионального обучения и профессионального воспитания в интересах человека, общества, государства;

– направлена на освоение профессиональной роли «дефектолог», обеспечение профессиональной мобильности и конкурентоспособности выпускника на рынке труда;

– актуализирует мотивационную составляющую, поскольку отражает определенную социально-педагогическую реальность, которую обучающиеся познают во время прохождения практики, задающей ее содержательный контур;

– имеет объективно-логические основания для организации, осуществления и регуляции образовательного процесса посредством выбора

целей, структуры, содержания, средств, методов и форм подготовки, моделей обучения, элементов управления образовательным процессом;

– руководствуется принципами взаимосвязи, взаимообусловленности и синтеза всех процессов: обучения и учения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития в целостном процессе подготовки дефектолога;

– ориентирует на полифункциональность деятельности дефектолога.

В диссертационном исследовании проанализированы методологические подходы, такие как: компетентностный, аксиологический, личностно-деятельностный, системный, которые легли в основу концепции подготовки социально-профессиональной подготовки дефектологов. Определены методологические принципы социально-профессиональной подготовки будущих дефектологов, к которым, помимо общеизвестных дидактических принципов, отнесены специфические для сферы дефектологии: гуманности, детерминизма, единства сознания и деятельности, развития, принцип качественно-количественного анализа при оценке деятельности, учета комплексного подхода в образовании. Последний обусловил объединение дисциплин профилизации в три большие группы: клинические, педагогические, психологические. На их основе изучаются дисциплины предметной подготовки, включающие дисциплины специализации, курсы по выбору, факультативы, учебные и производственные практики, модули с учетом социокультурных факторов, явлений, процессов, тенденций в образовании, специфических особенностей региона.

Концептуальная идея, в соответствии с которой была выработана стратегия подготовки дефектологов, ориентирует вуз на взаимодействие с образовательными структурами различных типов и видов, обеспечивая разноуровневость, многоаспектность, полифункциональность деятельности дефектолога, что нашло отражение в структуре концепции организации профессиональной подготовки студентов.

Выявлены особенности деятельности дефектологов по сравнению с учителями общеобразовательных школ, их модально-специфические функции и разработана функционально-интегративная модель, обозначены педагогические условия ее реализации.

Социально-профессиональная подготовка дефектологов – составная часть профессионального образования, имеющая многоуровневый, многоаспектный и полифункциональный характер, представляющая собой процесс и результат формирования готовности и способности личности к профессиональной деятельности в области воспитания, обучения, социальной адаптации и интеграции детей с ОВЗ к социуму, нуждающихся в особых образовательных потребностях. С учетом всех составных элементов целеполагания, основных характеристик деятельности дефектолога (полифункциональность, многоаспектность, разноуровневость, многоуровневость), его модально-специфических функций, мы разработали функционально-интегративную модель социально-профессиональной подготовки дефектолога.

Результатом обучения дефектолога является достижение ими высокого уровня овладения модально-специфическими компетенциями, которые обеспечивают социально-педагогические условия, а именно: наличие пропедевтической образовательной программы; наличие основной образовательной программы и дополнительного учебно-методического комплекса, учитывающих модально специфические функции дефектолога и его социально-профессиональную сферу; вовлечение студентов в активную самостоятельную социально-профессиональную работу; приобщение студентов к научно-исследовательской, опытно-экспериментальной деятельности, направленной на владение диагностическими и коррекционно-развивающими умениями; создание практикоориентированной обучающей среды; наличие системы профессионально-педагогической переподготовки дефектологов на базе высшего педагогического образования, занимающихся конкретной областью науки и практики.

В четвертой главе диссертации «Экспериментальная работа по реализации авторской модели социально-профессиональной подготовки дефектологов» на основе выше разработанной концепции показана организация опытно-экспериментальной работы, представлена технологическая карта эксперимента, в соответствии с которой реализованы констатирующий, формирующий и контрольный этапы опытно-экспериментальной работы.

Полный анализ результатов экспериментального изучения студентов представлен в монографии автора и частично в публикациях автора. Данные отражают реальную учебно-профессиональную жизнь студентов педагогического вуза, их взгляды, установки и систему отношений к своей будущей профессии. Они полиинформативны и многомерны. Качественно-количественный анализ результатов экспериментального изучения позволяют констатировать актуальный уровень сформированности знаний, умений, готовности студентов к работе с детьми с ОВЗ.

Зондирующий этап экспериментальной работы был направлен на определение критериев подготовленности студентов к профессиональной деятельности и отбору средств педагогической диагностики.

Результаты констатирующего исследования сгруппированы по итогам: а) входного тестирования студентов-первокурсников, проводимые педагогическим вузом; б) входного тестирования студентов-первокурсников, проводимые автором данного исследования; в) мониторинг уровней развития знаний, умений, формирования готовности к выполнению модально-специфических функций дефектолога.

Мониторинг уровней развития знаний, умений студентов направлен на изучение сущности дефектологической профессии, способности и готовности студентов к выполнению диагностической, коррекционно-развивающей, прогностической деятельности с использованием авторских методик: авторская анкета по определению отношения студентов к профессионально-педагогической деятельности; шкала-опросник по определению уровня

сформированности умений коррекционно-педагогической деятельности с детьми, имеющими ограниченные возможности развития. Были использованы следующие методики: опросник Г.Н. Казанцевой по изучению общей самооценки студентов; «Методика изучения мотивов учебной деятельности» (А.А. Реан, В.А. Якунин); «Методика на оценку мотивации профессионально-педагогической деятельности» (К. Замфир); Методика «изучение направленности личности» (В. Смекал, М. Кучер).

Констатирующий эксперимент был направлен на первичную диагностику уровня подготовленности студентов к профессиональной деятельности и определение учебной, профессиональной мотивации, направленности личности, отношения к коррекционно-педагогической деятельности.

Цель данного этапа – определение отношения студентов к профессионально-педагогической деятельности; изучение мотивации, самооценки, направленности личности, уровня сформированности умений коррекционно-педагогической деятельности, мотивов учебной деятельности; составление психолого-педагогического заключения для разработки программы формирующего этапа эксперимента.

Основными задачами на этапе констатирующего этапа исследования явились:

- разработка методик измерения уровня подготовленности студентов к профессиональной деятельности;
- подбор адекватных средств и методик диагностики на выявление и определение учебной, профессиональной мотивации, направленности личности, отношения к коррекционно-педагогической деятельности;
- проведение первичной диагностики уровня подготовленности студентов к профессиональной деятельности дефектологов;
- выявление круга проблем, связанных с отношением к социально-профессиональной деятельности дефектолога и отношения к будущей профессии;
- определение исходного уровня всех структурных компонентов социально-профессиональной подготовки;
- подбор методов математической обработки данных и качественных ее характеристик;
- проведение качественного анализа по итогам констатирующего исследования;
- проведение компьютерной обработки данных с помощью подобранных статистических методов анализа;
- составление психолого-педагогического заключения по итогам качественно-количественного анализа;
- определение эффективности программы формирования модально-специфических компетенций будущего дефектолога.

Формирующий эксперимент был направлен на разработку и внедрение в практику программы экспериментального обучения на основе созданной

концепции профессиональной подготовки дефектологов. Цель направлена на формирование модально-специфических компетенций у студентов путем создания специальных педагогических условий, разработки и внедрения в практику программы экспериментального обучения. Задачами формирующего этапа явились:

- внедрение разработанной концепции и программы экспериментального обучения дефектологов;
- выявление социально-педагогических условий подготовки дефектологов в стенах педагогического вуза;
- организация педагогического процесса в соответствии с педагогическими условиями;
- проведение повторной диагностики и оценки динамики всех структурных компонентов модально-специфических компетенций;
- составление психолого-педагогического заключения по итогам качественно-количественного анализа;
- определение практических возможностей модели и проведение коррекции ее структурных элементов;
- количественный и качественный анализ результатов итоговой диагностики уровня профессиональной подготовки студентов.

Контрольный эксперимент был направлен на проверку эффективности концепции, разработанных модели и программы формирования модально-специфических компетенций социально-профессиональной подготовки дефектологов.

Основными задачами стали проведение контрольного среза в ходе формирующего эксперимента; проведение анализа и интерпретации данных контрольного среза уровня сформированности знаний, умений и модально-специфических компетенций студентов; выявление статистически значимых изменений всех структурных компонент модально-специфических компетенций студентов; обобщение результатов эксперимента; определение качества обучения; определение степени эффективности разработанной модели формирования студентов.

Полученные данные на каждом из 5 лет обучения позволила экспериментатору дать психолого-педагогическое заключение по уровню подготовленности. Именно психолого-педагогическое заключение дало основание для выявления психолого-педагогических условий обучения студентов и разработки программы обучения в стенах педагогического вуза.

Рассматривая проблему подготовки дефектологов к обучению детей с ОВЗ мы пришли к выводу о том, что педагогический вуз должен обучать не только специальности, но и профессии. Процесс подготовки дефектолога, в этом отношении, напоминает подготовку врача. Путем анализа доказано, что деятельность врача и деятельность дефектолога по этапам своей деятельности и выполняемым функциям во многом схожи. Как дефектолог, так и врач в своей деятельности исходят из проблемы ребенка с ОВЗ или больного. В их деятельности нет заранее составленных программ

коррекционной (медицинской или психо-лого-педагогической) работы. Содержание программы (лечения, формирования, развития) напрямую зависит от потребности больного в необходимости лечения или от особых образовательных потребностей ребенка с ОВЗ. В центре их деятельности – проблемы субъекта, его особенности здоровья, состояния. Как врач, так и дефектолог, не имеют право на коррекцию (лечение больного, формирование) без заключения или диагноза. При подготовке дефектолога мы также должны исходить из главной функции дефектолога – модально-специфической. Главным стратегическим ориентиром в подготовке дефектолога в стенах педагогического вуза должно стать такое обучение, при котором весь процесс направлен на подготовку выполнения этой главной функции специального педагога в будущей своей деятельности. Эта главная идея легла в основу программы формирования модально-специфических функций, создания психолого-педагогических условий, которые составляют основную суть научно обоснованной концепции подготовки дефектолога, функционально-интегративной модели социально-профессиональной подготовки дефектологов.

В ходе исследования была создана научно-образовательная лаборатория (НОЛ), которая получила название «Реакомп» (от производных слов «Реабилитация и компенсация»), а также опытно-экспериментальные площадки (далее – ОЭП).

Научно-образовательная лаборатория «Реакомп» и ОЭП стали системообразующим звеном всей экспериментальной системы профессиональной подготовки студентов. Деятельность НОЛ и ОЭП площадок интегрирована в деятельность по оказанию помощи детям с ОВЗ, осуществляемую Правительством Республики Башкортостан на государственном уровне.

НОЛ «Реакомп» функционирует при специальном (коррекционном) образовательном учреждении под руководством автора – исследователя и состоит из следующих модулей: школа ученого-дефектолога «Степень» по подготовке кандидатских, магистерских диссертаций, проведению научно-исследовательской и экспериментальной работ, апробации методик; опытно-экспериментальный центр психолого-педагогического сопровождения студентов «Дефектолог»; реабилитационный центр «Лекотека»; педагогическая мастерская «Мастер-класс»; центр специального образования «Профессионал»; психолого-медико-педагогический консилиум «Педолог»; родительский лекторий ♥яя7 . ОЭП функционируют при детских (коррекционных) образовательных учреждениях.

Совершенствование системы профессиональной подготовки дефектологов осуществлялось на основе солидной теоретической базы (А.Д. Гонеев, Н.В. Прозорова, А.Б. Серых, Н.Г. Милованова, В.И. Козлов, Т.В. Рублева, Е.Н. Михайлова, Е.В. Канищев и др.). Отбор содержания подготовки студентов к социально-профилактической, диагностико-аналитической, коррекционно-развивающей работе осуществлялся именно в

рамках НОЛ «Реакомп» и ОЭП. Включаясь в работу НОЛ и ОЭП, студенты в деталях постигали неблагоприятные факторы, обуславливающие социопатогенез, изучали воспитательно-коррекционные меры, направленные на нейтрализацию негативных проявлений больных детей.

В НОЛ и ОЭП у студентов развивались способности психологически обоснованно строить педагогический процесс, формировались умения взаимодействия с детьми, родителями, социальными партнерами в конкретной жизненной ситуации. С целью создания у студентов более четкого представления о будущей профессии система подготовки была организована по аналогии с системой подготовки врачей-интернов, но в рамках вузовского обучения и в контексте практики в НОЛ. Надо отметить, что термин «интерн» (от англ. intern – стажер) означает «лицо, поступившее на работу и проходящее испытательный срок, в течение которого оцениваются его способности и приобретается опыт работы в своей специальности (<http://ru.wikipedia.org>). Сегодня, как известно, врач-интерн – это стажер-практик с дипломом, не имеющий права самостоятельно вести больного прикрепленного к его руководителю-медику, но лишь помогающий ему.

Следуя этой логике, мы семантизировали это слово «интерн» как «студент-практикант», осваивающий профессию дефектолога через участие в разнообразных профессионально-ориентированных мероприятиях как в вузе, так и за рамками формального образования, что, с одной стороны, отвечает требованиям компетентного подхода, а, с другой стороны, позволяет ему освоить функциональные обязанности педагога на более высоком уровне и фактически иметь право носить звание «педагог-интерн». Смысл данной «заявки» заключается в том, чтобы студенты уже в стенах вуза были готовы выполнять функциональные обязанности дефектолога.

Итоги экспериментального исследования были подвергнуты компьютерной обработке статистических данных (однофакторный дисперсионный ANOVA, Extraction Method: Principal Component Analysis; Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization; Rotation converged in 12 iterations; Rotated Component Matrix «Факторный анализ главных компонент»; χ^2 -Фридмана, T-Вилкоксона), качественно-количественному анализу, измерению уровня знаний и умений, готовности с помощью методик комплексного оценивания.

С учетом значимости, а, следовательно, ответственности разнообразного вида практик, которые проходят студенты на I-V курсах, и которым мы присвоили звание «педагог-интерн», что должно свидетельствовать о достигнутом высоком уровне профессиональной компетентности.

В качестве примера в таблице 1 и на рисунке 2 показаны результаты данных диагностики по критерию «Организационно-деятельностные умения» дефектологов, отражающие динамику уровней развития знаний, умений и готовность к выполнению специфических функций дефектолога.

Таблица 1

Эффект фактора «Год обучения в вузе» на показатель «Организационно-деятельностные умения» (однофакторный дисперсионный ANOVA)

Год обучения в вузе	Организационно-деятельностные умения
1	3,30 (0,95)
2	3,72 (0,97)
3	3,87 (0,99)
4	3,89 (0,85)
5	4,06 (0,87)

Примечание. Главный эффект фактора «Год обучения в вузе» на показатель «Организационно-деятельностные умения»: $F=4,669$, $p<0,001$

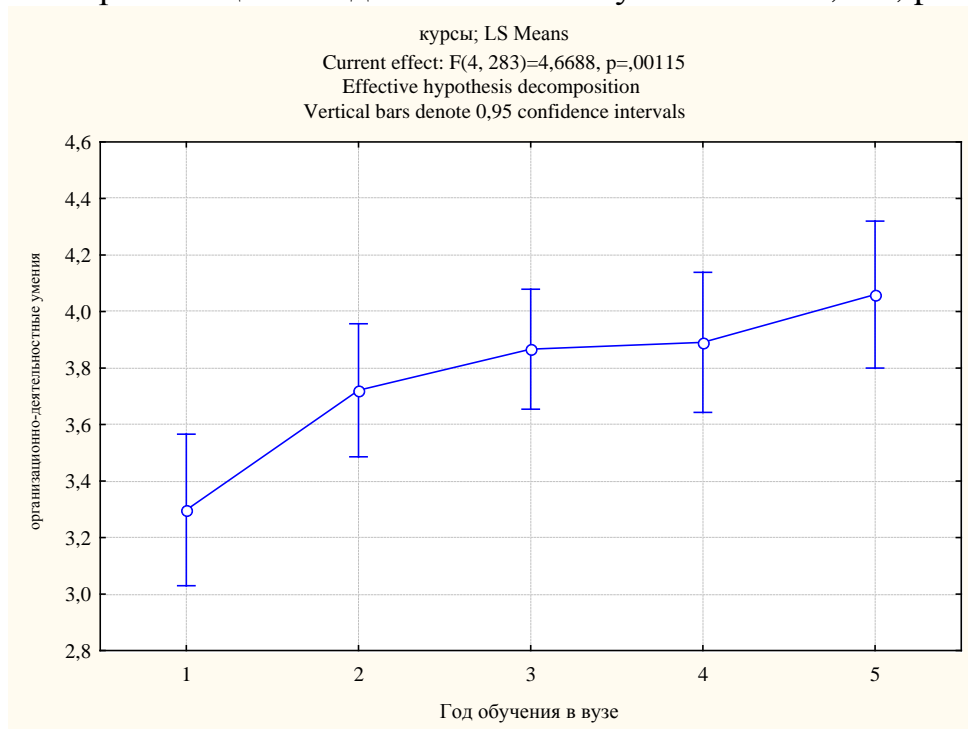


Рис. 1 – Показатели сформированности организационно-деятельностных умений у студентов вуза

Рисунок и таблица демонстрируют, что студенты разных лет обучения имеют разный уровень сформированности организационно-деятельностных умений в коррекционно-педагогической деятельности. К данной группе умений относятся следующие: умения организовать коррекционно-педагогический процесс, вовлечь в конструктивную деятельность ребенка, сформировать у него мотивацию познавательной и иного вида деятельности. Самый низкий уровень сформированности данных умений у студентов первого курса, а самый высокий – у студентов пятого курса. Из года в год данные умения имеют тенденцию к повышению уровня, что логично, поскольку данные умения приобретаются как в процессе аудиторных занятий (лекционные и практические занятия), так и внеаудиторных (педагогическая практика, самостоятельная работа студентов, научно-исследовательская работа студентов и др.)

Средние (и стандартные отклонения) показателя «Самооценка» в зависимости от года обучения студентов в вузе приведены в таблице 2.

Эффект влияния фактора «Год обучения в вузе» на показатель «Самооценка» (однофакторный дисперсионный ANOVA)

Год обучения в вузе	Самооценка
1	2,45 (3,43)
2	3,13 (3,27)
3	2,89 (3,11)
4	4,16 (2,42)
5	4,30 (3,07)

Примечание. Главный эффект фактора «Год обучения в вузе» на показатель «Самооценка личности»: $F=3,657$, $p<0,006$

Полученные результаты иллюстрирует рисунок 2.

Рисунок 2

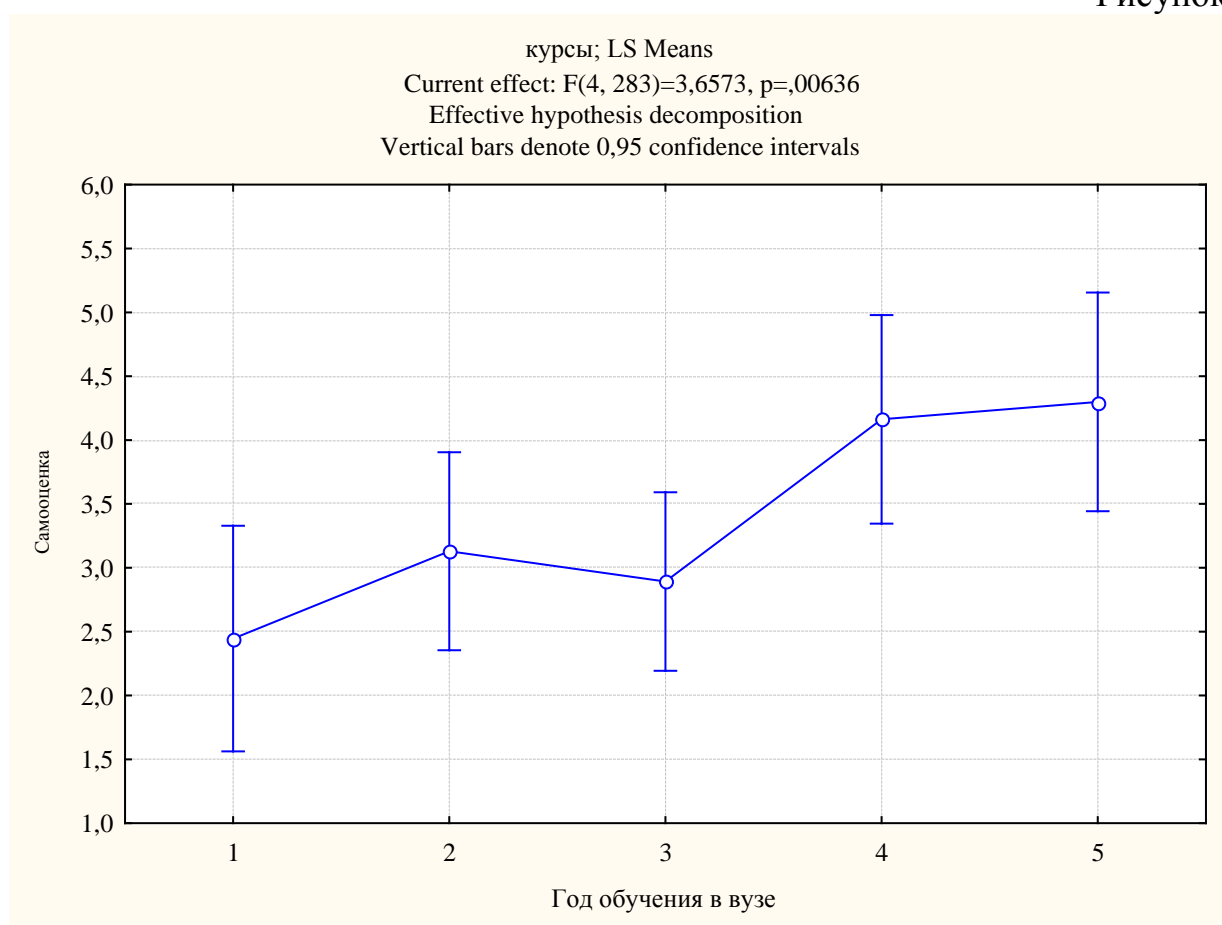


Рис. 2. Эффект фактора «Год обучения в вузе» на уровень самооценки студентов вуза

Дисперсионный анализ показал, что студенты различных курсов обладают разным уровнем самооценки личности. Так, наиболее низкая она у студентов первого курса, наиболее высокая – у студентов пятого курса. Рис. 2 демонстрирует, что период обучения студентов в вузе является фактором, формирующим более положительное отношение студентов к самим себе.

В заключении обобщены основные результаты проведенного исследования:

1. Важнейшим показателем профессионального роста будущего учителя-дефектолога является становление его профессиональной компетенции, структура которой включает определенные деятельностно-личностные компоненты, позволяющие студенту овладеть навыками многоаспектного анализа целостной педагогической ситуации, обеспечивающими возможность обучения грамотного, обоснованного построения содержания образования детей с ОВЗ и освоения продуктивных методов его реализации, а также профессионально значимую мотивацию, которая побуждает педагога направлять свою деятельность на цели развития дизонтогенетической детской личности. Особую профессиональную значимость имеют действия, способствующие гуманизации образовательного процесса, гармонизации обучающих и воспитывающих воздействий дефектолога.

Обоснована структура понятия «модально-специфические компетенции дефектолога», представляющего собой целостное деятельностно-личностное образование, позволяющее специалисту осуществлять многоаспектную, полифункциональную, разноуровневую профессиональную деятельность.

2. Зафиксировано изменение позиции и роли дефектолога в образовательном пространстве по сравнению с традиционной, где дефектолог был подготовлен для работы в качестве учителя (учитель-олигофренопедагог, учитель-логопед, учитель-тифлопедагог, учитель-сурдопедагог, специальный психолог). В системе образования сегодня востребован полифункциональный социально-ориентированный специалист (учитель специальных коррекционных школ, реабилитолог в различных центрах, патопсихолог, дефектолог в психолого-медико-педагогической службе населения, помощник учителя в выявлении трудностей в обучении проблемного ребенка в общеобразовательных школах, организатор, педагог по коррекции и диагностике с различными нарушениями, репетитор по готовности детей к школе, тьютор при дистанционных формах обучения детей-инвалидов и др.). Программа экспериментального обучения учитывала обозначенный социальный заказ общества, что обуславливает ее инновационность.

3. В диссертации поставлена и решена задача определения стратегии профессиональной подготовки дефектологов в педагогическом вузе. Под стратегией подготовки понимается системное, концептуальное обоснование процесса подготовки дефектологов на основе целостного, системного, компетентностного подходов, что позволило разработать концепцию интегрированной организации взаимодействия, взаимосотрудничества, взаимосвязи социальных институтов – участников процесса подготовки социально-ориентированных дефектологов, возможность разработать функционально-интегрированную модель и социально-педагогические условия ее реализации. В контексте системно-деятельностной, личностно-ориентированной, полифункциональной направленности, основу которой

составляют соответствующие принципы, созданы учебно-методические комплексы по формированию модально-специфических компетенций дефектолога. Разработанная концепция на основе стратегии подготовки дефектолога представляет собой систему взглядов на процесс формирования специальной профессиональной компетентности будущих дефектологов. Концептуальная идея заключается в переносе акцента с медико-биологического аспекта во взаимодействие с детьми с ОВЗ и организации коррекционной работы на педагогическую поддержку и психологическое сопровождение детей при определяющей роли профилактики, диагностики, коррекции и формирования социально-профилактической, диагностико-аналитической, коррекционно-развивающей компетентности студентов, лежащей в основе их профессиональной подготовки и интегрирующей все виды практик.

4. На основе сформулированной концепции профессиональной подготовки дефектологов были выявлены социально-педагогические условия, разработана программа экспериментального обучения студентов, реализация которой подтвердила ее эффективность и позволила доказать гипотезу исследования.

Цель разработки экспериментальной программы и ее отличие от подобных заключается в конкретизации типа образовательного процесса, ориентирующего дефектологов на восстановление резервов личности детей с ОВЗ. В процессе овладения модально-специфическими компетенциями студенты осознавали, что содержание их будущей профессиональной деятельности составляет коррекция личности и деятельности будущих учащихся на основе идей гуманной педагогики.

Особенностью профессиональной деятельности дефектолога является синтез процессов компенсации, коррекции, развития, социальной адаптации. Осознав важность этих процессов, студент готов к реализации стратегии – овладению «сверхнавыками» профессиональной деятельности.

По теме исследования опубликовано 73 научные труды, из них в автореферат включены 43, в которых отражены основные положения диссертации:

Статьи, опубликованные в рецензируемых журналах, включенных в перечень ВАК Минобрнауки РФ:

1. Аслаева, Р. Г. Изучение уровня сформированности временных представлений у учащихся с нарушением интеллекта на уроках естествознания и возможности их коррекции / Р. Г. Аслаева, Р. С. Дильмухаметова // Искусство и образование. – 2008. – № 11. – С. 11–16.

2. Аслаева, Р. Г. Интегрированное обучение: опыт решения проблемы «кадрового голода» в РБ / Р. Г. Аслаева // Дефектология. – 2007. – № 6. – С. 78–85.

3. Аслаева, Р. Г. К анализу легитимной базы функционирования системы специального образования / Р. Г. Аслаева // Социально-гуманитарные знания. – 2006. – № 6. – С. 110–121.

4. Аслаева, Р. Г. К проблеме подготовки специалистов по сопровождению детей в условиях включенного обучения / Р. Г. Аслаева // Вестник Башкирского государственного университета. – 2006. – № 4. – С. 191–194.

5. Аслаева, Р. Г. Компетентность младших школьников с нарушением интеллекта в условиях межпредметного интегрированного обучения / Р. Г. Аслаева, Л. В. Суфьянова // Искусство и образование. – 2009. – № 7. – С. 139–144.

6. Аслаева, Р. Г. Методика тестового контроля при обучении спецдисциплинам / Р. Г. Аслаева, Р. И. Туктарова, Р. М. Султанова // Социально-гуманитарные знания. – 2006. – № 10. – С. 166–171. (авт. 1/3).

7. Аслаева, Р. Г. Подготовка будущих учителей к поэтапному сопровождению проблемных детей в процессе диагностической работы / Р. Г. Аслаева // Социально-гуманитарные знания. – 2006. – № 9. – С. 234–243.

8. Аслаева, Р. Г. Подготовка педагогов-дефектологов в педагогическом вузе: реальность и перспективность / Р. Г. Аслаева // Дефектология. – 2009. – № 6. – С. 71–80.

9. Аслаева, Р. Г. Подготовка педагогов-дефектологов в педагогическом вузе: реальность и перспектива / Р. Г. Аслаева // Дефектология. – 2010. – № 2. – С. 66–73.

10. Аслаева, Р. Г. Профессиональная подготовка студентов к психолого-педагогическому изучению проблемных детей / Р. Г. Аслаева // Искусство и образование. – 2008. – № 9. – С. 100–107.

11. Аслаева, Р. Г. Пути разработки системы психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] / Р. Г. Аслаева // Психологическая наука и образование: электрон. журн.. – 2009. – № 2. – Режим доступа: <http://www.psyedu.ru/journal/2009/2/Aslayeva.pht>.

Монографии, учебно-методические и методические пособия

12. Аслаева Р. Г., Суфьянова Л. В. Гайденс-портфолио портфолио в формировании профессиональной компетентности будущего олигофренопедагога: учебное пособие (рекомендовано и присвоен гриф УМО по специальностям пед. образования) – Уфа: Изд-во Уфимского филиала ГОУВПО «МГГУ им.М.А.Шолохова», 2011. – 65 с. (авт. 1/2).

13. Аслаева Р. Г., Суфьянова Л. В. Гайденс-портфолио студента. Модули 2-5: пособие для студентов 2-5 курсов по специальности «Олигофренопедагогика» и направлению «Бакалавр специального (дефектологического) образования» (персональное руководство) (рекомендовано и присвоен гриф УМО по специальностям пед. образования) – Уфа: Изд-во Уфимского филиала ГОУВПО «МГГУ им.М.А.Шолохова», 2009. – 460 с. (авт. 1/2).

14. Аслаева, Р. Г. Дефектология буйынса урҗа -башкортса һүзлек / Р. Г. Аслаева. – Уфа: Китап, 2001. – 172 с.

15. Аслаева, Р. Г. Основы специальной педагогики и психологии: учеб. пособие (рекомендовано и присвоен гриф УМО по специальностям педа. образования) / Р. Г. Аслаева. – М. : Соц.-гуманитар. знания, 2007. – 224 с.

16. Аслаева, Р. Г. Пособие по выполнению рефератов, контрольных, курсовых и выпускных квалификационных работ по олигофренопедагогике / Р. Г. Аслаева. – Уфа: Изд-во фил. МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2004. – 79 с.

17. Аслаева, Р. Г. Профессиональная подготовка студентов, будущих дефектологов в педагогическом вузе: результаты исследования: монография / Р. Г. Аслаева. – Ижевск: УдГУ, 2010. – 83 с.

18. Аслаева, Р. Г. Телмәр һәм зиһен = Речь и мышление : учебное пособие / Р. Г. Аслаева. – Уфа: Китап, 2005. – 94 с.

19. Аслаева, Р. Г. Формирование профессиональной компетентности студентов по воспитанию детей с отклонениями в развитии: монография / Р. Г. Аслаева. – Уфа: Изд-во фил. МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2004. – 133 с.

Научные статьи и тезисы докладов на научно-практических конференциях

20. Аслаева, Р. Г. Актуальные проблемы подготовки специалистов к психолого-педагогическому сопровождению проблемных детей / Р. Г. Аслаева // Психологические чтения. Образование как институт социально-психологической защиты детства: материалы междунар. науч.-практ. конф. – М.: 2006. – Вып. 3. – С. 139–140.

21. Аслаева, Р. Г. Гуманизация компенсирующего образования / Р. Г. Аслаева, Р. И. Туктарова // Современная логопедия: теория, практика, перспективы : материалы междунар. науч.-практ. конф. – М.: 2002 – С. 30–31. (авт. 1/2).

22. Аслаева, Р. Г. Евразийский компонент: интеграция детей в системе общего и специального образования / Р. Г. Аслаева // Евразийское сознание: формирование мировоззренческой парадигмы в образовательном пространстве современной России: сб. ст. – Уфа: 2002. – С. 30–38.

23. Аслаева, Р. Г. К вопросу о формировании понятия «интеграция» и основные тенденции ее развития / Р. Г. Аслаева // Проблемы социализации детей и молодежи с нарушениями зрения. – М.: Флинта: Наука, 2005. – С. 18–31 с.

24. Аслаева, Р. Г. К вопросу об учете национально-регионального компонента в условиях полиэтнического образовательного пространства / Р. Г. Аслаева // Этносоциальное образовательное пространство в современном мир: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Стерлитамак: 2005. – С. 34–37.

25. Аслаева, Р. Г. Концепция развития кафедры специальной педагогики и психологии: управление качеством специального образования / Р. Г. Аслаева // Гуманистическое наследие просветителей в культуре и

образовании : материалы междунар. науч.-практ. конф. – Уфа: 2008. – С. 11–16.

26. Аслаева, Р. Г. Коррекционные школы / Р. Г. Аслаева // Башкирская энциклопедия. – Уфа: 2008. – Т. 3. – С. 499–500.

27. Аслаева, Р. Г. Организационные условия компенсирующего образования в детском саду / Р. Г. Аслаева, Р. И. Туктарова // Современная логопедия: теория, практика, перспективы : материалы междунар. науч.-практ. конф. – М.: 2002 – С. 25–29.

28. Аслаева, Р. Г. Полиэтническое образовательное пространство: опыт РБ / Р. Г. Аслаева // Образование и межнациональные отношения: теория и социальная практика : материалы междунар. науч.-практ. конф. – Ижевск: 2008. – С. 6–12.

29. Аслаева, Р. Г. Проблема психолого-медико-педагогического сопровождения учащихся в образовательном процессе / Р. Г. Аслаева // Образование в России: медико-психологический аспект : материалы X Всеросс. науч.-практ. конф. – Калуга: 2005. – С. 32–35.

30. Аслаева, Р. Г. Профессионально-компетентный подход к формированию научного потенциала для системы специального образования РБ / Р. Г. Аслаева // Инновационные технологии специальной педагогики и психологии : сб. ст. – Уфа: 2009. – С. 10–13.

31. Аслаева, Р. Г. Психологическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательном контексте / Р. Г. Аслаева // Здоровье и безопасность жизнедеятельности молодежи: проблемы и пути решения : материалы междунар. науч.-практ. конф. – Уфа, 2006. – Ч. 1. – С. 46–49.

32. Аслаева, Р. Г. Реальные потребности системы специального образования / Р. Г. Аслаева // Инновационные технологии в коррекционной педагогике и специальной психологии : материалы респ. науч.-практ. конф. – Уфа, 2008. – С. 367–373.

33. Аслаева, Р. Г. Роль «Гайденс-портфолио» в подготовке компетентных учителей-олигофренопедагогов / Р. Г. Аслаева, Л. В. Суфьянова // Современные проблемы социальной педагогики и психологии: сб. ст. – Уфа, 2009. – С. 12–16. (авт. 1/2).

34. Аслаева, Р. Г. Современный подход к коррекционной работе как средство формирование нового учителя / Р. Г. Аслаева // Актуальные проблемы фониатрии: сб. материалов науч.-практ. конф. – М.: 2001. – С. 104–106.

35. Venera Diniskina, Doç. Dr. Rahima Aslaeva, Orlova Olga. Rusya`da Görme Özürlü Çocuklarıġitiġni //Görme Özürlüler İçin Rehabilitasyon Deneyimleri, Yeni Rehabilitasyon Politikaları ve Meslek Tanımları. – Ankara, Şubat, 2001. С, 238-243. (авт. 1/3).

Редактирование автором-исследователем сборников научных статей и материалов научно-практических конференций.

36. Изучение творческого воображения детей с девиантной формой поведения (на примере детского творчества): сб. ст. / отв. ред.: Р. Г. Аслаева, Э. Н. Абуталипова. – Уфа : БГПУ, 2009.(0,3 п. л.)

37. Инновационные технологии в специальной педагогике и психологии: сб. ст. / отв. ред.: Р. Г. Аслаева, Э. Н. Абуталипова. – Уфа: БГПУ, 2009. – 78 с.

38. Педагогическая теория в деятельности будущего учителя-логопеда : учеб.-метод. пособие. Вып. 3 / под ред. Р. Г. Аслаевой. – Уфа: Изд-во фил. МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2006. – 75 с.

39. Подготовка будущего учителя логопеда к коррекционно-педагогической деятельности : учеб.-метод. пособие. Вып. 2 / под ред. Р. Г. Аслаевой. – Уфа: Изд-во фил. МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2005. – 81 с.

40. Подготовка будущего учителя-логопеда к коррекционно-педагогической деятельности : учеб.-метод. пособие. – Изд. 2-е, доп. / под ред. Р. Г. Аслаевой. – Уфа: Изд-во Уфим. фил. ГОУ ВПО «МГТУ им. М. А. Шолохова», 2010. – 177 с.

41. Рекомендации по выполнению магистерской диссертации (направление 540600 Педагогика профиль «Психология речи и психолингвистика»): Практическое пособие. Авторы-составители: Р.Г. Аслаева, Е.Р. Мустаева, Р.И. Туктарова. – Уфа: Издательство БГПУ, 2010, – 46 с. (авт. 1/3).

42. Современные проблемы специальной педагогики и психологии: сб. ст. / отв. ред.: Р. Г. Аслаева, Э. Н. Абуталипова. – Уфа : БГПУ, 2009. – 120 с.

43. Формирование профессиональных навыков будущих учителей-логопедов в период прохождения практики : учеб.-метод. пособие. Вып. 1 / под ред. Р. Г. Аслаевой. – Уфа: Изд-во фил. МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2005. – 103 с.